

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS – UNIMONTES
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS – CCH
DEPARTAMENTO DE COMUNICAÇÃO E LETRAS – DCL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS/ESTUDOS LITERÁRIOS – PPGL

ÉLLEN CÁSSIA ESTEVES COSTA SANTA ROSA

**CRÔNICAS DE EDUCAÇÃO DE CECÍLIA MEIRELES: O LETRAMENTO
LITERÁRIO NA INFÂNCIA**

Montes Claros – MG
Agosto de 2022

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS – UNIMONTES
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS – CCH
DEPARTAMENTO DE COMUNICAÇÃO E LETRAS – DCL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS/ESTUDOS LITERÁRIOS – PPGL

ÉLLEN CÁSSIA ESTEVES COSTA SANTA ROSA

**CRÔNICAS DE EDUCAÇÃO DE CECÍLIA MEIRELES: O LETRAMENTO
LITERÁRIO NA INFÂNCIA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras/Estudos Literários, da Universidade Estadual de Montes Claros – Unimontes, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Letras/ Estudos Literários.

Área de concentração: Literatura Brasileira.

Linha de Pesquisa: Leitura literária, representações do autor e do leitor.

Orientadora: Profa. Dra. Ilca Vieira de Oliveira.

Montes Claros – MG
Agosto de 2022

S231c Santa Rosa, Éllen Cássia Esteves Costa.
Crônicas de educação de Cecília Meireles [manuscrito]: o letramento literário na infância / Éllen Cássia Esteves Costa Santa Rosa – Montes Claros, 2022.
256 f.: il.

Bibliografia: f. 130-142.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Montes Claros - Unimontes, Programa de Pós-Graduação em Letras – Estudos Literários/PPGL, 2022.

Orientador: Prof. Dr^a. Ilca Vieira de Oliveira.

1. Meireles, Cecília, 1901-1964. 2. Educação - Crônicas. 3. Crônicas brasileiras. 4. Infância – Leitura. 5. Letramento literário. I. Oliveira, Ilca Vieira de. II. Universidade Estadual de Montes Claros. III. Título. IV. Título: O letramento literário na infância.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS

Antônio Alvimar Souza

Reitor

Ilva Ruas Abreu

Vice-Reitora

José Reinaldo Mendes Ruas

Pró-Reitor de Pesquisa

Virgílio Mesquita Gomes

Coordenadoria de Acompanhamento de Projetos

Sônia Ribeiro Arruda

Coordenadoria de Iniciação Científica

Sara Gonçalves Antunes de Souza

Coordenadoria de Inovação Tecnológica

André Luiz Sena Guimarães

Pró-Reitor de Pós-Graduação

Marcelo Perim Baldo

Coordenadoria de Pós-Graduação Stricto-Sensu

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS LITERÁRIOS

Elcio Lucas de Oliveira

Coordenador

Antônio Wagner Veloso Rocha

Subcoordenador



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS/ESTUDOS LITERÁRIOS



Dissertação de Mestrado intitulada **Crônicas de Educação de Cecília Meireles: o Letramento Literário na Infância**, de autoria da mestranda em Letras – Estudos Literários **Éllen Cássia Esteves Costa Santa Rosa**, aprovada pela banca examinadora constituída pelos seguintes professores:

Ilca Vieira de Oliveira

Prof.^ª. Dr.^ª. Ilca Vieira de Oliveira (Orientadora - Unimontes)

Constância Lima Duarte

Prof.^ª. Dr.^ª. Constância Lima Duarte (UFMG)

Rita de Cássia Silva Dionísio Santos

Prof.^ª. Dr.^ª. Rita de Cássia Silva Dionísio Santos (UNIMONTES)

Elcio Lucas de Oliveira

Prof. Dr. Elcio Lucas de Oliveira (Unimontes de Montes Claros)
Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Letras/Estudos Literários

Prof. Dr. Elcio Lucas de Oliveira
Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Letras/Estudos Literários

Montes Claros, 15 de setembro de 2022.

A Ti meu Deus, dedico este trabalho, que só foi tecido graças ao Teu amor incondicional de Pai que, como um Amigo, aconselha, alegra e sofre junto, possibilitando, ponto a ponto, a junção de todos os retalhos que o compõem. Receba-o em Tuas mãos, permita que todo o conhecimento contido nele possa contribuir para iluminar a vida das pessoas, pois sei que tudo existe e procede por meio de Ti.

AGRADECIMENTOS

Na madrugada de 7 de fevereiro de 1973, na pequena cidade de Josenópolis em Minas Gerais, distrito de Grão Mogol naquela época, acontecia mais um parto difícil das filhas de Dindinha Maria; e ela, que sempre acompanhava todo o processo, estava lá, ao lado de Dona Elvira, querida parteira que receberia, posteriormente, o título de “mãezinha” – Mãezinha Elvira. Na penumbra do quarto, uma vela acesa aos pés da imagem da mãe preta do céu e as contas do terço, debulhadas incansavelmente nas mãos de Dindinha, compunham o quadro de uma cena que se repetiu naquela casa por sete vezes, quase sempre à noite, indo até o alvorecer. Naquele dia específico, dada a complexidade do parto, quando os primeiros raios de sol entraram pelas frestas da janela, foi como se a ordem do Gênesis, “Faça-se a luz!”, tivesse sido dada ali, naquele quarto, pois as trevas que cobriam o abismo entre a vida e a morte se dissiparam, e eu nasci. Por escolha de Deus, segundo minha mãe.

Escolha de Deus. Ao longo da minha vida, percebi que aquela vontade primeira, que me garantiu a existência e soprou-me o fôlego da vida, materializou-se em amor, proteção, e deu-me também o poder de tomar as próprias decisões. Graças te dou, meu Deus, que para mim é Pai, Mãe, uma família inteira, sempre presente, orientando-me, aconselhando-me, sem nunca cercear a liberdade das minhas escolhas.

Minha escolha. “Isto ou aquilo”? No percurso desta pós-graduação, os dilemas que se apresentaram na fazedura do bordado desenhado, alinhavado e costurado capítulo a capítulo, foram sinônimo de alegria e também de sofrimento. Por diversas vezes, me vi ora “nos ares”, ora “no chão”, pois tive que optar por alguns caminhos em detrimento de outros, para chegar à difícil e necessária conclusão de que toda escolha implica numa perda; e não escolher já é fazer uma escolha, não sendo possível fugir das situações obrigatórias que se apresentam ao longo do caminho. No entanto, vale ressaltar que, nesse itinerário, pessoas foram fundamentais para a concretização das opções feitas e agradecê-las, aqui, é uma escolha que me deixa imensamente feliz. Em especial, agradeço à minha mãe Dolores e ao meu pai Édson, que, há quarenta anos, tomaram a difícil decisão de mandar seus seis filhos, ainda pequenos, para a cidade grande sem poupar esforços para que todos estudassem, juntando-se a nós, posteriormente.

Família. No contexto de pandemia do Coronavírus no qual se desenvolveu esta pesquisa, minha família, sempre presente nos projetos que realizo, foi essencial para o êxito do trabalho, uma vez que as restrições impostas pela doença implicaram em mudança de hábitos radicais, e tivemos que nos reinventar para garantir o convívio familiar. Aqui destaco a decisão, o apoio,

o encorajamento e a oração de todos, unidos num grupo virtual para os encontros diários, pedindo a Deus proteção. Esses encontros me fortaleceram tanto no enfrentamento da doença, que acometeu de forma grave meu esposo Dito, quanto nas horas solitárias de leitura e escrita, quando surgia a dúvida: “não sei se brinco” ou “se estudo”... “Saio correndo ou fico tranquila”?

Escolhas. A vitória sobre a doença do meu amado esposo – meu “fã número 1” –, incentivando e encorajando todas as etapas do meu crescimento profissional e pessoal, lançou luz sobre as sombras e indecisões que pairavam sobre minha cabeça e, mais uma vez, o “Faça-se!” se materializou na ajuda que chegou de todos os lados: no olhar amoroso da minha mãe, que me dizia tudo sem proferir nenhuma palavra. Na ajuda dos meus queridos filhos, Neto e Carol, com o texto científico e o uso das ferramentas digitais. No encorajamento dos meus irmãos, sobrinhos, afilhados, cunhados, ao dizer: “Coragem, vai passar!”. No incentivo da minha querida amiga Elisângela, que é a madrinha deste Mestrado, pois foi quem me incentivou a começar, ainda nas disciplinas isoladas, quem acolheu o meu choro, me mostrando o caminho da superação. No apoio, alegria e ânimo das queridas amigas e colegas do projeto Montes Claros na Trilha da Leitura, que tiveram paciência com a minha falta de paciência, meu cansaço, minhas ausências. Nas orientações virtuais da professora Ilca, que me ensinou, passo a passo, como escrever, a partir da metáfora da confecção de um vestido, desde a escolha do tecido até os últimos arremates. Nas trocas, desabafos e amizade, mesmo de forma remota, da minha turma de Mestrado. Nos apontamentos assertivos dos professores da Banca de Qualificação, que me possibilitaram novas escolhas para finalizar o trabalho. No reencontro com uma querida amiga, a professora Rita de Cássia, que afetuosamente lembrou-me que frio se aquece com agasalho e amor.

A todos que, diretamente ou indiretamente, contribuíram para a realização deste trabalho, meus sinceros agradecimentos. Alguns de vocês, eu escolhi para me acompanharem; outros optaram por seguir comigo nessa empreitada. Pelas mesmas estradas ou por caminhos diferentes, sigamos fazendo escolhas, pois elas nunca nos abandonam e sempre nos levam a outras demandas e novos desafios: “isto ou aquilo”?

“E então nos voltamos para a educação. Como um último apelo. Para que o sonho não se perca, e se faça realidade sem deixar de ser sonho.”

(Cecília Meireles)

RESUMO

Este trabalho trata-se de um estudo que objetiva discutir como Cecília Meireles construiu seu projeto estético-pedagógico de formação do leitor infantil e adiantou conceitos como “alfabetização”, “letramento”, “letramento literário” e “formação humana” já na década de 1930, antecipando-se a vários autores contemporâneos. Como *corpus* do trabalho, utilizamos as *Crônicas de educação* em diálogo com outras publicações da própria cronista, formando um conjunto que perpassa, além de crônicas publicadas em outros livros, por poemas e cartas escritas às amigas Henriqueta Lisboa e Lúcia Machado de Almeida. A leitura e a análise das crônicas basearam-se nos estudos críticos sobre Cecília Meireles, dentre os autores Darcy Damasceno (1982), Leodegário de Azevedo Filho (2017), Valéria Lamego (1996) e Margarida de Sousa Neves (2001) e as reflexões sobre o gênero breve contaram com os autores Antonio Candido (1992) e Massaud Moisés (1975). Já os estudos de Philippe Ariès (1986) e Walter Benjamim (1984) contribuíram para a análise da representação da criança. Os temas educação e humanização foram lidos à luz dos estudos de Antonio Candido (1972) e Paulo Freire (1979); as questões sobre o leitor, a escola, a leitura literária, bem como a formação do leitor basearam-se nos autores: Antoine Compagnon (2009), Umberto Eco (2002), Robert Jaus (1979), Wolfgang Iser (1996), Edgar Morin (2000), John Dewey (1959) e Piaget (1973, 2003). Esse percurso metodológico, baseado em leituras e análises, levou à confirmação de nossas hipóteses iniciais: a formação do leitor infantil defendida pela escritora em suas crônicas perpassa os conceitos de “criança”, “infância”, “leitura”, “literatura” e “letramento literário”; bem como a constatação de que a humanização na infância está diretamente relacionada ao cumprimento do direito à literatura, e de que a escola, juntamente com a atuação eficiente e planejada do professor, tem um papel fundamental na formação do leitor infantil e no desenvolvimento da literatura na infância.

PALAVRAS-CHAVE: Cecília Meireles. *Crônicas de educação*. Infância. Leitura. Letramento Literário.

ABSTRACT

This work is a study that aims to discuss how Cecília Meireles built her aesthetic-pedagogical project of formation of the child reader and advanced concepts such as "alphabetization"; "literacy"; "literary literacy" and "human formation" already in the 1930s, hastening several contemporary authors. As a corpus of the work, we used the *Crônicas de Educação* in dialogue with other publications by the columnist herself, forming a set that permeates, in addition to more chronicles published in other books, by poems and letters written to her friends Henriqueta Lisboa and Lúcia Machado de Almeida. The reading and analysis of the chronicles were based on critical studies about Cecília Meireles, among the authors, Darcy Damasceno (1982), Leodegário de Azevedo Filho (2017), Valéria Lamego (1996) and Margarida de Sousa Neves (2001) and the reflections about the brief genre reckoned by the authors Antonio Candido (1992) and Massaud Moisés (1975). The studies by Philippe Ariès (1986) and Walter Benjamin (1984) contributed to the analysis of the child's representation. The themes of education and humanization were read in the light of studies by Antonio Candido (1972) and Paulo Freire (1979); questions about the reader, the school, literary reading, as well as the formation of the reader were based on the authors: Antoine Compagnon (2009) and Umberto Eco (2002), Robert Jauss (1979), Wolfgang Iser (1996), Edgar Morin (2000), John Dewey (1959) and Piaget (1973, 2003). This methodological route, based on readings and analysis, bring the confirmation of our initial hypotheses: the formation of the child reader defended by the writer in her chronicles runs through the concepts of "child", "childhood", "reading", "literature" and "literary literacy"; as well as the accurate observation that humanization in childhood is directly related to the fulfillment of the right to literature, and that the school, along with the efficient and planned performance of the educator, has a fundamental role in the formation of children's readers and the development of literature in the childhood.

KEYWORDS: Cecília Meireles. Education Chronicles. Childhood. Reading. Literary Literacy.

LISTA DE SIGLAS

ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
INL	Instituto Nacional do Livro
IPL	Instituto Pró-livro
OCDE	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PNL	Plano Nacional do Livro
PNLD	Programa Nacional do Livro e do Material Didático
PNLL	Plano Nacional do Livro e da Leitura
Unimontes	Universidade Estadual de Montes Claros

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
CAPÍTULO 1: A FORMAÇÃO DO LEITOR INFANTIL	
1.1 Contexto e estilo de uma cronista	20
1.2 “O interesse pelas crianças”	34
1.3 Evidências do letramento literário nas <i>Crônicas de educação</i>	51
CAPÍTULO 2: INFÂNCIA, HUMANIZAÇÃO E “DIREITO À LITERATURA”	
2.1 Educação: “Preparo do homem para a humana função de viver”	65
2.2 “Qualidades do professor”	68
2.3 A literatura como condição para o processo de humanização	74
2.4 “Educação estética na infância”	87
CAPÍTULO 3: UMA NOVA ESCOLA PARA UM NOVO TEMPO	
3.1 A reforma da escola passa pela renovação das ideias	100
3.2 O ambiente escolar: espaço para a eclosão do significado da vida humana	112
3.3 O ambiente para uma nova educação: “a experiência de todas as vidas deste mundo” ...	125
CONSIDERAÇÕES FINAIS	135
REFERÊNCIAS	139
APÊNDICE	152
ANEXOS	155

INTRODUÇÃO

“Pode cessar o trabalho, pode o trabalhador desaparecer, para não mais ser visto ou para reaparecer mais adiante; mas a energia que tudo isso equilibrava, essa permanece viva, e só espera que a sintam, para de novo modelar sua plenitude.”
(MEIRELES, 2017, v. 4, p. 247)¹

A literatura infantil oferece um vasto campo de estudo, dada a sua importância para a formação do leitor literário autônomo – aquele que vivencia a leitura não apenas como um ato de decodificar signos linguísticos, mas que usufrui da sua função social, cultural e educativa – e para o acesso aos diferentes saberes culturais da humanidade, possibilitando o desenvolvimento da estética, da sensibilidade, da concentração, dos aspectos cognitivos e linguísticos e do exercício da imaginação. Como um bem coletivo, a leitura literária caracteriza-se pela possibilidade de o leitor, sozinho ou mediado, dar sentidos e significados ao texto e, mais do que como um passatempo, constitui-se como lazer produtivo e importante ferramenta emancipatória, ao oferecer informações e reflexões para a formação humana e profissional do indivíduo. Nesse sentido, o caminho percorrido na presente pesquisa coloca em evidência o poder que a palavra tem de nos tornar leitores mais conscientes, capazes de refletir sobre os fatos sociais, culturais, antropológicos, psicológicos e econômicos de uma época e de relacioná-los com a atualidade, lançando luz a questões relevantes que podem direcionar ações no presente e nortear estudos futuros.

O ato de ler, seja de forma livre ou direcionada, suscita o desejo de pensar o mundo, o outro, a si mesmo, e oportuniza visitas ao recôndito da memória, evocando vozes que, ao narrar enredos, colocam-nos frente a frente com modulações, gestos, expressões, emoções sentidas e vividas, que muito contribuem para a nossa formação e nos oferecem oportunidades de novas experiências de aprendizagem.

Nesse contexto de reflexão, uma pergunta que surge é: Como nasce a vontade de estudar algo? No meu caso, para além da necessidade de aprofundamento e aperfeiçoamento como escritora² e pesquisadora³ na área da literatura, a esteira decisiva por onde transitou meu

¹ Crônica “Despedida”, publicada no *Diário de Notícias*, em 12 de janeiro de 1933.

² Posuo cinco livros infantojuvenis publicados, sendo: *Na trilha da leitura* (2018), *O jacarezinho mordedor* (2018), *Isto sim! Aquilo não* (2020), *Minha cidade, meu futuro* (2020) e *Tico aprende a dormir sozinho* (2020).

³ Desde minha formação na graduação em Pedagogia (1999), o interesse de ir mais além e a necessidade de buscar por respostas a questões educacionais relativas à leitura sempre me acompanharam. Atendendo a esses anseios, no ano de 2003, cursei Especialização na área de Educação Infantil, com o desenvolvimento do tema “A alfabetização na perspectiva do letramento”, na Universidade Estadual de Montes Claros.

interesse pelo presente tema foi o trabalho que desenvolvo desde 2013 como professora⁴ mediadora de leitura no Sistema Municipal de Ensino de Montes Claros, Minas Gerais, fazendo parte do projeto “Montes Claros na Trilha da Leitura”⁵.

Sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Ilca Vieira de Oliveira, ao adentrar no universo da pesquisa e buscar a delimitação do tema do meu Mestrado, os versos poéticos de Cecília Meireles que tinham feito parte da minha infância voltaram à memória e tomaram a dianteira das reflexões. Embora tenha a princípio enfrentado certa dificuldade para escolher os textos do *corpus*, quando fui apresentada às crônicas da escritora – esta que, até então, era apenas verso para esta pesquisadora –, a indecisão se resolveu. No contato inicial e solitário com a coletânea, um universo investigativo foi se abrindo para mim a partir do entrelaçamento entre minhas experiências anteriores e questões discutidas por ela, as quais, repletas de sentido, viriam a legitimar todo o meu trabalho. A cada texto lido, o fino espírito crítico, a coragem, a ousadia, a argumentação e o conhecimento presentes na prosa de Cecília Meireles enriqueciam minhas reflexões sobre educação e ensino-aprendizagem e me ajudaram a escolher, dentre uma variedade de assuntos, o tema desta pesquisa. Trata-se de um estudo a respeito das contribuições da escritora para o letramento literário e suas implicações na formação do leitor infantil, tendo como *corpus* as *Crônicas de educação*⁶.

Com uma rica trajetória social, Cecília Meireles (1901-1964) contribuiu de forma relevante para o desenvolvimento da Educação brasileira, especialmente no que concerne à literatura infantil, conforme podemos verificar em diversos estudos⁷ sobre a vasta obra da escritora, tanto em prosa quanto em verso. Entretanto, não havia ainda uma investigação específica sobre as contribuições da cronística de Cecília Meireles para a formação do leitor infantil, tendo em vista o conceito de letramento literário. É preciso lembrar que o termo “letramento” surgiria e se consolidaria no Brasil anos mais tarde, na década de 1980, quando

⁴ Professora efetiva há 31 anos, na Educação Básica do Sistema Municipal de Ensino de Montes Claros, Minas Gerais, tendo atuado nos cargos de Supervisora Escolar da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, Diretora de Escola, Coordenadora do Ensino Fundamental – Anos Iniciais e Finais e, atualmente, Coordenadora do projeto Montes Claros na Trilha da Leitura.

⁵ “Montes Claros na Trilha da Leitura” é um projeto do Sistema Municipal de Ensino da cidade de Montes Claros/MG (2013) e tem o objetivo de incentivar a leitura literária nas escolas e em pontos alternativos da cidade, como parques, praças, hospitais, pontos de ônibus, por meio da contação de histórias e do teatro. Mais informações sobre o projeto estão disponíveis no *blog* <<https://trilha.edu.montesclaros.mg.gov.br/>>.

⁶ É importante destacar que as crônicas foram publicadas, primeiramente, em jornais e, no ano de 2001, efetivou-se a publicação da coletânea organizada em cinco volumes, intitulada *Crônicas de educação*, pelo professor Leodegário Amarante de Azevedo Filho, com o objetivo de divulgar o trabalho em prosa da escritora.

⁷ Encontramos muitos estudos sobre Cecília Meireles, a jovem poeta, jornalista e educadora que se incumbiu, na época, de levar ao leitor da capital do país suas ideias sobre uma educação livre e moderna, sobre a política nacional e sobre o movimento revolucionário de 1930.

pesquisadores⁸ ligados ao estudo da leitura passaram a utilizá-lo para se referirem ao exercício efetivo e competente da leitura e da escrita; e apenas posteriormente, já no final da década de 1990, foi que surgiu o conceito de “letramento literário” para designar o processo de apropriação da literatura enquanto linguagem.

Ainda com relação à escolha das *Crônicas de educação* como *corpus*, é importante destacar que os textos selecionados nos cinco volumes da coletânea constituem-se num importante material de pesquisa, possibilitando, como veremos, o estudo dos ideais estéticos, filosóficos e pedagógicos defendidos por Cecília Meireles. Para realizar o presente estudo, fizemos um recorte no material da coletânea, privilegiando as crônicas⁹ que, a nosso ver, abordam de forma mais clara e contundente a formação do leitor infantil e evidenciam elementos afeitos ao chamado letramento literário. Ademais, buscamos o diálogo do *corpus* com outras publicações da escritora, formando um conjunto que perpassa, além de crônicas publicadas em outros livros, por poemas e cartas escritas às amigas Henriqueta Lisboa e Lúcia Machado de Almeida.

O cenário em que as crônicas foram escritas constituiu-se em um período da história brasileira marcado por importantes acontecimentos sociais, políticos e culturais¹⁰, época de intensos debates em todas as esferas da sociedade, inclusive no campo da educação¹¹. Naquele momento, a estreada jornalista Cecília Meireles discutia, por meio dos seus comentários na Página de Educação, numa seção cotidiana do jornal *Diário de Notícias*¹², temas diversos englobando educação, política e outros assuntos, de forma livre, perspicaz e com convicção acerca dos seus ideais de liberdade, fraternidade universal e igualdade de possibilidades para todos. Era a Revolução de 1930, e a participação política da escritora nesse período impressiona pela independência com que encarava algumas questões de sua época, fazendo da sua escrita uma ferramenta de luta e reivindicação para colocar as oportunidades educacionais como condição para a efetiva conquista da liberdade.

⁸ O termo “letramento” apareceu, no Brasil, com estudiosos como Magda Soares e Ângela Kleiman; já “letramento literário”, surgido uma década depois, foi introduzido por Graça Paulino e Rildo Cosson.

⁹ As crônicas utilizadas na presente pesquisa, referentes à coletânea *Crônicas de educação* estão, ao final do trabalho, listadas em “Apêndice” e disponibilizadas na íntegra em “Anexos”, organizadas na sequência em que foram citadas no texto.

¹⁰ Em 1930 estourou a Revolução, cujo comandante era o civil Getúlio Vargas e, dois anos mais tarde, em 1932, foi a vez da Revolução Paulista.

¹¹ Período em que se desenvolveu o movimento de renovação do ensino, denominado Escola Nova, propagando-se, no Brasil, pelas ideias de um grupo de educadores, estando Cecília Meireles entre eles.

¹² Cecília Meireles tinha, nessa página, uma coluna denominada “Comentário”, publicada diariamente nesse jornal da cidade do Rio de Janeiro, de julho de 1930 a janeiro de 1933. Escrevia para os profissionais do magistério e o público em geral.

Nos ideais da Escola Nova, a escritora via uma forma de dar novas perspectivas à vida social e cultural de mulheres e homens, por meio da coeducação dos sexos e, principalmente, da educação leiga, sem o aspecto doutrinário da religião católica. Nesse sentido, a liberdade da cronista política evidenciou sua garra e inteligência ao expor o que pensava, para garantir às gerações futuras uma sociedade menos marcada¹³ pelas diferenças sociais, religiosas e pelo culto ao nacionalismo doentio.

É notável, em seus primeiros comentários que saíram publicados na Página de Educação, o quanto a cronista estava engajada no movimento revolucionário e, assim como os intelectuais da Escola Nova, depositou na Revolução de 30 as suas esperanças de uma mudança radical, sobretudo no campo da política educacional e cultural. Porém, as aspirações liberais do grupo de escolanovistas logo foram diluídas pela política populista que se apresentava, e não restou saída para Cecília Meireles a não ser lutar pelas ideias modernizadoras que a nova educação poderia trazer para a sociedade, enfrentando a ideologia conservadora da Igreja Católica¹⁴ e dos políticos.

Utilizando o espaço no jornal¹⁵ como um canal estratégico, a coluna comandada por ela funcionava como uma corajosa oficina de experiências e reflexão sobre o momento educacional vivido naqueles anos trinta. Dessa forma, a cronista oferecia, diariamente, uma lição impregnada pela experiência pessoal e pelas emoções, apresentando conhecimentos amplos sobre diversos assuntos, antecipando a reflexão sobre conceitos básicos ligados à infância e às novas formas de relações sociais da escola, tentando, de modo persuasivo, romper a rotina de trabalho pedagógico que dominava a educação naquele momento.

Nesse sentido, a partir do *corpus* estudado, percebemos – como demonstraremos ao longo de nossa reflexão – que conceitos como “alfabetização”, “letramento”, “letramento literário” e “formação humana”, apresentados por autores em época posterior à de Cecília Meireles, já estavam de alguma forma desenvolvidos nos textos da escritora. Utilizando-se da linguagem da crônica, ela se aproximava com leveza e profundidade de assuntos cotidianos,

¹³ A sociedade da época vivia a radicalização da política nacional de centralização do poder, chamada “Era Vargas”, e, nesse contexto, a luta implacável de Cecília Meireles pela liberdade individual e pela democratização do país perpassava pelo enfrentamento da política conservadora vigente.

¹⁴ A Igreja mantinha um monopólio em relação às muitas funções sociais, inclusive na educação, e os conservadores, por perceberem que a escola laica ameaçava essa estabilidade, defendiam o ensino religioso nas escolas públicas visando ao ordenamento da sociedade também a partir de uma base religiosa (LAMEGO, 1996, p. 114).

¹⁵ A imprensa caracterizou-se, naquele período, como espaço de participação para a veiculação das ideias renovadoras. Assim, as páginas dos jornais, revistas e outras publicações, além de constituírem instrumento de alto valor estratégico, funcionaram também como trincheiras onde as antagônicas matrizes discursivas não só estimularam como também promoveram o inevitável confronto de interesses e ideias (LÔBO, 2001, p. 64).

com um estilo próprio, inconfundível, que perpassava a ironia, o humor e o lirismo, de uma forma incisiva e racional. Dessa forma, sua prosa almejava levar suas ideias sobre a nova escola a penetrarem em todos os espíritos, demonstrando que eram perfeitamente factíveis. A escritora estava sempre envolvida no tempo humano, ora na defesa dos direitos humanos ora na perplexidade diante do espetáculo da vida, conferindo, assim, alto valor literário às suas crônicas diárias.

Para apresentar o estudo de forma clara, o presente texto está dividido em três capítulos que se inter-relacionam: o primeiro deles, intitulado “A formação do leitor infantil”, aborda a criança como sujeito histórico, social e cultural, constituindo-se num assunto muito visitado pela escritora, que concebia a infância como etapa de suma importância na vida humana. Esse “interesse pelas crianças” perpassava pelo cuidado e alcançava a educação de uma forma ampla e cooperativa. Nesse capítulo inicial, dissertamos sobre a infância e suas concepções, e, ao contextualizar tempo e espaço em que os textos foram escritos, buscamos identificar as contribuições da cronista para a formação do leitor infantil tendo em vista o letramento literário.

Como aporte teórico nesse primeiro capítulo, os textos de alguns dos biógrafos de Cecília Meireles, como Darcy Damasceno (1982; 1897) e Leodegário de Azevedo Filho (1998; 2001; 2017), bem como estudos de Valéria Lamego (1996), Ilca Vieira de Oliveira (2012) e Margarida de Sousa Neves (2001) embasaram nossas reflexões sobre a escritora e sua produção literária. Além disso, buscamos diálogo com outros autores, como Antonio Candido (1992; 1995) Jorge de Sá (1985) e Massaud Moisés (1975), para compreender a crônica de Cecília Meireles. Philippe Ariès (1986), Sônia Kramer (2007), Walter Benjamin (1984; 2007), entre outros, subsidiaram os estudos sobre a concepção de criança e as formas de lidar com a infância. E, para o estudo do letramento, baseamo-nos em Ângela Kleiman (1995; 2005; 2007; 2010), Magda Soares (1998; 2003) e Rildo Cosson (2006; 2011; 2014; 2020).

O segundo capítulo “Infância, humanização e direito à literatura”, cujo título reflete o teor do nosso estudo nessa parte do trabalho –, apresenta aspectos relevantes do trabalho da educadora, escritora, poeta e cronista na defesa da humanização da educação na infância, com uma visão ampliada do que sejam os direitos da criança, principalmente no que concerne à literatura infantil. Para embasar nossos estudos nesse segundo capítulo, utilizamos, para as reflexões sobre educação e humanização, autores como Antonio Candido (1972; 1992; 1995; 2000; 2004; 2006), Graça Paulino (1998; 2004; 2009; 2010) e Paulo Freire (1979; 1982; 1983; 1992; 2000). Nas questões sobre literatura, leitura e formação do leitor, dialogamos com Antoine Compagnon (2009), Umberto Eco (2002; 2003) e Vítor Manuel de Aguiar e Silva (1993; 2011). Friedrich Schiller (2002; 1994), Michel Collot (2013), Regina Zilberman (1989;

2001), Robert Jauss (1979; 1994) e Wolfgang Iser (1996) subsidiaram as reflexões sobre a estética da recepção.

No terceiro capítulo, intitulado “Uma nova escola para um novo tempo”, procuramos, a partir das contribuições de autores como Edgar Morin (2000, 2003), John Dewey (1959) e Jean Piaget (1973, 2003), aprofundar nossas reflexões acerca dos apontamentos de Cecília Meireles sobre o papel da escola no desenvolvimento da literatura na infância, considerando os seus mais diversos ambientes e a relevância deles para o desenvolvimento da educação humanizada.

A partir de leituras e investigações, a pesquisa consolidou-se por meio da coleta de material biográfico e bibliográfico sobre a escritora em Belo Horizonte¹⁶, onde consultamos o Acervo dos Escritores Mineiros, o que nos possibilitou o acesso às cartas trocadas entre Cecília Meireles e as escritoras Henriqueta Lisboa e Lúcia Machado de Almeida.

Com o presente estudo, buscamos, tendo em vista o letramento literário, analisar o modo como Cecília Meireles construiu seu projeto estético-pedagógico de formação do leitor infantil e adiantou conceitos como “alfabetização”, “letramento”, “letramento literário” e “formação humana” já na década de 1930, antecipando-se a vários autores contemporâneos.

¹⁶ Embora a pesquisa tenha se iniciado em meio à Pandemia da Covid-19, o acesso ao acervo foi realizado quando ocorreu a liberação para as consultas presenciais, mais precisamente em 25 de abril de 2022.

CAPÍTULO 1:
A FORMAÇÃO DO LEITOR INFANTIL

1.1 Contexto e estilo de uma cronista

Integramos em nós a vida que nos rodeia quando somos pequeninos: absorvemo-la em todos os seus aspectos. E, assim, fundamentamos a nossa personalidade, tão difícil de alterar depois, quando os elementos perderam a sua plasticidade primitiva e adquiriram relativa consistência. (MEIRELES, 2017, v. 1, p. 148).

Com esse fragmento da crônica “A infância”¹⁷ – que evidencia a importância, para Cecília Meireles, da criança na formação da personalidade adulta – iniciamos as reflexões deste capítulo que objetivará, a partir das *Crônicas de educação*¹⁸, discorrer sobre a infância e suas concepções, buscando identificar as contribuições da escritora para a formação do leitor infantil tendo em vista o letramento literário¹⁹, cujo conceito provavelmente encontrou amparo nas amplas discussões da cronista, ainda em 1930²⁰, período de grandes debates em todas as esferas da sociedade brasileira, inclusive no campo da educação.

É importante destacar que a criança como sujeito histórico, social e cultural, e a infância como etapa de suma importância na vida humana são temas que ocupam lugar privilegiado na escrita²¹ de Cecília Meireles, recorrentes em muitos de seus textos, tanto em prosa quanto em verso. Para a cronista, ainda na mesma crônica citada, a infância constitui-se em memória sempre revisitada pelo adulto, que se alimenta “do seu mistério e da sua distância”, sendo eles, unicamente, o sustento da “vida, com a essência da sua esperança” (MEIRELES, 2017, v. 1, p. 147).

¹⁷ Publicada originalmente no *Diário de Notícias* em 20 de dezembro de 1930.

¹⁸ As *Crônicas de educação* foram publicadas em cinco volumes, no ano de 2001, pelo professor Leodegário Amarante de Azevedo Filho, como parte de um projeto editorial iniciado em 1998 pela editora Nova Fronteira, em parceria com a família de Cecília Meireles, visando divulgar seu vasto trabalho em prosa, sendo essa uma boa notícia que chegou ao universo literário no ano do centenário de nascimento da escritora. Além das mais de 700 crônicas da coluna “Comentário”, do jornal *Diário de Notícias*, de 1930 a 1933, há ainda os textos escritos no jornal *A Manhã*, entre 1941 e 1943, na coluna “Professores e Estudantes”. No ano de 2021, no dia 7 de novembro, completaram-se 120 anos do nascimento de Cecília, e já são 20 anos de estudos sobre as *Crônicas de educação*, desde a sua publicação.

¹⁹ Cecília Meireles tece relevantes reflexões sobre o tema letramento literário, consolidado anos mais tarde, visto que só na década de 1980 muitos pesquisadores ligados ao estudo da leitura, dentre os quais, Magda Soares (1998), passaram a se valer do termo “letramento” ao se referirem ao exercício efetivo e competente da leitura e da escrita. Já o termo “letramento literário”, de acordo com Rildo Cosson (2020), surgiu apenas no final da década de 1990. Desde então, a expressão ganhou dimensão em função da diversidade de pesquisas e, atualmente, compõe o léxico do ensino de literatura no Brasil.

²⁰ Na década de 1930, no âmbito da chamada Revolução de Trinta, quando o Governo Federal ampliava os esforços de reconstrução nacional, pela primeira vez foram tomadas medidas centralizadoras sobre a Educação, criando ações unificadoras e reduzindo o poder dos estados, que até o final da década de 1920 tinham autonomia financeira e pedagógica, com responsabilidade exclusiva nessa área.

²¹ É importante destacar que a escrita de Cecília Meireles contemplou, além de crônicas, poemas e uma vasta obra em prosa que abrange estudos folclóricos, conferências e obras didáticas.

Dessa forma, convém questionar, como ponto de partida: Por que a infância se constitui em algo tão valioso, retratado em tantas escritas da cronista? O seu interesse tem a ver com sua própria infância? Uma pesquisa atenta sobre o olhar da própria escritora para sua infância pode nos ajudar a entender tais questões, pois nos remete a uma época repleta de significados, num mundo povoado de histórias fantásticas, musicalizado e cheio de sensações. Criada pela avó, a menina²² viveu uma infância rica em afeto, poesia e com a alegre presença de Pedrina²³, sua babá, que a embalava com histórias e cantigas – e, além de contar, cantava, dançava, dramatizava, sabia adivinhações, cantigas e fábulas –. No livro *Problemas da literatura infantil*²⁴ (MEIRELES, 2016b), a escritora destaca a importância, para a humanidade, do ato de narrar histórias e evidencia a relevância de tal ação na sua própria infância, marcada pela oralidade:

Não há quem não possua, entre suas aquisições da infância, a riqueza das tradições recebidas por via oral. Elas precederam os livros, e muitas vezes os substituíram. Em certos casos, elas mesmas foram o conteúdo desses livros. O negro na sua choça, o índio na sua aldeia, o lapão metido no gelo, o príncipe em seu palácio, o camponês à sua mesa, o homem da cidade em sua casa, aqui, ali, por toda parte desde que o mundo é mundo, estão contando uns aos outros o que ouviram contar, o que lhes vem de longe, o que serviu a seus antepassados, o que vai servir a seus netos, nesta marcha da vida. (MEIRELES, 2016b, p. 30).

Para Cecília Meireles, “o gosto de ouvir é como o gosto de ler” (MEIRELES, 2016b, p. 30) e “as bibliotecas, antes de serem estas infinitas estantes, com as vozes presas dentro dos

²² Natural da cidade do Rio de Janeiro, Cecília Benevides de Carvalho Meireles nasceu a 7 de novembro de 1901, no Rio Comprido, nas proximidades da Rua Haddock Lobo, na época em que a cidade era a capital da incipiente República do Brasil. Filha de Carlos Alberto de Carvalho Meireles, funcionário do Banco do Brasil, e de Mathilde Benevides Meireles, descendente de família açoriana de São Miguel, professora da rede pública de ensino primário do Distrito Federal. Tinha como avós paternos João Correia Meireles, português, funcionário da Alfândega do Rio de Janeiro, e Amélia Meireles.

²³ A convivência com a avó e com a babá lhe ofertou diversas possibilidades de leitura. No livro *O que se diz e o que se entende*, publicou as canções que Pedrina entoava, sua gentil pajem e sábia mulher, que “interpretava o barulho dos trens; sabia a linguagem das flores; cantigas de roda; ladainhas e cânticos; histórias de lobisomem” (MEIRELES, 2016a, p. 52).

²⁴ Publicado originalmente em 1951, reúne três conferências que Cecília Meireles fez em Belo Horizonte, a convite da Secretaria de Educação, com prefácio de Abgar Renault, escritor, poeta, ensaísta e tradutor, com 17 obras publicadas. Iniciou sua carreira política em 1927, elegendo-se deputado à Assembleia Legislativa de seu estado, cargo para o qual foi reeleito em 1930. Nesse mesmo ano tornou-se professor da Escola Normal Modelo de Belo Horizonte e saiu do Ginásio do Estado. Em 1935, tornou-se assessor técnico do Departamento de Educação e Cultura do Distrito Federal. Após a implantação do Estado Novo (10/11/1937), ocupou a diretoria do Departamento Nacional de Educação. Em 1938, deixou o cargo que ocupava naquela universidade. Em 1940, novamente no Departamento Nacional de Educação, assumiu o cargo de diretor-geral do órgão. Em 1946, após o fim do Estado Novo, deixou o Departamento Nacional de Educação. De volta a seu estado, fez parte da Academia Mineira de Letras (AML) a partir de 1947, e entre 1948 e 1950, foi secretário de Educação no governo Milton Campos (1947-1951). Ainda em 1948, participou da criação da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). Abgar Renault faleceu no Rio de Janeiro no dia 31 de dezembro de 1995. Considerado o último modernista vivo, seu corpo foi velado na Academia Brasileira de Letras.

livros, foram vivas e humanas, rumorosas, com gestos, canções, danças entremeadas às narrativas” (MEIRELES, 2016b, p. 30). Assim, na crônica “Literatura infantil [II]”²⁵, a cronista destaca a alegria que as histórias proporcionam às crianças, que não exigem maiores explicações, imaginando que estas “brotam simplesmente na vida como as estrelas do céu e as flores do jardim, brilhando por algum tempo na sua imaginação riquíssima”. E cita a sua babá, que, para a escritora, também tinha alma de criança:

Eu tive uma ama que era exatamente como são as crianças. E, quando me contava as histórias de Perrault, contava-as numa versão própria: começava pelo primeiro e ia até o último, emendando todos uns nos outros. Se ela soubesse que esses contos existiam num livro, teria ficado espantada. Porque eu tenho certeza de que os contava convencida de que eram, mesmo, verdade... (MEIRELES, 2017, v. 4, p. 106).

A lembrança de um ambiente familiar, pleno de natureza e de afetividade, representado pela presença da babá e pela atuação lírica da avó²⁶, sinaliza uma vida de criança, embora solitária, repleta de brincadeiras e histórias, porém é importante salientar que os versos das memórias infantis são entrelaçados pela escrita da mulher adulta, consciente das podas naturais da vida, como se percebe no fragmento do poema “Desenho”, publicado originalmente no livro *Mar Absoluto*, em 1945:

[...]
E minha avó cantava e cosia. Cantava
canções de mar e de arvoredo, em língua antiga.
E eu sempre acreditei que havia música em seus dedos
e palavras de amor em minha roupa escritas.

Minha vida começa num vergel colorido,
Por onde as noites eram só de luar e estrelas.
Levai-me aonde quiserdes! aprendi com as primaveras
A deixar-me cortar e a voltar sempre inteira.
(MEIRELES, 1997, v. 1, p. 231).

Segundo Damasceno (1987), apesar das perdas²⁷ sofridas na infância, dado que o pai, Carlos Alberto de Carvalho Meirelles, faleceu três meses antes do seu nascimento, e a mãe,

²⁵ Publicada originalmente no *Diário de Notícias*, em 2 de agosto de 1931.

²⁶ É importante destacar a presença marcante de mulheres durante a infância da escritora, e, posteriormente, na sua formação. No texto “As duas margens do Atlântico: um projeto de integração entre dois povos na viagem de Cecília Meireles a Portugal (1934)” Jussara Santos Pimenta (2008, p. 67) destaca que a professora e folclorista Alexina de Magalhães Pinto (1879-1921), foi uma das maiores influências de Cecília Meireles na sua passagem pela Escola Normal, tendo sido sua professora e provavelmente, quem despertou seu interesse pela organização de bibliotecas.

²⁷ Ainda antes do seu nascimento, seus dois irmãos também já haviam falecido.

Matilde Benevides, quando Cecília tinha três anos, ela guardou boas recordações dessa fase da vida, como se pode constatar em trecho de entrevista à revista *Manchete*²⁸, transcrita por ele: “Se há uma pessoa que possa, a qualquer momento, arrancar de sua infância uma recordação maravilhosa, essa pessoa sou eu”. (MEIRELES apud DAMASCENO, 1987, p. 58).

Dessa forma, ao adentrarmos a leitura dos cinco volumes²⁹ das *Crônicas de educação*, objeto de estudo desta pesquisa, notamos que, com leveza e perspicácia, a cronista discute a realidade da criança de sua época, com muitas das especificidades a ela inerentes, apontando caminhos consistentes para a educação dela, de forma geral. Para tal, sua escrita envereda-se por vários caminhos, com assuntos como conceitos de vida, educação, liberdade, beleza, cooperação e universalismo; família, escola, infância, adolescência, juventude; problemas gerais do magistério, métodos e técnicas de investigação pedagógica; revolução, política, religião, entre outros. Segundo o professor Leodegário Amarante de Azevedo Filho (2017, v.1, p. 18), em sua apresentação aos volumes, “todo o espírito renovador, em matéria de educação, perpassa pelas páginas admiráveis” da coletânea, que apresenta a raiz do pensamento da escritora, “a sua convicção humanística, sempre preocupada com a formação (não apenas a informação) do educando”, visando à educação integral da criança.

No primeiro volume³⁰, ao refletir sobre os temas *Família, escola, infância e educação*, a cronista aborda a concepção de infância em vários textos, a partir de fatos do dia a dia para tratar de questões importantes que muitas vezes ficam encobertas pelo ritmo acelerado do cotidiano moderno. É possível perceber que, mesmo quando *a criança* não é o tema explícito em determinado texto da escritora, ainda assim a discussão perpassa pelo campo da infância, uma vez que os assuntos abordados nas crônicas dos diversos núcleos temáticos, de forma geral, convergem para o processo educacional da criança, tanto em casa quanto na escola, trazendo reflexões em várias vias de estudo, sempre à luz dos modernos fundamentos da educação renovada³¹, de que nunca abriu mão. Em todos os assuntos discutidos, nota-se que a cronista

²⁸ Entrevista concedida a Fagundes de Meneses, da revista *Manchete*, e transcrita por Damasceno (1987, p. 58-59).

²⁹ *Crônicas de educação* recupera os ideais filosóficos, pedagógicos e estéticos defendidos por Cecília Meireles por meio dos 14 núcleos temáticos dos cinco volumes que compõem a coletânea.

³⁰ O volume 1 das *Crônicas de educação* aborda dois núcleos temáticos, sendo o primeiro “Conceitos gerais de vida, educação, liberdade, beleza, cooperação e universalismo” e o segundo “Família, escola, infância e educação”.

³¹ A Escola Nova foi um movimento de renovação do ensino, ocorrido na primeira metade do século XX e que se propagou, no Brasil, movido pelo pensamento educacional democrático de um grupo de educadores que, em 1932, redigiu e publicou o “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, estando Cecília Meireles entre os 26 signatários desse documento. O movimento tinha como foco a defesa de uma escola igualitária, priorizando a manutenção dos direitos e das liberdades individuais, além do caráter transformador do papel da família, da Igreja e do Estado na educação dos jovens, baseado nas reflexões do filósofo norte-americano John Dewey (1859-1952) e do suíço Claparède (1873-1940). Segundo Dermeval Saviani (2005, p. 2), as ideias educacionais desse período foram relevantes para a constituição do sistema de ensino que temos hoje, uma vez que “as mazelas da educação brasileira

tem “largos conhecimentos de psicologia educacional e deixa evidente a necessidade, nas escolas, da criação de competente serviço de orientação ou assistência pedagógica” (AZEVEDO FILHO, 2017, v. 1, p. 18), pois o ser humano é uma complexa unidade biopsicossocial e necessita de professores com “sólidos conhecimentos de biologia educacional, psicologia educacional e sociologia educacional, ao lado de sua formação em didática geral e especial” (AZEVEDO FILHO, 2017, v.1, p. 18).

Com leveza, porém com a profundidade de quem sabe o que e de onde fala, a cronista expõe uma representação da realidade que perpassa por diversos campos do conhecimento e possibilita ao leitor reflexões a partir do cotidiano, característica do gênero literário crônica que, ao aproximar-se do familiar, do corriqueiro, permite a análise de breves momentos contidos na realidade, e de forma consistente, embora aparentemente desproposital. Para o crítico literário Antonio Candido (1992), a crônica, dada a sua forma literária, pode servir para muitos, de perto, como caminho, não apenas para a vida, mas também para a literatura, conforme sugere no trecho do texto “A vida ao rés-do-chão”³²:

Por meio dos assuntos, da composição aparentemente solta, do ar de coisa sem necessidade que costuma assumir, ela se ajusta à sensibilidade de todo o dia. Principalmente porque elabora uma linguagem que fala de perto ao nosso modo de ser mais natural. Na sua despreensão, humaniza; e esta humanização lhe permite, como compensação sorradeira, recuperar com a outra mão uma certa profundidade de significado e um certo acabamento de forma, que de repente podem fazer dela uma inesperada embora discreta candidata à perfeição. (CANDIDO, 1992, p. 13).

Assim, a partir dessas considerações primeiras sobre o termo crônica, e levando-se em conta que será o texto-base do nosso estudo, convém, como ponto de partida, uma reflexão mais acurada sobre o gênero e a forma como a escritora elabora sua produção cronística, uma vez que, nos muitos textos em prosa escritos por ela, não só sobre educação, mas também contemplando outros temas, em todos eles, o estilo de Cecília Meireles é explícito.

Nesse sentido, na apresentação das crônicas reunidas no volume 1 da *Obra em prosa*³³, Azevedo Filho (1998, p. X), afirma que, de forma natural e compreensiva, a linguagem poética da escritora “invade o campo da crônica, com enternecedora suavidade”. Seja com sentido informativo, de cunho folclórico, educacional ou de perfis humanos, ou ainda no campo da

foram todas postas em relevo, denunciadas e anatematizadas. No entanto, é chocante constatar que as mesmas críticas formuladas em 1932 são quase todas cabíveis ainda hoje”.

³² Publicado originalmente em *Para gostar de ler: crônicas*. vol. 5 (São Paulo, Ática, 1981-1984).

³³ Crônicas em geral – Tomo 1: obra que reúne os textos em prosa de Cecília Meireles, sobretudo as suas crônicas, organizado e apresentado também por Leodegário A. de Azevedo Filho.

literatura de viagem, o gênero se adapta admiravelmente, conforme afirma Azevedo Filho (1998, p. X-XI):

Em todas elas, o estilo de Cecília é inconfundível, sobretudo pela leveza de linguagem e pelo sentimento do mundo, tudo envolto no tempo humano, que nada tem a ver com folhinhas ou calendários. Com tais elementos, afasta-se do espírito de reportagem, conferindo alto valor literário às suas crônicas, sempre perplexa diante do espetáculo da vida, dos seres e das coisas, mas também revoltada, às vezes, contra o desconcerto do mundo e as injustiças sociais. (AZEVEDO FILHO, 1998, p. X-XI).

Mas o que é a crônica? Como Cecília Meireles elabora tal gênero literário? Onde e por que ela utilizou essa forma de escrita?

A partir de uma perspectiva histórica, segundo Massaud Moisés (1975, p. 245), o gênero, na origem da própria palavra³⁴, já focalizava a noção de tempo como uma de suas marcas e designava, desde o princípio, uma sequência de fatos cronológicos que se dedicava, sem muita profundidade, a informar o público leitor acerca dos acontecimentos diários. A crônica só se desvinculou do caráter histórico com o desenvolvimento da imprensa, a partir do século XIX, quando passou a ser concebida como gênero literário. Posteriormente, o termo firmou-se para designar os textos de folhetins, espaço nos jornais em que se publicavam, além das crônicas, várias outras formas literárias, como o conto e o ensaio, e só adquiriram o caráter permanente de texto literário, não mais sendo lidas exclusivamente como informação jornalística, quando foram selecionadas e organizadas em produções, coletâneas e publicadas em livros. Sobre essa evolução da crônica, Candido (1992) explicita que:

Antes de ser crônica propriamente dita foi “folhetim” [...]. Aos poucos o folhetim foi encurtando e ganhando certa gratuidade, certo ar de quem está escrevendo à toa, sem dar muita importância. Depois, entrou francamente pelo tom ligeiro e encolheu de tamanho até chegar ao que é hoje. Ao longo deste percurso, foi largando cada vez mais a intenção de informar e comentar (deixada a outros tipos de jornalismo), para ficar sobretudo com a de divertir. A linguagem se tornou mais leve, mais descompromissada e (fato decisivo) se afastou da lógica argumentativa ou da crítica política, para penetrar poesia adentro. (CANDIDO, 1992, p. 15).

³⁴ O vocábulo “crônica”, conforme Massaud Moisés (1975, p. 245), vem “do grego *chronikós*, relativo a tempo (*chrónos*), pelo latim *chronica*, o vocábulo ‘crônica’ designava, no início da era cristã, uma lista ou relação de acontecimentos ordenados segundo a marcha do tempo, isto é, em sequência cronológica. Situada entre os anais e a história, limitava-se a registrar os eventos sem lhes aprofundar as causas ou tentar interpretá-los. Em tal acepção, a crônica atingiu o ápice depois do século XII, graças a Froissart, na França, Geoffrey of Monmouth, na Inglaterra, Fernão Lopes, em Portugal, Alfonso X, na Espanha, quando se aproximou estreitamente da historiografia, não sem ostentar traços de ficção literária. A partir da Renascença, o termo ‘crônica’ cedeu vez à ‘história’, finalizando, por conseguinte, o seu milenar sincretismo”.

No caso das *Crônicas de educação* de Cecília Meireles, o cenário³⁵ em que foram escritas caracterizou-se num momento de profundas mudanças sociais no país, de crescimento industrial e de expansão urbana, onde se vivia uma conjuntura político-econômica de luta e consolidação das forças revolucionárias chegadas ao poder com a Revolução de 1930, tendo à frente Getúlio Vargas. As reformas iniciadas na década de 1920³⁶ ganharam força e uniram esforços em torno da reconstrução nacional, e, conforme Carlos Roberto Jamil Cury (1984, p. 10), possibilitaram amplos debates no campo da educação, entre pessoas envolvidas no sistema educacional e também em todas as esferas da realidade brasileira.

Dessa forma, em meio a rupturas e continuidades, o olhar atento da jornalista para captar detalhes relevantes no simples acontecimento diário revela uma atmosfera sensível, sutil e representa a realidade a partir de seu aspecto modesto, características da crônica também apontadas por Candido (1992, p. 14), que concebe o gênero como uma ajuda para “estabelecer ou restabelecer a dimensão das coisas e das pessoas”, elaborado “por meio do ritmo natural do dia a dia”, sem preocupação com temas que se voltem para “acontecimentos majestosos, solenes ou exóticos. Em lugar de oferecer um cenário excelso, numa revoada de adjetivos e períodos candentes, pega o miúdo e mostra nele uma grandeza, uma beleza ou uma singularidade insuspeitadas” (CANDIDO, 1992, p. 14).

Com o intuito de promover uma reflexão leve, porém, aprofundada da observação da realidade, a prosa de Cecília Meireles estudada nesta pesquisa não se limita a narrar os eventos, mas subjuga-os sob um olhar crítico e consciente, deixando entrever, de várias maneiras seu espanto e indignação diante de determinadas situações, com uma certa dose de humor e ironia, corroborando Candido (1992, p. 14) que considera a crônica uma “amiga da verdade e da poesia nas suas formas mais diretas e também nas suas formas mais fantásticas – sobretudo porque quase sempre utiliza o humor”.

Conforme já explicitado, o gênero crônica, conceito discutido até aqui, foi bastante explorado pela cronista, com várias publicações e temas diversos. As *Crônicas de educação*, objeto de estudo desta pesquisa, foram escritas no início da década de 1930, para o jornal carioca *Diário de Notícias*³⁷, que se constituiu num veículo jornalístico importante para Cecília

³⁵ A crônica, no Brasil do século XIX, passou a apresentar sentido estritamente literário, sendo beneficiada pela ampla difusão dos jornais impressos. E passou a ser produzida por escritores como José de Alencar e Machado de Assis, que também tinham no jornal uma outra fonte de renda, começando, a partir da segunda metade deste século, a ser largamente utilizada.

³⁶ Principais Reformas: em 1920, por Sampaio Dória em São Paulo; em 1922, por Lourenço Filho no Ceará; em 1925, por Anísio Teixeira na Bahia; em 1927, por Francisco Campos em Minas Gerais; em 1927, por Fernando de Azevedo no Rio de Janeiro (Distrito Federal), entre outras.

³⁷ O jornal carioca *Diário de Notícias* foi fundado em 12 de junho de 1930 e permaneceu em circulação até 1974. Diário e matutino, o jornal tinha como proposta básica lutar contra a estrutura oligárquica da República Velha, ser

Meireles, sendo um espaço autônomo por meio do qual a escritora, com uma visão humanista ampla, teve a oportunidade de discutir assuntos diversos ligados especificamente à educação, mas também aspectos correlatos ao processo educacional na totalidade – como vida em família, liberdade, cooperação, fraternidade, entre outros. Seu espaço era a *página da educação*³⁸, onde a jornalista trazia uma coluna denominada “Comentário”, em que afirmava convicções e afixava sua requintada ironia, revisitando diversos assuntos, em centenas de textos publicados, sendo que, “em suma, nada ficou por tratar” (AZEVEDO FILHO, 2017, v. 1, p. 19).

Valéria Lamego (1996)³⁹, uma das estudiosas de Cecília Meireles, acerca da participação política da escritora na imprensa durante esse período, ressalta que ela se mostrou uma articulista combativa, ciente dos problemas políticos, sociais e educacionais de sua época: “cabia à jovem poeta e educadora levar ao leitor da capital do país suas ideias sobre uma educação livre e moderna, sobre a política nacional e sobre o movimento revolucionário de 1930, que desmoronava diante de seus olhos” (LAMEGO, 1996, p. 17).

Nesse contexto⁴⁰, a escritora jornalista participou ativamente do movimento de renovação educacional⁴¹, no qual assumia militância com fins bem determinados, principalmente por meio dos textos publicados no jornal, que era de grande circulação. Segundo Lôbo (1996, p. 527), a escritora “abre uma trincheira em sua página do jornal”, de onde discutia assuntos diversos e “conversava com os educadores⁴² Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo,

porta-voz de um espírito revolucionário, ainda que não pretendesse uma revolução nas bases sociais, mas apenas fazer frente à política antiliberal reinante até então.

³⁸ Cecília Meireles foi convidada a dirigir a Página de Educação pelo educador Nóbrega da Cunha, que era amigo de Correia Dias, esposo da escritora e padrinho de uma das filhas do casal. Foi um dos criadores do jornal *Diário de Notícias*, juntamente com os jornalistas Orlando Ribeiro Dantas e Alberto Figueiredo Pimentel Filho. A coluna visava fomentar o desenvolvimento da educação popular, examinar questões pedagógicas e apresentar ao público o noticiário de ensino, acompanhado ou não de comentários, e, segundo os estudos de Yolanda Lôbo (1996, p. 527), além de fazer entrevistas, Cecília escreveu “diariamente a coluna ‘Comentário’ durante o período de 1930-1933, época em que se delinea o campo da educação, marcadamente ‘escolanovista’, cuja moldura foi, em grande parte, a obra plástica de Cecília Meireles”.

³⁹ Lamego (1996) realizou um estudo intitulado “*A farpa na lira: Cecília Meireles na Revolução de 30*”. Essa grande reforma educacional almejada pela escritora era identificada com a teoria pedagógica da Escola Nova.

⁴⁰ Segundo Meireles, no Comentário “Qualidades do professor”, em 10 agosto de 1930, aquele era o momento do “renascimento pedagógico” e podia-se sentir uma atmosfera que se preparava para a transição da escola clássica para a moderna.

⁴¹ Assim, nesse cenário de mudanças, de 1930 a 1933, nascia o material de quatro dos cinco volumes da série *Crônicas de educação*. O último – o quinto volume – traz crônicas que Cecília publicou no jornal *A Manhã* nos anos 1940, com diversos textos versando sobre assuntos educacionais, dentre os quais se incluem conceitos de infância, criança, magistério e literatura infantil.

⁴² Ela participou ativamente dos amplos debates e da luta entre liberais e conservadores, como a participação no *Manifesto dos pioneiros*, em 1932, redigido por Fernando de Azevedo e assinado por 26 intelectuais, entre os quais Anísio Teixeira, Afrânio Peixoto, Lourenço Filho, Roquette Pinto, Delgado de Carvalho, Hermes Lima e a própria Cecília Meireles, defendendo uma escola única, pública, gratuita e laica, na qual meninos e meninas compartilhassem a mesma sala de aula.

Frota Pessoa, entre outros, sobre suas teses orientadoras da Reforma de Ensino que ora se implantavam, fazendo ‘nascer a sombra’ do campo da educação”.

A jornalista “combatente” vê na sua crônica um instrumento de informação e crítica ao sistema sociopolítico e educativo das primeiras décadas do século XX é destacado por Azevedo Filho (2017), como o de alguém sempre “preocupada com os problemas da educação do povo brasileiro”, divergindo de grandes políticos e teóricos da época, com todo o potencial de sua inteligente argumentação e da sua fina sensibilidade. Na defesa de suas posições, o autor ressalta também o papel “da escritora e da professora em campo de luta, defendendo valentemente as suas ideias – melhor seria dizer os seus ideais de educação – sempre com muita dignidade e reflexão crítica” (AZEVEDO FILHO, 2017, v.1, p. 17).

De maneira geral, como podemos observar, o pensamento reflexivo da cronista em torno da sociedade em sua totalidade é evidenciado no seu estilo próprio de escrita e sugere, conforme Azevedo Filho (2001), a reforma do homem, como pano de fundo. Aqui, retornamos ao debate inicial de que toda a discussão de Cecília Meireles em torno de uma sociedade mais humanista perpassa pelos caminhos da infância, visto que a reforma da sociedade pressupõe a mudança primeira do ser humano. De forma característica, essa perspectiva revela a profunda percepção da cronista sobre fatos considerados passageiros, descompromissados, evidenciando o que poderia passar despercebido para a grande maioria, como podemos perceber na crônica “A criança e o segredo”⁴³, em que uma cena aparentemente comum num bonde – com uma mãe, sua filhinha e uma amiga, que vão fazer uma visita – pode proporcionar profundas reflexões sobre a forma de compreender a infância.

A crônica apresenta-se de forma leve e reconstitui um fato cotidiano, a conversa animada entre duas amigas que perpassa pela criança, que está sentada ao meio, o que a obriga “a voltar a cabecinha para um lado e para o outro, enquanto sublinha cada frase com uma expressão de inteligência ou incompreensão” (MEIRELES, 2017, v. 1, p. 137). As tentativas de intervenção da menina são barradas pela mãe, que tenta “calar a boca” da “criança tagarela...” e, sorrindo desconcertada para a amiga, põe “a mão em concha no ouvido da menina, diz-lhe qualquer coisa muito cheia de ‘ss’, acompanhada de um olhar profundamente confidencial” (MEIRELES, 2017, v. 1, p. 137-138). O dedo “indicador autoritário e irritado” da mãe compõe a cena do segredinho, que termina com a menina olhando “para uma e para a outra, meio desconfiada, sem dizer mais nada”, o que evidencia a visão tradicional vigente na época,

⁴³ Publicada originalmente no *Diário de Notícias*, em 17 de outubro de 1930.

amplamente criticada pela cronista, que concebia a criança como um ser sem linguagem⁴⁴. E conclui:

Esta criança pode ter uns cinco anos.
Quando tiver mais dez a mamãe um dia lhe perguntará, entristecida: “Mas, minha filha, que segredo é esse que você me esconde?”
Já não se lembrará que ela mesma lhe ensinou a calar... Que dividiu a vida em duas partes: uma que se pode, outra que não se pode mostrar. Que a menina que antigamente assistia aos exemplos de casa está praticando, agora, aqueles exemplos... (MEIRELES, 2017, v. 1, p. 138).

Nota-se, no fragmento, que a habilidade de Cecília Meireles em apresentar um fato aparentemente costumeiro e lançar luz sobre as consequências que podem advir da forma como a criança, muitas vezes, é tratada pelo adulto, possibilita o surgimento do surpreendente no corriqueiro e, com uma certa dose de humor – uma das características da crônica, conforme já explicitado anteriormente, que pode ser também lírica, crítica ou filosófica –, faz com que o tempo subjetivo seja instaurado e afrente a imposição do tempo cronológico, a partir da descoberta do inesperado, da surpresa presente no episódio.

Essa percepção do cronista, que vê por detrás das aparências, é proveniente de seu rico universo interior, que lhe permite depreender os dados externos a partir de informações que sugerem o despertar de uma realidade renovada, o que é notório na cronística da escritora. Assim, o olhar da criança, a sabedoria dos animais, as múltiplas formas dos jardins, a luz do dia, a estrela que irrompe na manhã, enfim, são detalhes da paisagem que não podem ser captados em meio ao automatismo do cotidiano e aos quais, no entanto, Cecília Meireles estava atenta.

Nos seus estudos sobre literatura e paisagem, o crítico Michel Collot (2013), em *Poética e filosofia da paisagem*, seguindo direcionamentos fenomenológicos de Merleau-Ponty, traz um novo olhar sobre a relação do sujeito com a natureza e propõe o reencontro do homem com o mundo a partir da valorização do fato poético. A literatura é apresentada, pelo autor, como um saber que há bem pouco tempo vem abandonando esquemas estruturalistas para reconhecer, poeticamente, sujeito e paisagem. Por esse novo prisma, “longe de ficar estática como uma imagem, a paisagem é um espaço a percorrer, a pé, num veículo ou em sonho” (COLLOT, 2013, p. 52).

⁴⁴ Segundo Maria Carolina Bovério Galzerani (2002), o significado de “infância em latim é in-fans, que significa sem linguagem. No interior da tradição metafísica ocidental, não ter linguagem significa não ter pensamento, não ter conhecimento, não ter racionalidade. Nesse sentido a criança é focalizada como um ser menor, alguém a ser adestrado, a ser moralizado, a ser educado” (GALZERANI, 2002, p. 57).

A noção de paisagem, assim, exige uma percepção diferenciada da totalidade e envolve pelo menos três componentes, unidos numa relação complexa: um local, um olhar e uma imagem e constitui-se num “espaço percebido, ligado a um ponto de vista: é uma extensão de uma região [de um país] que se oferece ao olhar de um observador” (COLLOT, 2013, p. 17). Nesse entendimento, não há paisagem sem sujeito, conforme explicita Collot (2013):

É o olhar que transforma o local em paisagem e que torna possível sua “artialização”, mesmo que a arte o oriente e o informe em retorno. O olhar constitui uma primeira configuração dos dados sensíveis; à sua maneira, é artista, “paysageur” antes de ser paisagista. É um “ato estético”, mas também um ato de pensamento. A percepção é um modo de pensar intuitivo, pré-reflexivo, que é a fonte do conhecimento e do pensamento reflexivo, e ao qual é vantajoso que retornem para se fortalecerem e se renovarem. (COLLOT, 2013, p. 18, grifos do autor).

Sob essa ótica, a percepção da paisagem, que não é estática como a imagem, implica em um olhar sensível e reflexivo, constituindo-se numa realidade tão interior quanto exterior, que se altera mediante o ponto de vista de quem olha e somente se revela quando o observador é capaz de perceber os fenômenos que se estendem diante dele, o que possibilita o preenchimento das lacunas da visão por meio da imaginação. Assim, todas as percepções se “comunicam entre si por sinestesia e suscitam emoções, despertam sentimentos e acordam lembranças” (COLLOT, 2013, p. 51).

Outrossim, a paisagem literária “não é a região, mas certa maneira de vê-la ou de figurá-la como ‘conjunto’ perceptiva e/ou esteticamente organizado” (COLLOT, 2013, p. 50) e sua realidade prescinde de um sujeito, uma percepção ou representação, que envolve todos os sentidos e convida a ir mais além do que é oferecido ao olhar, o que rememora a linguagem da crônica que, muitas vezes, adquire um estilo meditativo, filosófico. De acordo com Jorge de Sá (1985), para ver além da banalidade o cronista precisa ver mais do que a aparência e descobrir, por si mesmo, as forças secretas da vida. Ainda segundo o autor:

Não se limita a descrever o objeto que tem diante de si, mas o examina, penetra-o e o recria, buscando sua essência, pois o que interessa não é o real visto em função de valores consagrados. É preciso ir mais longe, romper as conceituações, buscar exatamente aquilo que caracteriza a poesia: a imagem. (SÁ, 1985, p. 48).

É importante destacar que a crônica de Cecília Meireles, estudada nesta pesquisa, cultiva uma escrita marcada pela brevidade textual e prioriza um discurso de caráter reflexivo, ao

manter um diálogo com o leitor e registrar fatos do cotidiano. De forma geral, apresenta as características intrínsecas do gênero, porém, mais do que apenas comunicar informações, como geralmente acontece na linguagem denotativa de textos jornalísticos, teóricos e informativos, a narrativa da cronista apresenta um domínio poético, em que os vocábulos são empregados objetivando promover a expressividade e denotando um valor maior, instigador e polissêmico. Esse aspecto confere a seus textos características próprias à poesia, tais como a metáfora (em algumas delas é possível perceber uma personificação, linguagem elaborada a partir da atribuição de qualidades, ação ou condição humana a coisas ou seres não humanos), musicalidade (ritmo, rimas, aliterações, assonâncias), polissemia e ambiguidade.

Percebe-se tais características na crônica “A visão da infância”⁴⁵, onde a cronista convida o leitor a uma reflexão sobre as diferenças entre a idade adulta e a infância, por meio da recordação, conduzindo-o pelos “sítios por onde passou, quando pequeno, e a comparar a impressão que lhe deixavam naquele tempo com a que lhe oferecem agora” (MEIRELES, 2017, v. 1, p. 155). E comenta que o inseto, que é para o adulto apenas um inseto, foi para a criança, “motivo decorativo de infinita beleza”:

Esse obscuro inseto de hoje, que passa pelo jardim sem nos despertar nenhuma especial curiosidade, enfeitou nossos dias luminosos com o martírio da sua leve existência e, de noite, estendeu nos nossos sonhos a sua prestigiosa passagem, crescendo, alargando o seu voo pelos espaços da nossa imaginação. Chegamos a estremecer emocionados diante dessa mesma pequenina vida que hoje, a muitos de nós, nada mais diz. Grandes ingratos! (MEIRELES, 2017, v. 1, p. 155).

E, como um viajante de olhar delicado e questionador, que descobre na realidade motivos para o exercício de seu talento, a cronista volta-se para a infância e a observa de forma crítica e consciente, deixando entrever, de várias maneiras (dentre elas, principalmente, a ironia), seu espanto e indignação diante de determinadas situações. E convoca, então, o leitor a abrir os olhos para enxergar a realidade, tão discutível:

O ambiente em que se desenvolveu a nossa meninice foi visto por nós com olhos tão diversos daqueles que veem depois as realidades do adulto que geralmente sentimos uma enorme surpresa revendo esses mesmos lugares e achando-os tão mudados. No entanto, não mudaram, eles. Mudamos nós. (MEIRELES, 2017, v. 1, p. 155).

⁴⁵ Publicada originalmente no *Diário de Notícias*, em 20 de janeiro de 1931.

Nota-se como a voz narradora interpela o leitor adulto a perceber o mundo através da criança que foi um dia e atenta para a necessidade de sua reconstrução a partir da memória, valendo-se da meditação e da introspecção, recursos recorrentes nesse tipo de narrativa. Além disso, o registro do lirismo presente nos fatos narrados que, aparentemente, demonstram pouca importância, conferem um sentido novo à palavra ao valorizar seu caráter duradouro. Segundo Márcia Eliza Pires (2013), em seu texto “Cecília Meireles: cronista e poetisa. A poeticidade da prosa em crônicas de viagem”, a beleza, para a escritora, pode ser encontrada longe dos cenários excelsos, por meio da simplicidade, e dá pistas de que a descoberta poética depende da maneira como o homem capta o mundo material a partir dos sentidos, enfim, tudo depende de sua criatividade.

Darcy Damasceno (1982, p. 10), crítico e biógrafo da cronista, em apresentação ao livro *Ilusões do mundo*, afirma que a crônica da poeta “é também uma projeção de sua alma no universo das coisas. Alimenta-se da referencialidade, das coisas concretas, de fatos e situações que envolvem o ser humano em seu comércio diário, mas matiza subjetivamente tudo isso”. Dessa forma, embora a escrita das suas *Crônicas de educação* seja histórica, pois se vincula à realidade, referenciando os fatos de uma dada época, configura também um texto literário, enquanto redimensiona o real com notas de lirismo, reinventando a vida e a linguagem numa espécie de poesia do cotidiano, o que podemos constatar também em outros gêneros textuais escritos por Cecília Meireles, como por exemplo, os epistolares. Da década de 1940 até o ano de 1963, entre afazeres domésticos e as vicissitudes do dia a dia, a cronista utiliza cartões e a carta, importante meio de comunicação da época, para informar e presentear as amigas escritoras mineiras Henriqueta Lisboa e Lúcia Machado de Almeida⁴⁶ com sua rotineira poesia, além de discutir assuntos relativos ao seu ofício de educadora e escritora. Em uma das respostas dadas a Lúcia Machado de Almeida⁴⁷, a poeta transforma em lirismo as lembranças evocadas pela contemplação das fotografias recebidas:

Sereia Lúcia: Você imagina que alegria foi, ao chegar em casa, no sábado, encontrar debaixo da porta o envelope com as suas boas palavras e as nossas formidáveis fotografias? [...]

Comecei a olhar para você, para Henriqueta, para a escada e Sabará começou a aparecer, querendo ter forma de poema, assim:

Lúcia-azul

⁴⁶ As reflexões expostas nas cartas escritas para as amigas mineiras Henriqueta Lisboa e Lúcia Machado de Almeida constituem importante material de estudo, pois revelam a cumplicidade entre três mulheres escritoras, que se correspondem abordando desde os afazeres domésticos, até cuidados com a saúde e desabafos.

⁴⁷ Carta escrita no Rio de Janeiro, 11 de dezembro de 1944. Acervo Lúcia Machado de Almeida – Acervo de Escritores Mineiros – UFMG.

Vamos despir os santos
 Vamos beijar a Virgem Maria chinesa,
 Lúcia-azul
 Vamos chupar jabuticabas
 Azuis-azuis-azuis
 Com os profetas e o coveiro?
 Eu quero ver seu rosto azul
 Atrás da gelosia de “Jalousie”
 Tão árabe, tão azul, tão Lúcia... [...]
 E depois, voaremos para o céu ou para o mar
 Azuis, azuis, azuis [...]
 Tudo azul, cerúleo, anil,
 Bleu, blue, blau...
 Sabará, campânula azul entre as montanhas
 E nós lá dentro, como insetos azuis
 Com máquina fotográfica,
 Mirando sonhos de duzentos anos [...]
 (MEIRELES, 1944, p. 3-4, ALMA).

Já em outra carta, endereçada a Henriqueta Lisboa, percebemos que, em meio às gentis trocas do material literário produzido pelas escritoras, há na devolutiva de Cecília Meireles a leveza das palavras, tanto em verso quanto em prosa, conforme fragmento a seguir:

[...] acabo de ler “O Menino Poeta”, em que você renova seus encantos de delicadeza e ternura líricas.
 Estou para escrever um artigo sobre “elementos do folclore na poesia brasileira” – e encontro no seu livro muitos exemplos, o que me trará feliz oportunidade para tratar de você. Agradeço-lhe os agradáveis momentos que me deu a companhia dos seus versos [...]. (MEIRELES, 1944, p. 19, AHL).⁴⁸

É importante destacar como as escritoras trocam informações e colaboram mutuamente com o ofício de escrever, de divulgar e de valorizar a produção uma da outra, como é o caso de *O menino poeta*⁴⁹, de Henriqueta Lisboa, elogiado por Cecília Meireles. Endereçado ao público infantil, o livro rompe com o círculo de obras de poesia para crianças com intenções moralizantes e pedagógicas, segundo Luís Hellmeister Camargo (2012), passando a acrescentar o lirismo, a metáfora e inaugurando o início do paradigma estético consolidado mais tarde por

⁴⁸ Carta escrita no Rio de Janeiro, em 2 de fevereiro de 1944. Acervo Henriqueta Lisboa – Acervo de Escritores Mineiros – UFMG.

⁴⁹ De acordo com Camargo (2012), o livro *O menino poeta* (1943), de Henriqueta Lisboa (1904-1985), privilegia o lirismo, utilizando largamente a metáfora, afastando-se, assim do descritivismo e da narratividade características tanto de Olavo Bilac como da produção que o antecede.

Cecília Meireles e Vinicius de Moraes, com os livros *Ou isto ou aquilo*⁵⁰ e *Arca de Noé*⁵¹. Porém, Camargo (2012) destaca que as características de cunho educador e moralizante só deixaram de fazer parte da poesia infantil após a publicação do livro *A Televisão da bicharada* (1962) de Sidônio Muralha, que criou a editora “Giroflé” e inaugurou o paradigma estético⁵². O autor afirma ainda que *O menino poeta* não foi publicado por editora de livros didáticos, nem trouxe prefácio recomendando sua leitura na escola, o que rompe com a circulação escolar, abrindo caminho para uma poesia infantil livre de compromissos pedagógicos.

A amizade entre as escritoras, incluindo Lúcia Machado de Almeida, evidencia, além da cumplicidade feminina, trocas literárias importantes, que se constituirão em relevante material para futuras conferências.

1.2 “O interesse pelas crianças”

Em toda criança preservada ainda dessa opressão dos preconceitos que sobre elas costuma exercer a deformadora tirania dos adultos, em toda criança que vem evoluindo livremente de dentro de si mesma com essa misteriosa orientação que faz as plantas romperem as sementes para, atravessando o duro solo, realizarem em pleno sol a intenção do seu destino, mora uma alma deslumbrada, enfrentando a vida como um grande espetáculo mágico, e elaborando, diante de cada coisa que contempla, o sonho silencioso das suas próprias interpretações. (MEIRELES, 1930a, p. 4).

O fragmento, retirado do comentário “A imaginação deslumbrada da criança”, publicado na primeira edição da Página de Educação, com ilustrações feitas por crianças (MEIRELES, 1930a), ilustra o objetivo da escritora com o seu trabalho, que era promover a liberdade e a espontaneidade do ser humano, principalmente da criança. Lôbo (2010, p. 25) esclarece, inclusive, que “foi para a criança que Cecília dedicou a primeira edição da Página de Educação”.

⁵⁰ O livro *Ou isto ou aquilo* foi lançado em 1964, e segundo Vera Teixeira de Aguiar e João Luís Ceccantini (2012, p. 15), Cecília Meireles é reconhecida como uma das principais vozes femininas da poesia brasileira e traz para a sua criação infantil a musicalidade característica de sua obra, explorando versos regulares, rimas, combinações de diferentes metros, versos livres e jogos de sons.

⁵¹ Desde 1960, os poemas infantis de Vinicius de Moraes circulam em antologias, mas só em 1970 eles são reunidos no livro *A arca de Noé*, provavelmente o mais conhecido livro de poesia infantil, no Brasil, na segunda metade do século XX. “Sua popularidade decorre do jogo sonoro, da perspectiva infantil assumida pela voz poética, do humor, do aproveitamento de recursos da poesia oral como a quadra, a redondilha e a rima nos versos pares, do tratamento de temas de animais, ao agrado da criança” (AGUIAR e CECCANTINI, 2012, p. 18).

⁵² Somente a partir da década de 70, do século XX, há um aumento dos escritores de poesia infantil, visto que anteriormente, poucos eram os nomes que se dedicavam à escrita para esse público, como foi o caso de Olavo Bilac, Henriqueta Lisboa, Vinicius de Moraes e Cecília Meireles.

Agora que o conceito de crônica e o modo como Cecília Meireles concebe o gênero já foram apresentados, retomemos as reflexões sobre a infância e suas concepções, atentando para a relevância dispensada pela cronista ao primeiro estágio do desenvolvimento da vida humana, fazendo-se necessário indagar: Quem é a criança para a cronista? Como ela concebe a infância?

No excerto utilizado como epígrafe deste capítulo, nota-se que Cecília Meireles considera a infância como uma fase fundamental para a formação da pessoa e que as crianças devem ser vistas “não apenas com inútil carinho, mas com elevação e inteligência”, dado que as ações desenvolvidas pelo adulto são transfigurações das aspirações vividas quando criança e emergem diariamente, no presente, constituindo-se na “transição a que a natureza submete tudo quanto transborda para mais longe, no tempo, e o crivo em que é vertido o passado que se faz futuro” (MEIRELES, 2017, v. 1, p. 148).

Para ela, as vivências da infância enraízam-se profundamente no indivíduo e determinam como ele se integra à vida, pois os fragmentos do passado emergem a todo tempo subjetivamente, tanto no presente quanto no futuro, conforme afirma Meireles (2017):

Somos assim, um outrora que se faz presente todos os dias [...] Temos as paisagens da nossa infância imortalizadas em nós; e os vultos que por elas transitaram, e as palavras que então floresceram, e o ritmo e o aroma que animavam cada aparência tornada confusa e obscura pelo tumulto das épocas seguintes. (MEIRELES, 2017, v. 1, p. 147).

No decorrer de todo o texto, a simplicidade do mundo que nos rodeia quando pequeninos transita entre a complexidade da infância e as responsabilidades que acarreta, porque a absorção desse momento da vida em todos os seus aspectos fundamenta nossa personalidade. Daí a responsabilidade do adulto em prover meios para que os primeiros tempos de vida da criança sejam fecundos, pois o saldo dos acontecimentos desse período – desgostos, alegrias, tristezas, injustiças, ternura – será integrado e determinante para sua existência, conforme explicita a voz narradora: “Se procurarmos bem, encontraremos vestígios de um desgosto que nos manchou de tristeza para sempre, [...] de uma ternura que determinou a flexuosidade afetiva da nossa existência...” (MEIRELES, 2017, v. 1, p. 148).

A dimensão de infância abordada por Cecília Meireles como um período determinante na vida do adulto implica conceber a criança em toda a sua relevância, como um ser dotado de competências próprias, com potencialidades genuínas, aspectos estes também encontrados nos estudos de Walter Benjamin (1984)⁵³, que considera o modo como as crianças elaboram sua

⁵³ Benjamin viveu na Europa no início do século XX e foi leitor de Marx, Freud, Proust, Kafka e Baudelaire, além de interlocutor crítico dos pensadores da Escola de Frankfurt, de Bertolt Brecht, Chagall, Gershon Scholem.

forma simbólica de ver o mundo, a qual lhes é própria, numa relação direta com a cultura adulta, visto que o seu próprio universo está inserido em um contexto maior. Para o autor, “o mundo da percepção infantil está marcado, por toda parte, pelos vestígios da geração mais velha, com os quais a criança se defronta” (BENJAMIN, 1984, p. 72). No amplo contexto sociocultural dos adultos, por meio das brincadeiras as crianças garimpam sem depender ou solicitar qualquer autorização para se relacionar com os objetos que lhes são oferecidos, ainda segundo o autor. Desse modo, muitas vezes aquilo que os adultos preparam para elas – julgando ser o mais adequado – é o que menos lhes desperta interesse.

Tais reflexões apontam para o fato de que a criança edifica seu próprio mundo e este está enraizado em um mundo maior, sendo incontornável considerá-la como um ser incompleto e inacabado, nem tampouco como um devir, ou seja, um vir a ser no futuro. A criança ocupa lugar de destaque para vários filósofos, como Heráclito⁵⁴, que vê a inocência da criança que joga, livre e inocentemente, o jogo da vida em sua multiplicidade; Friedrich Nietzsche⁵⁵, que aponta o esquecimento da criança que esquece para criar – esquecer é preciso para que o novo seja possível –; Gilles Deleuze⁵⁶, que apresenta a criança do corpo vazio de órgãos e pleno de experimentação. Experimentar os encontros para que os afetos tragam novas alegrias. “Três filósofos em três tempos e em três formas de devir-criança que se entrelaçam na própria experimentação de cada um” (SILVA, 2010, [s.p.]), apresentando algumas combinações sobre a criança, concebendo-a vinculada à experiência do devir; ou seja, um movimento de transformação que faz da existência um mergulho trágico no caos, já que nada permanece o

Nasceu em Berlim, a 15 de julho de 1892, em uma família judia. Em 1940, na margem espanhola da fronteira entre a França e a Espanha, tentando atravessar os Pirineus, possivelmente sob a ameaça de ser capturado pelos nazistas, Benjamin se suicidou. Sua produção intelectual marcou profundamente toda uma geração de filósofos e intelectuais, que encontrou, em seus escritos, referências conceituais inovadoras para a crítica das artes, das ciências e da cultura contemporânea. Em seus textos sobre a infância, especialmente *Infância em Berlim por volta de 1900*, o autor se aproxima da criança, ora falando sobre ela, ora falando fundamentalmente por meio dela. Com isso, distancia-se do ponto de vista do adulto, escrevendo um relato de criança para criança, traçando uma crítica da cultura contemporânea em que o leitor reconhece o mal-estar da cultura de nossa época.

⁵⁴ Dentre os filósofos da antiguidade, Heráclito se destaca como o filósofo do movimento. Nessa filosofia da natureza de Heráclito, o devir joga com as forças contrárias como uma criança que brinca, sem que haja lugar para um julgamento moral. Sua famosa expressão “não é possível banhar-se duas vezes nas águas do mesmo rio” tornou-se emblemática quando se trata de pensar a noção de devir. É que para ele tudo está em movimento, e é justamente o movimento que determina a harmonia do mundo. O devir é uma questão cara para os gregos desde o surgimento da filosofia. Como conciliar o ser e a transformação? Como pensar a ideia de uma essência para as coisas e a possibilidade de mudança?

⁵⁵ Nietzsche entrou no rio de Heráclito e nunca mais foi o mesmo. Também criou para si um devir-criança e o denominou Zarathustra. Logo no início de *Assim falou Zarathustra*, ele anuncia o movimento “das três metamorfoses”: o camelo, o leão e a criança. Mas a criança não é o fim, a meta, o resultado final; ela é o próprio devir, o movimento em toda a sua intensidade. Portanto, o devir-criança de Nietzsche é a recusa do que foi, do que é e do que será. É simplesmente a afirmação do vir-a-ser; isto é, do ser um outro que ainda não se sabe e que só se poderá saber na própria experimentação.

⁵⁶ Para Deleuze (1976, p. 19), a inocência é o jogo da existência, da força e da vontade. A existência afirmada e apreciada, a força não separada, a vontade não desdobrada, esta é a primeira aproximação da inocência”.

mesmo. Nesse sentido, o que resta é a leveza de um ser que brinca em sua inocência, esquecimento e vazio de julgamentos, o que torna possível falar de um devir-criança, permitindo pensar o convívio com as incertezas, sem se apoiar em modelos ou alternativas. A inocência, o esquecimento e a ausência de julgamentos tornam possível uma experiência de luta, resistência e criação, em que o que está em jogo é o processo de transformação de todas as coisas e a afirmação da vida em sua força criativa. Para Nietzsche (1995), o mundo é caos, luta e contradição, dor e sofrimento, mas na lógica do todo é pura harmonia, e “só o jogo do artista e da criança tem um vir à existência e um perecer, um construir e um destruir sem qualquer imputação moral em inocência eternamente igual” (NIETZSCHE, 1995, p. 49).

Dessa forma, a desconstrução e a reconstrução das relações sociais entre adultos e crianças perpassam pelas relações mais atentas às capacidades e potencialidades infantis, como afirma Meireles (2017, v. 1, p. 148): “Olhemos para as crianças de hoje não apenas com inútil carinho, mas com elevação e inteligência”.

Nessa mesma direção, Sônia Kramer (2007), no texto “A infância e sua singularidade”⁵⁷, corrobora Benjamim (1984) ao apontar a necessidade de o adulto ver a criança na sua totalidade e aprender que é possível mudar o rumo estabelecido das coisas a partir do criar e recriar, porque ela produz cultura e é produzida na cultura em que se insere (em seu espaço) e que lhe é contemporânea (de seu tempo):

Reconhecemos o que é específico da infância: seu poder de imaginação, a fantasia, a criação, a brincadeira entendida como experiência de cultura. Crianças são cidadãs, pessoas detentoras de direitos, que produzem cultura e são nela produzidas. Esse modo de ver as crianças favorece entendê-las e também ver o mundo a partir do seu ponto de vista. A infância, mais que estágio, é categoria da história: existe uma história humana porque o homem tem infância. As crianças brincam, isso é o que as caracteriza. (KRAMER, 2007, p. 15).

A criança não se resume, portanto, a ser alguém que não é, ou seja, o adulto em que se tornará, quando deixar de ser criança. Ela é um sujeito social, histórico e, segundo o Estatuto da Criança e do Adolescente⁵⁸ - ECA (1990)⁵⁹, tanto a criança quanto o adolescente são sujeitos de direitos, em condição peculiar de desenvolvimento, que demandam proteção integral e prioritária por parte da família, sociedade e do Estado. E preconiza, no seu artigo 3º:

⁵⁷ Texto publicado em 2007 no documento do Ministério da Educação sobre o Ensino Fundamental de nove anos – orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade.

⁵⁸ O sancionamento do Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, Lei Federal nº 8.069, ocorreu em 13 de julho de 1990 e regulamentada o artigo 227 da Constituição Federal.

⁵⁹ Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/estatuto-da-crianca-e-do-adolescente> Acesso em 13/10/2022.

A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade. (BRASIL, 1990).

Nesse entendimento, usufruir do ato de brincar é um dos direitos da criança e permite-lhe exercitar o pensamento, a reflexão e organizar-se internamente para aprender, não aquilo que alguém propõe ou determina, mas o que ela própria quer ou precisa. A brincadeira é também um grande canal para o aprendizado, senão o único canal para verdadeiros processos. Marina Marcondes Machado (2003), em *O brinquedo-sucata e a criança* afirma que para aprender precisamos adquirir certo distanciamento de nós mesmos, e é isso o que a criança pratica desde as primeiras brincadeiras transicionais, distanciando-se da mãe. “Através do filtro do distanciamento podem surgir novas maneiras de pensar e de aprender sobre o mundo” (MACHADO, 2003, p.37).

A imaginação, constitutiva do brincar e do processo de humanização dos homens, é um importante processo psicológico, e permite aos sujeitos se desprenderem das restrições impostas pelo contexto imediato e transformá-lo. Nesse sentido, o brinquedo ocupa um lugar privilegiado no ato de brincar e significa libertação, até para o adulto, segundo Benjamin (2007, p. 85):

Não há dúvida que brincar significa sempre libertação. Rodeadas por um mundo de gigantes, as crianças criam para si, brincando, o pequeno mundo próprio; mas o adulto, que se vê acossado por uma realidade ameaçadora, sem perspectivas de solução, liberta-se dos horrores do real mediante a sua reprodução miniaturizada.

Através da história do brinquedo, em *Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação*, Benjamin (2002) explica o modo como, ao longo do desenvolvimento industrial e pós-industrial, esse artefato foi assimilado pela cultura, em especial pela indústria cultural contemporânea, e evidencia como, aos poucos, foram ficando esquecidos em museus os primeiros brinquedos entalhados ou fundidos em miniaturas, que foram, entre outros, os soldadinhos de chumbo, os animais de madeira e bonecas de cera, que eram objetos de apreciação de crianças e adultos⁶⁰.

⁶⁰ É relevante destacar que os textos de Benjamin discutidos aqui, que compõem o livro *Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação* (2002) foram escritos na Alemanha, entre os anos de 1913-1932 – época de grande repressão social que prenunciavam transformações históricas profundas, em um período de crises econômicas, de tensões políticas com a escalada nazista – e apresentam-se de forma iluminadora tanto para a época quanto para a

No decorrer do século XVIII, Benjamin (2007) explicita que, na Europa, afloraram os impulsos iniciais de uma fabricação especializada, fazendo com que as pequenas oficinas que confeccionavam brinquedos de madeira, estanho e outros materiais chocassem-se por toda parte contra as restrições corporativas. “Estas proibiam o marceneiro de pintar ele mesmo as suas bonequinhas; para a produção de brinquedos de diferentes materiais obrigavam várias manufaturas a dividir entre si os trabalhos mais simples” (BENJAMIN, 2002, p. 90). Nesta época fica marcada a fragmentação que passa a operar também no campo da fabricação dos brinquedos.

A partir da segunda metade do século XIX, Benjamin (2002) aponta para as mudanças que se revelam na forma dos brinquedos, que deixam de ser miniaturas e não mais prescindem dos cuidados maternos.

Em seus pequenos formatos, os voluminhos mais antigos exigiam a presença da mãe de maneira muito mais íntima; os volumes *in quarto* mais recentes, em sua insípida e dilatada ternura, estão antes determinados a fazer vista grossa à ausência materna. Uma emancipação do brinquedo põe-se a caminho; quanto mais a industrialização avança, tanto mais decididamente o brinquedo se subtrai ao controle da família, tornando-se cada vez mais estranho não só às crianças, mas também aos pais. (BENJAMIN, 2002, p. 91-92).

O autor enfatiza que o efeito da industrialização possibilitou a transformação e chegada do brinquedo moderno que, na sua falsa simplicidade e frágil existência a partir de materiais como metal, vidro, papel e até mesmo alabastro, tirou sua originalidade artesanal e a capacidade criativa da criança dos tempos patriarcais, quando esse objeto ainda era a peça do processo de produção que ligava pais e filhos, e os materiais, resistentes e repletos de possibilidades eram “madeira, ossos, tecidos, argila” (BENJAMIN, 2002, p. 92-93). Dessa forma, perdeu-se a característica inicial do brinquedo, que na sua matéria-prima não precisa de estereótipos, e do seu jeito, a criança é que atribui sentido à matéria que manipula, sendo a imaginação o guia, enfim, dispensando direcionamento ou manual de instrução. Nesse sentido, o poder criativo da criança ultrapassa a lógica do adulto, conforme afirma Benjamin (2002):

A criança quer puxar alguma coisa e torna-se cavalo, quer brincar com areia e torna-se padeiro, quer esconder-se e torna-se bandido ou guarda.

contemporaneidade, assim como as crônicas de educação de Cecília Meireles, que têm o mesmo contexto. Benjamin defende a ideia de uma aprendizagem autônoma da vida, inspirada na tradição da formação e no *éthos* da liberdade e da transformação histórica, o que pode ser notado em muitos de seus textos, que embasaram diversos estudos no esforço pelo conhecimento da criança, ao longo do século XX, em vários campos do conhecimento.

'Conhecemos muito bem alguns instrumentos de brincar arcaicos, que desprezam toda máscara imaginária (possivelmente vinculados na época a rituais): bola, arco, roda de penas, pipa – autênticos brinquedos, “tanto mais autênticos quanto menos o parecem ao adulto”. Pois quanto mais atraentes, no sentido corrente, são os brinquedos, mais se distanciam dos instrumentos de brincar; quanto mais ilimitadamente a imitação se manifesta neles, tanto mais se desviam da brincadeira viva.” (BENJAMIN, 2002, p. 93, grifo do autor).

É importante dizer que as reflexões de Benjamin (2002) expressam uma visão peculiar da infância e da cultura infantil e oferecem importantes eixos que orientam uma nova maneira de ver a criança e o brinquedo, a fim de que o adulto possa compreender a delicada complexidade da infância e sua dimensão criadora, o que também é perceptível na crônica “A criança e os brinquedos”⁶¹, na qual Cecília Meireles expõe a diferença de sentido que o brinquedo tem para a criança e para o adulto e explicita que “uma das causas mais frequentes de desentendimento entre o mundo dos adultos e a infância reside no que cada um deles pensa a respeito de um brinquedo” (MEIRELES, 2017, v. 4, p. 23). E continua:

[...] Não nos referimos a brinquedo – jogo, mas ao próprio brinquedo – objeto material, amigo inseparável da criança, e as mais das vezes antipático ao adulto, que já se esqueceu dos seus tempos de pequeno e não se quer deter a olhar com benevolência os que ainda neles vivem.

No desejo do adulto, o brinquedo devia ser uma coisa bonita, feita para encantar a criança, interessá-la, mas, ao mesmo tempo, despertar-lhe um tal respeito, ou pela sua beleza ou pelo seu valor, que ela não se atrevesse a tomá-la nas mãos senão em certas horas, durante um certo tempo, e de certa maneira. Resumindo: que não a estragasse.

Ora, a criança não faz nenhuma ideia sobre o preço das coisas, sobre o dinheiro e a sua relação com o trabalho – de modo que lhe é absolutamente impossível entender que é necessário respeitar o esforço que o papai faz para comprar os presentes que lhe dá. A criança vê o brinquedo, e gosta ou não gosta dele, se ele está ou não de acordo com os seus interesses psicológicos, se o desenvolvimento das suas faculdades carece deste ou daquele motivo de expansão.

Então, serve-se do brinquedo de acordo com essas necessidades interiores, sem que lhe passe pela cabeça que é preciso *brincar com cuidado*, a não ser quando assim lhe repetem – embora sem resultado – os adultos precavidos.

É na verdade um desconsolo para as mães, os papais, os padrinhos e demais parentes ver uma boneca sem olhos, um palhaço com a barriga arrebentada, um cavalo sem patas, um automóvel sem rodas... Mas eles, que são tão cuidadosos, agora, onde puseram os brinquedos que ganharam quando eram pequenos? Pelo método que pregam, deviam ter um bazar...

Mas já não se lembram que desmontaram relógios, para ver como os ponteiros andavam, que tiraram os parafusos às máquinas, que abriram os bonecos, somente porque desejavam ver como eram por dentro...

O fenômeno é o mesmo. Talvez eles tivessem sofrido, quando faziam essas experiências. Convém refletir que não é o sofrimento que se deve transmitir

⁶¹ Publicada originalmente no *Diário de Notícias*, em 21 de outubro de 1930.

agora. Que é um sentido novo de compreensão que se precisa estabelecer na terra.

Mas os pais entristecem mais profundamente, ainda, quando veem os filhos inteiramente satisfeitos com brinquedos que lhes parecem desprezíveis: bonecos de trapos, carrinhos feitos com latas de biscoitos, casas de caixas de papelão, vestidos compridos, arranjados com panos velhos (ou novos... ah! os lindos retalhos da mamãe!), bandeiras de papel, coladas com sabão, colares de botões, anéis de fio de linha, e outras coisas desse gênero. Como é – pensam eles, sem encontrarem uma resposta para o seu pensamento – como é que uma criança pode gostar mais de um carrinho feito com uma lata e dois carretéis que de um outro, comprado especialmente, envernizado, com um cocheiro de cartola e tudo? Tanto gosta mais, que não o estraga, que o defende com todo o seu amor, guardando-o em geral embaixo da cama, se acaso não o puder meter sob o travesseiro...

É que, em primeiro lugar, o brinquedo que se dá a uma criança geralmente não corresponde aos seus interesses biológicos. Quando a criança está ainda embevecida com as formas e as cores, dão-lhe coisas de mecânica complicada. Quando está na idade do movimento, dão-lhe coisas imóveis, feitas para contemplação. Quando requer coisas de raciocínio, não a satisfazem. É uma constante atrapalhação que todos já sentiram, quando, numa loja de brinquedos, tiveram de escolher, entre vários objetos, igualmente interessantes para o comprador.

Em geral, a criança, dobrando o pobre brinquedo à necessidade das suas funções psicológicas, converte-o em instrumento dessas funções, apropriando-o, modificando-o, utilizando-o, enfim. Como são injustos os adultos! Chamam a isso de estragar!

Quanto às belas invenções das crianças, elas são a realização da sua própria vida interior, a prática de si mesma. Quantas vezes as vemos vivendo uma existência arbitrária, em que cada uma toma um nome diferente do seu, e se veste com trajes que nós não compreendemos, mas que, para elas, têm uma significação maravilhosa, peça por peça... Estão inteiramente compenetradas do que representam. Já se viu uma menina comer um pedaço de papel que simbolizava uma salada de alface, numa brincadeira de "jantar".

Se alguém disser a uma criança que puxa uma lata, por um barbante, que aquilo não é um carrinho, perde seu tempo. Para ela é um carrinho completo, ainda que não tenha rodas. Nós já fizemos essa experiência, e a resposta foi: "As rodas não estão aqui, mas não faz mal. O papai logo traz." [...]

(MEIRELES, 2017, v. 4, p. 23-24, grifos do autor).

É notória a convergência entre o pensamento de Meireles (2017) e Benjamin (2002), que traz no seu cerne o fato de que a criança brinca ao seu modo e, muitas vezes, promove algum tipo de mudança de função do brinquedo, como um suporte para a brincadeira, sendo ela quem escolhe seus brinquedos por conta própria, não raramente entre os objetos mais insignificantes para os adultos. É desse ponto de vista que as crianças “fazem história a partir dos restos da história”, o que as aproxima dos inúteis e dos marginalizados (BENJAMIN, 1984, p.14). Segundo Kramer (2007, p. 16), ao reconstruir das ruínas, refazer dos pedaços, interessadas em brinquedos e bonecas, atraídas por contos de fadas, mitos, lendas e querendo

aprender e criar, as crianças estão mais próximas do artista, do colecionador e do mágico, do que de pedagogos bem intencionados, fazendo uma crítica à pedagogização da infância.

Nessa mesma direção, Cecília Meireles, ao concluir a crônica supracitada, orienta pais e educadores para que se atentem a uma educação que favoreça a liberdade do ato de brincar a partir do brinquedo e destaca que os objetos que propiciam à criança o contato, a construção e a desconstrução, encontrados nos mais insólitos lugares, podem produzir maior satisfação a ela.

É por isso que o brinquedo mais útil é aquele que a criança cria, ela mesma, que procura realizar com o material de que dispõe. Os parentes e professores, acompanhando esse interesse, favorecendo-o, orientando-o sem o oprimir, concorreriam de um modo vantajosíssimo para a alegria da infância, ao mesmo tempo que estariam educando, através da execução daquilo que ela tanto aprecia: o brinquedo. (MEIRELES, 2017, v. 4, p. 24-25).

É possível perceber como a poeta cronista posiciona-se firmemente no campo das dificuldades vivenciadas pelo adulto para compreender o mundo infantil e destaca a relevância da criança, orientando-o em como valorizá-la e respeitar seus direitos. Observando o mundo socialmente construído à sua volta, a cronista não se abstém de provocar reflexões genuínas, respeitando o papel da criança na educação familiar, escolar e sua relação com os brinquedos e brincadeiras. Consideremos a abordagem sobre o processo de criação infantil a partir da reflexão que Meireles (2017, v. 1, p. 141) faz na crônica “Ouvindo as crianças”⁶²:

A criança não é um boneco, cujas habilidades ou inabilidades se exploram. É uma criatura humana, com todas as forças e fraquezas, todas as possibilidades de evolução inerentes à condição humana. Por isso mesmo, são condenáveis todas as atitudes que a rebaixem, ou que lhe estorvem o seu normal desenvolvimento. (MEIRELES, 2017, v. 1, p. 141).

Nota-se que a cronista defende as construções infantis como um processo íntimo, exigindo do adulto compreensão, interesse em ouvi-las e preocupação em não fazer críticas ou divertir-se com “as estropiações de linguagem”, uma vez que “a lógica e a imaginação infantis originam pequenas maravilhas” (MEIRELES, 2017, v. 1, p. 141), o que também pode ser percebido na crônica “Como as crianças pensam”⁶³, quando Cecília Meireles descreve a conversa de crianças que teve ocasião de ouvir e destaca as interessantes suposições delas acerca do surgimento do grão de feijão e da forma como se faz um ovo de galinha. Segundo a

⁶² Publicada originalmente no *Diário de Notícias*, em 23 de novembro de 1930.

⁶³ Publicada originalmente no *Diário de Notícias*, em 24 de março de 1931.

cronista, a conversa até poderá ser insignificante para o leitor, mas depende. “Depende da aplicação que dela se fizer, e da revelação que, por seu intermédio, se conseguir obter da alma da criança” (MEIRELES, 2017, v. 1, p. 160).

Em outra crônica, “O interesse pelas crianças”⁶⁴, por meio da exemplificação de cenas cotidianas⁶⁵ do tratamento da criança na família, a cronista continua a explicitar sua sensibilidade no trato com a infância, o qual muitas vezes se dá de forma desrespeitosa a essa condição, devido à ignorância dos adultos, que agem como se ela fosse um ser inferior e não precisasse de coisas boas – “qualquer coisa serve... É para criança...” – ou ainda como se fosse causa de vergonha, devido à bagunça que realiza, e devesse ter um canto só dela, separado do adulto – “É aqui que as crianças brincam... sabe... Não se podem evitar esses cantinhos desarrumados... São o martírio das donas de casa... Mas, quando se tem filhos...” (MEIRELES, 2017, v. 1, p. 149). Na mesma crônica, ela ironiza a ideia de que a criança seja um ser sem importância e revela tristeza de vê-la experienciando o mundo adulto em detrimento da sua própria liberdade criadora, de seus interesses legítimos:

Não sei como se instalou na mentalidade do adulto o conceito de que a criança é um ser de importância secundária, a que se presta estritamente a atenção necessária para não o deixar morrer de inanição. [...] É contristador ver-se a infância dessa maneira situada, reduzida a uma espécie de apêndice da vida adulta, – ela que é a única esperança de um tempo mais belo sobre a terra. (MEIRELES, 2017, v. 1, p. 149-150).

É evidente, para Cecília Meireles, o reconhecimento da infância como apenas uma etapa da vida humana, com todas as suas implicações, não sendo o critério etário, parâmetro para que determinado grupo se coloque acima do outro. Dessa forma, não se trata de fazer juízo de valor no sentido de julgar se algum aspecto é ruim ou bom simplesmente porque se trata de uma criança, mas sim porque é ruim ou bom para qualquer ser humano integrante de um grupo social específico, com sua cultura, seus valores e suas crenças. Como sujeitos históricos, agentes sociais e culturais, as crianças são suscetíveis de viver e sentir as mesmas dores e alegrias que podem assolar qualquer ser humano, afetando e sendo afetadas pelos fenômenos da sociedade da qual fazem parte.

Embora Cecília Meireles tenha sofrido infortúnios na infância, conforme já citado anteriormente, nota-se que suas memórias sobre esse período da vida são enriquecedoras e

⁶⁴ Publicada originalmente no *Diário de Notícias*, em 21 de dezembro de 1930.

⁶⁵ É importante destacar como as cenas descritas pela escritora apresentam-se atuais e, apesar de todo aparato teórico e legal conquistado pela sociedade contemporânea para garantir os direitos da criança, ainda há muito o que se fazer e avançar no trato com a população infantil.

permanecem vivas no ofício da escritora adulta, como podemos confirmar no trecho de entrevista dada à revista *Manchete*⁶⁶, transcrita por Damasceno (1987):

Já principiei a narrativa dessa infância num pequeno livro de memórias, aparecido numa revista portuguesa, com o título *Olhinhos de Gato*. Mas há muito para contar. Tudo quanto, naquele tempo, vi, ouvi, toquei, senti – perdura em mim com uma intensidade poética inextinguível. Não saberia dizer quais foram as minhas impressões maiores. Seria a que recebi dos adultos tão variados em suas ocupações e em seus aspectos? Das outras crianças? Dos objetos? Do ambiente? Da natureza? (MEIRELES *apud* DAMASCENO, 1987, p. 58).

“Pequeno livro de memórias”, assim a própria Cecília Meireles classifica a narrativa *Olhinhos de Gato*⁶⁷ e torna-se, através desta, a espectadora de sua própria infância, com pistas significativas ao leitor acerca dos motivos do seu zelo pela criança. Num discurso autorreferencial⁶⁸, conforme demonstra Margarida de Souza Neves (2001), a trajetória de uma menina é contada em 13 capítulos que permitem entrever as pessoas mais próximas e queridas, como a avó, D. Jacinta Garcia Benevides (Boquinha de Doce), a negra Pedrina, uma agregada (Dentinho de Leite), a criada (Dentinho de Arroz). A mesma composição utilizada para si mesma e na autodesignação – *Olhinhos de Gato* –, que serve de título ao texto, sustenta o ambiente discursivo tensamente situado, insólito, entre o onírico e seu oposto, sendo possível conferir, nas páginas do livro⁶⁹, fragmentos de lembranças, de memória real ou imaginária, que se fundem.

A busca pelo conhecimento da interioridade é uma necessidade que acompanha o homem ao longo da sua existência. Na Idade Média, o filósofo cristão Santo Agostinho (2012), em seu livro *Confissões*, postulava que a memória é algo privado, singular, e que é no espírito que as coisas se gravam. A memória estaria relacionada ao tempo, que também é percebido e

⁶⁶ Entrevista já citada anteriormente.

⁶⁷ Publicado, inicialmente, em treze números da revista *Ocidente*, em Portugal, no período de 1939 a 1940, e, depois, no Brasil, em forma de livro, postumamente, em 1980. A respeito de *Olhinhos de Gato*, conferir: Neves (2001).

⁶⁸ Consiste numa tradução metafórica de imagens do universo infantil à luz da compreensão adulta de problemas como a finitude, o efêmero, a afeição e a saudade, misturando temporalidades.

⁶⁹ Segundo Neves (2001) embora “não seja possível precisar a data em que seus fragmentos de memória infantil foram escritos, o ano de sua primeira publicação coincide com um período indubitavelmente difícil da biografia de Cecília.” (NEVES, 2001, p. 27). Isso porque, após retornar da viagem feita a Lisboa, em 1934, onde foi “recebida pelo mundo oficial e pelas rodas intelectuais como poeta, educadora e autoridade em assuntos relacionados ao folclore” (NEVES, 2001, p. 25), a cronista enfrentou, em 1935 a dor da morte trágica de seu marido e a angústia da luta por sua própria sobrevivência e a de suas três filhas pequenas. Para NEVES (2001), as motivações que levaram Cecília a publicar seus textos autobiográficos em Portugal, naqueles anos de 1939 e de 1940, fechavam um ciclo de sofrimento, sendo possível afirmar com alguma segurança, que “a autora parece ter emprestado um particular significado a esses escritos,” (NEVES, 2001, p. 27) tendo revisitado suas memórias de criança, mais tarde, em várias de suas crônicas, quando retoma o ofício de jornalista cronista no jornal carioca *A Manhã*, em 1941.

apreendido individualmente, “a partir das sensações que entram isoladamente pela sua porta” – como a luz, pelos olhos; os sons, pelos ouvidos; o cheiro, pelo nariz –, sendo o grande receptáculo da memória, composto pelas “sinuosidades secretas e inefáveis, onde tudo entra pelas portas respectivas e se aloja sem confusão” o responsável por receber todas as impressões, “para as recordar e revistar quando for necessário” (AGOSTINHO, 2012, p. 239).

Já de acordo com o pensamento do filósofo francês Henri Bergson (1999), um marco na filosofia moderna, a memória está em relação com as sensações e percepções temporais, sendo de multiplicidade qualitativa, subjetiva e interior, referindo-se aos fatos da consciência. Não há uma autonomia entre passado, presente e futuro, mas sim uma interação entre esses tempos, que se comunicam um com o outro por meio da memória.

No poema “Memória”, publicado originalmente em *Vaga música*, no ano de 1942, o eu lírico do poema tenta reconstruir a sua família, que se encontra muito distante, e segundo Leila Carolina Vilas-Boas Gouvêa (2008) resgata imagens que permeiam a imaginação, a metáfora, os símbolos e uma memória que conduz a uma verdadeira “escavação de outros estratos, pré-lógicos ou inconscientes, da psique” (GOUVÊA, 2008, p. 135). Assim, é possível perceber a comunicação entre os tempos, a partir da memória, além do sentimento paradoxal diante da constatação de que reviver os momentos passados pode trazer tanto a alegria quanto a frustração de saber que tudo se trata, apenas, de um mundo imaginado.

[...]
 Minha família anda longe.
 Reflete-se em minha vida,
 mas não acontece nada:
 por mais que eu esteja lembrada,
 ela se faz de esquecida:
 não há comunicação!
 Uns são nuvem, outros, lesma...
 Vejo as asas, sinto os passos
 de meus anjos e palhaços,
 numa ambígua trajetória
 de que sou o espelho e a história.
 Murmuro para mim mesma:
 “É tudo imaginação!”.

Mas sei que tudo é memória.
 (MEIRELES, 1997, v. 1, p. 116).

Dessa forma, nota-se a construção da memória de outros tempos, oportunizada pelas lembranças da escritora adulta e madura. O devaneio voltado para os primeiros tempos da vida, segundo Gaston Bachelard (1998), em *A poética do devaneio*, pode nos levar ao mais profundo de nós mesmos. É o distanciamento necessário para a busca do redescobrimiento de si mesmo,

dado que, ao longo do tempo, acabamos nos tornando o que nos contaram de nós, uma história construída a partir de um nome, conforme explicita no trecho seguinte:

Quando, na solidão, sonhando mais longamente, vamos para longe do presente reviver os tempos da primeira vida, vários rostos de criança vêm ao nosso encontro. Fomos muitos na vida ensaiada, na nossa vida primitiva. Somente pela narração dos outros é que conhecemos a nossa unidade. No fio de nossa história contada pelos outros, acabamos, ano após ano, por parecer-nos com nós mesmos. Reunimos todos os nossos seres em torno da unidade do nosso nome. (BACHELARD, 1998, p. 93).

Porém, “o devaneio não conta histórias”, e daí a sua importância, segundo Bachelard (1998). Os devaneios, quando profundos, “nos ajudam a descer tão profundamente em nós mesmos que nos desembaraçam da nossa história. Libertam-nos do nosso nome” (BACHELARD, 1998, p. 93-94). Dessa forma, permitem a devolução das primeiras solidões, aquelas vividas na infância e que “deixam em certas almas marcas indeléveis” (BACHELARD, 1998, p. 94). Segundo o autor, na solidão a criança pode acalmar seus sofrimentos, sonhar, imaginar, fantasiar e experimentar a liberdade de alçar voo. A solidão é um porto seguro para a criança, conforme podemos perceber nas palavras de Bachelard (1998, p. 94):

Ali ela se sente filha do cosmos, quando o mundo humano lhe deixa a paz. E é assim que nas suas solidões, desde que se torna dona dos seus devaneios, a criança conhece a ventura de sonhar, que será mais tarde a ventura dos poetas. Como não sentir que há comunicação entre a nossa solidão de sonhador e as solidões da infância? E não é à toa que, num devaneio tranquilo, seguimos muitas vezes a inclinação que nos restitui às nossas solidões de infância.

Pode-se dizer, então, que o ser do devaneio atravessa todas as idades do homem, da infância à velhice, sem envelhecer, e não importa a idade em que esteja, ao reimaginar a infância, ele tem a possibilidade de reencontrá-la na própria vida, a partir dos seus devaneios de criança solitária. Para o autor:

[...] a criança conhece um devaneio natural de solidão, um devaneio que não se deve confundir com o da criança amuada. Em suas solidões felizes, a criança sonhadora conhece o devaneio cósmico, aquele que nos une ao mundo. (BACHELARD, 1998, p. 94).

A positividade da solidão e do silêncio desde a infância, percebida por Cecília Meireles, permite-nos imaginar que o diálogo aberto e constante consigo mesma favoreceu a consciência do seu real papel durante todas as fases da vida, conforme percebemos na sua própria afirmação:

Minha infância de menina sozinha deu-me duas coisas que parecem negativas, e foram sempre positivas pra mim: silêncio e solidão. Essa foi sempre a área

da minha vida. Área mágica, onde os caleidoscópios inventaram fabulosos mundos geométricos, onde os relógios revelaram o segredo do seu mecanismo, e as bonecas o jogo do seu olhar. [...] Foi ainda nessa área que apareceram um dia os meus próprios livros, que não são mais do que o desenrolar natural de uma vida encantada com todas as coisas, e mergulhada em solidão e silêncio tanto quanto possível. (MEIRELES, 1987, p. 59).

Ao tomar consciência de que seus livros surgiram a partir da magia encontrada nessa área da vida, a cronista nos leva a perceber a importância que dá às memórias de infância. Segundo Neves (2001, p. 35-36), no texto *Paisagens secretas: memórias da infância*, aí “reside a confissão de seu grande descobrimento, constituindo-se no segredo, ao mesmo tempo terno e doloroso da poética de sua própria educação sentimental”. Para essa escritora, foi no “mar absoluto da solidão”, desde muito cedo navegado, que a poeta adulta descobriu, na Cecília-menina, que sua lembrança constrói o roteiro da viagem que fez durante toda a vida, por meio da palavra poética. Nesse mesmo sentido, Bachelard (1998, p. 102) considera o amadurecimento humano como época propícia à compreensão das memórias de infância, pontuando que:

[...] muitas vezes, é no entardecer da vida que descobrimos, em sua profundidade, as nossas solidões de criança, as solidões de nossa adolescência. E no último quartel da vida que compreendemos as solidões do primeiro quartel, quando a solidão da idade proecta repercute sobre as solidões esquecidas da infância.

Compreender como se deu a infância da cronista nos traz uma certa clareza quanto à forma como ela concebe a criança nas suas crônicas, indo além de uma mera descrição cotidiana, pontuando a fragilidade desta e, muitas vezes, denunciando como é tratada na sociedade, em geral. Suas ideias encontram respaldo no perfil das características da infância traçado pelo historiador francês Philippe Ariès⁷⁰ nos anos 1970, um dos pioneiros na utilização da fonte iconográfica para analisar as representações que a sociedade medieval fazia de si mesma. O autor, em seu estudo sobre a *História social da criança e da família* (ARIÈS, 1986), ao discorrer sobre o tratamento da criança no meio social e nas relações com a família, durante a Idade Média, afirma que o sentimento de infância não existia. A ela não se dispensava um tratamento específico correspondente à consciência infantil e às suas particularidades e que a diferenciasse dos adultos.

⁷⁰ Philippe Ariès, historiador francês, nasceu em Blois, na França, em 21 de julho de 1914, e faleceu em Toulouse, em 1984. Além de seu ofício historiográfico, realizou importantes trabalhos como jornalista e ensaísta. É autor de obras de grande repercussão, como *História social da criança e da família* e *Sobre a história da morte no Ocidente*, e coordenou a coleção *História da Vida Privada*. Herdeiro da Escola dos Annales, Ariès é considerado um dos pioneiros no campo de estudo das mentalidades.

Na sociedade medieval, que tomamos como ponto de partida, o sentimento da infância não existia – o que não quer dizer que as crianças fossem negligenciadas, abandonadas ou desprezadas. O sentimento da infância não significa o mesmo que afeição pelas crianças; corresponde à consciência da particularidade infantil, essa particularidade que distingue essencialmente a criança do adulto, mesmo jovem. Essa consciência não existia. Por essa razão, assim que a criança tinha condições de viver sem a solicitude constante de sua mãe ou de sua ama, ela ingressava na sociedade dos adultos e não se distinguia mais destes. (ARIÈS, 1986, p. 156).

A criança participava de jogos, de afazeres domésticos ou trabalhava como aprendiz, com os adultos. Suas vestimentas eram incômodas e impossibilitavam a liberdade de movimento, tirando-lhe o prazer de correr, sujar-se, subir em árvores e podendo-lhe tudo aquilo que faz parte do mundo infantil, descaracterizando-a daquilo que realmente é. Nesse cenário, “a infância era apenas uma fase sem importância, que não fazia sentido fixar na lembrança”, e, quando uma criança morria, “não se considerava, que essa coisinha desaparecida tão cedo fosse digna de lembrança” (ARIÈS, 1986, p. 56).

Ao longo do século XX, cresceu o esforço pela compreensão do ser criança em vários campos do conhecimento, e, desde então, a noção de infância na sociedade moderna vem sendo construída social e historicamente, sendo que seu conceito muda em função de determinantes sociais, culturais, políticos e econômicos. Sônia Kramer (2007) corrobora Ariès (1986), afirmando que a inserção concreta das crianças e os seus papéis variam com as formas de organização da sociedade e que a concepção de infância não existiu sempre e da mesma maneira. Ao contrário, a noção de infância surgiu com a sociedade capitalista, urbano-industrial, enquanto iam mudando a inserção e o papel social da criança na sua comunidade.

Na crônica “Nós e as crianças”⁷¹, Cecília Meireles valoriza os estudos acerca da criança, quando estes visam favorecer o seu desenvolvimento. Nesse sentido, a cronista destaca que a Psicologia estuda “cada detalhe da vida profunda” e a Pedagogia pesquisa “cada possibilidade de atuar sobre ela”, pontuando que esses aspectos devem ser considerados como conquistas investigativas de “níveis teóricos” (MEIRELES, 2017, v.1, p. 139).

Porém, a cronista alerta que os estudos devem olhar a criança não como objeto de investigação em laboratórios, mas sim na vida cotidiana, para nos aproximarmos do mundo infantil com cuidado, para que “se estabeleça uma ponte de absoluta confiança, por onde possamos ir até elas, e elas, por sua vez, sejam capazes de vir até nós” (MEIRELES, 2017, v. 1, p. 139).

⁷¹ Publicada no *Diário de Notícias* em 24 de outubro de 1930.

Diversos autores refutaram, criticaram e ofereceram novas formas de compreender e lidar com a infância. As contribuições do sociólogo francês Bernard Charlot, nos anos 1970, também foram fundamentais e ajudaram a compreender o significado ideológico da criança e o valor social atribuído à infância: a distribuição desigual de poder entre adultos e crianças tem razões sociais e ideológicas, com consequências no controle e na dominação de grupos. Segundo Kramer (2007), as ideias de Charlot permitem compreender a infância de maneira histórica, ideológica e cultural: a dependência da criança em relação ao adulto, diz o sociólogo, é fato social, e não natural, uma vez que indivíduo e sociedade estão entrelaçados e só se pode compreendê-los no contexto social em que estão inseridos. Os modos específicos de se comportar, agir e sentir da criança precisam ser considerados a partir da relação que se estabelece entre ela e o adulto e essa interação se institui de acordo com as condições objetivas da cultura na qual se inserem.

Também a antropologia favorece a compreensão do universo infantil, possibilitando conhecer a diversidade das populações infantis, as práticas culturais entre crianças e com adultos, bem como brincadeiras, atividades, músicas, histórias, valores, significados. Além disso, o desenvolvimento de uma psicologia baseada na história e na sociologia – como as teorias de Vygotsky e Wallon e seu debate com Piaget – revela esse avanço e revoluciona os estudos da infância.

Embora considerando o avanço nos estudos sobre a criança, Kramer (2007) ressalta que, atualmente, vivemos um grande paradoxo: por um lado, temos um vasto e complexo conhecimento teórico sobre a infância, mas por outro, encontramos dificuldades para lidar com populações infantis. Para a estudiosa, que corrobora o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, crianças são sujeitos sociais e históricos, marcadas, portanto, pelas contradições das comunidades em que estão inseridas e que, vivendo numa sociedade desigual, elas desempenham, nos diversos contextos, papéis diferentes. E esclarece:

A ideia de infância moderna foi universalizada com base em um padrão de crianças das classes médias, a partir de critérios de idade e de dependência do adulto, característicos de sua inserção no interior dessas classes. No entanto, é preciso considerar a diversidade de aspectos sociais, culturais e políticos: no Brasil, as nações indígenas, suas línguas e seus costumes; a escravidão das populações negras; a opressão e a pobreza de expressiva parte da população; o colonialismo e o imperialismo que deixaram marcas diferenciadas no processo de socialização de crianças e adultos” (KRAMER, 2007, p.150).

É relevante destacarmos aqui a abordagem de Kramer (2007) sobre aspectos que desencadeiam práticas de trabalho infantil e descaracterização da infância. Segundo a autora,

nos contextos em que não há garantia de direitos, acentuam-se a desigualdade e a injustiça social e “as crianças enfrentam situações além de seu nível de compreensão, convivem com problemas além do que seu conhecimento e experiência permitem entender” (KRAMER, 2007, p.19). E embora tenhamos uma vasta legislação⁷² que ampare a criança nos seus direitos e deveres, a autora afirma que ainda hoje, “o projeto de modernidade não é real para a maioria das populações infantis, em países como Brasil, onde não é assegurado às crianças o direito de brincar e não trabalhar” (KRAMER, 2007, p. 15).

Tais constatações nos levam a pensar no contexto⁷³ em que Cecília Meireles escreveu suas crônicas e pontuar que, mesmo vivendo em tempos tão diferentes, as reflexões das duas escritoras são comuns e continuam necessárias e atuais em nosso país, que precisa avançar muito no trato com a infância, como podemos perceber na crônica “Grandes e pequenos”⁷⁴, na qual Cecília Meireles aborda a confusão que os adultos fazem ao lidar com as crianças, por não saberem como agir – e aqui ela revisita a questão levantada por Ariès (1986) –, tratando a criança como uma miniatura do adulto (MEIRELES, 2017, v. 1).

Como se vê, é uma desorientação completa. A criança chega à conclusão – confusamente, no mistério de sua alma – de que os seus direitos são de criança, mas os seus deveres, de adulto. Sua liberdade, miudamente, sente-se injuriada e sofre. E o tédio dessas incompreensões gera-lhe um vago desejo, que pouco a pouco se consolida, de atingir essa idade em que se pode agir com independência, e na qual parece que todas as coisas que se fazem saem bem-feitas. (MEIRELES, 2017, v. 1, p. 136).

Ao descrever a falta de preparo dos adultos para lidar com a infância a cronista aponta a possibilidade de que as crianças, atraídas pelas vantagens de quando forem grandes, não sentirão o sabor da infância e irão se tornar nostálgicas quando atingirem a mocidade, porque aquele tempo não vivido levará à uma existência incompleta, porque a melhor parte lhes foi tirada. Notadamente, a cronista expõe problemas no trato com a infância considerados antigos, porém, não ultrapassados, uma vez que continuavam latentes na sociedade da década de 1930 – assim como permanecem ainda hoje, em pleno século XXI.

⁷² Segundo Kramer (2007, p. 20), temos hoje, no Brasil, importantes documentos legais: a Constituição de 1988, a primeira que reconhece a educação infantil como direito das crianças de 0 a 6 anos de idade, dever de Estado e opção da família; o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei no 8.069, de 1990), que afirma os direitos das crianças e as protege; e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, que reconhece a educação infantil como primeira etapa da educação básica.” Todos esses documentos são conquistas dos movimentos sociais, movimentos de creches, movimentos dos fóruns permanentes de educação infantil” (KRAMER, 2007, p. 20).

⁷⁴ Publicada no *Diário de Notícias* em 15 de outubro de 1930.

1.3 Evidências do letramento literário nas *Crônicas de educação*

“As crianças têm essa sabedoria, que já nos falta, de não se interessar pelas coisas determinadas e indiscutíveis.”
(MEIRELES, 2017, v. 4, p. 106)⁷⁵

Neste ponto do trabalho, nossas reflexões terão como ponto principal a formação do leitor infantil e as contribuições de Cecília Meireles acerca da leitura e do ensino, bem como as evidências das características do letramento literário, abordadas em suas crônicas numa época em que começaram a proliferar alguns programas governamentais, voltados para o controle do analfabetismo.

É importante destacar que Cecília Meireles, já em 1930, apresentava reflexões preponderantes para o desenvolvimento do tema letramento literário. Por meio de uma linguagem clara e muitas vezes poética, a cronista denunciava os entraves de uma educação que caminhava a passos lentos, porém decisivos, para a consolidação de muitos conceitos sociais que, na atualidade, já são pacíficos.

Nesse contexto, a cronista se posicionou de modo contrário à forma como eram desenvolvidas as ações relativas às cruzadas de alfabetização, criadas pelo governo Vargas, criticando-as duramente. Em seu estudo sobre as crônicas de Cecília Meireles, Patrícia Vianna Lacerda de Almeida (2014, p. 29), considera que a cronista assumia essa postura por acreditar que educar não é sinônimo apenas de alfabetizar e que “a população precisava mais do que somente decodificar o texto escrito”.

Na crônica intitulada “O carnaval e a canção”⁷⁶, Cecília Meireles aproveita para citar os impressos utilizados, com uma literatura “tão verbosa e empolada que a gente tem logo vontade de ficar analfabeta outra vez, queimar tudo que existe no mundo escrito e degolar a primeira criatura que inventar algum alfabeto” (MEIRELES, 1932, p. 7). Num tom irônico, salienta que lhe veio à mente a imagem do Ministério da Educação, “com alguns dos seus habitantes, cujo nome o leitor permitirá que fique hoje debaixo da máscara, em homenagem a esta terça-feira”. E fazendo uma forte crítica à qualidade inferior das letras das cantigas carnavalescas, continua:

Devia ser, aliás, muito interessante combinar uma dessas músicas de morro com um soneto de rimas raras.

⁷⁵ Crônica “Literatura infantil [II]”, já citada anteriormente.

⁷⁶ Publicada originalmente no *Diário de Notícias*, no dia 09/02/1932 (uma terça-feira de carnaval), na sua coluna *Comentário*.

Mas Olegário, que é acadêmico e até sonetos sabe fazer, escreveu o “De papo pru á”, que parece que não é soneto. E que não tem rimas raras. Pelo contrário, é tudo ali no verbo da primeira conjugação, e achando que até o “r” é demais. (MEIRELES, 1932, p. 7).

Embora a cronista considere admirável e respeitável o esforço visível de todos que se empenham para cumprir com a obrigação de trabalho nos dias de carnaval, da maneira mais rigorosa possível, não se priva de comentar sobre a qualidade da alfabetização desenvolvida no país, as chamadas cruzadas de alfabetização, que segundo ela, giram ao redor do edifício do Ministério da Educação com uma tentação alucinante de se instalarem lá dentro.

E para concluir a crônica, cita a marchinha de carnaval composta por Lamartine Babo e Noel Rosa “A.E.I.O.U – A cartilha da Juju” e indaga ao leitor se quer saber como ela chegou a essa reflexão, reclamando a literatura oriunda da terra dos poetas, “onde se fazem versos mesmo sem se saber escrever” (MEIRELES, 1932, p. 7). E a própria cronista responde à indagação que faz:

E quer saber o leitor como se passou tudo isso?

Ouvindo cantar a “Juju”:

“A.E.I.O.U.

Dabliú, dabliú,

Na cartilha da Juju,

Juju!

A Juju já sabe ler,

A Juju sabe escrever,

Há dez anos na cartilha,

A Juju já sabe ler,

A Juju já sabe escrever,

Escreve sal com c cedilha...”.

Estou com ideia de propor ao ministro da Educação oficializar essa letra para ser cantada

pelos soldados da “guerra santa”. Mas não é para quando partirem, não...

É para quando voltarem... (MEIRELES, 1932, p. 7).

Nota-se, aqui, a militância política de Cecília Meireles, que vai muito além da questão partidária, trazendo no seu bojo reflexões profundas sobre a atuação dos dirigentes da nação, além de relevantes aspectos sobre a alfabetização e o letramento, cabendo-nos, nesta altura do trabalho, discorrer sobre tais conceitos: a palavra letramento⁷⁷ só passou a fazer parte do nosso contexto educacional por meio dos discursos e de pesquisas apresentadas por Magda Soares e Ângela Kleiman, em meados de 1980⁷⁸. Para Soares (1998), em seu livro *Letramento: um tema*

⁷⁷ Apesar de nem sempre haver consenso na definição exata do termo *letramento*, ele sempre foi usado para tratar da apropriação e do uso social da escrita.

⁷⁸ Embora o termo letramento seja relativamente novo, surgindo no Brasil-, segundo Magda Soares (2003) nos anos 1980 e, simultaneamente, em outros países, Ângela Kleiman (2005) aponta Paulo Freire, na década de 1960,

em três gêneros, utilizou-se apenas o termo alfabetização⁷⁹ para denominar as atividades escritas, por muito tempo, no Brasil. Já o termo letramento foi incorporado à nossa língua a partir de estudos e de pesquisas na área educacional, quando se exigiu uma denominação específica para o uso social da escrita.

O conceito de letramento, segundo Soares (1998), vem da etimologia da palavra *literacy*,⁸⁰ que é o estado ou a condição que assume aquele que aprende a ler e a escrever ou que, mesmo sem saber ler e escrever, convive, cotidianamente, com práticas de leitura e de escrita, logo, o indivíduo letrado é “aquele que vive em estado de letramento, e não só aquele que sabe ler e escrever, mas o que usa socialmente a leitura e escrita, ou seja, as pratica respondendo adequadamente às demandas sociais de leitura e escrita.” (SOARES, 1998, p. 40).

Tal processo gera implicações sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas e linguísticas tanto para o grupo social em que está inserida, quanto para o indivíduo que aprende a usá-la. Nesse entendimento, podemos dizer que alfabetização e letramento são processos diferentes, porém, indissociáveis, visto que um completa o outro, embora se diferenciem quanto às habilidades cognitivas que envolvem, e, conseqüentemente impliquem formas diferentes de aprendizagem, conforme explicita Soares (1998) no seu artigo “Práticas de letramento e implicações para a pesquisa e para políticas de alfabetização e letramento”.

Isso significa dizer que enquanto a alfabetização se ocupa da aquisição do código escrito e abarca um conjunto de saberes sobre esse código, com o objetivo do domínio do sistema alfabético e ortográfico de uma determinada língua, o letramento, no que lhe concerne, tem como foco central os aspectos sócio-históricos da aquisição de um sistema escrito por uma comunidade, por um grupo, e que nem sempre requer um sistema formal, ou seja, embora o letramento não esteja diretamente ligado ao ato de alfabetizar, tem o objetivo de ampliá-lo, de enriquecê-lo. Assim, para Kleiman (1995), o indivíduo que sabe ler e escrever é considerado alfabetizado, já aquele que, independentemente de saber ler e escrever, responde adequadamente às demandas sociais da leitura e da escrita, ou seja, está inserido em práticas

como um dos primeiros a considerar o processo de alfabetização no sentido mais próximo ao que atualmente se tem chamado de letramento, uma vez que seus estudos apresentavam práticas libertadoras e socioculturais de uso da língua escrita como um processo que se transforma, visando a uma mudança social, na qual o sujeito seja atuante e transformador do seu meio.

⁷⁹ Tomado no sentido restrito da palavra: era relativo à pessoa que, sendo capaz de conhecer os signos verbais, codificar e decodificar as letras, mesmo que em nível rudimentar, era considerada alfabetizada e aquela que desconhecia esse processo, seria analfabeta.

⁸⁰ *Literacy*, originada do latim, *littera* [letra], agregada ao sufixo -cy, que, por sua vez, tem o significado de qualidade, condição, estado, fato de ser. (SOARES, 1998, p. 18).

sociais de leitura e de escrita, é considerado letrado⁸¹. Para a autora, letramento⁸² é “um conjunto de práticas sociais que usa a escrita, como sistema simbólico e como tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos” (KLEIMAN, 1995, p. 19).

Nesse sentido, segundo Soares (1998), nas práticas sociais que realizamos diariamente, como pegar o ônibus certo, ler uma bula de remédio, ler imagens e placas mesmo sem ser alfabetizado, ou seja, em todas as formas de utilização social da leitura e da escrita, precisamos fazer uso do letramento. Dessa forma, o termo apresenta duas principais dimensões: a individual e a social. A primeira refere-se à posse pessoal de habilidades de leitura e escrita; já a dimensão social está ligada ao fato de que o letramento está presente na vida cotidiana e faz-se necessário para a compreensão do universo, além de possibilitar uma atuação com mais autonomia diante dele. Assim, o leitor não apenas decodifica sinais, mas dá sentido a eles, ou seja, compreende-os e faz a sua aplicação na vida.

Nesse entendimento, nota-se como Cecília Meireles já defendia tais dimensões, pois reclamava uma educação autônoma, onde o indivíduo, desde a sua infância, tivesse condições para desenvolver suas habilidades individuais e sociais, como podemos perceber na crônica “Educar!”⁸³, onde critica claramente a “trapalhada” feita no Brasil pelos bacharéis, ao longo dos anos e que os revolucionários diziam estar consertando, afirmando que educar não é ficar “distribuindo livros a torto e a direito, nem, muito menos, andar vendendo santinhos para curar doenças e encaminhar a alma para o céu...” (MEIRELES, 2017, v. 2, p. 179). E continua:

Educar é preparar para a vida completa, para que o homem não tenha medo da vida, e saiba agir de acordo com ela. É dar ao homem, com uma consciência de si mesmo que as civilizações e os cativeiros há muito tempo lhe andam todos os dias roubando, uma capacidade de ser útil a si mesmo e de servir livremente aos demais, convertendo o trabalho num interesse superior de criação, que dispõe cada um no justo lugar da sua eficiência, no mundo. (MEIRELES, 2017, v. 2, p. 179).

Valendo-se da linguagem irônica, própria da crônica, a voz narradora afirma que a questão não é, pois, nem “de alfabeto nem de catecismo” (MEIRELES, 2017, v. 2, p. 179) e reclama a valorização do trato com a questão educacional, criticando os projetos milagrosos de

⁸¹ Afirmções da autora no capítulo introdutório do seu livro *Os significados do letramento*.

⁸² Kleiman (2003), no artigo “Linguagem e letramento em foco. Preciso ‘ensinar’ o letramento? Não basta ensinar a ler a escrever?”, discute e estabelece diferenças e aproximações entre os termos alfabetização e letramento, afirmando que, embora a alfabetização apresente características específicas que a diferenciam do letramento, é por meio dela que os sujeitos passam a participar, de forma autônoma, das muitas práticas de letramento de diferentes instituições.

⁸³ Publicada no *Diário de Notícias* em 13 de outubro de 1931.

extinção do analfabetismo, comuns na época, e alertando ainda sobre os teóricos que pregam esperanças em milagres. Segundo a cronista, “não devem ser levados a sério, quando tudo nos está fazendo ver como a carência da visão educacional tem retardado lamentavelmente o nosso destino. (MEIRELES, 2017, v.2, p. 178).

Rildo Cosson (2006) considera as práticas sociais da escrita diversificadas, e, segundo ele, talvez seja mais adequado falar de *letramentos*, assim, no plural, para designar toda a extensão do fenômeno, ou mesmo de *multi-letramentos*, termos que procuram abranger toda a complexidade dos meios de comunicação de que hoje dispomos, como, por exemplo, o letramento digital. Essa multiplicidade de letramentos também é considerada por Brian Street⁸⁴ (2014, p. 172), que relaciona o significado e os usos das práticas de letramento com contextos culturais específicos e afirma que essas práticas estão sempre associadas a relações de poder e ideologia, não sendo simplesmente tecnologias neutras. Para o autor, duas questões atravessam a proposta de letramentos sociais: a de um modelo autônomo, por ele criticado, no qual a escrita é tomada como objeto independente, capaz de promover transformações por si próprias em pessoas e sociedades; e a de um modelo ideológico, assumido por ele, no qual as tensões entre autoridade e poder e entre resistência e criatividade é que permitem a emergência de práticas sociais letradas.

Kleiman (1995) também relaciona o letramento às práticas e aos eventos que usam a leitura e a escrita socialmente, enfatizando que todas as práticas de letramento são aspectos não apenas da cultura, mas também das estruturas de poder em uma sociedade. Dessa forma, como já dissemos, a autora explicita que, apesar das diferentes características entre a alfabetização e o letramento, é por meio do ato de alfabetizar que os sujeitos passam a participar, de forma autônoma, das muitas práticas de letramento de diferentes instituições, o que pode se dar em várias situações, desde que estejam envolvidas práticas sociais que se utilizem da leitura e da escrita. Daí a importância da alfabetização, tão discutida e problematizada por Cecília Meireles, que vê nas reformas imediatistas para alfabetizar as crianças e nas cartilhas abstratas, um grande equívoco. Para ela, na crônica intitulada “Política e pedagogia”⁸⁵, a escola, por muito tempo, não soube representar seu papel junto à criança, “não desceu a penetrar na alma simples e complexa, ao mesmo tempo, da infância”, isso porque “os governantes sempre pensaram mais em si, no seu conforto, no seu sossego, no seu prestígio” (MEIRELES, 2017, v 3, p. 18). Assim,

⁸⁴ Dentre os estudiosos que têm trabalhado com o fenômeno do letramento, o professor emérito da King’s College London, Brian Vincent Street se destaca por reflexões de notória importância, várias delas abordadas no livro *Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação* (STREET, 2014).

⁸⁵ Publicada no *Diário de Notícias*, em 16 de novembro de 1930.

critica os discursos vazios e populistas e, de forma implacável, defende a liberdade individual e a democratização do país na Era Vargas⁸⁶.

No mesmo texto Cecília Meireles destaca e polemiza a ação dos professores que agem sem pensar, comparando o fazer desses profissionais ao ofício dos governantes, afirmando que todos “estavam ativos. Mas a atividade só é coisa importante quando possui uma orientação adequada. (MEIRELES, 2017, v.3, p. 19). Segundo a cronista, assim como os governantes que “assinavam papéis”, faziam estradas, “levantavam edifícios, celebravam contratos”, os professores também trabalhavam muito, “iam à escola, falavam todo o dia, assinavam o ponto à hora certa”, fatigavam-se enormemente, todos o reconheciam, e ninguém iria “afirmar que tinham as mesmas inclinações dos governantes, nem que alcançavam os mesmos resultados...Apenas, tinham, com eles, de comum, o desacordo entre o que eram e o que exigiam as suas funções”. (MEIRELES, 2017, v.3, p.19). Nesse entendimento, os governantes diziam que “só de seve dar crédito ao que vem nos comunicados oficiais” e os professores ponderavam aos seus alunos: “façam só como eu lhes digo: não mexam nos bancos, não conversem com os colegas, não queiram saber mais do que vem no livro, não façam perguntas aos mais velhos...” (MEIRELES, 2017, v.3, p.19).

Nesse ponto, retomemos a marchinha de carnaval já citada anteriormente “A.E.I.O.U – A cartilha da Juju”⁸⁷, onde Cecília Meireles critica o ato de ler e escrever da Juju, que está “há dez anos na cartilha”, e “já sabe ler”, “já sabe escrever”, porém, “escreve sal com c cedilha”. Ora, é evidente aqui, a defesa dos conceitos de alfabetização e letramento pela cronista, questionando as práticas mecânicas que envolvem a leitura e escrita desenvolvidas até então e propondo formas libertadoras de aprendizagem com textos significativos para o aluno, que irão oportunizar a reflexão e o desenvolvimento da autonomia. É a proposta de uma educação voltada para o êxito das diversas práticas sociais, – notadamente a cronista defende também os multi-letramentos, que discutiremos adiante – ou seja, não basta apenas aprender a ler e escrever, é preciso ir além.

Na perspectiva dos *múltiplos-letramentos*, podemos indagar: E o letramento literário, como se difere dos demais? Sendo um dos *múltiplos-letramentos* presentes na sociedade atual,

⁸⁶ Segundo Lamego (1996, p.20) a cronista decepçiona-se com a Revolução a partir da nomeação de Francisco Campos para o Ministério da Educação, assim como os demais intelectuais que se empenharam na defesa dos ideais da revolução, uma vez que este adotou procedimentos escolares retrógrados, dentre eles o decreto do ensino religioso.

⁸⁷ Crônica “O carnaval e a canção” já citada anteriormente e publicada originalmente no *Diário de Notícias*, no dia 09/02/1932, na página 7 da sua coluna Comentário.

segundo Cosson (2020), o conceito de letramento literário, como processo de apropriação da literatura enquanto linguagem, surgiu no final da década de 1990. A expressão ganhou dimensão, em função da diversidade de pesquisas e, atualmente, compõe o léxico do ensino de literatura no Brasil. Embora os letramentos presentes na sociedade sejam múltiplos, como já dito anteriormente, o letramento literário, de acordo com Cosson (2006), difere dos outros tipos, porque a literatura ocupa um lugar único em relação à linguagem, exigindo do leitor informações do texto que perpassam pela aprendizagem de estratégias de leitura ao longo do caminho, para chegar à formação do seu repertório. Nesse sentido, a escola precisa oferecer um espaço especial para a literatura, pois ela possibilita a leitura de mundo por meio do envolvimento de todos os sentidos, cumprindo a “função maior de tornar o mundo compreensível, transformando sua materialidade em palavras de cores, odores, sabores e formas intensamente humanas” (COSSON, 2006, p. 17).

No *Glossário Ceale*⁸⁸, a expressão letramento literário é definida por Cosson (2014) como o processo de apropriação da literatura enquanto linguagem e, para entendermos melhor essa definição sintética, é preciso que tenhamos bem claros os seus termos. Segundo o autor, o primeiro passo é compreender o processo de letramento literário, sendo que a ideia é de um ato contínuo, de algo que está em movimento, que não se fecha. Assim, começa com as cantigas de ninar e continua por toda a nossa vida, a cada romance lido, a cada novela ou filme assistido. Depois, precisamos compreender que se trata de um processo de apropriação, ou seja, refere-se ao ato de tomar algo para si, de fazer algo se tornar próprio, de fazê-lo pertencer à pessoa, de internalizar ao ponto de aquela coisa passar a ser sua. É isso que sentimos quando lemos um poema, e ele nos dá palavras para dizer o que não conseguimos expressar antes.

Podemos afirmar, assim, que antes do processo de escolarização do sujeito, ou seja, muito antes de sua entrada para a escola, inicia-se o processo de letramento. Isso se dá devido ao contato com situações de letramento, presentes na interação com o outro. Fica a cargo da escola, assim, a função de apresentar o sistema de escrita e leitura à criança, que, após alfabetizada, permanecerá em constante processo de letramento, como pontuou Paulo Freire (1989, p. 9), no livro *A importância do ato de ler*, segundo o qual “a leitura do mundo precede a leitura da palavra e é preciso ler a palavra para reler o mundo”, corroborando a importância

⁸⁸ O Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (Ceale) é um órgão complementar da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FaE/UFMG), criado em 1990, com o objetivo de integrar grupos interinstitucionais voltados para a área da alfabetização e do ensino de Português. O *Glossário Ceale* é um suporte teórico organizado pelas pesquisadoras Isabel Frade, Maria da Graça Costa Val e Maria das Graças de Castro Bregunci. Foi criado para subsidiar os educadores no trabalho com a alfabetização e o ensino-aprendizagem de leitura e escrita. Cosson é um dos pesquisadores do Ceale. Disponível em <https://www.ceale.fae.ufmg.br> >

tanto da alfabetização, quanto do letramento nesse processo contínuo. Ora, se o processo de letramento inicia-se anteriormente à escolarização, as indagações de Cecília Meireles sobre a “cartilha da Juju” fazem todo o sentido: Como uma criança está há dez anos estudando com uma cartilha e pelo visto, só sabe decodificar? Que tipo de ensino está sendo oferecido na escola?

Em “A guerra santa...”⁸⁹ Cecília Meireles critica de forma veemente a campanha do Ministro Francisco Campos contra o analfabetismo, destacando a volatilidade das ações, que começam e não se consolidam, explicando ironicamente que a “guerra santa”, como todos sabem “é a campanha contra o analfabetismo” proposta pelo Ministério da Educação e afirma que muitas vezes se tem estado à beira de um empreendimento tão extraordinário, porém, os “jornais expõem longos planos, há sessões preparatórias, com muitos discursos e magnésio,” mas o que se vê são “apenas promessas de um saneamento completo do analfabetismo brasileiro”. (MEIRELES, 2017, v. 2, p. 213).

Na mesma crônica, ao expor a situação dos sertanejos que não sabem ler e graças a isso, ficam alheios às notícias dos jornais, ela destaca a leitura de mundo, valoriza o saber que antecede a leitura da palavra e posiciona-se sobre o assunto muito antes de Paulo Freire, como podemos constatar no seguinte trecho:

Se o sertanejo lesse os jornais, tratava de fugir para bem longe. Ele, coitado, sem saber dessa história de decifrar livros, sabe coisas muito melhores e mais belas, que nós andamos precisando aprender com ele. E quando diz, como na modinha, “que a gente não pode amofinar”, está defendendo, à sua maneira, a liberdade de só fazer as coisas que lhe agradam. Excelente vantagem que os letrados não podem, não sabem ou não querem gozar mais...” (MEIRELES, 2017, v. 2, p. 213).

Considerando essas “coisas muito melhores” que são o conhecimento de mundo, a escola deve compreender que letramento e alfabetização são práticas indissociáveis, porém, distintas e associar os dois processos no mesmo ato, para alfabetizar letrando, apresenta-se como uma forma de tentar minimizar dificuldades decorrentes do uso da leitura e da escrita. Kleiman (2007) afirma que a escola é a mais conceituada agência de letramento e reconhece a existência e importância das demais, considerando que:

É na escola, agência de letramento por excelência de nossa sociedade, que devem ser criados espaços para experimentar formas de participação nas práticas sociais letradas e, portanto, acredita-se também na pertinência de assumir o letramento, ou melhor, os múltiplos letramentos da vida social,

⁸⁹ Publicada no *Diário de Notícias* em 28 de janeiro de 1932.

como o objetivo estruturante do trabalho escolar em todos os ciclos. (KLEIMAN, 2007, p. 4).

Com base nos conceitos já abordados, podemos afirmar que Cecília Meireles também se posicionou sobre a escola como espaço, por excelência, para o desenvolvimento do letramento, anteriormente a Kleiman (2007), como vimos em vários dos seus textos. A concepção de leitor infantil defendida pela autora encontra sustentação em muitos aspectos relevantes do ato de ler e escrever na perspectiva do letramento, o que evidencia uma fina percepção da cronista quanto ao processo ensino-aprendizagem em sua totalidade, não bastando apenas a decodificação de um texto pela criança, muitas vezes nem escrito para ela, mas também sendo necessária a interpretação autônoma que a leitura significativa possibilita à formação do leitor.

Nesse sentido, a cronista deixa claro que a “função da escola deveria transcender a mera tríade do aprendizado de ler, escrever e contar, tão propalada pelos governos e por alguns educadores tradicionais da época” (MEIRELES apud SILVA, 2008, p. 58-59), sendo nítida a sua ampla visão de que o espaço escolar é, notadamente, ambiente propício para o desenvolvimento da aprendizagem significativa que leva ao letramento literário, possibilitando ao sujeito a liberdade necessária para pensar, criar, inventar, enfim, – retomando aqui a crônica “Educar!”⁹⁰ – desenvolver suas faculdades e poderes humanos, facilitando a função essencial de viver, com toda a sua completa significação, e que em todas as unidades da pátria haja a “difusão de meios e recursos para que todos possam dar de si o máximo, com a alegria da liberdade e da solidariedade” (MEIRELES, 2017, v. 2, p. 178). Segundo a cronista, enquanto a grande questão da educação popular não for considerada como ponto fundamental para um governo, o grande sonho de um país progressivo e mais próspero não terá consistência nem eficácia. Para isso, faz-se necessária uma visão educacional genuína, conforme afirma:

Mas essa visão educacional precisa ser, de fato, uma *visão educacional*. Ainda existe muita gente que, com permissão da censura, vive sonhando com turmas de paladinos muitíssimo medievais, por sinal, que saiam pelo Brasil afora fazendo discursos e alfabetizando – com eles, naturalmente, – este ingênuo, este bonito, este maravilhosos Brasil... (MEIRELES, 2017, v. 2, p. 178).

A forma “interesseira” e “ambiciosa” com que o governo da época lida com os problemas educacionais e principalmente, com a alfabetização é propalada pela cronista que chama a atenção para os discursos vazios de significado, repletos de promessas não cumpridas, o que evidencia o teor atual das suas críticas.

⁹⁰ Crônica já citada anteriormente.

De vez em quando explodem pelas radiolas verbos flamejantes resolvidos a *extirpar, a extinguir*, – ou, nos casos de grande modéstia, – a *combater a praga, o flagelo, o anátema* do analfabetismo. Fechando-se os olhos, fica-se vendo cada um desses Hércules, de cajado na mão e pele ao ombro, penetrando pelos sertões adentro, dispostos a encontrar a terrível Hidra... Mas não se sabe de nenhum que se tenha realmente atrevido a tão extraordinário empreendimento... A Hidra continua com as suas sete cabeças, passando admiravelmente bem de saúde... (MEIRELES, 2017, v.2, p. 178, grifo do autor).

Podemos notar também, na crônica “Mal das letras”⁹¹, a crítica contundente de Cecília Meireles aos altos gastos com cartilhas, lápis, cadernos, tabuadas e todo o material que é adquirido sem critério e sem planejamento. E a educadora propõe uma forma construtiva de aprendizagem, embasada numa visão de educação permeada pela seriedade:

Se, em lugar do alfabeto, as pessoas de boa vontade que querem salvar o Brasil fossem por aí além com instrumentos de trabalho, receitas de vida, normas de alimentação, socorro médico, um dia, se fosse muito necessário, esses nossos irmãos amanheciam lendo sem se saber como. Por milagre, propriamente, não; mas porque estariam preparados para certas necessidades de comunicação, e a força dessa necessidade, com a sua cara de herege – segundo a tradição – os impeliria ao alfabeto como um recurso vital...
O que me apavora é o alfabeto assim metido na cabeça, quase por obrigação (MEIRELES, 1998, p. 277).

Temerosa em relação aos projetos mecânicos de alfabetização, a cronista contesta atitudes milagrosas de extinção do analfabetismo, o que era comum à época, e a forma abstrata e fragmentada de aprendizagem, com palavras e textos sem significados, apenas com o intuito de decodificar, sem que o alfabetizado conseguisse compreender e posicionar-se criticamente sobre o seu processo de aprendizagem, o que revela mais uma vez o seu profundo entendimento sobre a aprendizagem significativa, antecipando o conceito de alfabetização exposto por Soares (1998), já discutido aqui.

E continua:

Naturalmente, ninguém vai se arvorar em partidário da ignorância. Por isso mesmo é que a alfabetização assusta. Pois uma ignorância declarada pode até ser muito respeitável. E sábia. E útil. Mas a ignorância fantasiada de cultura, – dessa, Deus meu – como nos defendermos? Como nos livraremos dos falsos sábios, dos impossíveis messias, dos que juntam as letras, mas não entendem as palavras, dos que juntam as palavras, mas não entendem as frases, dos que juntam as frases, mas não têm nada para dizer?

⁹¹ Crônica publicada originalmente no *Jornal de Notícias*, em 16 de outubro de 1948.

Pensando bem, o mal do Brasil virá de seus autênticos analfabetos, ou dos seus hipotéticos letrados? O mal do mundo, senhores, não apenas o nosso, aí, não apenas... (MEIRELES, 1998, p. 278).

E ao concluir a crônica, Cecília Meireles sacode as estruturas dos chamados “letrados”⁹² e, questiona-os, de forma crítica e mordaz, evidenciando sua visão ampliada do que é a alfabetização e o letramento, além da importância de tais processos para todos os povos, de todo o mundo, e não apenas do Brasil.

Dessa forma, um olhar inquiridor e minucioso à abordagem da estudiosa feita até aqui nos evidencia, claramente, que os conceitos de alfabetização e letramento apresentados por Soares (1988) e Kleiman (1995) e o letramento literário apresentado por Cosson (2006), foram antecipados e apresentados por Cecília Meireles em seus textos, no cenário nacional, ainda na década de 1930.

Nesse entendimento, ao dissertarmos sobre os conceitos dos processos de alfabetização e letramento literário apresentados por Cecília Meireles e confrontados com os autores aqui estudados, convém-nos perceber que a literatura, tanto oral quanto escrita, torna-se fundamental para a consolidação da formação do leitor, constituindo-se como um direito a ser garantido desde a infância. A literatura, para o homem, é um bem necessário como qualquer outro, podendo configurar uma espécie de liberdade ao indivíduo de modo a transformar o pensamento crítico diante de tudo que o cerca, como postula Antonio Candido (1995), no artigo “O direito à literatura”, do livro *Vários escritos*, ao afirmar que, assim como é indispensável para qualquer pessoa, de qualquer classe social, o acesso à moradia, ao vestuário, à saúde, à liberdade e à justiça, é também “incompressível” o acesso à cultura e à literatura, constituindo-se numa “manifestação universal de todos os homens em todos os tempos” (CANDIDO, 1995, p. 174). Para o autor, a literatura constitui-se como um direito universal, devendo estar presente na vida de todos, independentemente da condição social, e abarca desde as manifestações mais simples até as mais elaboradas, conforme ele explicita no trecho seguinte:

Chamarei de literatura, de maneira mais ampla possível, todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático, em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura, desde o que chamamos folclore, lenda, até as formas mais complexas e difíceis de produção das grandes civilizações. (CANDIDO, 1995, p. 242).

⁹² É importante destacar que, naquela época, os “letrados”, ou seja, aqueles que dominavam as letras, comandavam o país e participavam das principais decisões públicas eram homens, na sua grande maioria, e a condição da mulher não pode ser ignorada, uma vez que Cecília Meireles teve que se impor para conquistar seu espaço, ultrapassando limitações de gênero e ocupando lugares que majoritariamente eram destinados a figuras masculinas, assim também como várias outras mulheres do seu tempo.

Além disso, Candido (1995) destaca a função humanizadora da literatura, por meio da qual ela consegue revelar a sensibilidade que há em cada um de nós. Para ele, “negar a fruição da literatura é mutilar a nossa humanidade” (CANDIDO, 1995. p. 186). Daí a sua relevância e a necessidade de ofertá-la a todos, desde a infância, dado que não se valoriza o que não se conhece e, sendo o Brasil um país de desigualdades tão acentuadas, a escola torna-se o canal por excelência para a garantia de tal direito.

Cecília Meireles, também sensível à função humanizadora da literatura, que consiste em estimular a imaginação e possibilitar a organização e transformação da realidade, aproxima dos poetas o poder de criação das crianças e destaca que, de modo geral, elas têm uma personalidade nascente com grande riqueza interior, possuem forte imaginação, ludicidade e sensibilidade, em razão da experiência linguística lúdica e poética que vivenciam, como expressa em “Como as crianças pensam”⁹³: “ – Eu gosto de ouvir as crianças conversando, porque elas são absolutamente como os poetas. Não conhecem obstáculos a sua imaginação” (MEIRELES, 2017, v. 1, p. 160).

Dessa forma, desde o início o adulto precisa saber lidar com a criança e suas leituras primeiras, contribuindo para o seu processo de formação, que ultrapassa o mero ensinar e aprender. É algo muito mais amplo que implica a humanização das pessoas, pois a educação exige todo um processo interior, psicológico e profundo, conforme a cronista explicita na crônica “Direito à vida”⁹⁴:

Essa inquietação pela criança, que vem de tão remotos tempos, e que é hoje a razão de ser dos grandes movimentos educacionais e, por isso mesmo, o mais forte fator da civilização futura; essa inquietação que aproxima Cristo e Lenine num mesmo grito, um chamando-a a si, outro defendendo-a numa das horas mais trágicas e maiores que já tem vivido o mundo; essa inquietação que assim revela a medida dos espíritos e o tamanho dos ideais deve hoje sofrer um verdadeiro estorpecimento nos corações que a animam, diante desta dolorosa notícia de uma criança que caiu de fome, numa rua dos nossos subúrbios, por ter vergonha de pedir esmola. (MEIRELES, 2017, v. 1, p. 167).

Ao reclamar a responsabilidade do país pela infância a partir da morte de uma criança que caiu por não conseguir pedir, ela também clama por aquelas que “pedem, para não cair”. É o olhar da cronista pela criança como um todo, perpassando a mera tarefa de ensinar, como ela explicita em “O exemplo do México”⁹⁵. Na exposição da Revolução educacional do país

⁹³ Crônica já citada anteriormente.

⁹⁴ Publicada no *Diário de Notícias* em 20 de junho de 1931.

⁹⁵ Publicada no *Diário de Notícias* em 15 de março de 1931.

vizinho, “inesquecível e admirável”, em que foi proposta uma mudança radical nas escolas, de modo que se formassem homens com plena convicção de seus direitos e deveres, a cronista cobra também para o Brasil, uma renovação nacional, considerando que a educação tem que ser a força enraizada na vida do próprio povo, sendo compreendida como um problema de ordem geral, mais do que uma obra simples e unilateral, uma obra social, de redenção humana. Assim, “não se trata de alfabetizar, mas de humanizar criaturas. De trazê-las, verdadeiramente, à sua condição humana, para, então, as integrar na vida social” (MEIRELES, 2017, v. 2, p. 68). Percebemos, assim, que mais uma vez, Cecília Meireles antecipa-se, ao expor o conceito de humanização defendido posteriormente, por Candido (1995) nos seus escritos.

No livro *Problemas da literatura infantil* (MEIRELES, 2016b, p. 13), a escritora defende a humanização das pessoas a partir da literatura e evidencia sua defesa de um projeto de elevação da humanidade por meio do trabalho poético, que deve ocorrer não só pela leitura dos livros, mas também pela atuação dos educadores poetas, uma vez que, para Cecília Meireles, a visão poética deveria ser parte integrante da orientação educacional. Na “Explicação prévia” do livro, assinada por ela mesma, Cecília Meireles afirma não ter pretendido dar solução aos inúmeros problemas da literatura infantil e que apenas apontou a importância deles em alguns aspectos, deixando clara também sua aspiração a organizar uma “Biblioteca Infantil Mundial”, que aparelhasse a infância de todos os países para uma unificação de cultura, nas bases do que se poderia “muito marginalmente chamar um ‘humanismo infantil’. Na esperança de que, se todas as crianças se entendessem, talvez os homens não se hostilizassem” (MEIRELES, 2016b, p. 13).

Assim, é importante destacar como os conceitos apresentados até aqui – alfabetização, letramento, letramento literário e formação humana – já estão desenvolvidos, porém, não “sistematizados”, nos textos da educadora, escritora, poeta e cronista, que insiste na humanização construída por meio da literatura desde a infância, perpassando pela escolha do livro adequado para a criança e em espaços específicos para a leitura, além da formação do professor, assuntos que embasarão nosso estudo no próximo capítulo.

CAPÍTULO 2:
INFÂNCIA, HUMANIZAÇÃO E “DIREITO À LITERATURA”

2.1 Educação: “Preparo do homem para a humana função de viver”

“A educação é um ato de amor, por isso um ato de coragem. Não pode temer o debate.”
(FREIRE, 1983, p. 104)

No cenário de instabilidades e transformações sociais em que ela vivia, o pensamento humanista da jornalista e educadora Cecília Meireles mantinha-se firme e focado no sentido da revolução a partir da promoção humana, ecoando na sua escrita diária no jornal, em várias áreas, principalmente na educacional, resultando em apontamentos e discussões que podem ser observados nas reflexões expostas por educadores posteriores a ela. Em “A Nova Educação”⁹⁶ a cronista expõe reflexões preponderantes sobre a humanização a partir do ensino, e aborda as “imperfeições da humanidade”, que já é “bem velha”, porém, destaca que nas circunstâncias do progresso das civilizações de todas as épocas palpitam a ansiedade, o trabalho, a coragem, a amargura e a alegria das criaturas, pois como “a vida é o homem, todo esse labor obstinado, vagaroso e admirável é obra humana”. (MEIRELES, 2017, v. 3, p. 172). Dessa forma, afirma que “educar é trabalhar para além de si,” sendo interesse do educador, na sua incansável e constante investigação em busca de um rumo mais certo e constitui-se tarefa de toda a humanidade querer ir além e ser melhor, transmitindo como herança, todo “esforço por uma vida melhor, uma vida que é para os outros, uma vida que não se deseja dar no tempo de hoje.” (MEIRELES, 2017, v. 3, p. 173-174).

O pensamento de Cecília Meireles, nesse entendimento, pode ser observado nas reflexões de Paulo Freire⁹⁷ (1983) uma vez que para o autor, o ato de educar, no seu verdadeiro significado, é humanizar, “construir gente”, humanizar os humanos para que denunciem e superem os elementos desumanizadores, não sendo “possível fazer uma reflexão sobre o que é educação sem refletir sobre o próprio homem” (FREIRE, 1979, p. 27). Nesse sentido, o ensino-aprendizagem acontece numa relação interativa entre sujeito-sujeito e sujeito-mundo, na perspectiva da leitura e transformação de realidades, sendo que, para o autor, “ninguém educa ninguém, como tão pouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo.” (FREIRE, 1983, p. 79).

Com a visão ampliada da escritora sobre o que seja a educação humanizada, como pano de fundo, e as influências das suas ideias aos estudos posteriores sobre o assunto, continuaremos

⁹⁶ Publicada no *Diário de Notícias* em 04 de junho de 1932.

⁹⁷ Paulo Reglus Neves Freire (1921-1997) foi pedagogo, filósofo e escritor, autor de vários livros como *Pedagogia do oprimido* (1983) e *Pedagogia da esperança* (1992), entre outros.

neste segundo capítulo a investigação sobre a abordagem do letramento literário na infância, a partir das *Crônicas de educação*, trazendo à tona suas reflexões preponderantes sobre o direito da criança à literatura infantil, que, na visão da cronista, perpassa por diversas questões, como pela escolha do livro específico para ela, pelo ambiente favorável à sua formação como leitora e, ainda, pela formação e atuação do educador.

Mas, como refletir sobre um ensino humanizado, sobre o direito à educação e à literatura desde a infância, sobre a promoção da pessoa humana num ambiente de profundos problemas sociais e crise, como a que ocorria na década de 1930⁹⁸? Para a escritora, não só foi possível fazer reflexões sobre os temas elencados, como também apontar caminhos consistentes para a construção de um tempo promissor, sobretudo no campo da política educacional e cultural, chamando à responsabilidade todos os envolvidos nessa empreitada. E, como afirma Lamego (1996, p. 59), embora os erros do Governo da Revolução permitissem à cronista concluir, acertadamente, que “tomava caminhos turvos e perigosamente próximos de uma ditadura”, ela não se calou, ao contrário, suas crônicas tornaram-se cada vez mais incisivas, denunciando explicitamente a realidade vivida e aquela que ainda estava por vir, exercendo, assim, “uma função altamente política ao defender pontos de vista que, para ela, trariam uma verdadeira mudança nas relações sociais dos brasileiros” (LAMEGO, 1996, p. 112).

Em “Educação nacional”⁹⁹, ela defende que, nos momentos de crise individual e social produzidos a partir de um “súbito choque”, os quais trazem à superfície a inquietude, a incoerência, a convulsão que dormiam na profundidade da alma dos homens e nações, pode-se ver com clareza que o educador é o único capaz de construir um tempo de “serenidade pessoal e coletiva em que a preocupação do trabalho pacífico substitua na existência humana as calamidades oriundas de paixões egoístas e desgovernadas” (MEIRELES, 2017, v. 1, p. 123). Com um olhar voltado para uma “nova era” na Terra, de “fraternidade autêntica”, a escritora afirma que os educadores são “os donos, os responsáveis por esse futuro” e que da sua coesão, da sua orientação, da sua energia e do seu exemplo depende a transformação geral tão esperada e aguardada. Assim, na mesma crônica, expõe a necessidade de repensar a educação em sentido amplo, e “não no sentido restrito”, sugerindo que, numa “harmonia comum”, pode-se promover núcleos humanos de formação integral que, perfeitamente equilibrados nas condições dos

⁹⁸ É importante reafirmar que a Revolução de 30 foi vista pela jornalista com otimismo e esperança, e “nela Cecília Meireles de início acreditou” (AZEVEDO FILHO, 2017, v. 1, p. 14), uma vez que a preocupação de Getúlio Vargas com a educação parecera, no começo do governo, uma das expressões de modernização do país. Entretanto, em pouco tempo ficou claro que mesmo a renovação seria conduzida de forma paternalista e autoritária, o que desencantou a escritora, que, porém, não se entregou e bravamente lutou pela defesa de suas ideias revolucionárias, as quais defendia e divulgava por meio das crônicas diárias no jornal.

⁹⁹ Publicada no *Diário de Notícias*, em 29 de julho de 1930.

ambientes, permitem “a realização do seu próprio destino, sem contrariedades nem violências” (MEIRELES, 2017, v. 1, p. 124).

“Um momento único”¹⁰⁰, que retrata a esperança da escritora em dias melhores, a partir da educação, significa, para ela, a compreensão completa da humanidade, nas suas relações de homem a homem e de pátria a pátria; milagre da liberdade que se faz responsável; “reaprendizagem da vida, deformada na rotina dos séculos e na teoria arbitrária dos interesses de cada doutrina” (MEIRELES, 2017, v. 2, p. 173). Além disso, afirma:

Revolução tem de significar educação. Educação. Preparo do homem para a humana função de viver. Visão total da vida, a que nenhum problema pode ser indiferente, desconhecido ou estranho. Sentido de totalidade. Realização da criatura desde as suas inquietudes mais concretas às mais abstratas, atendendo a todas com a certeza sereníssima de que em torno da vida nenhum fator existe que não seja venerável. (MEIRELES, 2017, v. 2, p. 173).

As consequências de todas as escolhas humanas, segundo Cecília Meireles (2017, v. 2, p. 174), advêm da educação, afinal, dessa visão preliminar é que derivam todos os detalhes que correspondem a cada seção desse imenso plano, que é o educacional. Novamente, atentamos para a visão humanista da escritora, que engloba a emancipação do ser humano por completo, desde a infância.

Ela explicita, assim, a necessidade de pensar grande, começando pelos pequenos, difundindo a ideia de que a mudança perpassa pela educação. É o que podemos observar na crônica “Uma pergunta”¹⁰¹, na qual Cecília Meireles questiona os responsáveis pela educação no Brasil sobre suas verdadeiras intenções, a partir de um exemplo simples em que uma criança acorda no meio da noite, no escuro, e, não vendo nada, põe-se a chorar, “pensando que tinha perdido os olhos”. Então, uma mão acende a luz, e a criança se tranquiliza, “recuperando o seu mundo de volumes, formas e cores” (MEIRELES, 2017, v. 2, p. 78). São as mãos da educação moderna que, segundo a escritora, devem “corrigir a amarga desventura de quem sente seus olhos perdidos, sem esperança de os poder jamais encontrar” para não “fechar os olhos, tornando acreditáveis todas as cegueiras”. As “mãos que acendem, que trazem a vida aos que a procuram, e satisfazem a angústia dos desejos que vêm à tona pedindo a palavra que os explica e em que as suas hesitações se sentirão conciliadas”, só podem proporcionar, segundo a cronista, o seguinte desfecho para a cena:

Feliz criança. Nunca mais sofreu com o peso da noite. Soube que as coisas podiam continuar existindo ainda para lá dos olhos. Não duvidou da claridade

¹⁰⁰Publicada no *Diário de Notícias*, em 24 de setembro de 1931.

¹⁰¹Publicada no *Diário de Notícias*, em 13 de novembro de 1931.

interior da sua imaginação. Se tivesse ficado cega mais tarde, nem por isso teria sofrido, talvez. Acreditava nos seus olhos. No poder dos seus olhos transportados do rosto para outras alturas, criando o cenário de outras visões e os personagens dos seus espetáculos. (MEIRELES, 2017, v. 2, p. 78).

É o poder transformador das ideias humanistas de uma nova educação¹⁰², defendida por Cecília Meireles por meio de uma linguagem “lírica, irônica, casual”¹⁰³. Um certo “ar de família” (CANDIDO, 1992, p. 22) que, de forma aparentemente despreziosa, exige uma “atitude humana consciente” por parte dos “responsáveis pelo problema de educar” (CANDIDO, 1992, p. 78), a partir de uma “contemplanção atenta dos que esperam a palavra esclarecedora que a educação deve dar” (p. 79), especialmente dos educadores, que segundo a cronista, precisam ser portadores de “gestos generosos e luminosos”, dotados de “espírito compreensivo para sentir a inquietude dos meninos e dos jovens” que, assim como a criança com medo do escuro, no meio da noite, despertem e perguntem “pelas coisas que ainda não viram ou que deixaram de ver” (MEIRELES, 2017, v. 2, p. 78).

2.2 “Qualidades do professor”

“Tudo, em suma, é sempre uma questão de educação.”
(MEIRELES, 2017, v. 1, p. 43)¹⁰⁴

Uma nova educação construída a partir de muitas mãos, mas principalmente da contribuição de uma figura essencial: o professor. Nesse entendimento, Cecília Meireles, de forma organizada com seus pares, incorpora o processo educativo como um ato político, pensamento que também é defendido anos depois, por Freire (1982, p. 97), para quem a “educação enquanto ato de conhecimento é também, por isso mesmo, um ato político”. “[N]ão pode existir uma prática educativa neutra, descomprometida, apolítica. A diretividade da prática educativa que a faz transbordar sempre de si mesma e perseguir um certo fim, um sonho, uma utopia, não permite sua neutralidade” (FREIRE, 2000, p. 37).

¹⁰² Em “Sobre a nova educação”, Cecília Meireles aborda as opiniões diversas que acompanham as ideias revolucionárias do novo processo educacional e que, “em todos os lugares por que tem passado, na sua marcha universal, encontra sempre, ao lado de defensores ardentes e entusiastas, detratores inclementes e, não raro, ferozes”. Não se priva de acusá-los de “mediócras” e até portadores de “daltonismo”. Além disso, destaca que as ideias da Nova Educação precisam da “inteligência e compreensão dos que as observam e estudam”, para serem admitidas como “realidade necessária e imprescindível” (MEIRELES, v. 2, p. 112).

¹⁰³ Trata-se do poder de comunicação da crônica, conceito já discutido no primeiro capítulo. Conforme afirma Candido (1992, p. 22): “Parece às vezes que escrever crônica obriga a uma certa comunhão, produz um ar de família que aproxima os autores acima da sua singularidade e das suas diferenças. É que a crônica brasileira bem realizada participa de uma língua geral lírica, irônica, casual, ora precisa e ora vaga, amparada por um diálogo rápido e certo, ou por urna espécie de monólogo comunicativo”.

¹⁰⁴ Crônica “Questão de educação”, publicada no Diário de Notícias, em 05/02/1932.

A escritora, dessa forma, dá atenção especial aos educadores, nos seus textos jornalísticos, dedicando vários textos para tratar, entre outros assuntos, de aspectos inerentes a sua formação e atuação. No seu estudo sobre as representações da escola nova nas crônicas de educação de Cecília Meireles, intitulado “Cecília Meireles: crônica de arte, cultura e educação”, Mariana Batista do Nascimento Silva (2015, p. 13) destaca a importância dada pela escritora ao público infantil e associa a figura do professor às transformações educacionais, creditando a ele o poder da “mudança de concepções e das ações no âmbito educacional”, constituindo-se no “mediador entre o aluno e o conhecimento, determinando o que de fato seria fundamental para a formação de cidadãos”.

As ideias escolanovistas sintetizadas no *Manifesto dos Pioneiros da Educação*, redigido em 1932, conforme já explicitado anteriormente, foram amplamente divulgadas e discutidas pela jornalista, oferecendo destaque, entre outros assuntos, à formação dos professores, pois para ela, era mister, para promover a transformação esperada das práticas educacionais, que houvesse um professorado preparado. Sobre esse “generoso movimento que se desenvolveu, através de obstáculos e compromissos”, não sendo “apenas uma campanha de destruição de velhos ídolos”, Fernando de Azevedo *et al.* (2010, p. 23), nas diretrizes que esclarecem o documento, destacam a renovada geração de educadores e asseveram que:

Nessa cruzada magnífica de renovação educacional, não se “destruiu” senão “para construir”. As reformas “realizadas no Distrito Federal e em Minas, em 1927, as iniciativas empreendidas, mais, tarde, na Bahia, no Espírito Santo, em Pernambuco e no Ceará, e depois da revolução, em São Paulo, e novamente no Distrito Federal, indicam, na nova geração de educadores, a par do seu idealismo francamente renovador, o respeito da atividade útil (efficiency) e o gosto das reformas seguras, que já bastaram para fazer conhecer, nos que ainda julgam infrutíferas ou facciosas às novas doutrinas educacionais, as largas perspectivas que se abrem, na sua aplicação. (AZEVEDO, 2010, p. 23).

Cecília Meireles, em “Manifesto da nova educação”¹⁰⁵, faz um balanço do movimento, já ciente dos entraves e percalços para a sua eficaz realização. Ela considera que o documento foi lançado numa “época de manifestos”, ou seja, numa “época de grandes inquietudes”, e que propunha uma solução responsável,

[...] de origens profundas, que não removia as dificuldades superficialmente, mas descia às suas raízes, e procurava prevê-las, por antecipação, dando aos homens uma esperança mais sólida que a oriunda de aproveitamentos momentâneos ou de reformas puramente exteriores, e por isso, condenadas à próxima ruína. (MEIRELES, 2017, v. 3, p. 179).

¹⁰⁵ Publicada no *Diário de Notícias*, em 10 de julho de 1932.

Na verdade, a Revolução foi, para a escritora, um tremendo balanço das possibilidades de cada um dos integrantes do grupo e a tentativa de formação nacional foi um acordo entre aqueles que estavam trabalhando, nos últimos tempos, pela unidade de intenções. Ao informar, na mesma crônica, que o Manifesto seria publicado, “dentro de breves dias, numa edição limitada”, afirma que o texto poderia “fixar melhor a atenção dos que na verdade se preocupam com a situação do Brasil” e conclama os educadores para que valorizem o copioso trabalho redigido:

Para essa edição, Fernando de Azevedo escreveu um prólogo que é uma nova luz, mais forte e clara, sobre a questão. Resta que os educadores se animem a uma atitude decidida, num convívio eficiente, e que as energias sinceras convirjam para esse campo de atividade proveitosa que é o campo da educação. (MEIRELES, 2017, v. 3, p. 180).

Dessa forma, a cronista-jornalista, que já trazia na sua página diária questões sobre a valorização do professor e várias questões inerentes à sua prática, vê no movimento uma oportunidade para trazer à baila os assuntos relativos à renovação educacional a partir dos educadores e discute amplamente temas como formação e atuação do professor moderno, qualidades do educador, entre outros, trazendo a campanha para o campo do magistério. Segundo Azevedo (2010, p. 37), mesmo que ainda não se pudesse considerar inteiramente aberto o caminho às grandes reformas educacionais, o espírito novo do documento abriu espaço para “o gosto da crítica e do debate e a consciência da necessidade de um aperfeiçoamento constante”. E o autor afirma ainda:

[...] que, com a efervescência intelectual que produziu no professorado, se abriu, de uma vez, a escola a esses ares, a cujo oxigênio se forma a nova geração de educadores e se vivificou o espírito nesse fecundo movimento renovador no campo da educação pública, nos últimos anos. (AZEVEDO, 2010, p. 23).

É importante destacar que, no ideário da Escola Nova, a criança era o foco de todo o processo educativo, conforme podemos constatar em “A revolução e a criança”¹⁰⁶. Nela a cronista entrevista o ministro espanhol Marcelino Domingo, que explicita os avanços a partir da organização da escola normal na República Espanhola, afirmando que o principal dever de uma democracia é a educação, levando a cronista a constatar a que passos lentos caminha a revolução no Brasil e que esta deveria corrigir os erros do passado, evitando-os no futuro. Futuro esse que, segundo a jornalista, “está na infância” e constitui-se em “uma verdade dita já

¹⁰⁶ Publicada no *Diário de Notícias*, em 26 de janeiro de 1932.

tantas vezes, que não faz mais sucesso. Perdeu-se na vulgaridade do lugar-comum. Mas é a única verdade verdadeira” (MEIRELES, 2017, v. 3, p. 71).

Pode-se notar que, sem perder a criança como foco, o professor passou a ter um lugar de destaque nas ações do grupo, porque se percebeu que somente quando estes profissionais tomassem para si as visões de mundo que os escolanovistas tentavam construir é que essas práticas iriam finalmente para as escolas. E as ações daqueles que agiam de acordo com o ideário da Escola Nova também geravam representações sobre a nova pedagogia. Estes seriam os profissionais que criariam novos modos de fazer docente, de ser, de sentir, de estar no campo educacional.

Para os intelectuais da Escola Nova, o processo de aquisição do conhecimento, diferentemente da escola tradicional, surge da ação da criança. E, contrastando com esta posição, as novas tendências pedagógicas visavam proporcionar espaços mais descontraídos, opondo-se, como investigação livre, à educação ensinada. Os novos métodos de ensino visavam à autoeducação, por meio da qual a aprendizagem surgiria de um processo ativo. Almeida (2011, p. 37) considera que, “no seu conjunto de enunciados pedagógicos, a Escola Nova teve como uma de suas propostas descentrar o ensino do professor para centrá-lo no educando”. Atribuía-se importância central à atividade da criança, às suas necessidades e aos seus interesses – o aprendizado deveria partir desse conjunto. Tratava-se, portanto, de deixar de perceber a criança como objeto da educação e passar a vê-la como sujeito dela. O seu mundo deveria ser a referência do processo educativo.

Tais ideias serviram de base para muitos autores, posteriormente, como podemos comprovar novamente em Freire (1992), que aponta o conhecimento prévio do aluno como condição para a eficácia do processo educacional:

[...] não é possível ao(à) educador(a) desconhecer, subestimar ou negar os saberes de experiência feitos com que os educandos chegam à escola. [...] partir do saber que os educandos tenham não significa ficar girando em torno deste saber. [...] partir do “saber de experiência feito” para superá-lo não é ficar nele. (FREIRE, 1992, p. 59, 70 e 71).

Dessa forma, vale destacar que essa importância dada ao aluno e o apelo para que ele seja valorizado e ouvido no seu processo ensino-aprendizagem por Freire (1992) é lição defendida e ensinada incansavelmente por Cecília Meireles no trato com a criança, como podemos observar em “Uma declaração oportuna”¹⁰⁷, onde destaca as inúmeras vezes que tinha tratado da infância, elevando-a a um patamar de destaque, por acreditar que o problema da

¹⁰⁷ Publicada no *Diário de Notícias*, em 04 de dezembro de 1930.

educação integral dos brasileiros seja o mais importante da época, pelas consequências que dele derivam, por toda a extensão do nosso futuro, embora não deixe de apontar os responsáveis por todo o processo educacional, como afirma:

O problema da educação – que não é o da instrução – está em tudo e em todos. Mas está principalmente na criança, em que todo o processo de construção individual se executa naturalmente, de acordo com a própria evolução biológica, devidamente favorecida. E por estar na criança, está na família e na escola – que são os ambientes complementares em que a sua existência se desenvolve. (MEIRELES, 2017, v. 2, p. 120-121).

As reflexões da cronista, nessa crônica, permitem-nos confirmar o que já dissemos antes: sua visão humanista perpassa pelos caminhos da infância, porém, sem deixar de apontar a relevância da família e do trabalho do professor para que a liberdade impregnada nas crianças seja preservada. Podemos verificar tais apontamentos também na crônica “Educação e revolução”¹⁰⁸, na qual a cronista continua a sua defesa da construção de um mundo melhor a partir da força da esperança dos educadores: “crendo que, na marcha das gerações, se irá operando uma transformação lenta mas segura de ideologia dos homens e dos povos, aproximando-os de uma condição mais perfeita, num mundo mais feliz” (MEIRELES, 2017, v. 2, p. 108). E afirma:

Assim se explica a obstinação desses grandes sonhadores, que, através dos séculos, passaram, deixando um legado de conceitos mais puros, de ambições mais desinteressadas, de esforços distanciados de quaisquer objetivos práticos que pudessem favorecer os seus próprios apologistas. (MEIRELES, v. 2, 2017, p. 108).

Além de versar, em sua página, sobre a forma como o professor deveria agir diariamente com as crianças, ela também realizava conferências por vários lugares do país, visitava escolas, conversava com educadores, enfim, unia teoria e prática de forma incansável. Numa das cartas que escreveu à amiga Lúcia Machado de Almeida, a escritora cita, modestamente, que está trabalhando no livro *Problemas da literatura infantil*, publicado em 1951, fruto das conferências ministradas em Belo Horizonte, conforme já informamos anteriormente: “Estou muito sem tempo, ultimando o livrinho de ‘literatura infantil’, com aquelas conferências que vocês tiveram a paciência de ouvir e, por excesso de generosidade, serão capazes, talvez, de ler” (MEIRELES, 3 out. 1949, AHL, p. 100).

¹⁰⁸ Publicada no *Diário de Notícias*, em 31 de outubro de 1930.

Em outra carta, ela comenta sobre um curso que está ministrando: “O curso de literatura, de que lhe falei, excedeu o limite das dez palestras planejadas – e provavelmente, durará ainda o mês de abril. Muita frequência, muito interesse [...]”. (MEIRELES, 30 mar. 1945, AHL, p. 10). Já em outra correspondência, responde à amiga sobre um convite para participar de um Congresso de Literatura Infantil: “É muito sedutor, mas não sei se poderei comparecer. Talvez pudesse mandar uma tese: ‘uma modalidade de literatura infantil: o teatro de bonecos’”¹⁰⁹ (MEIRELES, 28 abr. 1947, AHL, p. 145).

Neste ponto, é importante destacar mais um contributo de Cecília Meireles, que também atuou na área do gênero dramático, como educadora, jornalista crítica, professora e escritora, envolvendo-se em projetos como por exemplo, um auto de Natal escrito para um curso de repertório ao teatro de bonecos, intitulado “O menino atrasado”. Segundo Carla Renata Mendes (2019), em “O menino atrasado: Cecília Meireles e as contribuições para o teatro infantil”, a partir dessa peça, a escritora teria começado a dedicar-se à arte teatral e daí a importância de seu pequeno auto infantil, pois é um marco inicial nesse percurso. Já a pesquisadora Ida Vicencia Dias de Souza (2006) afirma que essa peça escrita pela cronista recebeu “cuidadoso tratamento, com músicas ao vivo, compostas e tocadas nas apresentações por Luis Cosme, um compositor gaúcho amigo de Cecília” (SOUZA, 2006, p.14). Além disso, os cenários foram elaborados pelas próprias alunas do curso e os bonecos, manipulados pelo grupo de “bonequeiras”, conforme esclarece Souza (2006, p.14): “Essas pequenas ‘peças’ para crianças, com bonecos manipulados pelas ‘atrizes bonequeiras’ formaram todo o repertório inicial de Cecília Meireles” (SOUZA, 2006, p.14) que, às vezes, fugia de sua austeridade de professora e tornava-se muito divertida, apresentando muito senso de humor e fazendo comentários agudíssimos.

Em várias crônicas, Cecília Meireles manifestou a ideia de que o teatro e a educação mantinham uma conexão com o mundo da infância, numa relação intrínseca, sendo esse um gênero extremamente apropriado às crianças devido ao seu aspecto lúdico e formador, porém, de difícil execução e de grande responsabilidade. Em “Teatro da criança”¹¹⁰, a escritora, mesmo em meio à carência de espetáculos teatrais no Brasil e aos desafios de se criá-los, especialmente para a infância, evidencia sua esperança de que as belas, sadias e valiosas iniciativas nesse

¹⁰⁹ “O menino atrasado” (escrito em 1946, mas editado em livro apenas em 1966), se caracteriza como um Auto de Natal e constitui-se como única peça teatral infantil publicada por Cecília, principalmente por ter tido uma única edição, é de pouco acesso e traz à tona um gênero da escritora ainda pouco estudado.

¹¹⁰ Publicada no *Diário de Notícias*, em 29 de dezembro de 1932.

campo traduzam-se em “contribuições artísticas de primeira ordem, para a educação da infância” (MEIRELES, 2017, v. 4, p. 78).

Nesse sentido, é possível afirmar que a cronista, ao reclamar veementemente a ação pontual dos responsáveis pela educação infantil, – cerne das reflexões deste estudo – não se restringe à teoria: participa ativamente, na prática, da transformação que almeja, e o fato de Cecília Meireles ser uma educadora interfere de forma decisiva nas suas ações de fomento e promoção da humanização infantil.

2.3 A literatura como condição para o processo de humanização

“Educar é, em grande parte, acomodar as coisas superiores,
despertando na criatura humana um gosto puro pelo melhor e mais perfeito,
e uma inadaptação pelo que julgamos inútil ou mau.”
(MEIRELES, 2017, v. 5, p. 162)

Para iniciarmos a discussão nessa sessão, transcrevemos abaixo a indagação de Cecília Meireles na crônica “Os poetas e a infância”¹¹¹:

E que podemos nós fazer por elas? Para que as suas aventuras sejam as mais belas, as mais propícias, as mais deslumbradoras? [...]
Acentuemos aqui não ser apenas a aventura por paragens exóticas o que sugerem os poetas, mas toda a imensa aventura que cada um vive em sua vida, e que é sempre uma viagem por uma paisagem possível ou impossível, com amigos e inimigos marcando os dias de passagem, e um sonho qualquer animando a bússola, embora jamais se possa garantir a direção, chegar ao fim e saber por que se andou viajando... (MEIRELES, 2017, v. 4, p. 104).

No texto, a poeta-escritora discorre acerca da influência que as primeiras leituras exercem sobre a alma infantil, deixando evidente sua preocupação com a literatura que é ofertada às crianças, sendo assunto recorrente em muitos dos seus textos, mas especificamente no décimo núcleo temático do volume 4 da coletânea *Crônicas de educação*¹¹², onde ela aborda o tema Educação e Literatura infantil. Na mesma crônica, reconhece a ignorância dos adultos frente ao “mistério maravilhoso” que é a vida humana, especialmente da criança, porém, destaca a importância das “intenções favoráveis” em compreendê-la, adivinhá-la, a fim de melhor servi-la, constituindo-se num “abalo para a sensibilidade dos que realmente se interessam pela infância pensar nas sugestões que se podem encerrar num livro que vai parar nas mãos da criança, e que os seus olhos avidamente se põem a percorrer” (MEIRELES, 2017, v. 4, p. 103).

¹¹¹ Publicada no *Diário de Notícias*, em 07 de julho de 1931.

¹¹² O volume 4 da coletânea contém sete núcleos temáticos, que vão do oitavo ao décimo quarto.

Ao reconhecer a importância do livro infantil, a cronista aponta a figura do poeta como alguém capaz de “escrever bem” para a infância, porque, mesmo quando lhe falta a beleza que prega, quando fica no cais, mostrando apenas o rumo que outros podem seguir, ainda assim está sendo o melhor guia. Para a escritora, os poetas conseguem revelar a beleza

[...] que talvez não conseguiram realizar em si, neste mundo de dias e criaturas ainda hostis. Beleza que, não obstante, foi sua, esteve em seu coração como as inquietudes que não florescem e os pensamentos que não chegam a ter forma. Podem até deixar de ser os guias mais precisos. Na imprecisão de um poeta há mais energia sugestiva que em todas as realidades dos homens vulgares (MEIRELES, 2017, v. 4, p. 103).

Nesse percurso, ao enaltecer o poeta – aquele que expressa emoções, sentimentos ou sensações através da poesia – como escritor ideal para a criança, Cecília Meireles nos reporta ao fato de que o estado poético de contemplação diante do mundo e da vida em que ele vive também é característica intrínseca do universo infantil¹¹³, dotado de percepção, ludicidade em razão da rica experiência linguística e poética que vivencia. Na crônica “O livro e a criança”¹¹⁴, a cronista exemplifica esse estado poético infantil por meio de um exemplo prático:

Uma menina perguntou-me, um dia, por que Deus não fazia árvores azuis. Isso parece uma futilidade, mas envolve uma visão diferente da paisagem. É uma outra paisagem, imaginada, que se faz sensível, e vem pedir à menina as razões de sua impossibilidade [...].
Li, num poema de certo menino, esta coisa adorável: “dei um salto melancólico. (MEIRELES, 2017, v. 5, p. 202).

O pensamento de Bachelard¹¹⁵ (1988, p. 28), para quem “a imagem prevalece acima de tudo” e a criança enxerga grande e belo, nos ajuda a ter uma dimensão das reflexões expostas por Cecília Meireles quando critica o “lápiz vermelho” do professor, “todo envenenado de raciocínio” que vem corrigindo, acertando tudo na lógica do adulto, na “razão estereotipada”; assim, um “salto melancólico” vira um salto “grande ou pequeno, alto ou baixo, certo ou errado... mas melancólico!”. E, alargando a visão do leitor sobre a beleza das imagens primeiras e a função da arte que nada mais é do que dizer de novo as mesmas coisas, mas de outra maneira, para o belo ser sempre novo, a escritora-poeta questiona: “Como fazer compreender a um lápis vermelho o conteúdo emocional das coisas?” (MEIRELES, 2017, v. 5, p. 202).

¹¹³ Em outras crônicas, neste estudo, já destacamos a visão da cronista sobre a criança como ser pensante, dotado de forte imaginação criadora, ludicidade e sensibilidade, o que a aproxima dos poetas.

¹¹⁴ Publicada no Jornal *A Manhã*, em 19 de dezembro de 1941.

¹¹⁵ As ideias do autor sobre devaneio já foram discutidas anteriormente, no primeiro capítulo. Candido (1972, p. 803) também esclarece que o devaneio é como “o caminho da verdadeira imaginação, que não se alimenta dos resíduos da percepção e, portanto, não é uma espécie de resto da realidade, mas estabelece séries autônomas a partir dos estímulos da realidade”.

Assim falando, a escritora nos faz refletir de maneira mais densa, a essa altura do nosso estudo, sobre o significado¹¹⁶ e a importância da literatura na vida da criança, assunto amplamente desenvolvido por ela, que, ao discorrer sobre os problemas da literatura infantil, afirma que o fenômeno literário, “talvez pela associação que se estabelece entre ‘literatura’ e ‘letras’”, é designado pelo fato de usarmos a palavra, como forma de expressão, e, embora o que se encontra escrito pareça a maneira mais fácil de reconhecer a literatura, ela não abrange, apenas, essa forma de expressão, uma vez que a “palavra pode ser apenas pronunciada” (MEIRELES, 2016b, p. 14).

Assim, assevera que a literatura deve ser considerada em seus dois aspectos – o escrito e o oral –, sendo que, quando se escreve, é como um registro folclórico, que “não impede a continuação da sua vida sob aquela forma que lhe é própria, e na qual sofre as transformações que os homens e os tempos lhe vão imprimindo, sem a corromperem” (MEIRELES, 2016b, p. 14). Ao discorrer sobre a *Teoria da literatura*, Vítor Manuel de Aguiar e Silva (1993, p. 47) afirma que a literatura pode e deve ser definida como modalidade específica da linguagem verbal,

[...] tendo-se desenvolvido a partir de então, em estreito relacionamento com a linguística, estudos sobre os caracteres peculiares e diferenciais da linguagem literária, numa procura persistente e rigorosa da literariedade, ou seja, dos elementos e valores que configurarão singularmente aquela linguagem.

Dessa forma, literatura é “a arte literária feita de palavras”, porém, não basta apenas juntar palavras para se realizar tal obra, como afirma Cecília Meireles (2016b, p. 15), no livro *Problemas da literatura infantil*, o que evidencia suas reflexões sobre a compreensão da leitura e da escrita como práticas sociais, concernentes ao letramento literário¹¹⁷, conforme explicita:

A literatura precede o alfabeto. Os iletrados possuem a sua literatura. Os povos primitivos, ou quaisquer agrupamentos humanos alheios ainda às disciplinas de ler e escrever, nem por isso deixam de compor seus cânticos, suas lendas, suas histórias; e exemplificam sua experiência e sua moral com provérbios, adivinhações, representações dramáticas – vasta herança literária transmitida

¹¹⁶ Etimologicamente, o termo deriva do latim “litteratura”, a partir de “littera”, letra, e, segundo Vítor Manuel de Aguiar e Silva (1993), o lexema “litteratura” já aparece, em língua portuguesa, num texto datado de 1510, evidenciando, desde então, um conceito implicitamente ligado à palavra escrita ou impressa, à arte de escrever, à erudição.

¹¹⁷ O termo “letramento” é definido no *Dicionário Houaiss* (2001) “como um conjunto de práticas que denotam a capacidade de uso de diferentes tipos de material escrito” e, como já analisamos anteriormente, segundo Soares (1988), é o estado ou a condição que assume aquele que aprende a ler e a escrever. Já o letramento literário engloba vários sentidos, de acordo com Graça Paulino e Cosson (2009, p. 67), podendo ser definido como um conjunto de práticas e eventos sociais que envolvem a interação leitor e escritor, o qual é produzido e socializado na escola por meio da leitura de textos literários, que estejam de acordo com as normas estabelecidas ou convencionadas.

dos tempos mais remotos, de memória em memória e de boca em boca. (MEIRELES, 2016b, p. 14).

Mas pode o letramento literário ocorrer fora da escola, sem a sistematização das regras de leitura e escrita?

É certo que o letramento literário, como um dos diversos tipos presentes na sociedade, envolve um conjunto de práticas de leitura sistematizadas e engloba vários sentidos, porém, vai além dessa abordagem, pois supõe um processo que pode ter início antes de se saber ler e escrever convencionalmente, dependendo do contexto no qual se está inserido¹¹⁸. Segundo Paulino¹¹⁹ e Cosson (2009, p. 67), letramento literário é o estado ou condição de quem não apenas é capaz de ler um texto, mas também de se apoderar dele, alcançando a condição de leitor literário, em detrimento da posição de simples expectador, constituindo-se, dessa forma, num processo “de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos”. Sendo assim, está vinculado a um contexto que implica a “existência de um repertório textual, a posse de habilidades de trabalho linguístico formal, o conhecimento de estratégias de construção de texto e de mundo que permitem a emersão do imaginário no campo simbólico” (PAULINO, 2010, p. 90).

Nessa tônica, o uso social que se faz da literatura pode ser desenvolvido nas crianças desde cedo, a partir das muitas vozes que permitem a audição e oralização de histórias, já conduzindo ao letramento literário, como podemos constatar na abordagem que a escritora faz acerca da concepção de literatura no livro *Problemas da literatura infantil*. Ao refletir sobre a tradição oral, Meireles (2016b, p. 14) valoriza as práticas literárias orais anteriores às regras da escolarização, as quais seriam uma “vasta herança literária” passada de geração em geração e em diferentes espaços, como por exemplo, a contação de histórias, ideias que vêm ao encontro do conceito de letramento literário na concepção de Mirian Hisae Yaegashi Zappone (2008, p. 31):

Em práticas que usam a escrita literária, pensada como um gênero de discurso que pressupõe a ficcionalidade como traço principal, é possível observar letramento literário em inúmeros outros espaços que não apenas a escola. Assim, constituem práticas de letramento literário a audiência de novelas, séries, filmes televisivos, o próprio cinema, em alguns casos a internet, a contação de histórias populares, de anedotas etc.

¹¹⁸ As reflexões feitas por Cecília Meireles em várias de suas crônicas e no livro *Problemas da literatura infantil* possibilitam-nos afirmar que os conceitos discutidos por vários autores nos seus livros, textos, teses e ensaios, como novidade, já foram abordados pela escritora.

¹¹⁹ Segundo a professora Zélia Versiani Machado (2008), Graça Paulino, intelectual mineira dedicada à formação de professores e à reflexão sobre leitura literária em sua dimensão social, é considerada a primeira a usar a expressão *letramento literário* no Brasil, em 1999, durante um encontro da Associação Nacional de Pesquisa (ANPEd).

Zapone (2008) evidencia, dessa forma, que merecem destaque todas as experiências do indivíduo com a literatura ao longo da vida, inclusive aquelas que ocorrem fora da escola e que podem influenciar o seu efetivo desenvolvimento, estudo que nos remete também às concepções de Antoine Compagnon (2009), ao evidenciar o caráter dialético da literatura e sua relação com povos de todas as épocas, explicando que ela é um meio “de preservar e transmitir a experiência dos outros, aqueles que estão distantes de nós no espaço e no tempo, ou que diferem de nós por suas condições de vida” (COMPAGNON, 2009, p. 60).

Nessa mesma direção convergem as ideias do crítico italiano Umberto Eco (2003), que aponta, como uma das funções sociais e individuais da literatura, a capacidade de manter em exercício a língua como patrimônio coletivo. Autônoma em relação à academia ou à política, a língua, como afirma o estudioso italiano, “vai para onde quer, mas é sensível às sugestões da literatura” (ECO, 2003, p. 10).

Dessa forma, a literatura, ainda segundo Eco (2003), contribui para formar a identidade linguística de uma comunidade, além de proporcionar ao leitor um exercício de fidelidade e de respeito na liberdade de interpretação dos textos, a partir de um modelo imaginário de verdades ou, ainda, verdades coletivamente construídas. Sendo assim, a literatura é algo vivo e sofre modificações de acordo com a região e com a faixa etária. Porém, por mais que siga seus próprios caminhos, ela vai além dos desejos do leitor, pois, na sua função educativa, viabiliza uma tensão, um espasmo ou uma frustração, não se reduzindo à transmissão de ideias morais, boas ou más, ou à transformação do sentido do belo: “É a descoberta de que as coisas aconteceram, e para sempre, de uma certa maneira, além dos desejos do leitor. O leitor tem que aceitar essa frustração, e através dela experimentar o calafrio do destino” (ECO, 2003, p. 21).

Nesse sentido, a literatura, para o autor, é um bem imaterial e faz parte

[...] da tradição literária, ou seja, do complexo de textos que a humanidade produziu e produz, não para fins práticos (como manter registros, anotar leis e fórmulas científicas, fazer atas de sessões ou providenciar horários ferroviários), mas antes *gratia sui*, por amor de si mesma – e que se leem por deleite, elevação espiritual, ampliação dos próprios conhecimentos, talvez por puro passatempo, sem que ninguém nos obrigue a fazê-lo. (ECO, 2002, p. 9).

Nesse entendimento, a leitura literária oferecida à criança no início do seu contato com a universo da literatura tem grande influência na formação do seu repertório literário ao longo da vida, e Cecília Meireles (2016b, p. 14-15) manifesta sua atenção para com esse assunto a partir de reflexões sobre o livro infantil, que, segundo ela, é uma questão problemática e precisa ser analisada profundamente. Ao questionar se existe uma literatura infantil e outra geral,

destaca que, “mais do que uma ‘Literatura Infantil’ existem ‘livros para crianças’”, e classificá-los dentro da Literatura Geral é tarefa árdua, “pois muitos deles não possuem, na verdade, atributos literários, a não ser os de simplesmente estarem escritos”, já que a obra literária implica muito mais do que juntar palavras (MEIRELES, 2016b, p. 15). Daí a necessidade de valorizar as escolhas da criança, pois ela mesma é quem define o que é do âmbito infantil:

Evidente, tudo é uma Literatura só. A dificuldade está em delimitar o que se considera especialmente do âmbito infantil.

São as crianças, na verdade, que delimitam com sua preferência. Costuma-se classificar como Literatura Infantil o que para elas se escreve. Seria mais acertado, talvez, assim classificar o que elas leem com utilidade e prazer. Não haveria, pois, uma Literatura Infantil *a priori*, mas *a posteriori*. (MEIRELES, 2016b, p. 15).

Retirado do livro *Problemas da literatura infantil*, o trecho acima evidencia os apontamentos de Cecília Meireles sobre a Literatura, considerando a questão problemática que envolve o livro infantil. Vários estudos posteriores deram continuidade ao pensamento de Cecília Meireles, como Paulino (2010a) que, ao abordar a literatura para crianças como um formato específico de arte e que precisa ser doce e ao mesmo tempo útil, questiona as funções contemporâneas de superprodução comercial desempenhadas por essa literatura e considera que esse é um terreno pedregoso, pois que atende às demandas históricas desses pequenos cidadãos em uma sociedade em crise. E afirma:

Não há e nunca houve uma verdadeira arte que valesse o mesmo para todos no mundo, em todas as épocas, porque as pessoas têm expectativas, preferências e repertórios diferentes. Além do mais, há as diferenças de critérios de valor que dependem fundamentalmente de cada época histórica. (PAULINO, 2010a, p. 129).

Dessa forma, Paulino (2010a) destaca, assim como Cecília Meireles, os critérios mercadológicos que estão por trás da escolha dos livros para crianças, muitas vezes com interesses comerciais que promovem a venda fácil, sem a preocupação com a qualidade e sem representarem o sonho de comunicabilidade entre seus autores e os leitores a que se destinam. Em “Literatura infantil [I]”¹²⁰, a cronista se mostra ciente dos fatos: “que haja livros publicados com o fim de servir à infância (ou de explorar a venda às escolas) todos nós sabemos. Mas que esses livros atinjam o fim a que se destinam é coisa muito diferente e contestável” (MEIRELES, 2017, v. 4, p. 97). Nesse sentido, dedica vários escritos para exemplificar como escrever para

¹²⁰ Publicada no *Jornal de Notícias*, em 28 de junho de 1930.

criança – o que não é tarefa fácil –, qual livro é de preferência infantil e o perigo da indústria da literatura, afirmando, na crônica “Livros para crianças [I]”¹²¹, que:

Escrever para crianças tem de ser uma ciência e uma arte, ao mesmo tempo. Mas, desgraçadamente, entre nós, vem sendo, desde muito, uma indústria. [...] Escrever para crianças tem de ser uma ciência, porque é necessário conhecer as íntimas condições dessas pequenas vidas, o seu funcionamento, as suas características, as suas possibilidades – e todo o infinito que essas palavras comportam – para escolher, distribuir, graduar, apresentar o assunto. Tem de ser uma arte porque, ainda quando atendendo a tudo isso, se não estivermos diante de alguém que tenha o dom de fazer de uma pequena e delicada coisa uma completa obra de arte, não possuiremos o livro adequado ao leitor a que se destina. (MEIRELES, 2017, v. 4, p. 99).

A cronista critica ainda o fato de que muitos escritores enveredam-se pelos caminhos da escrita para crianças “por julgá-la fácil”, razão pela qual temos “esses livros hediondos em que sempre há um sino batendo as ‘ave-marias’, numa paisagem piedosa, ou um gato pulando numa panela, ou um menino amarrando um rabo no paletó do tio” (MEIRELES, 2017, v. 4, p. 100). Há ainda, segundo a cronista, aqueles que, com “boas intenções de pregar moral”, pensem que tenham a solução para “o problema do livro infantil”, e tanto em uma situação quanto na outra, destaca que não sabe qual dos casos é o pior: “E por essas e outras é que J. J. Rousseau e Bernard Shaw são de opinião que não há maior tragédia para a criança do que aprender a ler. É um caminho aberto a todas as tolices dos maus livros” (p. 100).

Dessa forma, ela aponta a necessidade de que as primeiras leituras da criança sejam significativas e os escritores para o público infantil se dediquem a uma escrita própria para esse fim, pois “há muitas coisas bonitas para dizer à criança, sem entrar nesse dogmatismo decrépito e ridículo”, no qual “‘quem faz o bem é recompensado’, que ‘vale mais um pássaro na mão do que dois voando’, que ‘um dia é da caça outro do caçador’, e assim por diante” (MEIRELES, 2017, v. 4, p. 100). E explica que se pode fazer “moral positiva, sem esse contraste de uso retórico”, pois “quem faz o bem para ser recompensado é egoísta; quem prefere um pássaro na mão a dois, ou mesmo a um, voando é interesseiro, e quem pensa que ‘um dia é da caça e outro é do caçador’ tem, pelo menos, tendências à vingança...” (p. 100).

Ainda em “Literatura infantil [I]”¹²², mencionada anteriormente, a cronista cita o tipo de livro que considera ideal para a criança, destacando a sensibilidade do autor em “sutilizar, estilizar, e coordenar” a escrita numa “diretriz que satisfaça ao pensamento e ao coração”, e aponta para o fato de que se pode “fazer um livro extremamente simples – porque há que atender

¹²¹ Publicada no *Jornal de Notícias*, em 09 de novembro de 1930.

¹²² Crônica já citada anteriormente.

aos recursos limitados de vocabulário – mas repleto, ao mesmo tempo, desse aroma de poesia que devia ser alimento¹²³ contínuo da infância” (MEIRELES, 2017, v. 4, p. 97). A questão da ilustração do livro infantil, para ela, “deve ter um aspecto gráfico perfeitamente educativo: isto é, capaz de estimular todas as faculdades do leitor; porque a ilustração não serve apenas para reproduzir o que vem lá escrito...” (p. 98), corroborando Benjamin (2002), que destaca o poder, das boas imagens ilustrativas, em atrair o leitor infantil para o universo literário:

Não são as coisas que saltam das páginas em direção à criança que as contempla – a própria criança penetra-as no momento da contemplação, como nuvem que sacia com o esplendor colorido desse mundo pictórico. Frente ao livro ilustrado a criança coloca em prática a arte dos taoístas consumados: vence a parede ilusória da superfície e, esgueirando-se entre tapetes e bastidores coloridos, penetra em um palco onde o conto de fadas vive. (BENJAMIN, 2002, p. 69).

É importante destacar, nesse ponto do trabalho, a relevância que Cecília Meireles concedeu ao livro e à literatura infantil. Além das várias crônicas destinadas a esse fim, podemos citar outras publicações¹²⁴ suas destinadas a esse público e, também, as evidências constantes nas correspondências¹²⁵ endereçadas a amigos e escritores. Em uma carta¹²⁶ a Fernando de Azevedo, no ano de 1932, a escritora fala sobre seu trabalho e expressa sua preocupação com a leitura das crianças:

¹²³ É importante destacar aqui que a escritora contribuiu com o livro infantil poético publicando vários títulos. O livro *Festa das letras*, em parceria com Josué de Castro, igualmente imbuído no propósito de conferir feição artística a hábitos alimentares saudáveis, é repleto do aroma de poesia que Cecília Meireles exalava nas suas crônicas. Segundo Sílvia Augusto de Oliveira Holanda e Thiago Azevedo Sá de Oliveira (2015) em “A festa das letras e os anagramas instrutivos da brincadeira: comer”, o livro deve ser alimento contínuo da infância e a sua fisionomia compositiva retempera as regras básicas da saúde e do trabalho poético, com o toque da metamorfose infantil. Brincar e comer adquirem, nas páginas do livro, a dimensão paradoxal da imensurável relação entre o objeto e a palavra. “Com o poder encantatório e transgressor da linguagem, justifica-se o desejo de resolver, imaginar e refazer o quebra-cabeças do qual não se encontra a peça final. Pela montagem alfabética de poemas, com indicações de bem-estar, as peças criam sentidos ao fazer da literatura e da saúde. (HOLANDA e OLIVEIRA, 2015, p.163).

¹²⁴ De acordo com Silva (2008, p. 81), podemos citar outras publicações da escritora dedicadas ao público infantil: *Rute e Alberto*; *Rute e Alberto resolveram ser turistas*; *Os passeios de tio Mário*; *Giroflê, giroflá*; *Ou isto ou aquilo*. Além dessas, vale citar também: o livro *Criança, meu amor* (1924): conjunto de pouco mais de trinta crônicas em prosa poética, ilustradas por Correia Dias e que, na época, teve a função de leitura complementar que hoje se atribui aos chamados livros “paradidáticos”. Foi adotado pela Diretoria Geral da instrução pública do Distrito Federal e aprovado pelo Conselho Superior de Ensino dos Estados de Minas Gerais e Pernambuco. A editora Nova Fronteira reeditou o livro em 1977, com outras tiragens posteriores; o livro *Festa das letras* (1937), em coautoria com o médico Josué de Castro e com ilustrações emoldurando todas as páginas, essa obra apresenta um poema para cada letra do alfabeto, sendo que texto e imagens orientam a bons hábitos de higiene e alimentação.

¹²⁵ Segundo Silva (2008), em meio à efervescência de suas atividades de escritora, jornalista, conferencista e folclorista, Cecília Meireles nutria o hábito de escrever cartas endereçadas a muitos amigos e intelectuais, como o educador Fernando de Azevedo, as poetas Henriqueta Lisboa, Lúcia Machado de Almeida, Fernanda de Castro, o ensaísta José Osório de Oliveira, dentre outros. Essas correspondências merecem destaque, por conterem farto manancial para a pesquisa da vida e da obra de Cecília Meireles.

¹²⁶ Carta datada de 08 de novembro de 1931 e publicada no livro *A farpa na lira*, de Valéria Lamego (1996).

Estou trabalhando numa comissão técnica, estudando o que leem as crianças cariocas. Isso me absorve cerca de quatro horas mais, por dia. Faço-o intensamente, quer como ação quer como intenção. Pode ser que se chegue a uma visão sugestiva do que temos e do que precisamos. (MEIRELES *apud* LAMEGO, 1996, p. 218).

Em outra missiva ao mesmo amigo, também citada por Lamego (1996), a escritora retoma o assunto sobre a escolha de livros que atendam aos anseios das crianças e explicita a pesquisa que está sendo feita, para descobrir o interesse literário delas: “[a]quele inquérito de que lhe falei, sobre literatura infantil, só agora está chegando ao fim. Creio que até o dia 15 estará terminado, com o respectivo relatório” (MEIRELES *apud* LAMEGO, 1996, p. 218). E destaca a densidade da pesquisa feita, o interesse em não só escrever: “creio que também agora nos vai ser bastante útil, pois, com cerca de 1.500 questionários, com 12 respostas cada um, já se pode avaliar do interesse e das disposições literárias da nossa infância e encaminhar melhor um livro que se lhe queira oferecer” (p. 222).

Também podemos verificar essa preocupação com o livro indicado para a criança nas cartas escritas para as amigas Henriqueta Lisboa e Lúcia Machado de Almeida. Nos trechos a seguir, verificamos o incentivo da escritora à amiga Lúcia para que continue escrevendo para esse público, destacando suas especificidades:

Li todos os livros infantis que trouxe de Minas, e deliciei-me com a sua imaginação e a sua graça. E o seu lindo talento. Creio que, com estas qualidades e seu lindo talento, você poderá dar-nos livros encantadores. (MEIRELES, 27 jan. 1945, AHL, p. 7-8).

Acho, Lúcia, que você tem muito talento e que Minas está cheio de motivos curiosíssimos para livros encantadores. [...] Não conheço mais do que os pontos “turísticos” [...] mas em cada esquina, em cada casa, encontro motivos para uma história. Você devia ocupar-se disso! (MEIRELES, 1945, p. 11)¹²⁷.

[...] quanto me alegra sua disposição de escrever para as crianças sobre assuntos brasileiros – os mineiros [...] há tantas coisas maravilhosas para dizer quando se conhece Ouro Preto, Mariana, Sabará... a poesia está saindo das paredes, das árvores, da terra. É só chegar ali e colher, como a um fruto. Estive lendo a sua página infantil. Naturalmente, é para principiantes. E sendo assim, não deve ser complicada. Para as crianças pequenas, o problema é realizar o máximo de assunto com aquele mínimo de palavras que elas rigorosamente têm que conhecer. Assim se animam na leitura, pensam que sabem todas as palavras quando na verdade sabem – ou vão aprendendo [...]. (MEIRELES, 1946, p. 20-21)¹²⁸.

¹²⁷ Carta escrita no Rio de Janeiro, em 30 de março de 1945.

¹²⁸ Carta escrita no Rio de Janeiro, numa terça-feira de carnaval, em 1946.

Percebe-se, dessa forma, um interesse pela literatura infantil que ultrapassava o tempo destinado ao trabalho, perpassando também as horas destinadas às amizades. Para além da preocupação com os livros, a escritora também defendia espaços adequados para a leitura da criança, como bibliotecas infantis¹²⁹. Para Cecília Meireles, as bibliotecas seriam uma necessidade, haja vista a escassez dos momentos de contação de história nas famílias, conforme podemos verificar:

A formação das Bibliotecas infantis corresponde a uma necessidade do nosso tempo, visto não existirem mais amas nem avós que se interessem pela doce profissão de contar histórias.

Restam, é verdade, as “horas do conto”, em algumas escolas e estações de rádio. Mas compreende-se que não é a mesma coisa contar uma história a propósito, no momento oportuno, ou segundo um determinado horário... recebidas. (MEIRELES, 2016b, p. 82).

Além disso, as bibliotecas infantis teriam a vantagem de ofertar à criança uma enorme variedade de leituras e, ainda, instruírem os adultos acerca das preferências infantis, pois “pela escolha feita, entre tantos livros postos a sua disposição, a criança revela o seu gosto, as suas tendências, os seus interesses” (MEIRELES, 2016b, p. 82).

Na “Explicação prévia” do livro *Problemas da literatura infantil*, segundo Laura Sandroni (2016), a escritora criou, instalou e dirigiu a primeira biblioteca infantil do Rio de Janeiro, em 1934. Ficava no antigo Pavilhão Mourisco¹³⁰, no fim da praia de Botafogo. Além dos títulos existentes na época, havia uma seção de recortes de jornais e revistas muito bem organizada, à disposição das crianças, e lá estava Cecília atendendo a todos” (SANDRONI, 2016, p. 12).

¹²⁹ É importante fazermos referência à professora Alexina de Magalhães Pinto, que lecionou para Cecília Meireles, conforme já informado anteriormente, uma vez que é considerada uma das grandes referências da cronista para a valorização de bibliotecas. Segundo Rita de Cássia Silva Dionísio Santos e Maria Zilda da Cunha (2017) no texto “Opera Lyrica Nacional”: das Minas Gerais para o folk-lore brasileiro e a bibliotheca infantil, a “mineira – que possuía estudos nas áreas de desenho, música e pintura – viaja para Paris em 1892 (para especializar-se em Pedagogia e Didática) e retorna para o Brasil em 1895. Formou-se na Escola Normal do Rio de Janeiro, onde passa a lecionar” (SANTOS e CUNHA, 2017, p. 7-8). Nelly Novaes Coelho, no *Dicionário Crítico de Escritoras Brasileiras*, nos informa que na perspectiva do que se experimentava na Europa, com o objetivo de se substituir o antigo método “soletrado”, Alexina de Magalhães experimenta o “método global” de alfabetização e, além de empenhar-se pela criação e ampliação de bibliotecas para crianças e jovens, é ela também que elabora o “Esboço Provisório de uma Biblioteca Infantil”, primeira “relação brasileira de livros recreativos, divididos por faixas etárias, para orientação de pais e professores na escolha de leituras para crianças” (COELHO, 2006, p. 25).

¹³⁰ A criação da biblioteca deu-se em 16 de abril de 1934 e sua inauguração aconteceu no dia 15 de agosto do mesmo ano. Após a demissão de Anísio Teixeira – educador que em sua gestão contribuiu para a implementação desse projeto – do cargo de diretor de instrução pública do Distrito Federal, o Pavilhão Mourisco foi fechado. Assim, em 19 de outubro de 1937, sob a vigência do Estado Novo, a biblioteca infantil foi invadida pelo interventor do Distrito Federal e teve as portas cerradas com a justificativa de que ela abrigava, em seu acervo, “um livro de conotações comunistas, cujas ideias eram perniciosas ao público infantil. Tratava-se de *As aventuras de Tom Sawyer*, de Mark Twain”. (PIMENTA, 2001, p. 113-114).

Nos seus estudos, Silva (2008, p. 80) aponta que a investigação feita por Cecília Meireles sobre a leitura preferida das crianças serviu de referência para a formação do acervo infantil da biblioteca do Pavilhão, que era conduzido “pelo espírito ativo e pioneiro da educadora, mesclado ao amor à literatura, aos livros e às crianças”. O local constituía-se num espaço de acesso livre, cujo objetivo maior era atingir um público infantil de todas as classes sociais, incentivando a formação de leitores e apreciadores da arte em geral, pois agregava diversas manifestações artísticas no âmbito da música, do teatro, do cinema, bem como dos jogos e das brincadeiras diversas. Além disso, “a própria arquitetura do prédio, aliada ao cenário fantástico de *As mil e uma noites*, desenhado por Correia Dias, artista plástico português e, à época, esposo de Cecília Meireles, davam um toque de arte a mais para a fruição do público” (SILVA, 2008, p. 80).

Porém, como afirma Pimenta (2001) “a obra de educação sonhada pelos renovadores foi vista como ameaçadora e prontamente empastelada pela máquina repressora do Estado Novo. Professores demitidos, bibliotecas fechadas, autores proscritos, livros retirados de circulação, ideias renovadoras condenadas...” (PIMENTA, in: NEVES, et. al., 2001, p.117). Dessa forma, o Pavilhão Mourisco, que abrigou a Biblioteca Infantil transformou-se rapidamente num posto de coleta de impostos e para todos aqueles educadores e entusiastas da educação, inclusive Cecília Meireles, que acreditaram na construção de uma nova organização escolar como uma possibilidade real de democratização do ensino, a implantação do novo regime político significou o fim de um sonho (PIMENTA, in: NEVES, et. al., 2001, p.117).

Nessa perspectiva, podemos afirmar que Cecília Meireles, embora tivesse absoluta clareza do projeto de educação que defendia, tinha consciência também dos percalços, porém, não desistia dos seus ideais e, por meio da palavra, continuava a expor seu pensamento, como podemos perceber no poema “A dona contrariada”¹³¹:

[...]
 Veio um pássaro da altura
 e a sombra pousou no pano,
 como no mar da ventura
 a vela do desengano.
 Ela parou de cantar,
 desfez a sombra com a mão,
 depois, seguiu a bordar
 na tela a sua canção.

Vieram os ventos do oceano,
 roubadores de navios,

¹³¹ Poema publicado originalmente em *Vaga Música*, em 1942.

e desmancharam-lhe o pano,
remexendo-lhe nos fios.
Ela pôs as mãos por cima,
tudo compôs outra vez:
a canção pousou na rima,
e o bordado assim se fez.

Vieram as nuvens turvá-la.
Recomeçou de cantar.
No timbre da sua fala
havia um rumor de mar.
O sol dormia no fundo:
fez-se a voz, ele acordou.
Subiu para o alto do mundo.
E ela, cantando, bordou.
(MEIRELES, 1997, p. 125-126).

Sempre às voltas com as dificuldades impostas pelo contexto social da época, e considerando os obstáculos pessoais vividos¹³², Cecília Meireles, “a dona contrariada”, apesar da posição inicial imposta, pois “estava ali sentada”, em atitude de resignação, “com a cabeça curvada”, persiste e trabalha, dia após dia, e “bordava, cantando” (MEIRELES, 1997, p. 125).

Conforme os estudos de Jaquelânia Pereira (2010), “A dona contrariada”, poema ao molde popular em redondilha maior, constitui-se em um “dos mais belos ‘retratos’ de Cecília Meireles, tanto do ponto de vista do lirismo e das imagens evocadas, como da perspectiva da inter-relação poesia e música na composição poética” (PEREIRA, 2010, p. 49). E a autora acrescenta:

Nele, a sua Penélope, à semelhança da personagem de Odisséia, de Homero, faz a apologia à resistência, ao enfrentamento das situações adversas com otimismo, serenidade e perspicácia, situação que encontra respaldo na própria história de vida de Cecília, na sua atuação profissional e na sua produção estética. Toda a caminhada de Cecília Meireles esteve pautada sob o signo da resistência, do crédito ao poder da arte, da educação e das ações humanísticas (PEREIRA, 2010, p. 49).

O poema traz-nos uma lição ancestral, contida, sobretudo, nos contos de fada¹³³, que é a ideia de que nós, seres humanos, viemos para dar certo, e se alguma coisa na vida está fazendo-

¹³² É importante destacar o livro *Episódio humano* (2007), localizado nos arquivos de Cecília Meireles por um de seus netos, já formatado e intitulado pela própria escritora. Reúne 31 textos publicados originalmente entre 1929 e 1930 em uma coluna dominical denominada “O Jornal”, importante periódico diário que circulou no Rio de Janeiro. Os textos traduzem, em refinada prosa poética, a dor que a escritora sentia por viver um momento difícil: a convivência com a depressão do marido e, segundo os estudos de Daniela Utescher Alves (2012), em “A crônica de Cecília Meireles: uma viagem pela ponte de vidro do arco-íris”, sua escrita revela uma fase de sofrimento, mas também de um profundo processo de construção, de modo a universalizar sua vivência.

¹³³ Para Coelho (2005, p. 14), a matéria-prima dos contos de fada é extraída de verdades humanas e, portanto, não envelhece. Ou, por outra, “é fundamentada em necessidades humanas básicas: o fundo impulso de auto-realização do indivíduo; o desejo do eu de ser aceito pelo outro (dá a necessidade visceral de afeto, de amor); a vontade de

nos navegar na contramão desse objetivo, é preciso lutar para retomar os remos do nosso destino. Segundo Coelho (2005, p. 14) tais narrativas se fundamentam em “lições de vida” dadas pela sabedoria ancestral – a sabedoria dos povos, que, desde a origem dos tempos, vêm constituindo a humanidade em contínua evolução.

Nos versos, “a dona contrariada” continua a tecer seu bordado, superando os obstáculos impostos pela natureza, aqui representados pelo pássaro, pelos ventos e pelas nuvens, que teimam em impedir que ela siga bordando sua tapeçaria. Pela sobreposição das imagens do bordado e da canção podemos associar o trabalho de bordar ao próprio fazer poético, sendo possível perceber “a dona contrariada” como uma metáfora da condição da mulher, sempre às voltas com as dificuldades impostas pela sociedade patriarcal. Além de Penélope, figura que tece como forma de resistência, o poema também nos evoca Sherazade, a mulher que segue, enredando com suas histórias. Cecília Meireles sobrepõe as duas, criando “a dona contrariada”, que insiste, bordando sua história, contra todos os impedimentos que o mundo apresenta.

Ademais, a experiência do Pavilhão Mourisco, apesar de breve, segundo Pimenta (2001) “representou a semente que mais tarde frutificaria na criação das seções infantis das bibliotecas públicas infantis e de bibliotecas infantis no Rio de Janeiro, São Paulo e outros municípios brasileiros” (PIMENTA, in: NEVES, et al., 2001, p. 117).

Numa carta escrita para Lúcia Machado de Almeida, Cecília Meireles revela, por meio de um desabafo, que a Biblioteca Infantil de São Paulo segue o modelo da que ela fundou no Rio de Janeiro¹³⁴:

Eu sei que a diretora sempre se recusa a dizer que seguiu os planos da que eu fundei aqui em 1934, e que durou quatro anos – porque precisaram do prédio, porque... porque... etc. Tenho pena que ela faça isso – porque afinal, há arquivos recentes de jornais e as coisas sempre se provam. E quando eu fui a São Paulo, em 35, ela, a mim, me veio mostrar o material trazido do Rio, para que eu visse quanto o apreciaram... Depois é que soube que sempre afirmava ser a sua a 1ª Bibl. inf. especializada. Ridicularias. Por isso mesmo eu me estava libertando de tudo que parece serviço público, de interesse de muitos, etc. Estava padecendo de alergia humana. (MEIRELES, 30 mar. 1945, ALMA).

poder (que leva o forte a explorar o fraco); a luta pela preservação física (contra a fome, o esforço desumano, a ameaça de morte, a defesa contra a violência, etc.). Necessidades que, uma vez frustradas, geram as tragédias (ou comédias, dependendo da ótica pela qual sejam olhadas), os dramas ou peripécias que, transformados em palavras, vêm tecendo a grande literatura (para adultos ou crianças) que, desde os tempos ancestrais, vem seduzindo a humanidade” (COELHO, 2005, p 14).

¹³⁴ Na crônica “Uma biblioteca infantil”, publicada no Rio de Janeiro, no Jornal *A Manhã*, em 6 de dezembro de 1941, Cecília Meireles (2017, v. 5, p. 186) elogia, mas confirma que a Biblioteca de São Paulo não foi a primeira a ser criada, no país: “Mesmo no Brasil houve quem se interessasse pelo problema. E, embora não tendo sido a primeira a ser criada, a biblioteca infantil de São Paulo foi, sem dúvida, a que mais oportunidades felizes mereceu para se desenvolver”.

E nessa mesma direção, seguiu seus pensamentos e alinhou outros¹³⁵ bordados para compor seu projeto estético-pedagógico infantil para a formação estética da criança, considerando o texto literário um instrumento poderoso de instrução, como preconiza no livro *Problemas da literatura infantil*, ideias também defendidas mais tarde por Candido (1995, p. 243), ao afirmar que a literatura age como um instrumento intelectual e afetivo, segundo a força indiscriminada e poderosa da própria realidade, considerando que a produção literária tira as palavras do nada e as dispõe como um todo articulado, sendo este o primeiro nível humanizador, porque a organização da palavra comunica-se ao nosso espírito e o leva, primeiro, a se organizar e, em seguida, a organizar o mundo. Logo, requer uma coerência mental que ordenará o caos interior do leitor, permitindo que “os sentimentos passem do estado de mera emoção para o da forma construída” (p. 246).

Candido (1995) aponta a garantia do direito à literatura como condição para o processo de humanização do homem, o que viabiliza o desenvolvimento dos seus

[...] traços essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. (CANDIDO, 1995, p. 249).

Dessa forma, convém refletir de maneira mais acentuada sobre a Estética da Recepção como uma aliada ao projeto de educação infantil humanizada proposto por Cecília Meireles – assunto da nossa próxima sessão.

2.4 A educação estética: fio condutor do processo de humanização na infância

“[...] a educação estética é um meio infalível de atingir a alma da criança, sensível e dócil à beleza, amoldável a ela, capaz de se deixar influenciar pelo seu suave jugo, muito melhor do que obrigações rígidas, estabelecidas quase como castigo, e como um castigo, na verdade recebidas”.
(MEIRELES, 2017, v. 4, p. 32).

¹³⁵ É valioso destacar a escrita do livro *Romanceiro da Inconfidência*, publicado em 1952, como mais um fio no bordado literário da cronista, uma vez que sua construção perpassou grande parte do período estudado nessa pesquisa e foi ainda acometida pelo fim da Segunda Guerra Mundial, em 1945. Segundo a estudiosa Ilca Vieira de Oliveira (2012) no livro *Os fios e os bordados: imagens de Gonzaga na ficção literária brasileira*, a escritora expressa a preocupação com o homem e a sua essência, “revelando a visão redentora de um mundo mais justo”, livre e humano, demonstrando a transitoriedade de todas as coisas e privilegiando não só a história oficial, mas também a dos marginalizados e excluídos, pois é “no tecido ficcional que a letra borda o amor, a justiça e a liberdade de todos os homens em todos os tempos” (OLIVEIRA, 2012, p. 121).

Na crônica “Educação estética da infância”¹³⁶, Cecília Meireles manifesta sua preocupação em relação aos problemas oriundos da falta de atenção dos pais e educadores com a formação estética da criança, uma vez que ela contém, em grau notável, inúmeras possibilidades de desenvolvimento e aperfeiçoamento. Por outro lado, a cronista reconhece a falta de preparo dos professores, que ainda “não dispõem, na sua totalidade, da cultura estética indispensável para sua devida orientação” (MEIRELES, 2017, v. 4, p. 32), o que evidencia a atualidade das suas palavras, uma vez que refletem os desafios vivenciados ainda hoje pelos educadores no que diz respeito à sua própria formação estética e às condições de um ensino que privilegie a formação humana, a sensibilidade, as relações éticas dos indivíduos e das sociedades.

Na mesma crônica, a voz narradora nos permite fazer uma relevante reflexão sobre o ato de educar e não apenas instruir, com considerações pertinentes ao conceito de letramento – embora não use este termo –, quando aborda a alfabetização mecânica que apenas busca a promoção dos alunos em detrimento da educação estética:

A preocupação de instruir, que até bem pouco dominava a de educar, a ansiedade dos pais também mal orientados, querendo a todo o transe que os filhos soubessem ler e escrever, e certos inefáveis inspetores e diretores que julgavam o merecimento das professoras pelo número de alunos promovidos – fosse em que estado fosse – tudo isso contribuiu enormemente para que a escola se reduzisse quase à desgraçada missão de alfabetizar, despejando, anualmente, no mundo, algumas centenas de crianças, cujas possibilidades estavam limitadas à quase inutilidade do saber ler e escrever. (MEIRELES, 2017, v. 4, p. 32).

Podemos destacar que a educação estética para a cronista não é empirismo ou perda de tempo, nem mesmo “superfluidade de fazer sorrir”, uma vez que “todo o processo educativo da arte já está estudado em magníficas páginas de psicólogos contemporâneos” (MEIRELES, 2017, v. 4, p. 33), corroborando com os estudiosos acerca do assunto. E observa que “não estará longe o dia em que nós, brasileiros, teremos para os nossos filhos espetáculos de arte, representações, publicações, cursos especializados – tudo determinado por uma autêntica orientação estética” (MEIRELES, 2017, v. 4, p. 33).

Nessa conjuntura, o projeto estético-pedagógico defendido pela escritora ancora suas bases nas habilidades da educadora e jornalista, estudiosa da cultura nacional e estrangeira, deixando entrever a valorização constante do sentir e do pensar, numa perspectiva que não anula no sujeito racional o seu movimento interior de percepção afetiva/intuitiva do mundo,

¹³⁶ Publicada no *Diário de Notícias*, em 02 de dezembro de 1930.

valorizando também sua “inclinação para a educação estética como meio propiciador do desenvolvimento humano” (SILVA, 2008, p. 37).

É importante pontuar que o processo de humanização, para Candido (1972), está relacionado intrinsecamente com a literatura, pois, a partir da experiência estética da leitura de uma obra de arte literária, o leitor desenvolve o seu senso ético, sua criticidade, além de lhes serem despertados sentimentos e emoções. Dessa forma, a literatura como manifestação artística, segundo o autor, aponta a maneira como “as criações ficcionais e poéticas podem atuar de modo subconsciente e inconsciente, operando uma espécie de inculcamento que não percebemos”, e, assim, “as camadas profundas da nossa personalidade podem sofrer um bombardeio poderoso das obras que lemos e que atuam de maneira que não podemos avaliar” (CANDIDO, 1972, p. 4). Nesse entendimento, a literatura permite a organização das formas caóticas presentes no interior humano e que atuam na busca de equilíbrio pois, assim como “não é possível haver equilíbrio psíquico sem o sonho durante o sono, talvez não haja equilíbrio social sem a literatura” (CANDIDO, 2004, p. 176).

Nas *Crônicas de educação* é possível perceber que a poeta-educadora, assim como Candido, confere notável relevância à Estética da Recepção, cujo princípio fundamental é a interação texto/leitor, numa época em que ainda não existia a sistematização dos estudos relativos ao tema. E, segundo Silva (2008), ela antecipa, no cenário cultural brasileiro, questões que só começaram a ser discutidas na segunda metade do século XX¹³⁷, por meio do enfoque de algumas correntes literárias sobre o leitor, sua função e importância no ato da leitura. Para Regina Zilbermann (1989, p. 6), as ideias da recepção refletem “sobre o leitor, a experiência estética, as possibilidades de interpretação e, paralelamente, suas repercussões no ensino e no meio”.

No livro *Cecília e Mário*¹³⁸, podemos confirmar, numa das cartas¹³⁹ trocadas entre eles, as ideias da cronista acerca da recepção do leitor que experiencia a linguagem literária: “o que nós escrevemos passa a ser outra coisa, a cada pessoa que nos lê... E eles gostam não é do que nós dissemos, mas do que eles supõem encontrar, mesmo quando não exista” (MEIRELES,

¹³⁷ A Estética da Recepção surge a partir das considerações teóricas de Hans Robert Jauss (1921-1997) em aula inaugural, em 1967, na Universidade de Constança, Alemanha. No Brasil, Regina Zilberman e Luiz Costa Lima são apontados como os primeiros a estudarem e divulgarem as ideias da Estética da Recepção.

¹³⁸ Cecília Meireles recebeu a encomenda de uma antologia de poemas de Mário de Andrade, a fim de homenageá-lo no décimo quinto aniversário de sua morte. Porém, não finalizou o trabalho em vida, sendo o livro organizado por Alfredo Bosi, que, na condição de prefaciador, ressalta a amizade que passou a existir entre os poetas. Além da correspondência trocada entre os dois escritores, o livro traz uma antologia de poemas de Mário de Andrade, acompanhadas de anotações feitas por Cecília Meireles. Ao final do livro, há alguns poemas de Viagem seguidos de breves anotações feitas por Mário de Andrade.

¹³⁹ Carta datada de 19 de agosto de 1942.

1996, p. 300-301). A escritora afirma ainda que as criaturas leitoras sentem as experiências do escritor por meio das suas próprias experiências, o que sempre diminui a intensidade da criação.

E esclarece:

As criaturas sentem as nossas experiências através das suas experiências. Isso sempre diminui muito a intensidade da criação. Quando nós sentimos a experiência alheia através da nossa – como somos hiperlatísicos, doentes, loucos, “luas!” poetas – transformamos aquilo em música, poesia, delírio, uma coisa maior que nós, arrebatadora e durável. Só os da nossa espécie, a quem falta, porém, esse dom de realizar, são capazes de receber o que realizamos, com força equivalente. Os outros tornam a retirar – parece-me – da forma engrandecida que oferecemos o rudimento interior que chegam a perceber. O mais é como uma auréola em redor – percebem-na, deslumbram-se, com ela, mas não transitam no que ela possa conter de beleza também essencial, porque é o núcleo elementar da criação (sem correspondência com as suas possibilidades de ser e de entender) que logo os absorve e põe em contato com a obra. (MEIRELES, 1996, p. 300-301).

Dessa forma, a Estética da Recepção se materializa para a escritora no ato de o leitor vivenciar concretamente a leitura, atribuindo-lhe sentido, cultivando emoções ao poder reconstruir o texto literário a partir de uma visão de si mesmo e do mundo. Também nisso ela se antecipa a autores contemporâneos que discorreram sobre o mesmo assunto, como Antoine Compagnon¹⁴⁰ que, ao considerar as funções que a leitura literária tem de agradar e ser útil, de reunificar a experiência e de vivificar a língua, não nega qualquer poder da literatura além do exercício sobre ela mesma: “A literatura pode divertir, mas como um jogo perigoso, não um lazer anódino” (COMPAGNON, 2009, p. 42). Para o autor, o poder emancipador da literatura segue intacto, através dos tempos, sendo o que “nos conduzirá por vezes a querer derrubar os ídolos e a mudar o mundo, mas quase sempre nos tornará simplesmente mais sensíveis e mais sábios, em uma palavra, melhores” (COMPAGNON, 2009, p. 51). Nesta mesma direção, Candido (2000), concebe a literatura como um “sistema vivo de obras”, agindo umas sobre as outras e sobre os leitores, que não são passivos. A obra não é um “produto fixo, unívoco ante qualquer público” e só vive na medida em que é vivida, decifrada, aceita, deformada (CANDIDO, 2000, p. 74).

¹⁴⁰ O professor francês é dono de uma rica e variada bibliografia sobre teoria, história e crítica de literatura e possui alguns livros publicados no Brasil, largamente difundidos no meio acadêmico. Em agosto de 2009, pela editora UFMG, foi editada sua Aula Inaugural realizada em novembro de 2006 no renomado Collège de France, durante a inauguração da cátedra “Literatura Francesa Moderna e Contemporânea: história, crítica, teoria”. Trata-se do pequeno volume *Literatura para quê?*, que na tradução da professora Laura Taddei Brandini teve seu frescor, objetividade e energia do título original, *La Littérature, pour quoi faire?*, mantidos.

Na crônica “As crianças e a revolução”¹⁴¹, Cecília Meireles utiliza uma “pequena cantiga escrita pelos alunos da segunda série primária da Escola Brasileira de Paquetá, em colaboração com o respectivo professor” (MEIRELES, 2017, v. 2, p. 105) para refletir sobre a importância da participação das crianças na Revolução, mas não deixa passarem despercebidos aspectos do texto literário, tecendo comentários sobre sua importância:

[...]
 Se o irmão se rebela
 Razão ele tem;
 De freios e sela
 Não vive ninguém.

Enfim se acabou
 A Revolução!
 A Paz já voltou
 A toda a Nação.

CORO:
 Irmãos novamente
 Nem gesto gentil,
 Pensemos somente
 Na Paz do Brasil.
 (MEIRELES, 2017, v. 2, p. 106).

Ao elogiar e agradecer a gentileza da oferta da cantiga, esta que retrata a inocência de uma vida ainda sem desvarios, sem torpezas nem vícios e que veio trazer tão grande esperança de tempos mais puros e mais justos, a cronista aproveita para fazer uma observação sobre a parte pedagógica do texto recebido¹⁴², sobre o qual, segundo ela, “teria muito a dizer”, uma vez que “o ensino feito mediante a poesia e a composição poética dos alunos” (MEIRELES, 2017, v. 2, p. 106-107) há tempos faz parte das suas ocupações. Deixa, assim, entrever a relevância que concede ao trabalho com o texto literário desde a infância, constituindo-se, a falta dele, num dos entraves à efetivação do letramento literário. Nesse sentido, destaca a necessidade de que o “Brasil Novo” seja uma “realidade extraordinária” para as crianças, a fim de não desmentir o que os professores afirmam todos os dias nas escolas, não desanimando “o esforço generoso de todas as gerações de educadores que se vêm sustentando somente de uma crença infinita na sublimação do mundo, pela vontade dos homens” (p. 106-107).

Essa natureza artística pela qual perpassa a defesa que Cecília Meireles empreende e que também atravessa a leitura literária, forma-se na interação que o leitor estabelece com o

¹⁴¹ Publicada originalmente no *Diário de Notícias*, em 30 de outubro de 1930.

¹⁴² Observa-se que o poema não consta de vários dos recursos da linguagem poética, como ritmo, métrica e sonoridade, o que justifica a observação de Cecília Meireles sobre a sua composição poética, que necessitaria de uma intervenção.

texto. E, para Paulino e Cosson (2004) constitui-se num pacto que inclui, necessariamente, a dimensão imaginária, em que se destaca a linguagem como foco de atenção, pois por meio dela se inventam outros mundos, em que nascem seres diversos, com suas ações, pensamentos, emoções. No texto “Funções e disfunções do livro para crianças”¹⁴³, Paulino (2010b, p. 115-118), em defesa do valor estético da literatura, de seu poder formador e de seu conteúdo filosófico, afirma:

Eis, pois, a evidência de que, para romper-se um ciclo de submissão, repetição, padronização, contrário ao letramento literário, é preciso manter viva a discussão sobre valores estéticos e suas funções, restabelecendo, ao mesmo tempo, a consciência do professor, ou do orientador, mediadores escolares da leitura, e, afinal, dois dos principais responsáveis pelas disfunções do livro para crianças. Basta de textos fracos e previsíveis, que, em nome da Ecologia, da Moral, da História, ou da Ciência, estão enchendo de banalidades e de narrativas idiotas as bibliotecas das escolas públicas e privadas do país. Vamos ao que interessa: à formação de leitores verdadeiramente conscientes, porque instalados na fortaleza literária, na formação filosófica, para as possibilidades de um mundo que não está pronto ainda, está apenas se formando para as diferenças, para as pluralidades, para a democracia verdadeira. (PAULINO, 2010b, p. 118).

Observa-se que a afirmação de Paulino (2010b) dialoga com as ideias de Cecília Meireles já apresentadas, uma vez que esta defende a preservação da criação poética da criança e sua capacidade imaginativa para que ela possa fugir do convencional, manifestando suas verdadeiras e diferentes sensações, o que exige um envolvimento reflexivo de todos os responsáveis pela sua educação, como pais e professores, conforme sinaliza na crônica “Mais poesia”¹⁴⁴: “É poesia que precisamos dar às crianças. Poesia natural, simples, e profunda. Radicação na vida. Visão da beleza do mundo. Amor à terra. O mais lhes virá por acréscimo” (MEIRELES, 2017, v. 5, p. 236).

Wesley Thales de Almeida Rocha e Ilca Vieira de Oliveira (2022) em “Viagem pelo sensível: a paisagem como fonte ou veículo para o pensamento, na poesia de Cecília Meireles” destacam, a partir do estudo da relação entre paisagem e pensamento na poesia de Cecília Meireles, o caráter meditativo que se opera nos versos da poeta, sendo constantes em toda a sua produção poética. Para Rocha e Oliveira (2022) “as imagens imprimem-se não apenas como objeto de contemplação ou como elemento decorativo do texto, mas principalmente como fonte ou veículo para o “pensamento” (ROCHA E OLIVEIRA, 2022, p. 275), o que demonstra a

¹⁴³ Texto originalmente publicado pela escritora no livro *O jogo do livro infantil*, em 1997.

¹⁴⁴ Publicada no Jornal *A Manhã*, em 20 de janeiro de 1942

relação do sujeito lírico com o mundo, consigo mesmo, com o outro e com a própria poesia, revelando-o assim, partícipe subjetivo e reflexivo de toda a evocação poética que o circunda.

A subjetividade também é abordada por Bachelard (1988, p. 28):

Assim que a criança atinge a “idade da razão”, assim que perde seu direito absoluto de imaginar o mundo, a mãe assume o dever, como fazem todos os educadores, de ensiná-la a ser objetiva – objetiva à simples maneira pela qual os adultos acreditam ser “objetivos”. Empanturramo-la de sociabilidade. Preparamo-la para sua vida de homem no ideal dos homens estabilizados. Instruímo-la também na história de sua família. Ensinamos-lhe a maior parte das lembranças da primeira infância, toda uma história que a criança sempre saberá contar. A infância – essa massa! – é empurrada no espremedor para que a criança siga direitinho o caminho dos outros.

Nessa ótica, o autor, ao criticar a objetividade do adulto, nos remete à subjetividade da criança e aponta a responsabilidade da escola e da família como ponto de partida para a promoção de uma educação estética, voltada para a apreciação do belo, que exige uma harmonia entre o sensível e a razão, num equilíbrio possível para a formação humana. Na crônica “Beleza”¹⁴⁵, Cecília Meireles (2017, v. 1, p. 47-48) também destaca a importância do belo, não importando que sua forma “seja simples, sóbria, harmoniosa”, pois a “beleza é um poder excessivo” e “dentro dela há um transbordamento de emoção, de ideia ou de gozo”. Para a cronista, a beleza é “salvadora”, pois constitui-se numa “forma de dispersar os motivos desarmônicos de cujo contraste se sofre, cuja validação perturba e aflige, e que nos desviam do equilíbrio da serenidade para as indecisões da inquietude, equidistantes da loucura e da covardia” (p. 48). É também “transbordante”, porque “é sempre mais, e não tem fim. Tira-se dela a quantidade que nos falta de energia para substituição desses esbanjamentos de coragem que as horas de todos os dias vão arrancando implacavelmente das nossas mãos” (p. 48). Dessa forma, ela manifesta a necessidade da fruição do belo a todas as criaturas:

Não há sofrimento maior que o das criaturas que vivem sem Beleza. Porque essas realmente serão incapazes de resistir ao peso dos acontecimentos: faltalhes aquele dom de tudo transformar com a força criadora que retira do fundo das noites mais trágicas a face ressuscitada de um outro amanhã. (MEIRELES, 2017, v. 1, p. 47).

Nessa mesma direção, Friedrich Schiller¹⁴⁶ (2002) defende que a educação voltada para a beleza refina os hábitos e recupera o homem da barbárie e da selvageria, atitudes inerentes à

¹⁴⁵ Publicada no *Jornal de Notícias* em 21 de junho de 1932.

¹⁴⁶ Friedrich Schiller, poeta e dramaturgo, escreve uma série de cartas entre 1791 e 1793, que irão culminar no livro *A educação estética do homem*. Testemunha de sua época, o poeta questiona os princípios e os meios da Revolução Francesa (1789) e seus ideais de liberdade, igualdade e fraternidade. Schiller se apoia nesses referenciais e propõe uma via para a libertação do homem voltada para uma reunificação entre corpo e mente.

natureza humana, e considera a razão como a mola propulsora da busca pela justiça e pela verdade. Para o autor, a arte constitui-se no caminho para a humanidade, possuindo suas próprias leis, de caráter definitivo, não sendo “fundadas em formas mutáveis de um gosto de época contingente e amiúde totalmente degenerado, mas no que há de necessário e eterno na natureza humana, nas leis originárias do espírito” (SCHILLER, 2002, p. 149). Dessa forma, a educação estética, para o autor, é a luz que deve ser seguida para tirar a sociedade das trevas, desde os tempos antigos, e proporciona o estado estético, aquele em que a contemplação – que “é a primeira relação liberal do ser humano com o universo que o rodeia” – permite que ele se coloque fora de si próprio e em contacto com o que o circunda, passando de “escravo da natureza enquanto apenas a sente”, para “seu legislador logo que a pensa e afirma” (SCHILLER, 1994, p. 89).

Segundo essa perspectiva, a arte aliada à educação pode proporcionar os meios possíveis para o resgate da beleza, fio condutor para o processo de “humanização”. Cecília Meireles, atenta à importância da literatura e de seu caráter estético para a formação integral da criança, destaca a interação entre a tríade autor-obra-leitor – como, aliás, preconizam os teóricos da Estética da Recepção – para que a interpretação seja efetivada de forma significativa no ato da leitura. Dessa forma, ela enfatiza a importância da legibilidade do texto, porém deixando claro que ele vai muito além da reprodução mecânica de caracteres, e com isso ela nos reporta novamente ao conceito de letramento literário. No mesmo caminho, Silva (2008, p. 63) afirma que não basta apenas conhecer os sentidos, é preciso senti-los e “ultrapassar os limites do real, adentrando também aquilo que está além, ou seja, a representação simbólica do mundo”. Podemos verificar essas ideias nos versos retirados do livro *Estudante empírico*, publicado em 1974, no qual Cecília Meireles adverte o que é necessário para uma legibilidade escrita:

Para que a escrita seja legível

Para que a escrita seja legível,
é preciso dispor os instrumentos,
exercitar a mão,
conhecer todos os caracteres.
Mas para começar a dizer
alguma coisa que valha a pena,
é preciso conhecer todos os sentidos
de todos os caracteres
e ter experimentado em si próprio
todos esses sentidos,
e ter observado no mundo

Busca a totalidade do homem e reconhece sua natureza dúbia: a racionalidade e a subjetividade. As origens de seu pensamento encontram-se no classicismo grego e no romantismo alemão.

e no transmundo
 todos os resultados dessas experiências.
 (MEIRELES, 2005, p. 26-27)

É possível perceber que a voz do poema preza pelo âmbito empírico para legitimar o sentido de se escrever algo, afinal, caracteres soltos, aleatórios e vazios de contextualizações podem representar muito pouco ou mesmo nada para quem os lê. Nessa ótica, o eu-lírico considera indispensáveis as experiências de mundo para a construção legível do texto, não sendo suficiente o domínio de instrumentos mecânicos para a prática da escrita, mas também, experiências significativas de ensino-aprendizagem que despertem no leitor em formação o conhecimento e a vivência de todos os sentidos para aquilo que lê, escreve e vive.

Nesse sentido, Candido (2006, p. 48), no livro *Literatura e sociedade*, ao analisar o conceito de literatura e a função social do escritor, aponta a corresponsabilidade¹⁴⁷ do autor, da obra e do leitor como elementos essenciais na Estética da Recepção, pois se trata de “um jogo permanente de relações entre os três, que forma uma tríade indissolúvel”. Dessa forma, o leitor é um ser dinâmico e, segundo os estudos de Jauss (1979), o leitor não apenas contempla a obra de arte, ele se desloca para dentro dela e, ao fazer parte da obra, vive-a esteticamente, assim conseguindo distanciar-se da sua real condição, o que lhe possibilita refletir sobre esta. Para este autor, a “experiência primária de uma obra de arte realiza-se na sintonia com seu efeito estético na compreensão fruidora e na fruição compreensiva” (JAUSS, 1979, p. 69). Assim, o texto se completa no leitor que, ao desfrutar do prazer suscitado pela apropriação subjetiva do objeto (o texto), vive a experiência estética, essencial para que a obra de arte alcance significado, de acordo com o horizonte de expectativas de cada um, horizonte este que, ainda segundo Jauss (1994), é formado pelas experiências adquiridas por meio de outras leituras e vivências, não sendo algo absolutamente novo:

A obra que surge não se apresenta como novidade absoluta num espaço vazio, mas, por intermédio de avisos, sinais visíveis e invisíveis, traços familiares ou indicações implícitas, predispõe seu público para recebê-la de uma maneira bastante definida. Ela desperta a lembrança do já lido, enseja logo de início expectativas quanto a “meio e fim”, conduz o leitor a determinada postura emocional e, com tudo isso, antecipa um horizonte geral da compreensão vinculado, ao qual se pode, então – e não antes disso – colocar a questão acerca da subjetividade da interpretação e do gosto dos diversos leitores ou camadas de leitores. (JAUSS, 1994, p. 28).

¹⁴⁷ Essa dialética escritor/obra/público leitor passou a ser considerada somente com os estudos e reflexões teóricas sobre o conceito de literatura e função social do escritor, a partir do século XX. Antes, os estudos literários desconsideravam a participação do leitor como elemento constituidor efetivo do sistema de produção literária.

Roland Barthes em *O prazer do texto* (1987), afirma que “o texto produz o melhor prazer que consegue fazer-se ouvir indiretamente; se, lendo-o, sou arrastado a levantar muitas vezes a cabeça, a ouvir outra coisa” (BARTHES, 1987, p. 34). Logo, o texto literário proporciona a manifestação da arte por meio da linguagem, utiliza a palavra para falar de si e dos outros, revolve e afeta individualmente o leitor, movimenta-o a sair da zona de conforto e passividade, num confronto de sucessivas reações internas e externas, provoca sentimentos e emoções pelas circunstâncias vivenciadas ficticiamente.

A relação entre obra e leitor também é analisada por Eco (1997, p. 22), que aponta a concepção na qual “a obra de arte é uma mensagem fundamentalmente ambígua, uma pluralidade de significados que convivem num só significante”. A obra de arte, para o autor, possui um valor estético, e ele a considera como uma obra aberta que, por meio de sua estrutura textual, proporciona muitas possibilidades de interpretação – sem que isso redunde em alteração de sua irreprodutível singularidade –, as quais direcionam o leitor a preencher as lacunas deixadas pelo texto. É estabelecida, assim, uma relação de participação, pois, segundo ele,

[...] o autor oferece, em suma, ao fruidor uma obra a acabar: não sabe exatamente de que maneira a obra poderá ser levada a termo, mas sabe que a obra levada a termo será, sempre e apesar de tudo, a sua obra, não outra, e que ao determinar o diálogo interpretativo ter-se-á concretizado uma forma que é a sua forma, ainda que organizada por outra de um modo que não podia prever completamente: pois ele, substancialmente, havia proposto algumas possibilidades já racionalmente organizadas. (ECO, 1997, p. 62).

O autor ainda afirma que “um texto representa uma cadeia de artifícios de expressão que devem ser atualizados pelo destinatário” (ECO, 2014, p. 35). Nessa linha de entendimento, Candido (2006, p. 44), ao discorrer sobre o receptor de arte literária em seus diferentes aspectos – ou seja, o leitor –, destaca que, em qualquer sociedade, há sempre o “grupo que participa da vida artística como elemento receptivo”, aquele que o artista tem em mente ao criar e que, basicamente, decide o “destino da obra, ao interessar-se por ela e nela fixar a atenção” (CANDIDO, 2006, p. 44). E Regina Zilberman (2001), em *Fim do livro, fim dos leitores?*, ressalta que os textos literários, devido às indeterminações, particularizam-se mais pela falta, ou seja, pela incompletude, necessitando da intervenção do leitor para preencher suas lacunas. A partir de tais espaços a serem preenchidos, a autora ainda afirma que o leitor pode tornar-se coprodutor no processo de criação, pois são “as indeterminações que permitem ao texto ‘comunicar-se’ com o leitor, induzindo-o a tomar parte na produção e compreensão da intenção da obra” (ZILBERMAN, 2001, p. 51).

Essa incompletude do texto literário também é defendida por Wolfgang Iser (1996) que, nos seus estudos sobre o ato individual da leitura, considera-o como um dispositivo a partir do qual o leitor constrói suas representações, podendo concretizá-lo por meio de várias interpretações. Para ele, a qualidade estética de uma obra literária está nas suas estruturas textuais, as quais propiciam ao leitor experiências reais de leitura. Dessa forma, o “papel do leitor representa, sobretudo, uma intenção que apenas se realiza através dos atos estimulados no receptor. Assim entendidos, a estrutura do texto e o papel do leitor estão intimamente ligados” (ISER, 1996, p. 75).

Nesse entendimento, os estudos sobre a Estética da Recepção realizados aqui apontam que a recepção do texto infantil já era assunto abordado por Cecília Meireles nas suas *Crônicas de educação* e que, na década de 1930, a cronista já tratava dessas categorias autor, obra, público, leitor, o que evidencia a coerência e relevância das considerações feitas pela cronista, acerca do assunto. Ao defender a qualidade do texto literário ofertado à criança, a escritora considera tanto a estrutura de realização do texto quanto a forma como ele se organiza, aspectos fundamentais para que ocorra a interação eficaz entre texto e leitor, ou seja, a recepção estética, contribuindo, assim, para a formação do leitor literário, o que, segundo Paulino (2004) implica a “formação de um leitor que saiba escolher suas leituras, que aprecie construções e significações estéticas, que faça disso parte de seus fazeres e prazeres” (PAULINO, 2004, p. 56).

Além disso, há que se considerar o contato significativo com a prática de leitura literária, uma vez que ela envolve, além da decodificação, a atribuição de um sentido ao texto lido, implicando o leitor como peça fundamental nesse processo, sendo conferido a ele o direito às suas escolhas literárias, aspecto também defendido pela cronista. Nesse sentido, a formação de um repertório textual e a apropriação da literatura enquanto linguagem – características do letramento literário – constituem-se na apropriação estética e pessoal de práticas sociais de leitura e escrita, sendo peças fundamentais das ideias de Cecília Meireles sobre educação humanizada e, que, segundo Silva (2008, p. 58), constituem o projeto estético-pedagógico da escritora, o qual

[...] encontra-se assentado, sobretudo, no que se refere às suas bases literárias, cujos textos, no geral, instigam o educando a assumir o seu papel de sujeito da leitura, na medida em que atua no texto, (re)construindo sentidos para o mesmo, numa dinâmica em que faz valer sua subjetividade de leitor, manifestando seu pensamento, suas emoções e seus desejos.

Como já dissemos anteriormente, a interação texto, leitor e escritor deve ser estreitada por meio de um conjunto de práticas e eventos sociais, podendo acontecer também fora da escola, embora seja o espaço escolar o local, por excelência, onde o letramento literário se desenvolve, conforme afirma Paulino (1998, p. 16), ao definir letramento literário: “como outros tipos de letramento, continua sendo uma apropriação pessoal de práticas de leitura/escrita, que não se reduzem à escola, embora passem por ela”. No próximo capítulo, continuaremos nosso estudo sobre a educação na infância proposta por Cecília Meireles e refletiremos sobre a visão da escritora acerca da escola e do papel desta na formação infantil, enquanto espaço voltado para o processo educacional humanizado.

CAPÍTULO 3:
UMA NOVA ESCOLA PARA UM NOVO TEMPO

3.1 A reforma da escola passa pela renovação das ideias

“Todos os dias se repete que a criança é o futuro cidadão, e que a escola é o vestibulo da vida. Mas, não é bastante dizê-lo. Faz-se mister senti-lo profundamente, e, integrando esse sentir na própria personalidade, agir todos os dias no sentido de dar uma realidade positiva a essas convicções subjetivas.”
(MEIRELES, 2017, v. 1, p. 123)¹⁴⁸

Conforme abordado nos capítulos anteriores, conceitos¹⁴⁹ consolidados na atualidade e estudados nesta pesquisa foram desenvolvidos e antecipados por Cecília Meireles no cenário nacional, ainda nas décadas de 1930 e 1940. Nesta terceira e última fase do trabalho, aprofundaremos nossas reflexões acerca dos apontamentos da cronista sobre a escola, nos seus mais diversos ambientes e a relevância deles para o desenvolvimento da educação humanizada, considerando primordial o trabalho com a literatura voltado para o letramento literário, desde a infância. Para tal propósito, pautaremos nosso estudo a partir dos seguintes questionamentos: Como organizar uma escola que privilegia a educação humanizada, nos seus mais diversos ambientes? De que forma a literatura pode ser desenvolvida, nesse ambiente escolar, tendo como objetivo o letramento literário?

As ideias educacionais discutidas por Cecília Meireles nas suas *Crônicas de educação* nos dão pistas significativas e bastante consistentes de como seria o ambiente de uma nova escola com vistas à humanização, como podemos verificar em “A propósito da escola pública”¹⁵⁰, na qual a cronista afirma que a escola pública, na sua concepção, deve ser igualitária, priorizar a manutenção dos direitos e o exercício das liberdades individuais, além de oferecer todas as oportunidades para todos, uma vez que cada aluno é uma criatura humana, com as diferenças naturais que as criaturas humanas apresentam. Desse modo, contrário aos preceitos da escola dogmática, tradicionalista, niveladora, hostil, que fabrica meninos com diplomas inúteis, repetidores dos mesmos textos memorizados, o ideário de uma escola pública, nova e moderna, para Meireles (2017, v. 3, p. 171), constitui-se em um organismo pulsante, em um espaço para a vivência da liberdade harmoniosa e responsável, em um lugar de acolhimento, de preparação, de respeito à personalidade, que não se baseia em normas apriorísticas, mas se empenha na apresentação de constantes oportunidades para que os alunos encontrem os

¹⁴⁸ “Crônica Educação nacional” já citada anteriormente.

¹⁴⁹ Conforme explicitado anteriormente, conceitos como “alfabetização”, “letramento”, “letramento literário” e “formação humana”, apresentados por autores em época posterior à da cronista, já estavam desenvolvidos nas reflexões feitas por Cecília Meireles.

¹⁵⁰ Publicada no *Diário de Notícias*, em 28 de maio de 1932.

elementos de que necessitam para a formação da sua vida, e que lhes são oferecidos cuidadosamente pelo ambiente escolar.

Nesse sentido, a valorização da literatura no espaço escolar torna-se fundamental para a renovação educacional, pois a partir de ações e eventos sociais que proporcionem a interação entre texto, leitor e escritor, ou seja, a prática do letramento literário, ocorre o exercício do pensar, tão necessário na mudança educacional que se almejava, à época.

Nessa ótica, é possível perceber que a cronista, a fim de promover a literatura e colocá-la no alto dos debates renovadores, reivindica investimentos de toda ordem na área específica, como podemos confirmar na crônica “Uma atitude e o seu reflexo”¹⁵¹, na qual evidencia a importância da literatura a partir da valorização do livro¹⁵² e da biblioteca nos novos tempos educacionais¹⁵³ que despontavam, uma vez que, desde o final da década de 1920, iniciaram-se as discussões acerca das políticas públicas que se ocupariam das questões relacionadas ao livro. Cecília Meireles reclama dos golpes sofridos pela “literatura, tão pouco estimada sempre”, devido a confusões do “pensamento escrito” numa dessas “generalizações mesquinhas com que se envolve o certo e o incerto, na turbulência precipitada das incompreensões” (MEIRELES, 2017, v. 3, p. 191). E explica:

Quando a renovação educacional começou a conquistar o nosso meio, uma das primeiras novidades surgidas e proveniente da má interpretação da Escola nova foi a hipótese de ser o livro objeto dispensável, desnecessário, talvez inútil e quem sabe até pernicioso. (MEIRELES, 2017, v. 3, p. 191).

Ao relatar a atitude do então nomeado diretor de instrução do Instituto de Educação, que investe financeiramente na biblioteca daquele espaço de formação, a cronista conclui que o

¹⁵¹ Publicada no *Diário de Notícias*, em 7 de dezembro de 1932.

¹⁵² No ano de 1929, foi criado o INL (Instituto Nacional do Livro) durante o governo do presidente Washington Luís, mas não saiu do papel durante alguns anos. Somente em 1934, no governo Getúlio Vargas, o instituto ganhou suas primeiras atribuições, após a posse do ministro da Educação e da Saúde Pública Gustavo Capanema. Segundo os estudos de Lucas Carato Mazzi e Rúbia Barcelos Amaral-Schio (2021, p. 90), o Ministério da Educação e da Saúde Pública estabeleceu quatro principais atribuições para o INL, elencadas no Decreto-Lei nº 93, de 21 de dezembro de 1937, sendo elas: (a) organizar e publicar a Enciclopédia Brasileira e o Dicionário da Língua Nacional, revendo-lhes as sucessivas edições; (b) editar toda sorte de obras raras ou preciosas, que sejam de grande interesse para a cultura nacional; (c) promover as medidas necessárias para aumentar, melhorar e baratear a edição do livro no país, bem como facilitar a importação de livros estrangeiros; (d) incentivar a organização e auxiliar a manutenção de bibliotecas públicas em todo o território nacional.

¹⁵³ A trajetória das políticas públicas alusivas ao livro didático passou por diversas modificações, sendo foco de diferentes comissões que levaram ao aprimoramento dos livros até chegar ao atual PNLD (Plano Nacional do Livro e do Material Didático). Já o PNL (Plano Nacional do Livro) surgiu em 2003, quando foi sancionada a Lei nº 10.753, de 30 de outubro, que instituiu a Política Nacional do Livro, hoje PNLL (Plano Nacional do Livro e Leitura), que tem como objetivo central “assegurar e democratizar o acesso à leitura e ao livro a toda a sociedade”, baseado “na compreensão de que a leitura e a escrita são instrumentos indispensáveis na época contemporânea para que o ser humano possa desenvolver plenamente suas capacidades, seja individual ou coletivamente” (MARQUES NETO, 2010, p. 49).

próprio tempo, com suas “mãos serenas”, que “colocam os fatos em seus justos lugares” tratou de fazer “a distinção entre o livro e o livro, o pensamento e o pensamento” (MEIRELES, 2017, v. 3, p. 191):

O dr. Anísio Teixeira, tendo sido nomeado professor do Instituto de Educação, acaba de declinar dos honorários correspondentes, enquanto, conjuntamente, permanecer como diretor geral de instrução, solicitando, ao mesmo tempo, ao interventor, seja essa verba aplicada na organização da biblioteca daquele instituto. (MEIRELES, 2017, v. 3, p. 191).

Diante de tal ação, o “pensamento e o livro que o fixa reconquistaram para o seu prestígio o brilho toldado” (MEIRELES, 2017, v. 3, p. 191), uma vez que, segundo a cronista, não há nenhuma prova mais significativa para essa vitória do que uma biblioteca surgindo sob o patrocínio do próprio Diretor de Instrução, num espaço que constituirá, para a formação do professor, a sua “comunicação constante com o mundo todo” (p. 192) e de onde deverá sair um magistério novo, “retemperado em suas energias e em sua inspiração” (p. 191), pois terá à sua disposição toda a vastíssima informação que os editores do mundo inteiro vêm fornecendo interminavelmente sobre o panorama pedagógico e as atividades sucessivas de educação, “tendo facilitada desde cedo a sua tarefa de estudar o melhor possível” (p. 191).

Nota-se a percepção de Cecília Meireles de que a formação do professor deve contemplar a literatura, uma vez que ela possibilita a abertura para reflexões sobre a cultura em sentido amplo, permitindo um ensino capaz de problematizar o conhecimento e evoluir na conquista de condições dignas de vida para a humanidade. Em vista disso, a leitura assume vital relevância no processo de emancipação do indivíduo e, vale lembrar, com a ajuda de Cosson (2006), que o ato de ler oportuniza a abertura ao debate das ideias para a promoção humana, sendo o resultado de uma série de convenções que uma comunidade estabelece para a comunicação entre seus membros e fora dela. Mais do que adquirir uma habilidade, aprender a ler e a ser leitor representa a aquisição de competências que vão além de possuir um hábito ou atividade regular, ou seja, “são práticas sociais que medeiam e transformam as relações humanas” (COSSON, 2006, p. 40).

Nos nossos estudos, já dissemos¹⁵⁴ que a literatura deve ocupar um espaço¹⁵⁵ privilegiado no ambiente escolar, dada a sua importância e por ser ela uma prática social, um

¹⁵⁴ Conforme afirma Cosson (2006), “no ambiente escolar, a literatura é um lócus de conhecimento e, para que funcione como tal, convém ser explorada de maneira adequada. A escola precisa ensinar o aluno a fazer essa exploração” (COSSON, 2006, p. 26-27).

¹⁵⁵ Historicamente, o livro tem sido associado ao ambiente escolar, e Soares (2006, p. 47), apesar de considerar o processo de escolarização da literatura inevitável, critica a forma inadequada como os livros didáticos de Língua Portuguesa têm se apropriado do literário, ao longo dos anos, falseando-o e caricaturando-o, imbuídos de interesses

meio para a humanização das pessoas. Nesse sentido, o espaço escolar assume relevante função, enquanto lugar que deve estar voltado para a educação humanizada, não sendo, segundo Lôbo (2001, p. 69), um simples departamento burocrático, com um educador que vai cumprir meia dúzia de horas diárias, mas um espaço de construção e prática da liberdade. Por isso, a cronista via nas reformas da época, amplamente discutidas por ela, aspectos muito positivos, a partir da concessão de liberdade que prometiam, entendida e reivindicada para alunos e professores como “supressão ou ausência de toda opressão considerada ilegítima, do ponto de vista da educação” (LÔBO, 2001, p. 69).

Como um “processo inevitável”, as reformas de ensino constituíam-se num evento natural de desenvolvimento, assim como a Nova Escola representava um “acontecimento humano”, conforme explicita a cronista em “Escola velha e Escola nova”¹⁵⁶: “É a escola resultante do tempo, ligada ao tempo: indestrutível, por variar com ele, e ir sendo sempre o que ele determinar que seja, ao contrário da escola velha, paralisada e inútil no ambiente móvel e inexorável da vida” (MEIRELES, 2017, v. 3, p. 181).

Na crônica, Cecília Meireles critica a ignorância das pessoas que não compreendem os avanços propostos pelos novos ideais de escola e lembra que os pais brasileiros (até aquele momento), mandam seus filhos para a escola, principalmente, “para não bulirem com o gato, não estragarem a vitrola, não atrapalharem o serviço da empregada e não entornarem o leite” (MEIRELES, 2017, v. 3, p. 182), o que torna compreensível o fato de que as novas ideias precisem de tempo até serem bem recebidas por eles. A cronista afirma ainda que não é porque a nova proposta de escola

[...] se queira impor, dogmaticamente, mas porque, pelo fato de corresponder à verdadeira necessidade da fase atual da vida, por não desejar mais nada que estar ao serviço da própria vida, por se resumir em dar às criaturas aquilo de que possam carecer para a elementar função de existir, a Escola Nova é uma coisa invencível. (MEIRELES, 2017, v. 3, p. 181).

Ainda na crônica citada, vale ressaltar o teor crítico nas palavras da cronista e a forma simples, porém profunda, como se posiciona frente à ignorância de quem ainda não compreendeu os preceitos da escola moderna, exemplificando, incansavelmente, o motivo da mudança, a fim de que o seu leitor reflita, se informe e invista nos novos tempos educacionais.

pedagogizantes que transformam os textos literários em meros pretextos para trabalhar a gramática e outros conteúdos escolares, quando poderiam potencializar a formação de leitores a partir desse tipo de texto, preservando, para tanto, a essência e função dele.

¹⁵⁶ Publicada no *Diário de Notícias*, em 19 de julho de 1932.

Nota-se, assim, a insistência da jornalista educadora em compartilhar pedagogicamente com os destinatários de sua coluna, os ideais para a implementação de uma nova política educacional, capaz de gerir uma educação promissora, democrática, de qualidade e, conseqüentemente, mais humanizada, conforme podemos constatar em mais uma de suas crônicas, “A escola para as crianças”¹⁵⁷, na qual Cecília Meireles critica a “escola esquecida da infância”, que apresenta muitas coisas modernas, mas sem significado, como por exemplo: o livro de classe todo colorido, pelos cantos, as carteiras arrumadas em filas convergentes e até “uma biblioteca toda forrada de papel impermeável” (MEIRELES, 2017, v. 1, p. 143).

Para a cronista, a nova educação abrange algo muito maior e consiste naquele “espírito de hoje”, que unifica a vida em todas as suas funções e se serve de novos meios para a sua manifestação, quer na escola, quer fora dela, em todos os aspectos políticos e sociais. Segundo Meireles (2017, v. 1, p. 144), a escola renovada tem “aquela alma diferente”, em contraste com a “alma de até aqui” e, sendo assim nova, não é, no entanto, artificial. “A outra escola tradicional é que o era, acurvada ao peso dos preconceitos e ao cativo das tradições. Esta, que todos estranham, tem por toda estranheza o fato de querer ser livre, como é da sua condição” (MEIRELES, 2017, v. 1, p. 144).

“Querer ser livre” é a tônica que embasa a crônica “Libertação”¹⁵⁸, na qual a escritora afirma que “o processo da vida se opera em tentativas sucessivas” de prática da liberdade e que “estamos todos os dias renovando, na criatura que fomos na véspera, a criatura que seremos no amanhã” (MEIRELES, 2017, v. 1, p. 45). Completa ainda que devemos estar em condições de aceitar as mudanças que a vida nos exige, pois a felicidade está na libertação, que depende de uma contínua mudança.

Visando exercitar tal liberdade, as reformas de ensino da época eram vistas por Cecília Meireles de forma abrangente, necessária, e constituíram-se em tema de várias crônicas, como em “Prédios Escolares [II]”¹⁵⁹, quando a cronista expõe a situação das escolas do Distrito Federal, descrevendo a tristeza que é conhecer uma escola primária por dentro, e que, em muitos casos, nem a infância a frequentou: “casa suja, velha e acanhada, com móveis partidos, quase sempre desajustados à altura das crianças, com vidros furados, teto fendido, escadas desmoronando-se, excesso de poeira, falta d’água, e muitas vezes falta de ar e falta de luz” (MEIRELES, 2017, v.4, p. 93).

¹⁵⁷ Publicada no *Diário de Notícias*, em 23 de novembro de 1930.

¹⁵⁸ Publicada no *Diário de Notícias*, em 13 de março de 1932.

¹⁵⁹ Publicada no *Diário de Notícias*, em 22 de dezembro de 1932.

Além da reforma física dos espaços, a cronista amplia o debate em “Prédios escolares [1]”¹⁶⁰, ao refletir sobre a importância do espaço escolar, quando afirma que o avanço da ciência educacional situou os assuntos escolares em tal nível que não é de prédios numerosos ou subordinados a meia dúzia de regras preliminares de higiene que se necessita, mas de ações pontuais que priorizem a aprendizagem, o conhecimento da criança, uma vez que o mundo novo que se descortina, a partir da ampliação do estudo da criança e suas necessidades de formação, requer prédios “ajustados às necessidades e à prática da escola definida pela Reforma de Ensino” (MEIRELES, 2017, v. 4, p. 85). Porém, o simples fato de se fazer um edifício bonito não resolve a questão. “Não se trata de *urbanismo*, mas de educação”, uma vez que num momento único da história do mundo em que “tudo se volve para a criança”, não é superficialidade pensar na arquitetura pedagógica, no ambiente, na utilização adequada dos espaços; “tudo perfeitamente orientado nas suas intenções” (p. 86). E completa:

Possuímos, para honra nossa, uma Reforma de Ensino que o regime revolucionário apenas terá de desenvolver em alguns pontos. Essa reforma, que contém as melhores coisas do pensamento e da experiência dos grandes educadores contemporâneos, não pode ser realizada com prédios de qualquer espécie, como já ficou verificado nestes breves anos em que se fez a sua tentativa de realização. (MEIRELES, 2017, v. 4, p. 85).

Reforma não só dos espaços físicos, mas também das ideias, uma vez que ela vem imbuída, como a própria Cecília Meireles afirma na crônica acima, das “melhores coisas do pensamento e da experiência dos grandes educadores contemporâneos”, evidenciando as contribuições de diversos autores¹⁶¹ que devem ter inspirado sua escrita¹⁶¹, como o suíço Jean Piaget (1973)¹⁶², que introduziu um conceito revolucionário nas teorias de aprendizagem

¹⁶⁰ Publicada no *Diário de Notícias*, em 09 de dezembro de 1930.

¹⁶¹ Segundo os estudos de Silva (2008, p. 41), o espólio da obra da cronista encontra-se sob disputa judicial, no âmbito familiar, o que dificulta o conhecimento da biblioteca pessoal de Cecília Meireles, e, embora não tenhamos tido ainda acesso à biblioteca da escritora para aferir as influências de suas leituras na sua formação intelectual, podemos concluir, pelo fato de ela ter integrado o movimento em prol da Escola Nova, que ela recebeu, por certo, influências advindas da leitura de Rousseau, de poetas do romantismo alemão, como Schiller, provavelmente, de escritores portugueses e orientais, bem como de estudiosos contemporâneos seus, como John Dewey, Claparède, Jean Piaget (1896-1980), dentre outros (SILVA, 2008, p. 41).

¹⁶² Jean Piaget (1896-1980) nasceu na Suíça, em 1896. Aos 10 anos publicou seu primeiro artigo científico, sobre um pardal albino. Desde cedo interessado por filosofia, religião e ciência, formou-se em biologia na universidade de Neuchâtel. Em 1924, publicou o primeiro de mais de 50 livros, *A linguagem e o pensamento na criança*. Antes do fim da década de 1930, já havia ocupado cargos importantes nas principais universidades suíças, além da diretoria do Instituto Jean-Jacques Rousseau, ao lado de seu mestre, Édouard Claparède (1873-1940). Morreu em 1980, em Genebra, Suíça. Seu trabalho desenvolveu-se a partir o estudo do raciocínio da criança sob a ótica da psicologia experimental e, segundo Costa (1997), a apropriação que Piaget fez das obras dos filósofos Kant, Bergson e Husserl “foi marcada por um espírito crítico direcionado a investigar a epistemologia, baseado numa interlocução com a biologia. Tal percurso permitiu-lhe uma construção consistente e profunda que denominou epistemologia genética” (COSTA, 1997, p. 06).

contemporânea, nas quais o ser humano é um agente ativo do seu próprio conhecimento e interage com seu ambiente para interpretá-lo por meio de diversos estágios evolutivos, que irão se desenvolver progressivamente conforme seu amadurecimento e sua interação com o ambiente ao redor.

Segundo Maria Luíza Andreozzi da Costa (1997), em *Piaget e a intervenção psicopedagógica*, a inteligência, para o psicólogo, é adaptação e o seu desenvolvimento está voltado para o equilíbrio. “Sendo assim, a ação humana visa sempre a uma melhor adaptação ao meio” (COSTA, 1997, p. 07-08), conforme podemos confirmar no trecho seguinte:

O desenvolvimento psíquico, que começa quando nascemos e termina na idade adulta, é comparável ao crescimento orgânico: como este, orienta-se, essencialmente, para o equilíbrio. Da mesma maneira que um corpo está em evolução até atingir um nível relativamente estável – caracterizado pela conclusão do crescimento e pela maturidade dos órgãos -, também a vida mental pode ser concebida como evoluindo na direção de uma forma de equilíbrio final, representada pelo espírito adulto. (PIAGET, 2003, p. 13).

No contexto do movimento escolanovista, o autor foi lido e divulgado no Brasil, principalmente pelo interesse que despertavam suas conclusões para a práxis pedagógica. No livro *Para onde vai a educação?*, Piaget (1973, p. 28) afirma que o futuro do ensino deve se abrir cada vez mais à interdisciplinaridade e às necessidades do cotidiano, e, para isso, o ambiente de aprendizagem deve ser organizado com práticas pedagógicas que estimulem o espírito de liberdade nos estudantes, de modo que eles possam reconstruir suas verdades. Para o autor, o conhecimento é resultado da interação do sujeito com o objeto, sendo que essa interação depende de fatores internos que são modificados a cada etapa de desenvolvimento das estruturas mentais, por meio das quais acontece o desenvolvimento psíquico. Sendo assim, o indivíduo deve guiar-se livremente no processo educativo, e o que se espera do professor, segundo o autor, é que ele assuma o papel de colaborador, deixando de ser apenas um conferencista e estimulando a “pesquisa e o esforço, ao invés de se contentar com a transmissão de soluções já prontas” (p. 18).

Na crônica “O conceito da vida”¹⁶³, Cecília Meireles cita o autor quando expõe um diálogo realizado por ela, com uma menina brasileira, de sete anos e três meses de idade, observando os graus de desenvolvimento estabelecidos pelo psicólogo, num ambiente de total

¹⁶³ Publicada no *Diário de Notícias*, em 24 de janeiro de 1931.

isenção. A entrevista levava o ritmo do método clínico¹⁶⁴ recomendado por Piaget, no qual era preciso nada sugerir e a pergunta inicial, decalcada nas que foram sugeridas pelo psicólogo:

[...]

– Tu achas que o sol vive?

A pequenita olhou-nos como de um outro mundo. E disse com uma convicção quase mística:

– Vive.

– Por quê?

As crianças do livro de Piaget respondem: porque se move, ou porque caminha, ou porque queima...

Esta não. Esta foi à causa primária, e disse-me:

– Como é que eu posso saber por quê? Talvez ele é que saiba...

Ora, entre o primeiro porquê, superficial, que caracteriza a vida, e este segundo, que a explica, vai uma distância enorme.

Mas ainda insistimos:

– E a água, também vive?

Aí surgiu uma explicação que eu acho notável. A menina, olhando para longe, como abrangendo todo o universo, disse-me esta coisa.

– A água também vive. Tudo vive. Se não vivesse, não estava no mundo. Como é que podia estar no mundo, se não vivesse?

Eis aí um conceito de vida que eu não esperava encontrar numa criança de sete anos e três meses.

Não quero discutir o valor filosófico do conceito. Mas a sua significação psicológica, comparada com a das crianças analisadas por Piaget, e mesmo com a visão de muitos adultos, sobre o mesmo tema, parece-me digna de atenção especial [...]. (MEIRELES, 2017, v. 1, p. 29-30).

As respostas inesperadas da entrevistada sobre o significado da vida, diferentemente das respostas dadas pelas crianças analisadas no estudo de Piaget, – que apresentavam equilíbrio equivalente e demonstravam a existência de um mesmo nível do pensamento infantil – sugerem uma atenção mais acentuada com a análise, pois a menina, com uma “naturalidade assombrosa”, põe na sua linguagem uma seriedade perturbadora, parecendo ter dentro de si conhecimentos misteriosos, achando “fútil e cheia de ignorância a pergunta de quem a interrogava” (p. 29).

De forma crítica e consistente, demonstrando conhecer intensamente o assunto exposto pelo autor, Cecília Meireles não se priva de posicionar-se e instiga o leitor à reflexão sobre tais consultas e a profundidade das respostas das crianças, que devem ser consideradas na sua

¹⁶⁴ Os estudos de Jean Piaget e sua psicologia genética baseiam-se em observações detalhadas de experiências e diálogos com crianças, em contraponto aos métodos rígidos de investigação existentes na época. A peça chave do método utilizado por ele é a entrevista clínica, também conhecida como método clínico ou crítico que, em sua origem, era usado com pacientes adultos em clínicas psiquiátricas e passou a ser utilizado por Piaget para entrevistar crianças visando conhecer e estudar as estruturas psíquicas infantis. Segundo Juan Delval, “Piaget iniciou um método de conversas abertas com as crianças para tentar apreender o curso de seu pensamento. Não se tratava simplesmente de contar o número de sujeitos que respondiam de forma correta, mas de indagar as justificativas que as próprias crianças ofereciam de suas respostas” (DELVAL, 2002, p.55).

essência, evidenciando, novamente, o seu grande cuidado ao lidar com a criança e a sua forma de representação no mundo, pois, embora os sujeitos tenham uma estrutura de pensamento coerente e construam representações da realidade à sua volta, saindo de um estágio de inteligência inferior para outro superior, conforme preconiza o psicólogo, a forma como constroem seu conhecimento acerca do mundo, requer maior atenção.

Também em “Nós e as crianças”¹⁶⁵, a cronista lembra que não podemos fazer de cada criança “um motivo de investigação”, e que, embora os estudos da infância sejam relevantes para a compreensão da infância, deve-se atentar para o fato de que precisamos voltar para a vida de todos os dias, cuja atmosfera não deve ser a mesma dos laboratórios” (MEIRELES, 2017, v. 1, P. 139), o que nos permite afirmar que a cronista educadora, atenta e aberta aos estudos e pesquisas educacionais que ocorriam no mundo, experimentou, na sua prática, diversas metodologias que propunham a construção do conhecimento por meio da liberdade e valorização do sujeito, porém, manteve-se coerente com sua conduta investigativa, não abstando-se de colocar-se criticamente frente a novas interpretações. E, ainda que tenha se mantido inalterada a essência do pensamento do psicólogo, – que é a investigação do pensamento da criança com atividade proposta pelo experimentador e sua interação com sujeito, ao longo dos anos, – os estudos¹⁶⁶ de Piaget sobre a utilização do método crítico passaram por adequações, em virtude das problemáticas investigadas, o que reafirma a pertinência das observações feitas pela educadora na referida crônica.

Outra influência no pensamento de Cecília Meireles que podemos citar é o filósofo norte-americano John Dewey (1859-1952)¹⁶⁷, para quem só é possível pensar numa sociedade melhor se esta primar pela democracia, a única maneira digna de vida humana. A democracia, para o autor, é mais que uma forma de vida associada, de experiência conjunta e mutuamente comunicada, na qual a sociedade deve possibilitar condições para “que as oportunidades

¹⁶⁵ Crônica já citada anteriormente.

¹⁶⁶ Conforme Delval (2002, p. 67), os estudos de Piaget, ao longo dos anos, passaram por etapas: a) Elaboração dos primeiros esboços, que seguiram até 1926, com o método puramente verbal; b) A constituição do método, que seguiu de 1926 até 1932, período em que formula o método; c) A aplicação do método não verbal aos sujeitos que ainda não falam, de 1932 até 1940, d) A manipulação e formalização, de 1940 a 1955, sendo a característica principal do método a resolução de tarefas pelo sujeito e as explicações referente à resolução; e) Fase de poucas alterações e algumas tentativas de utilização de dados estatísticos, que aparecem nos estudos datados pós 1955.

¹⁶⁷ John Dewey foi um pedagogo e filósofo norte-americano que exerceu grande influência no movimento de renovação da educação em várias partes do mundo. No Brasil inspirou o movimento da Escola Nova, baseado na experimentação e na verificação, principalmente por intermédio de Anísio Teixeira, que foi seu discípulo na Universidade de Colúmbia. Foi o filósofo norte-americano mais importante da primeira metade do século XX, segundo Westbrook (2010, p. 11). Sua carreira cobre a vida de três gerações e sua voz pôde ser ouvida no meio das controvérsias culturais dos Estados Unidos (e do estrangeiro) desde a década de 1890, até sua morte em 1952, quando completara 92 anos de idade. Ao longo de sua carreira, Dewey desenvolveu uma filosofia que advogava a unidade entre teoria e prática, unidade de que dava exemplo em sua própria ação como intelectual e militante político (WESTBROOK, 2010, p. 11).

intelectuais sejam acessíveis a todos os indivíduos, com iguais facilidades para os mesmos” (DEWEY, 1959a, p. 94).

De acordo com o pensamento de Dewey (1959a), essa função democratizadora de igualar oportunidades deve ser assumida pela escola, por meio da prática de experiências¹⁶⁸, com o intuito de desmistificar a ideia de que existe uma dissociação entre a escola e a vida, característica da escola tradicional. Para o autor, a educação é um processo de “reconstrução e reorganização de experiências, pelo qual lhe percebemos mais agudamente o sentido e com isso nos habilitamos a melhor dirigir o curso de nossas experiências futuras” (DEWEY, 1959a, p. 8). Nesse entendimento, ensinar e aprender deveriam acontecer de forma reflexiva, e o desenvolvimento da prática reflexiva só poderia ocorrer a partir da necessidade de solução de um problema por meio da experiência:

O único caminho direto para o aperfeiçoamento duradouro dos métodos de ensinar e aprender consiste em centralizá-los nas condições que estimulam, promovem e põem em prova a reflexão e o pensamento. Pensar é o método de se aprender inteligentemente, de aprender aquilo que se utiliza e recompensa o espírito. (DEWEY, 1959a, p. 167).

Robert Brett Westbrook¹⁶⁹, na Coleção Educadores (2010), evidencia que o pensamento de Dewey baseava-se na convicção moral de que democracia implica liberdade e que o filósofo e pedagogo dedicou toda a sua vida à elaboração de uma argumentação filosófica para fundamentar essa convicção, militando para levá-la à prática (WESTBROOK, 2010, p. 11). Para Dewey, não há como defender a democracia sem defender a educação, que consiste na própria vida, e não numa preparação para ela.

Nessa mesma direção, Anísio Teixeira¹⁷⁰, também na Coleção Educadores, apresenta a educação “nos termos em que a define Dewey”, não se confundindo com qualquer “processo

¹⁶⁸ Tais experiências propostas por Dewey foram concretizadas em janeiro de 1896, quando abriram-se as portas da sua Escola Experimental da Universidade de Chicago, que começou com 16 alunos e dois professores, e que, em 1903, já contava com 140 estudantes, 23 docentes e 10 assistentes graduados. A maioria dos alunos procedia de famílias de profissionais liberais e muitos eram filhos de colegas de Dewey. A instituição ficou logo conhecida como a “Escola de Dewey”, já que as hipóteses que se experimentavam nesse laboratório eram estritamente as da Psicologia Funcional e da ética democrática de Dewey (WESTBROOK, 2010, p. 22).

¹⁶⁹ Robert B. Westbrook (Estados Unidos da América) é um dos autores da Coleção Educadores, do MEC. Graduado pela Universidade de Yale e pela de Nova York, foi professor no Scripps College e em Yale, antes de ensinar na Universidade de Rochester (Nova York), onde é professor associado de História. Autor de numerosos artigos e ensaios sobre a história cultural e intelectual americana, é também autor de *John Dewey and the American Democracy* [John Dewey e a democracia americana] e de *Pragmatism and Politics* [Pragmatismo e política].

¹⁷⁰ Anísio Teixeira (1900-1971), educador baiano, é um dos escritores da Coleção Educadores. Para Dermeval Saviani (2007), no livro *História das ideias pedagógicas no Brasil*, as duas viagens que Anísio Teixeira fez aos Estados Unidos foram decisivas na sua formação pedagógica, sendo que da primeira, em 1927, resultou o livro *Aspectos americanos da educação*, publicado em 1928, no qual relata os resultados de sua viagem, apresentando comentários sobre estabelecimentos de ensino, órgãos de administração, edifícios, métodos práticos de ensino, currículo flexível e variado, vida estudantil, além de uma primeira sistematização da concepção de Dewey. “Com

de preparação que se localiza neste ou naquele período da vida” (TEIXEIRA, 2010, p. 39), conforme explicita:

Seja na infância, na idade adulta ou na velhice – todos participam ou podem participar do caráter educativo de suas experiências. Quando muito, haverá questão de grau de educabilidade, no sentido em que, na infância, nada foi acumulado, as experiências são totalmente aproveitadas, enquanto na velhice, por exemplo, a nossa menor plasticidade, como o nosso maior saber, tornam mais difícil esse aproveitamento. (TEIXEIRA, 2010, p. 39).

Podemos perceber que Teixeira (2010) restitui a educação ao seu lugar natural na vida humana. Ela é uma categoria, por assim dizer, dessa vida, resultado inevitável das experiências, porém, a educação também é uma necessidade da vida social, fenômeno pelo qual a geração adulta transmite à geração nova as conquistas de sua civilização. Por conseguinte, quando o indivíduo sucumbe ou morre, a vida continua em outros seres, cada vez mais complexa, mais readaptada e mais perene, tendo em si mesma o segredo de sua perpetuidade e, “se assim é com a vida física e animal, não o é menos com a vida social” (TEIXEIRA, 2010, p. 39).

Destarte, a vida social, um complexo de crenças, costumes, instituições, ideias, linguagem, lenta e laboriosamente adquiridos e solícitamente transmitidas das mãos dos mais velhos para as dos mais novos se perpetua por intermédio da educação e, segundo Teixeira (2010, p. 39) sem essa permanente transmissão de valores entre a geração adulta e a geração infantil, os grupos sociais depressa retornariam às mais absolutas condições de primitivismo. Assim sendo, ao evidenciar o caráter dialético e permanente da educação, Teixeira (2010) comunga com o que diz Cecília Meireles na crônica “Professores e estudantes”¹⁷¹, segundo a qual o “segredo da vida humana, com suas lutas, derrotas e vitórias”, está na educação, que se constitui em numa necessidade básica para todas as formas de sociedade humana.

A mais primitiva forma de sociedade humana não prescinde de experiência educacional. Cada grupo – como mais tarde cada povo – busca o aproveitamento de cada unidade social, sua integração adequada ao ambiente

certeza foi essa experiência que o motivou a retornar aos Estados Unidos em 1929 para realizar o mestrado na Universidade de Columbia, ocasião em que fez estudos com Dewey” (SAVIANI, 2007, p. 227), conhecendo de perto as metodologias inovadoras europeias e retornando ao Brasil para encabeçar o Movimento da Escola Nova.

¹⁷¹ Publicada em *A Manhã*, dia 09 de agosto de 1941, sendo um dos textos que compõem o quinto volume das Crônicas de Educação, publicados na coluna semanal “Professores e estudantes”, de 1941 a 1943. Nota-se que a cronista apresenta, nos textos, um “pensamento naturalmente mais amadurecido” (AZEVEDO FILHO, 2017, v. 1, p. 21). É importante perceber que, após o desencanto com a primeira fase, de 1930 a 1933, quando deixou a Página de Educação no *Jornal de Notícias*, Cecília Meireles continuou no exercício do jornalismo, escrevendo para o jornal carioca *A Nação*, no qual foi contratada com a advertência de que poderia escrever sobre qualquer assunto, exceto sobre política. Na década seguinte, retornou ao *Diário de Notícias*, desta vez, escrevendo para o “Suplemento Literário”. Sua participação no jornalismo brasileiro foi encerrada em 1964, na *Folha de São Paulo*.

coletivo, mediante certas práticas que constituem uma verdadeira metodologia.

Naturalmente, os povos que se consideram altamente civilizados têm ideais mais sutis, e outros recursos para a sua concretização. (MEIRELES, 2017, v. 5, p. 13).

Desse modo, ao considerar que os ideais são as forças inspiradoras da educação, a cronista reforça sua importância e pontua que, devido ao grave momento pelo qual passa o mundo, onde várias ideias se chocam de maneira impressionantemente espetacular, o jornal para o qual escreve, sendo um espaço de ideias, não pode se abster dos assuntos da educação e conchama seus leitores a certa meditação sobre o assunto, principalmente os professores e estudantes. Em vista disso, afirma que o Brasil, como um “país novo, mas de intensa capacidade evolutiva, não pode deixar de se instruir com as experiências já verificadas em outros pontos da terra – para aproveitar com os bons exemplos de umas, e acautelar-se dos desastres de outras” (MEIRELES, 2017, v. 5, p. 13).

Na crônica “Vida e educação”¹⁷², ao continuar a tratar do tema da educação, assim como em várias outras, Cecília Meireles utiliza-se da “experiência do passado” para exemplificar os conceitos que desenvolve, como podemos verificar no seguinte fragmento:

A experiência do passado deixou-nos, realmente, uma série inesquecível de exemplos, em que vemos os mais admiráveis tipos humanos surgindo dentre acontecimentos hostis, rodeados de todas as misérias, de todas as desilusões, de todos os obstáculos de tempos incompreensivos e multidões cruéis. Nisso, não variou o presente, nem será diverso o futuro: uma estirpe de singulares poderes está sendo continuamente preparada entre as vicissitudes mais duras da vida; e o sangue das verdadeiras elites arrasta um sombrio peso de grandes fatalidades vencidas. (MEIRELES, 2017, v. 1, p. 55).

Temos um deslumbramento constante de heroicidade, segundo a cronista educadora, uma profunda necessidade de afirmar um poder enérgico, uma espécie de coragem misteriosa de que se é capaz de dispor, sendo o que nos mantém em busca de uma superação infinita. O sentido da educação, em vista disso, é o de prover o homem das forças que lhe sejam necessárias para a realização de si mesmo e “o destino da humanidade, ampliando e evidenciando o destino individual, revela essa inquietude sempre vencedora e sempre renovada que vem conduzindo as civilizações pelo tempo, como uma longa batalha que nunca se acabará de ganhar (MEIRELES, 2017, v. 1, p. 55).

¹⁷² Publicada em *Jornal de Notícias*, no dia 30 de setembro de 1932.

Nesse percurso da aprendizagem humana, o que aparece pelo caminho pode ser um aliado e contribuir para o seu crescimento. Facilitar tudo ao homem seria empobrecê-lo, ao passo que dificultar-lhe tudo seria o inverso, corresponderia a aprisioná-lo, fechá-lo entre muros, com a suprema crueldade de lhe mostrar ao longe, inacessível e maravilhoso, um mundo que ele sabe que nunca chegará a atingir, devido a sua insuficiência de recursos próprios para a conquista de si e o domínio das circunstâncias. Assim, para a cronista educadora, “é ainda entre os extremos que desta vez se encontra a melhor verdade” (MEIRELES, 2017, v. 1, p. 56). E completa:

Esses caminhos das alturas costumam ser feitos de grandes pedras amargas. Mas, se há que animar os caminhantes para a escalada, convém que não lhes prendam os pés ao chão. Ele se despedaçará em tentativas audaciosas. Mas estará cumprindo seu destino admirável de vencedor, ainda que não chegue ao fim.

Os campos rasos são um tédio tristíssimo. Os níveis estão certos, os horizontes são vistos de qualquer ponto. Nenhum perigo desafia o sonho. É apenas andar. Para quê? (MEIRELES, 2017, v. 1, p. 56).

Ao contrário da monotonia e do desgosto que uma obrigação passiva de viver acarreta, precisamos, segundo a cronista,

[...] de um ambiente de estímulos vários, onde todas as grandes aspirações humanas se sintam acordar, e tenham o encantamento de si mesmas. Há nesse narcisismo uma virtude extraordinária. O homem gosta de se ver belo. Por que não se lhe há de proporcionar uma oportunidade para que se sinta assim? Por que há de o mundo ter esse empenho de estar sempre diminuindo as criaturas, detendo-as, afligindo-as, fazendo com que tenham de si mesmas uma impressão dolorosa de fracasso e incapacidade? (MEIRELES, 2017, v. 1, p. 56).

Ora, se o ambiente é tão relevante na educação do homem, por que não lhe proporcionar espaços estimuladores que privilegiem as experiências significativas, belas, principalmente na escola, onde acontece, de forma sistemática, boa parte do seu processo educativo? Na próxima sessão, ampliaremos o conceito de ambiente e sua importância para o desenvolvimento da aprendizagem humana, tanto na escola quanto fora dela.

3.2 O ambiente escolar: espaço para a eclosão do significado da vida humana

“Precisamos de ambiente. Nossa vida não está apenas em nós mesmos; por muito profunda que seja, por muito repleta que se ache de belos sonhos, de ansiedades imensas, de extraordinárias dimensões de virtude e poder.”

(MEIRELES, 2017, v. 4, p. 91)

Em “Ambiente”¹⁷³, a cronista faz uma reflexão sobre a necessidade que cada um tem de encontrar o ambiente propício para a eclosão da sua significação nessa vida e de ter que lidar com a frustração de perambular à procura desse lugar, sem obter sucesso. Para Meireles (2017, v. 4, p. 91), os desamparados vão nesse passo até a morte, de projeto em projeto, de tentativa em tentativa, de renúncia em renúncia, porque lhes falta a serenidade consoladora de uma total compreensão que a educação proporciona. Nesse sentido, a cronista afirma: “A educação terá de ser sempre o ajustamento do indivíduo ao ambiente. Ao seu próprio. Aquele em que ele possa viver. Todos temos direito à vida” (p. 92).

O estudo de Yi-Fu Tuan¹⁷⁴, em *Espaço e Lugar: a perspectiva da experiência* (1983), encontra ressonância nas reflexões de Cecília Meireles sobre a concepção do ambiente como algo imprescindível à vida do ser humano. No seu texto, o autor expõe a constante relação dialética entre homem e lugar e os significados advindos dessa ligação, dos quais decorrem as ações humanas. Espaço e lugar, para o geógrafo, são termos que estão intimamente relacionados e devem ser tratados como elementos do ambiente, e, para além das categorias geográficas, pontua filosoficamente que “o lugar é segurança e o espaço é liberdade: estamos ligados ao primeiro e desejamos o outro” (TUAN, 1983, p. 3).

Nessa conjuntura, o autor caracteriza o lugar como aquele em que o indivíduo se encontra ambientado, no qual está integrado pelas relações diretas ou indiretas que estabelece com ele ou a partir dele. Assim, nem toda localidade pode ser considerada lugar, mas aquela que tem significância afetiva para uma pessoa ou um grupo de pessoas, pois somente “quando o espaço nos é inteiramente familiar, torna-se lugar” (TUAN, 1983, p. 83).

Por conseguinte, o significado de espaço frequentemente se funde com o de lugar, a partir da experiência, porém, espaço é mais abstrato do que lugar, porque o que começa como espaço indiferenciado transforma-se em lugar à medida em que o conhecemos melhor e o dotamos de valor, uma vez que a “partir da segurança e estabilidade do lugar estamos cientes da amplitude, da liberdade e da ameaça do espaço e vice-versa” (TUAN, 1983, p. 6).

¹⁷³ Publicada no *Diário de Notícias*, em 08 de dezembro de 1932.

¹⁷⁴ O geógrafo Yi-Fu Tuan nasceu em Tientsin, China, em 1930. Lecionou nas universidades de Indiana, Novo México, Toronto e Minnesota. É professor emérito da Universidade de Wisconsin-Madison. É um dos pioneiros da geografia “humanística”: ao buscar estruturar o setor de estudos relacionados com a percepção, atitudes e valores ambientais, o autor propôs o termo Topofilia definindo-o como o elo afetivo entre a pessoa e o lugar ou quadro físico. Segundo os estudos de Werther Holzer, em julho de 1976, o *Annals of Association of American Geographers* publicou o artigo de Tuan, ‘Humanistic geography’, uma espécie de declaração de independência de um movimento que vinha sendo gestado há mais de dez anos e que, naquele momento, assumia a feição de um campo disciplinar distinto dentro da geografia norte-americana e com consolidação nas décadas de 1970 e 1980. (HOLZER, 2012, p.165).

Conforme Tuan (1983, p. 37), o lugar pode adquirir profundo significado para o indivíduo através do contínuo acréscimo de sentimento ao longo dos anos, pois cada peça dos móveis herdados, ou mesmo uma mancha na parede, conta uma história e dá sentido ao lugar, o que nos remete à apreciação visual ou estética, aguçando todos os sentidos. São os lugares íntimos, “onde encontramos carinho, onde nossas necessidades fundamentais são consideradas e merecem atenção sem espalhafato” (TUAN, 1983, p.152).

Isto posto, convém-nos reportar a uma das funções da arte literária, que é dar visibilidade a experiências íntimas, inclusive às de lugar. (TUAN, 1983, p, 180). Para o autor, a arte literária chama a atenção para áreas de experiência que de outro modo passariam despercebidas, pois muitos lugares, altamente significantes para certos indivíduos e grupos, têm pouca notoriedade visual. São conhecidos emocionalmente e não através do olho crítico ou da mente e simbolizam o sentimento humano.

Retornemos, neste ponto, à crônica “Mais poesia”¹⁷⁵, na qual Cecília Meireles, ao cruzar a cidade do Rio de Janeiro, se pergunta onde andarão as crianças, que não se veem mais. Relembra os tempos dos “belos quintais dos oito anos de Casimiro de Abreu” e interpela o leitor sobre a beleza de um jardim carioca ao meio-dia, que, no entanto, é “feito para o sol”, e não para as crianças, pois as árvores propícias para a infância e tão ricas de poesia estão distantes, inacessíveis à população infantil. E reclama: “Ah! Tempos...”, mas pondera que a culpa não é só dos tempos, é também da falta de parques infantis e de jardins públicos; dos altos edifícios com suas varandinhas retangulares, de onde as crianças penduram sua cabeça melancólica. Ao lembrar, com saudade, dos parques infantis que a amiga Fernanda de Castilho instituiu em Lisboa, dotados de sombras de altas árvores, lagos, canteiros, flores, bichinhos, a cronista afirma que queria muito que as crianças brasileiras tivessem coisas assim e é preciso propagar o bom exemplo de outros lugares, “cuidando para não fazer nunca obra puramente pedagógica, nem simplesmente burocrática” (MEIRELES, 2017, v. 5, p. 236).

Nota-se que a Cecília Meireles apresenta uma ampla percepção de paisagem, concebendo-a como uma necessidade para o bem estar do indivíduo, desde a infância, resultado do seu vasto e sensível conhecimento adquirido a partir de leituras e viagens. Em *A invenção da paisagem*, Anne Cauquelin (2007) investiga possíveis relações entre a produção imagética ocidental no gênero paisagem e a percepção visual do espaço como paisagem e, para a filósofa, a percepção da paisagem, uma peculiar forma simbólica, é fruto de um longo e paciente aprendizado, complexo, que cria tanto a existência da paisagem como objeto da sensibilidade

¹⁷⁵ Publicada em *A Manhã*, no dia 20 de janeiro de 1942, já citada anteriormente.

quanto as condições específicas para sua identificação com a realidade. Ao descrever a paisagem de “um jardim tão perfeito”, Cauquelin (2007) corrobora as reflexões de Cecília Meireles sobre espaço e lugar, ao considerá-los poeticamente como imagem exemplar e singular, resultado de uma estrutura cultural herdada pelo indivíduo, pois, “é verdade que aquilo que chamamos paisagem se desenvolve em torno de um ponto, em ondas ou em vagas sucessivas, para voltar a se concentrar sobre esse único objeto, reflexo no qual vêm se dar, ao mesmo tempo, a luz, o odor ou a melancolia. (CAUQUELIN, 2007, p. 22).

Há uma preocupação latente da cronista em fazer do ambiente um aliado ao processo educativo. Em “Arte e educação”¹⁷⁶, ela observa que o “ambiente educa em silêncio. Nem fica rouco, nem se repete, nem se cansa em vão, nem se arrelia com os desatentos. O ambiente é poderoso e insensível, como a fatalidade” (MEIRELES, 2017, v. 5, p. 163). Para exemplificar tal pensamento, retrata um menino que está brincando, distraído, e, quando levanta os olhos, vê uma jarra de flores sobre a mesa. E continua:

Todas as cores entrelaçadas. Muitos desenhos calados, vivendo sua maravilha momentânea. O menino volta ao brinquedo. Torna a levantar os olhos: as flores, ali. Isto é assim por muito tempo, e na alma do menino ficam existindo as flores, com seus desenhos, suas tintas, suas expressões. [...] E por isso tanto se diz que a educação começa no berço, embora verdadeiramente comece muito antes. (MEIRELES, 2017, v. 5, p. 163).

Claramente ela se refere ao ambiente que circunda o homem durante sua vida, de forma ampla, e que interfere no seu desenvolvimento, sob a influência de fatores internos e externos, como podemos confirmar no seguinte trecho da mesma crônica: “o arranjo doméstico, a harmonia da família, a paisagem cotidiana, a atmosfera da escola, tudo isso são ambientes que se vão superpondo e que nos vão nutrindo” (MEIRELES, 2017, v. 5, p. 163). Para a cronista, a obra imensa, extenuante, infindável da educação iria se realizar completamente, se todos pudessem compreender e apreciar melhor não apenas a arte, mas também a vida. E, embora o homem moderno esteja tão apressado e desatento ao ambiente que o cerca, “o hábito da beleza afeiçoa o indivíduo, de modo a não lhe permitir a proximidade do que se encontre dela desprovido” (p. 163).

Em outra crônica que recebe o mesmo título da supracitada, “Arte e educação”¹⁷⁷ a cronista afirma que a arte aproxima as pessoas, pois os grandes gênios da arte, assim também como os da ciência, não têm pátria, não têm limites e, alheios aos julgamentos contemporâneos que os reduzem, sabem estar num ambiente universal, que é a sua mais íntima e duradoura

¹⁷⁶ Publicada em *A Manhã*, no dia 20 de novembro de 1941.

¹⁷⁷ Publicada no *Jornal de Notícias*, em 23 de novembro de 1932.

satisfação: “Que possuem esses homens de extraordinário? Apenas um dom profundo de beleza, – porque é também beleza a ciência que se faz sem abolir as dependências entre o individual e o universal” (MEIRELES, 2017, v. 1, p. 63). Assim, as obras de arte, modeladas com pensamento e ação, sempre foram um milagre, segundo a cronista, pois diante delas os homens hostis, em êxtase, convertem-se, permitindo que se paralitem as energias bárbaras e aconteça o aflorar do espírito, com as virtudes requintadas. É o poder da arte em transfigurar a criatura humana e, segundo Cecília Meireles, tudo quanto já se escreveu sobre o assunto não é apenas matéria mitológica ou poética, como interpretam alguns – embora a mitologia e a poesia sejam “tudo quanto há de mais verdadeiro, transposto numa linguagem de símbolo que, infelizmente, nem todos chegam a compreender com precisão” (MEIRELES, 2017, v. 1, p. 63) –, mas uma grande aspiração “deste mundo cansado de ser belo sem se fazer entender” e apesar da obra de arte apresentar apenas faces momentâneas de contemplação, proporciona um ajustamento harmonioso e surpreendente do homem ao ambiente, pois um instante de beleza pode causar a transformação total de uma vida” (MEIRELES, 2017, v. 1, p. 63).

O poder da arte aliada à educação faz-nos novamente evocar Candido (1995), que aproxima-se das reflexões da cronista, ao discorrer sobre a manifestação da arte literária na vida do homem, pois não há ninguém que consiga viver o dia inteiro sem se entregar a um momento fabuloso, de criação ficcional, de devaneio, seja por meio de seus próprios pensamentos, de uma história que ouviu ou de uma novela que assistiu; a literatura está presente na vida do homem e se manifesta nele da mesma maneira que o ar que respira para existir. E explicita:

Assim como todos sonham todas as noites, ninguém é capaz de passar as vinte e quatro horas do dia sem alguns momentos de entrega ao universo fabulado. O sonho assegura durante o sono a presença indispensável deste universo, independente da nossa vontade. E durante a vigília, a criação ficcional ou poética, que é a mola da literatura em todos os seus níveis e modalidades, está presente em cada um de nós, analfabeto ou erudito – como anedota, caso, história em quadrinhos, noticiário policial, canção popular, moda de viola, samba carnavalesco. Ela se manifesta desde o devaneio amoroso ou econômico no ônibus até a atenção fixada na novela de televisão ou na leitura seguida de um romance. (CANDIDO, 1995, p. 243).

Candido (1995) afirma ainda haver uma necessidade universal de ficção e de fantasia inerente à natureza humana, uma vez que o homem está sempre em busca de satisfazer suas necessidades elementares, sendo a literatura, uma delas. Nessa ótica, o ambiente que “educa em silêncio” evidencia uma das funções educacionais da literatura, que é integrar e transformar a realidade, de onde se origina, podendo operar de maneira inconsciente e subconsciente como

um instrumento intelectual e afetivo, formando a personalidade “segundo a força indiscriminada e poderosa da própria realidade” (Candido, 1995, p. 243).

A forma ampla de conceber o ambiente, exposta até aqui, possibilita-nos tecer reflexões sobre a visão da cronista acerca da escola, conforme já explicitado em “A propósito da escola pública”¹⁷⁸, que, para ela “é, mesmo, acima de tudo, um ambiente. Um ambiente rico de tudo quanto possa carecer uma personalidade em crescimento” (MEIRELES, 2017, v. 3, p. 170). Nesse entendimento, o espaço escolar deve, por excelência, oferecer condições para que todos que por ali passem percebam que tal ambiente privilegia o pensamento, a reflexão e, consequentemente, contribui para o desenvolvimento da humanização.

Para Meireles (2017, v. 3, p. 170), o ambiente escolar ganha uma amplitude considerável dentro do processo educativo, pois tem como objetivo oferecer ao aluno oportunidades para encontrar-se a si mesmo e conquistar, na proporção necessária à sua própria personalidade, os elementos de que necessita para a sua formação. No mesmo texto, ao explanar sobre a escola pública moderna da época, afirma que a nova escola pública no Brasil trabalha com respeito à personalidade e aspira à liberdade harmoniosa e responsável, com o intuito de preparar a humanidade, “subordinando-a às suas inquietações, como um organismo vivo e flexível, e não querendo impor um molde às gerações que por ela passam” (p. 171), pois um ambiente rico em oportunidades gera a vivência da democracia e proporciona a valorização da diversidade, não podendo oprimir a criança com tudo aquilo que lhe oferece nem permitir que ela sofra a falta do que venha a precisar.

Nesse sentido, um ambiente repleto de “oportunidades” de que o aluno “venha a precisar” inclui, necessariamente, espaços e materiais destinados à reflexão, o que faz com que o uso do livro e a prática da leitura com vistas ao desenvolvimento do letramento literário sejam ações primordiais a serem executadas na escola, uma vez que possibilitam a interação e a troca entre os leitores, podendo transformar hábitos e contribuir de forma decisiva na vida social e na humanização dos indivíduos.

Na crônica “Escola para a criança”¹⁷⁹, Cecília Meireles aprofunda suas reflexões acerca do ambiente escolar, da organização adequada dos seus espaços, da função dos profissionais envolvidos na tarefa de educar e relembra o objetivo principal deles, que é atender o aluno. Sobre a finalidade das escolas da época, indaga:

Nós temos escolas. Há muito tempo que as temos. Mas estarão elas perfeitamente integradas na sua função?

¹⁷⁸ Publicada no *Jornal de Notícias*, em 28 de maio de 1932.

¹⁷⁹ Publicada no *Diário de Notícias*, em 22 de novembro de 1930.

São escolas para atender a crianças ou a professores? (MEIRELES, 2017, v. 3, p. 140).

Ao responder, ela própria, aos seus questionamentos, declara que, infelizmente, ainda se tem escolas das duas naturezas, aquela que serve às crianças, mas também aquela que privilegia o professor, sendo omissa às transformações que o momento exige. E afirma:

Tal como o governo para o povo, a escola que não se adapta à visão moderna da educação continua a ser mais um meio de proteger o professor do que a criança: mais o dirigente do que o dirigido, – e perde, assim, toda a sua razão de ser, como as democracias falhadas pelo esquecimento ou ausência de compreensão da sua verdadeira e única finalidade. (MEIRELES, 2017, v. 3, p. 140).

Com a clareza dos princípios que regem a Escola Nova¹⁸⁰, a cronista defende que não se pode permitir o deslumbramento pelas “transformações metodológicas” superficiais, aparentes, que “rotulam com cores vivas de modernismo a mentalidade passadista de muitos elementos enraizados em rotinas inabaláveis” (MEIRELES, 2017, v. 3, p. 140), uma vez que a nova escola para a criança defendida por ela é alicerçada num ambiente que privilegia o pensamento, a reflexão, devendo não apenas à promover a reforma de prédios e a “introdução de fatores pedagógicos concretos: com tabuleiros de areia para ensinar geografia; jogos de linguagem e de aritmética; centros de interesse, testes, etc.”, mas também buscando garantir que todas essas ações sejam aviventadas “por um espírito diferente”, que leve “ao impulso de uma diretriz em harmonia com todos os problemas sociais da atualidade”, senão, “o que continua prevalecendo é a velha escola de tico-tico, de fachada pintada de novo e professor mascarado” (p. 140).

É importante destacar aqui, novamente, o espírito irônico e combativo da cronista que imprime em suas palavras uma densidade dramática surpreendente, soltando suas “farpas” de indignação frente à situação da educação da época, reportando-nos à Lamego (1996) quando destaca a riqueza do pensamento plural de Cecília Meireles como intelectual de importância, notadamente convencida da necessidade de se inovar em educação, preferindo vê-la não como possibilidade de diferentes práticas pedagógicas, mas como questão básica da cultura brasileira, interessando-lhe a democratização do acesso ao saber, vista como atribuição do Estado. Assim,

¹⁸⁰ Conforme já explicitado anteriormente, as ideias da Escola Nova chegaram ao Brasil na década de 1920 Com influências europeias e norte-americanas, foi um movimento de renovação do ensino, ocorrido na primeira metade do século XX. No Brasil, segundo Silva (2008, p. 28), propagou-se movido pelo pensamento democrático de um grupo de educadores que, em 1932, redigiu e publicou o *Manifesto dos pioneiros da Educação Nova*. Dentre os 26 signatários desse manifesto, estava Cecília Meireles.

Lamego afirma que Cecília Meireles “não se eximirá de soltar suas farpas contra as autoridades, como o ministro Francisco Campos, Getúlio Vargas, em que condena o uso do seu poder de ditador, ou o católico nacionalista, seguidor de Jackson de Figueiredo, Alceu Amoroso Lima” (LAMEGO, 1996, p. 14-15).

Nesse propósito de inovação da escola, que vai além dos aspectos físicos, retomemos a crônica “A escola para as crianças”¹⁸¹, na qual Cecília Meireles pontua que escola não é um edifício, nem um corpo docente, mas um conjunto de crianças. Ao descrever um discurso realizado numa “festa de cordialidade internacional”, com crianças e adultos presentes, a voz narradora explicita sobre o esforço das pessoas presentes em deixar o ambiente bonito e realizar coisas modernas, como “ ter o livro de classe todo colorido, pelos cantos, de possuir correspondência infantil, de arrumar as carteiras em filas convergentes, de fazer modelagem e possuir uma biblioteca toda forrada de papel impermeável” (MEIRELES, 2017, v. 1, p. 143), porém observa, também, o despreparo do orador, “uma certa pessoa estrangeira” que, embora sabendo que “falar a uma escola é falar aos seus alunos”, desconhece o ambiente que lhe estava reservado, e o seu discurso é ouvido por “todas as pessoas presentes, todas; menos as crianças” (p. 144).

Em “O ambiente escolar”¹⁸², a cronista apresenta o ambiente como fator importantíssimo na formação da personalidade”, relembra os “pobres interiores das escolas primárias, desprovidas, em geral, de tudo quanto possa atrair a criança e estimular-lhe a vida profunda” (MEIRELES, 2017, v. 4, p. 81), e convoca a todos para que se engajem na tarefa de tornar o espaço de ensino-aprendizagem belo, porém significativo: “Trabalhemos, pois, para embelezar a escola. Em vez de se prepararem no fim do ano, apressadamente, trabalhos para exposições, proponhamos às crianças fazerem-nos para adorno de sua classe, desde o primeiro dia de aula” (MEIRELES, 2017, v. 4, p. 82).

A cronista posiciona-se sobre os materiais que devem compor a ambientação pedagógica da escola ao longo do ano, devendo ser parte significativa do trabalho, e não apenas adornos para enfeitar o espaço, concebidos de tal modo que eduquem para a sensibilidade estética, possibilitando a contemplação do belo e espaços para o desenvolvimento da imaginação.

Neste ponto, citemos Bachelard (1974) em *A poética do espaço*, que vem de encontro às reflexões de Cecília Meireles, ao explicitar que é fundamental, para uma educação estética, considerar a relevância do espaço em que o corpo reside e as possibilidades que o imaginário

¹⁸¹ Crônica publicada no *Diário de Notícias*, em 23 de novembro de 1930, já citada anteriormente.

¹⁸² Crônica publicada no *Diário de Notícias*, em 25 de junho de 1930.

oferece para que ele possa habitar, também, outras dimensões, de se afastar do mero cotidiano, não se contentando com o mundo de aprisionamento que a vida, muitas vezes, lhe oferece como única possibilidade, pois, para o autor, “a imaginação imagina incessantemente e se enriquece de novas imagens” (BACHELARD, 1974, p. 354).

Bachelard (1974) aponta também como o espaço da sensibilidade pode ser compreendido através de uma poética da casa, da morada como proteção, espaço da habitação. Segundo o autor, a imaginação pede por espaços amplos, imensos, inalcançáveis, excessivos, exagerados. A imaginação busca, nos protótipos das casas primitivas, aquelas que acolhem os sonhos, como o ninho, a concha e o espaço da intimidade dos objetos, colorindo, assim, as imagens que saem dos cofres, das gavetas e dos armários: “Nosso inconsciente está ‘alojado’. Nossa alma é uma morada. E quando nos lembramos das ‘casas’, dos ‘apostos’, aprendemos a ‘morar’ em nós mesmos” (BACHELARD, 1974, p.354).

Neste ponto, destaquemos a relevância dos devaneios em torno do espaço, que revelam valores da habitação e ajudam a criança e o adulto a recuperarem o valor da natureza para a consciência, pois, ao captar a energia de um local, do espaço, capta-se a energia do elemento água, terra, fogo ou ar, abrem-se possibilidades de sonhar, de agir, de viver e recuperar as energias interiores, ir além da criação de obras poéticas, ir ao encontro da educação do corpo, dos sentimentos no universo vivo da sensibilidade.

Nessa ótica, Bachelard (1974), ao evidenciar que a educação estética coloca em destaque o papel da imaginação, o valor da sensibilidade, da arte, do sonho, do devaneio e do onirismo na constituição psíquica do sujeito corrobora Cecília Meireles, que afirma, ainda na crônica “O ambiente escolar”, que a ambientação diária na escola deve atentar para o desenvolvimento da sensibilidade pelo belo, que é inerente ao ser humano:

Ora, ninguém pede escolas luxuosas. Pedem-se escolas limpas, arrumadas, bonitas. Que não se diga nunca: o aluno não tem dessas preocupações. Sim, ele as tem, no mais profundo de sua vida. Tem-nas informes, como uma aspiração que não se formula. (MEIRELES, 2017, v. 4, p. 81).

Nota-se que Cecília Meireles demonstra conhecimentos profícuos sobre o assunto e, de forma esclarecedora, manifesta a necessidade de se conceber o ambiente de forma significativa, uma vez que, para a cronista, “não é só o ambiente físico o que influi na formação da criança” (MEIRELES, 2017, v. 4, p. 81), mas também as experiências vividas nesse ambiente, que têm o poder de transformá-lo em um espaço significativo, o que requer pluralidade e o exercício da diversidade, além do educar para a sensibilidade estética.

Ao destacar o valor da escola atrativa para a criança, a cronista aponta também, em “Escola atraente”¹⁸³, a importância de um ambiente propício ao trabalho do professor:

Fala-se na escola atraente para a criança. Que é preciso um ambiente agradável, sugestivo, rico de inspirações para a infância: acrescente-se que é preciso um ambiente assim, também, para os professores.

Tem-se pensado que o mobiliário feio, as paredes sujas, os enfeites fora de moda exercem ação perniciosa sobre as crianças; é preciso não perder de vista a impressão que causa aos professores o mesmo cenário, para o seu trabalho de todos os dias. (MEIRELES, 2017, v. 4, p. 83).

Para Cecília Meireles, “a escola triste e agressiva afasta os alunos, torna-os vadios, mostra-lhes, em contraste, a beleza das ruas cobertas de sol, enfeitadas de árvores, onde a liberdade dos pássaros canta a sua alegria” (MEIRELES, 2017, v. 4, p. 83), porém, também pode afastar o professor, que, ao deixar “sua casa florida, alegre, clara, onde a vida também canta, sedutoramente” e ir para a escola, pode encontrá-la com o “conjunto de suas hostilidades”, conforme explicita:

O relógio feroz, que não perdoa os atrasos do bonde; o livro de ponto ferocíssimo, com a sua antipática roupagem de percalina preta e a sua sinistra numeração, pela página abaixo... [...] todas essas coisas hediondas que se convencionou fazerem parte integrante da fisionomia da escola, e que são acreditadas indispensáveis e insubstituíveis. Coisas mortas. Coisas de outros tempos. Coisas que se usavam nas escolas de nossos avós e de nossos pais. Não se pode pensar em familiaridade, em proximidade infantil, em vida nova, em educação moderna, no meio dessa quantidade de mata-borrões, de mapas com demarcações arcaicas. (MEIRELES, 2017, v. 4, p. 83).

Constata-se, então, que a escola é, acima de tudo, um ambiente, para Cecília Meireles. Um ambiente repleto de possibilidades para o desenvolvimento e a vivência da pessoa humana, desde a infância, porém, de fundamental importância também para quem trabalha ali, ou seja, para os professores e todos os envolvidos no processo educacional, pois assim como eles têm a responsabilidade de cuidar da “reorganização pedagógica”, provendo o mais ricamente possível o ambiente, também têm o direito de opinar, sugerir, manifestando seu “natural bom gosto, de uma cultura mais apurada”, sem “ridículas insinuações” ou “críticas mordazes”. Isso possibilitará espaço para aflorar o que há de mais belo no indivíduo, não deixando dúvidas quanto à sua relevância para a formação humana, pois, ainda que não se aplique a todos, há quem seja “capaz de agir simultânea e solidariamente” na obra que representa, “para o Brasil

¹⁸³ Publicada no *Diário de Notícias*, em 31 de julho de 1930.

inteiro, uma etapa de progresso que todos os esforços devem notadamente acentuar” (MEIRELES, 2017, v. 4, p. 84).

Ainda na crônica citada, a cronista sugere que uma “escola atraente” exige uma limpeza geral: “Vamos pôr fora todas essas coisas velhas? Vamos ordenar uma limpeza geral nas escolas, ainda que fiquem apenas com os bancos para as crianças se sentarem? (MEIRELES, 2017, v. 4, p. 83). Nesse sentido, evoca todos os responsáveis pela escola e participarem da ação, jogando fora as coisas velhas, inúteis, substituindo o que não é essencial, o arcaico, ainda que sobre só o essencial.

Podemos observar tais aspectos relativos à escola limpa, arejada também na crônica “Ventilador”¹⁸⁴, na qual Cecília Meireles aborda a necessidade de ventilar os ares da escola, a partir de uma linguagem bem-humorada, criticando o sistema escolar brasileiro da década de 1940, tradicionalista, cujos valores e conhecimentos eram impostos pelo professor, figura central do processo educativo, no qual o aluno resumia-se apenas em um receptor passivo das informações considerados como verdades absolutas. Segundo TEIXEIRA (2010, p 18.) os conhecimentos, para os tradicionalistas, deveriam impor-se simplesmente à criança, de maneira gradual, determinada pela lógica do conjunto abstrato de certezas. Porém, o conhecimento apresentado dessa forma, sem investigação, sem significação, sem relação com a vida, não era interessante para a criança e, como consequência, os educadores apelavam para os castigos e prêmios, com a finalidade de conseguir uma aparência de aprendizagem.

No texto, ao ler o anúncio de uma nova revista organizada por estudantes, Cecília Meireles aplaude o sugestivo nome do periódico, *Ventilador*, e brinca com “o poder das palavras”, porém, de forma séria, uma vez que o aparelho, responsável pela ventilação, poderá reordenar o ambiente escolar, levando pelos ares uma escola ultrapassada e empoeirada de vícios, pois “carrega muita coisa no seu sopro: leva para longe papeis inúteis, com lembranças aborrecidas” (MEIRELES, 2017, v. 5, p. 240). E continua:

Ventilador. Um ventilador no meio da pedagogia! Mas que ideia tiveram esses rapazes! A poeira dos laboratórios saindo pelas janelas, de braço dado com a poeira das bibliotecas... As teias de aranha das secretárias transformando-se em transparentes paraquedas, para assustar os duvidosos habitantes da Lua ou de Marte... (MEIRELES, 2017, v. 5, p. 241).

¹⁸⁴ Publicada em A Manhã, no dia 24 de janeiro de 1942.

“Um ventilador no meio da pedagogia” com o objetivo de “arejar” os ares da escola e buscar o “equilíbrio” para a concretização de uma educação de qualidade implica, para Cecília Meireles, estudo, reflexão e, sobretudo, coragem de contemplar a escola com todos os seus conflitos e necessidades. Rever metodologias, técnicas, compreendê-las além de um conjunto de fórmulas e regras pedagógicas que resulta, segundo Teixeira (2010, p. 64) em um saber “tão duvidoso, tão livresco, tão isolado da vida, que não seríamos exagerados em repetir que é antes prejudicial do que vantajoso” TEIXEIRA (2010, p. 64).

Nesse entendimento, ao convocar responsáveis pela escola para a “faxina”, a cronista critica a velha ordem escolar e sugere uma limpeza geral, desde a escola das crianças até à dos jovens, sugerindo uma reorganização educacional que perpassa pela concepção de aprendizagem, e deve ser integrada à vida, isto é, adquirida em uma experiência real de vida, em que o que for aprendido tenha o mesmo lugar e função que tem a vida. De acordo com Teixeira (2010, p. 59) a ideia de que a escola era uma “preparação” ganhou, na velha escola, até nos menores detalhes dos exercícios escolares, uma expressão definida:

Se se ensinava a ler, haviam-se de aprender primeiro as letras, depois as sílabas, depois as palavras, depois as sentenças. Se a escrever, primeiro se haviam de aprender traços, depois composições desses traços, depois letras, e assim por diante. Cada exercício era um exercício “isolado”, sem conexão com nenhuma realidade presente, e que depois o aluno devia “combinar”, recompor, para construir o todo real.

Se assim era nas artes escolares, muito mais nas “matérias”. Tudo era ensinado na sua ordem lógica, independente da aplicação e das relações reais. Mais tarde, o aluno sacaria contra esse capital acumulado, para utilizá-lo na vida real. (TEIXEIRA, 2010, p. 59-60).

Em vista disso, a ideia de abrir um ventilador no meio da escola tradicional, e especificamente no ensino secundário reflete o teor de um ensino fragmentado, fechado em si mesmo, voltado apenas a ensinar fatos, informações e algumas artes, sem acompanhar as aprendizagens que acompanham qualquer atividade educativa.

Que melhor ideia do que essa: abrir bem o ventilador em cima dos apontamentos de estudo do último ano, principalmente se forem do curso secundário! Adeus teoremas, adeus leis de ótica, adeus guerras mal contadas, adeus ciência mal aprendida, adeus química sem experiências, adeus geografia sem viagens, adeus gramática sem vida... Tudo voando para longe, para o sem-fim da Terra, para as mãos justas de São Luíz Gonzaga, que ficará meditativo e penalizado, vendo o que fazem neste mundo com a mocidade, sob a sua proteção... (MEIRELES, 2001, v. 5, p. 241).

Tal ensino, contestado pela Escola Nova, divorciava-se das condições pelas quais perpassa uma verdadeira aprendizagem. Sem contextualização, o aluno não teria condições de

perceber nenhuma relação da matéria com sua vida presente ou qualquer empreendimento em que estivesse empenhado, não tendo motivo para se esforçar; não tendo motivo, não poderia ter desejo ou intenção de aprender, salvo por motivos artificiais ou falsos; não tendo a intenção de aprender, não poderia assimilar ativamente a matéria, integrando-a à sua própria vida. (TEIXEIRA, 2010, p. 60).

Nesse sentido, a cronista, ao focar as funções do ventilador, destaca também sua ação calmante, que ajuda a “serenar”, trazendo o equilíbrio necessário às coisas e, principalmente, o equilíbrio de que carecem as “crianças, moços, velhos, homens e mulheres” (MEIRELES, 2017, v. 5, p. 240). De forma irônica, diz que talvez seja conveniente diminuir a ventilação, graduar a máquina, uma vez que podem começar a “voar as cabeças vazias”, os “cérebros em que a matéria pedagógica se envisgou de teias de aranha” ou, ainda, subir pelo espaço, com cadeira giratória, pena e tinteiro, os últimos representantes do ensino mnemônico” (MEIRELES, 2001, v. 5, p. 241), fazendo alusão ao produto das técnicas de ensino baseadas na memorização e na utilização de instrumentos ultrapassados, que resulta em aprendizagem sem reflexão e falta de desenvolvimento do senso crítico.

Na crônica “Mnemônica da época”¹⁸⁵ a cronista expõe as agruras do ensino mnemônico para os alunos, na época de provas, quando realizavam verdadeiros malabarismos para reter na memória todos os pontos e vírgulas das lições:

A cidade anda em grande sobressalto, e os farmacêuticos não têm mãos a medir. Não é peste, não é epidemia. É pior que todas as pestes, os estudantes do curso secundário andam em provas, e têm de decorar toda a matéria vastíssima aprendida, isto é, decorada o ano inteiro. [...] Os cérebros estão absolutamente convulsos, com as circunvoluções ondulando desencontradas, como as águas do mar, em horas de tempestade. Os estudantes procuram a Geografia do lado direito, mas encontram aí a Química. [...] e os jovens se perdem desesperados, como diante das gavetas da cômoda de um louco; puxam pela gravata da História e sai meia da Física; procuram o saiote da Literatura e aparece o colete da Matemática. (MEIRELES, 2001, v. 5, p. 170).

No fragmento supracitado, a voz narradora afirma que os exames do curso secundário eram piores que epidemia, exigindo das infelizes vítimas que, horas a fio, murmurem, balbuciem, engrolam, utilizem técnicas mirabolantes para não esquecerem da matéria, na grande vigília do saber.

¹⁸⁵ Publicada em *A Manhã*, no dia 26 de novembro de 1941.

Notadamente, pode-se perceber que a cronista tem interesse em problematizar aspectos marcantes da escola tradicional e, usando a habilidade característica com as palavras, comunica o seu pensamento de forma livre, artística e profunda, com uma vasta riqueza de detalhes, evidenciando um olhar sensível e atento ao reivindicar um novo ambiente para a escola pública, igualitária, reorganizada na oferta de uma educação de caráter democrático e transformador que inclui a todos, sem deixar ninguém à margem. E é importante pontuar que, embora muitas das reivindicações feitas por Cecília Meireles tenham sido alcançadas, ao longo das últimas décadas, ainda há muito o que se avançar na educação brasileira no que diz respeito à democratização do ensino e ao enfrentamento e superação dos resquícios da escola tradicional.

3.3 O ambiente para uma nova educação: “a experiência de todas as vidas deste mundo”

“O caminho da libertação é longo e obscuro – as multidões de agora andam atônitas e enlouquecidas – e só se chega a ele por uma disciplina de suavidade. Os educadores devem conhecer esse caminho, e compreender o verso eterno: ‘A thing of beauty is a joy for ever’”¹⁸⁶. (MEIRELES, 2017, v. 5, p. 20)

O mundo moderno no Brasil da década de 1940, para Cecília Meireles, já evidenciava o debater-se do ser humano entre excessivas coisas, tão comum atualmente, em meio a inúmeros avanços dos recursos mecanizados. Segundo a cronista, em “[O caminho da libertação]”¹⁸⁷, que serve de epígrafe para o início desta seção, o homem está envolto em “modas demais, demasiadas invenções, superabundância de comodidades” (MEIRELES, 2017, v. 5, p. 19), o que traz fugacidade às ações e desvalorização da criação genuína, provocando distrações e distanciamento do que é raro, essencial. Ao exemplificar o mundo de aparências em que o homem está cada vez mais imerso, a cronista afirma que ele se encontra perdido:

E assim gira o mundo em redor da nossa cabeça como um gigantesco caleidoscópio. E nós perdidos, girando também, para acompanhá-lo. Perdido todo o nosso tempo, perdidos todos os nossos profundos sentimentos na distração ilusória, superficial, que, para se sustentar, precisa do dia seguinte, da superação da fantasia – pois o passado morre em cada instante, sem vestígio, perfume, saudade. (MEIRELES, 2017, v. 5, p. 20).

¹⁸⁶ O verso utilizado pela escritora, na crônica, compõe o poema do poeta inglês John Keats, intitulado “Endymion”, publicado em 1818. Segundo Ivan Justen Santana (1999, p. 65), esse verso já é, sozinho, somente pelo seu significado, um belo poema, sendo um dos mais celebrados versos da poesia inglesa. Considerando a poesia como “intraduzível” para muitos autores, Santana (1999) apresenta o que é possível fazer, na tradução dos seguintes versos: “A thing of beauty is a joy for ever:/ Uma coisa bela é uma alegria infinda/ Its loveliness increases; it will never/ Nunca deixa de ser, cada vez mais terna. [...]” (SANTANA, 1999, p. 67).

¹⁸⁷ Crônica publicada em *A Manhã*, no dia 19 de agosto de 1941.

O esplendor prometido pelas coisas mecanizadas é fictício, por se achar vazio de essência imortal: “Estamos iludindo nossa inquietude de beleza com aparências de conforto, variedade, facilidade. Estamos envolvidos numa farsa, em que somos as próprias vítimas”, tornando-se necessário o voltar-se à “escassez”, responsável por produzir o sonho, a imaginação, a singularidade, e ser capaz de valorizar “cada pequena vitória criadora” em meio a “fecundos momentos de solidão” (MEIRELES, 2017, v. 5, p. 19).

Nota-se a atualidade das palavras da cronista quando propõe o retorno à simplicidade, à poesia contida nos seres e nas coisas, por meio da contemplação de um objeto feito manualmente, por exemplo, sem a rapidez das máquinas:

Contemplai um objeto de arte popular, quando esta ainda não sofreu influências desastrosas, pela exploração turística. Vede um bordado, uma joia, uma cerâmica, de certas zonas privilegiadas; o material é o que o meio determina – na maior parte das vezes, rústico, e trabalhado elementarmente. Mas que poesia dorme em cada arabesco recém-criado ou já fixado pela tradição! Os animais e as plantas, o sol e a lua nascem das mãos dos artistas talvez sem tanta perfeição, mas pelo mesmo poder maravilhoso com que foram criados os originais, na semana da Gênese. Dentro de cada ingênuo motivo palpita uma vida humana, a vida de um povo e mesmo um certo número de emoções que constituem a experiência de todas as vidas deste mundo. (MEIRELES, 2017, v. 5, p. 19).

É possível perceber, no fragmento acima, como a voz narradora, ao explanar sobre a modernidade e suas consequências, reclama a seriedade no trato com todas as coisas e seres, sob pena de perdermos a nossa própria essência, conferindo, simultaneamente, grande importância à arte literária, que desperta a sensibilidade para a valorização da vida na experiência humana ao longo da sua existência. Ao refletir sobre “a experiência de todas as vidas deste mundo”, Cecília Meireles dialoga novamente com Dewey, que compreende a experiência de forma ampla, a partir da interação entre os corpos, conforme explicita Teixeira (2010, p. 33):

O universo é um conjunto infinito de elementos, que se relacionam de maneira a mais diversa possível. [...]
 Pode-se mesmo dizer que tudo existe em função das relações mútuas, pelas quais os corpos agem uns sobre os outros, modificando-se reciprocamente. Esse agir sobre outro corpo e o sofrer de outro corpo uma reação é, em seus próprios termos, o que chamamos de experiência. Nosso conceito de experiência, longe, pois, de ser atributo puramente humano, alarga-se à atividade permanente de todos os corpos, uns com os outros. (TEIXEIRA, 2010, p. 33).

As transformações às quais o homem é submetido ao longo da vida lhe dão a consciência e o valor de suas experiências, diferentemente do mundo físico, no qual as variações ocorrem sem nenhum sentido de adaptação. Nesse sentido, o homem, a partir da ação reflexiva, inteligente, da qual participa o pensamento, vive a experiência educativa. É por meio do ato de pensar que se percebem relações e continuidades antes não notadas e quanto mais “experimentado” é o homem, mais clara é a sua consciência das falhas, das contradições e dificuldades de uma “completa inteligência do universo”, o que lhe oportuniza a “divina inquietação” que o deixa sempre insatisfeito e “permanentemente empenhado na constante revisão de sua obra” (TEIXEIRA, 2010, p. 36).

Trata-se da busca “persistente de aprender”, fundamental para a formação do homem em todas as suas dimensões e o progresso da humanidade, conforme Cecília Meireles expõe na crônica “Aprender”¹⁸⁸:

O mundo parece que só não progride mais rapidamente porque há, em muitas criaturas, um visível desencanto de aprender. De aprender mais continuamente, de aprender sempre. [...] E aprender é sempre adquirir uma força para outras vitórias, na sucessão interminável da vida. (MEIRELES, 2017, v. 1, p. 65-66).

No fragmento acima, a voz narradora destaca a constante aprendizagem como condição para o crescimento humano e aponta a resistência ao novo como empecilho para o avanço do progresso no mundo, afirmando que a persistência em aprender é necessária, uma vez que a cada momento na vida há um novo conhecimento a encontrar, uma nova lição despertando, uma situação nova que se deve resolver. Além disso, a cronista afirma que só os presumidos, aqueles que, imperturbavelmente, deixam cair o seu orgulho e o seu tédio sobre os mais contraditórios acontecimentos e aceitam com inteligência uma nova experiência são capazes de vencê-la, “pelos poderes com que a compreendem, pela interpretação e o estímulo que a seu respeito são capazes de formular”. (MEIRELES, 2017, v. 1, p. 66).

Ana Maria Machado, em seu livro *Silenciosa algazarra: reflexões sobre livros e práticas de leitura*¹⁸⁹ (2011), diz que a leitura é a responsável por fazer nossa inteligência crescer, pois abre os horizontes mentais e emocionais de uma forma fantástica, permitindo que nossa

¹⁸⁸ Publicada no *Diário de Notícias*, em 10 de dezembro de 1932.

¹⁸⁹ “*Silenciosa algazarra: reflexões sobre livros e práticas de leitura* (2011) é o mais recente livro de Ana Maria Machado na vertente da crítica literária e reúne quatorze ensaios com temas diversos: a censura, a prática da leitura com crianças em hospitais, aspectos da intertextualidade na literatura infantojuvenil, a importância da leitura, entre outros. Esses textos selecionados foram apresentados em congressos, seminários e palestras no Brasil e no exterior. Ainda consta a monografia inédita “Contador que conta um conto faz contato em algum ponto”, texto premiado pelo Instituto Goethe, no concurso comemorativo ao bicentenário dos irmãos Grimm.

passagem pelo mundo seja mais útil para nós mesmos, nossa família, nossa comunidade, nossa sociedade e para toda a espécie humana. É na leitura literária que se estabelece um pacto inconsciente entre o texto e o leitor, em que este é levado a suspender sua descrença e a embarcar num mundo de outro tipo, numa outra dimensão, que não é a de sua realidade cotidiana, mas ajuda a iluminá-la. Depois da leitura, o leitor volta a essa realidade transformado e tal “efeito não se consegue apenas com uma atitude passiva, mas com um trabalho mental e imaginário ativo, intenso, por vezes dificultoso: a atividade intelectual que permite a construção imaginária simultânea de outros roteiros possíveis, paralelos ao que se está lendo” (MACHADO, 2011, p. 19-20).

É importante observar como as reflexões expostas por Machado (2011) sobre a importância da literatura para a ampliação do pensamento do indivíduo encontram ressonância nas ideias de Cecília Meireles, que concebe o ato de pensar como condição para se adquirir e alargar conhecimentos. Além disso, a experiência educativa só progride a partir da ação reflexiva, inteligente, da qual participa o pensamento, o que, segundo a cronista, ainda na crônica “Aprender”, não se observa em todas as criaturas, mas, naqueles em que há uma humildade persistente em aprender, vê-se uma impressionante coragem de colocar “sobre todas as coisas uma claridade sem enganos”, sendo os que, afinal, constroem alguma coisa no mundo e “organizam suas atividades para vencer a experiência que se lhes apresenta”(MEIRELES, 2017, v. 1, p. 65).

Destarte, “aprender” implica em compreender a vida com todas as suas experiências, pois, segundo Teixeira (2010, p. 37), vida, experiência e aprendizagem não podem se separar. Simultaneamente vivemos, experimentamos e aprendemos e “se a vida não é mais que um tecido de experiências de toda sorte, se não podemos viver sem estar constantemente sofrendo e fazendo experiências, é que a vida é toda ela uma longa aprendizagem” (TEIXEIRA, 2010, p. 37).

Nessa ótica, atentar para a vida em todas as suas manifestações nos remete à educação humanista defendida por Cecília Meireles, que ancora-se numa proposta de aprimoramento do desenvolvimento, bem-estar e dignidade como objetivo último de todo pensamento e ação humanos e que, no seu bojo, visa capacitar e orientar os indivíduos para levarem uma vida intensa e completa, marcada por uma deliberação ampla e reflexiva, por um engajamento social autêntico e apreciação criteriosa da beleza tanto na natureza como na arte, consonante com o pensamento do filósofo francês contemporâneo Edgar Morin¹⁹⁰ (2000) que, no livro *Os sete*

¹⁹⁰ Edgar Morin, sociólogo e filósofo francês que completou 100 anos em 8 de julho de 2021, contribuiu em diversas áreas, como Educação, Estudos de Mídia, Ecologia, Ciência Política, Antropologia Visual e Estudo de

saberes necessários à Educação do futuro, defende que o cerne da educação está no entendimento da condição humana, numa articulação entre o conhecimento científico e o humanístico, abrindo espaço para a valorização das artes, em especial da literatura. De acordo com o autor, por meio da fruição artística das formas literárias, o homem vivencia a dimensão estética da existência, o que o leva diretamente ao caráter mais original da condição humana, pois, pelo poder da linguagem, a poesia põe o fruidor em comunicação com o mistério, que transcende a palavra, levando-o a experimentar a dimensão estética da existência e a ver o mundo com um olhar inaugural. Segundo Morin:

Para a educação do futuro é necessário promover grande remembramento das ciências naturais a fim de situar a condição humana no mundo, [...] bem como integrar a contribuição inestimável das humanidades, não somente a filosofia, a história, mas também a literatura, a poesia, as artes. (MORIN, 2000, p. 48).

A condição humana é o ponto principal para a educação do futuro, conforme Morin (2000), e é vital que se tenha claro o lugar do humano no cosmos, para que seja visto na sua condição múltipla, complexa, uma vez que as concepções do ser humano formuladas pela biologia, história, ecologia, literatura etc. devem articular-se, visto que a noção de “humano” encontra-se fragmentada pelos olhares de cada ciência e certamente, “não é possível criar uma ciência do homem que anule por si só a complexa multiplicidade do que é humano” (MORIN, 2000, p. 48). E o autor afirma ainda que:

Cabe à educação do futuro cuidar para que a ideia de unidade da espécie humana não apague a ideia de diversidade e que a da sua diversidade não apague a da unidade. Há uma unidade humana. Há uma diversidade humana. A unidade não está apenas nos traços biológicos da espécie *Homo sapiens*. A diversidade não está apenas nos traços psicológicos, culturais, sociais do ser humano. Existe também diversidade propriamente biológica no seio da unidade humana; não apenas existe unidade cerebral, mas mental, psíquica, afetiva, intelectual; além disso, as mais diversas culturas e sociedades têm princípios geradores ou organizacionais comuns. É a unidade humana que traz em si os princípios de suas múltiplas diversidades. Compreender o humano é compreender sua unidade na diversidade, sua diversidade na unidade. É preciso conceber a unidade do múltiplo, a multiplicidade do uno. (MORIN, 2000, p. 55).

No fragmento acima, o autor nos propõe uma verdadeira revolução a partir da educação, ideia também defendida por Cecília Meireles, como podemos confirmar em vários de seus

Sistemas Biológicos Complexos, e é autor de cerca de 70 livros, entre os quais os seis volumes de *O método*, publicados de 1977 a 2004 e considerados o seu principal trabalho.

textos e também na crônica “Um momento único”¹⁹¹, já citada anteriormente: “Educação: compreensão completa da humanidade, nas suas relações de homem a homem e pátria a pátria. Espírito de fraternidade que permite um convívio sem limites, mas, por isso mesmo, assenta em bases seguras de capacidade e trabalho” (MEIRELES, 2017, v. 2, p. 173).

“Compreender o humano” na sua totalidade, na sua diversidade, na sua individualidade indo além do que é aparente. Esse foi um dos traços dominantes das *Crônicas de educação* de Cecília Meireles, nas quais percebe-se um claro diálogo também com Morin (2003), em *A cabeça bem feita*, quando o autor afirma que uma “cabeça bem-feita é uma cabeça apta a organizar os conhecimentos e, com isso, evitar sua acumulação estéril” (MORIN, 2003, p. 24), expondo assim, suas reflexões sobre a “cultura das humanidades”. Para o filósofo e sociólogo, a cultura humanística é uma cultura genérica, que, pela via da filosofia, do ensaio, do romance, alimenta a inteligência geral, enfrenta as grandes interrogações humanas, estimula a reflexão sobre o saber e favorece a integração pessoal dos conhecimentos. (MORIN, 2003, p. 17). Já a cultura científica, bem diferente por natureza, segundo o autor, separa as áreas do conhecimento; acarreta admiráveis descobertas, teorias geniais, mas não uma reflexão sobre o destino humano e sobre o futuro da própria ciência. Nessa ótica, o mundo técnico e científico vê na cultura das humanidades apenas uma espécie de ornamento ou luxo estético e o mundo das humanidades vê na ciência apenas um amontoado de saberes abstratos ou ameaçadores. (MORIN, 2003, p. 17). Dessa forma, afirma que somente a reforma do pensamento é que permite o pleno emprego da inteligência para responder aos desafios que impedem a ligação de duas culturas dissociadas, pois a “reforma do ensino deve levar à reforma do pensamento, e a reforma do pensamento deve levar à reforma do ensino” (MORIN, 2003, p. 20).

Nesse entendimento, o sociólogo pontua que para considerarmos os termos “cultura das humanidades”, é preciso pensar a palavra cultura, em seu sentido antropológico: uma cultura fornece os conhecimentos, valores, símbolos que orientam e guiam as vidas humanas. Segundo o autor, a cultura das humanidades foi, e ainda é, para uma elite, mas deverá ser, para todos, uma preparação para a vida. Além disso, “literatura, poesia e cinema devem ser considerados não apenas, nem principalmente, objetos de análises gramaticais, sintáticas ou semióticas, mas também *escolas de vida, em seus múltiplos sentidos*” (MORIN, 2003, p. 48, grifo do autor). Ele explicita como seriam tais escolas:

– Escolas [...] da qualidade poética da vida e, correlativamente, da emoção estética e do deslumbramento. [...]

¹⁹¹ Crônica já citada anteriormente.

– Escolas da descoberta de si, em que o adolescente pode reconhecer sua vida subjetiva na dos personagens de romances ou filmes. Pode descobrir a manifestação de suas aspirações, seus problemas, suas verdades, não só nos livros de ideias, mas também, e às vezes mais profundamente, em um poema ou um romance. Livros constituem “experiências de verdade”, quando nos desvendam e configuram uma verdade ignorada, escondida, profunda, informe, que trazemos em nós, o que nos proporciona o duplo encantamento da descoberta de nossa verdade na descoberta de uma verdade exterior a nós. [...]

– Escolas da complexidade humana. [...] porque o conhecimento da complexidade humana faz parte do conhecimento da condição humana; e esse conhecimento nos inicia a viver, ao mesmo tempo, com seres e situações complexas. [...]

– Escolas de compreensão humana. No âmago da leitura ou do espetáculo cinematográfico, a magia do livro ou do filme faz-nos compreender o que não compreendemos na vida comum. Nessa vida comum, percebemos os outros apenas de forma exterior, ao passo que na tela e nas páginas do livro eles nos surgem em todas as suas dimensões, subjetivas e objetivas. (MORIN, 2003, p. 48-50).

No fragmento acima, Morin (2003), explicita como deveriam ser as escolas para o exercício da compreensão humana, e, novamente percebe-se claramente a convergência de ideias entre o sociólogo e Cecília Meireles, uma vez que a cronista concebe o ambiente para uma nova educação como aquele que abarca a máxima significação das “experiências de todas as vidas deste mundo” (MEIRELES, 2017, v. 5, p. 19), conforme a explicita na crônica “[O caminho da libertação]”¹⁹².

Ademais, Morin (2003) também considera fundamentais as experiências literárias para representar e elucidar as situações de incomunicabilidade dos indivíduos, de fechamento em si, de mal-entendidos e ainda, o ser humano aprende a compreender os incompreendidos: “Enquanto, na vida cotidiana, somos quase indiferentes às misérias físicas e morais, sentimos a comiseração, a piedade e a bondade, ao ler um romance ou ver um filme” (MORIN, 2003, p. 51). Segundo o psicólogo, literatura, poesia, cinema, psicologia, filosofia deveriam convergir para tornar-se escolas da compreensão, uma vez que a ética da compreensão humana constitui, sem dúvida, uma exigência chave de nossos tempos de incompreensão generalizada e é no romance, no filme, no poema, que a existência revela sua miséria e sua grandeza trágica, com o risco de fracasso, de erro, de loucura. “É na morte de nossos heróis que temos nossas primeiras experiências da morte. É, pois, na literatura que o ensino sobre a condição humana pode adquirir forma vivida e ativa, para esclarecer cada um sobre sua própria vida” (MORIN, 2003, p. 49).

¹⁹² Crônica já citada anteriormente.

Nessa mesma ótica, Machado (2011, p. 27) afirma que a leitura literária nos permite vivenciar experiências que não são nossas e nos dá uma estupenda oportunidade de estar na pele dos outros. Essa vivência do outro em profundidade, importantíssima, não apenas nos ajuda a não enfrentarmos sozinhos situações existenciais muito difíceis, ao vermos como os diferentes personagens se saíram delas, ou a aprendermos com experiências alheias, ainda que imaginárias, na maioria das vezes. “Mas também tem um sentido político: é fundamental para a democracia. Permite entender em que cada um de nós é diferente do outro e nos ensina a respeitar essas diferenças” (MACHADO, 2011, p. 27)

Considerando tais apontamentos, a essa altura do nosso estudo, convém-nos retornar à crônica que abriu essa sessão, “[O caminho da libertação]” na qual Cecília Meireles propõe um caminho para a libertação da humanidade que está assoberbada de coisas, sem tempo para se deixar afetar pelo valor das coisas simples, da arte literária, o que nos remete às sociedades globalizadas contemporâneas, em pleno século XXI, envoltas em grandes transformações devido aos avanços tecnológicos em várias áreas, especialmente no que se refere ao uso de dispositivos móveis e a internet, influenciando diversos aspectos da vida social, nos permitindo perceber que os desafios enfrentados naquela época, – pela valorização da arte literária para a concretização da vida, na sua plenitude, – são muito atuais, pois os tempos continuam complexos e a “poesia dorme” devido ao “excesso de coisas, de interesses, de luta...” (MEIRELES, 2017, v. 5, p. 20). Porém, ao destacar a relevância do belo para gerar a “alegria infinda” e a suavidade da poesia escondida nos seres e nas coisas, tão necessários à vida plena do ser humano, a cronista poeta aponta um caminho possível para se chegar à libertação, que perpassa pelo retorno à disciplina e à suavidade e que só a arte literária consegue decifrar.

A arte literária, nesse sentido, constitui-se em uma importante ferramenta educativa, ao fazer o uso estético da linguagem, para auxiliar o homem a encontrar seu lugar no mundo, a conservar sua saúde psicológica, seu equilíbrio emocional, e o conduz à fruição, auxiliando-o na formação de um repertório cultural. Ademais, instiga o leitor a pensar melhor, a encontrar argumentos poderosos e a saber expressá-los para defender pontos de vista e, segundo Machado, (2011), capacita a todos nós, independentemente da idade, nesses tempos em que o descentramento do livro como eixo cultural único e o surgimento de novas tecnologias de manutenção da memória coletiva e da transmissão da cultura passaram a exigir muito mais discernimento do leitor (MACHADO, 2011, p. 44).

Neste ponto, destaquemos a importância da função poética¹⁹³, uma vez que ela é intrínseca à arte literária, não estando apenas na poesia, podendo até “ser encontrada no nosso falar cotidiano” (MACHADO, 2011, p. 41), e constituindo-se, na verdade, naquilo que é a característica essencial, indispensável e inerente à obra poética e à literatura em geral, sendo essa a descoberta fundamental da humanidade ao criar a literatura, um uso diferente da linguagem: “Na obra literária, as palavras se organizam de um modo distinto do que encontramos na prática cotidiana. Assim, elas ajudam a libertar uma energia específica – a energia estética” (MACHADO, 2011, p. 42).

Essa energia liberada pela leitura tem o poder de enriquecer a todos com os reflexos que deixa na sociedade. Ademais, as mudanças provocadas pelo mundo tecnológico em que vivemos “vieram para ficar, de forma irreversível” (MACHADO, 2011, p. 44), o que exige uma consciência analítica, capacitada para comparar e julgar, conferindo pesos distintos ao grande número de material sem diferenciação qualitativa que chega às nossas mãos diariamente, pelos canais da internet. Só a possibilidade de leitura de literatura, distribuída pelo maior número possível de cidadãos, poderá reforçar a coletividade diante da manipulação do mercado, dos interesses políticos, dos fundamentalismos religiosos, das ambições pessoais dos ditadores. Ainda segundo Machado (2011):

Sociedades que já são letradas há muito tempo têm anticorpos intelectuais mais desenvolvidos para enfrentar esses novos males. Sociedades menos acostumadas à leitura ficam muito mais vulneráveis e expostas. Aproximar as crianças de bons textos é também uma forma de fortalecer defesas e cuidar do futuro. Direito delas e dever nosso. Para o bem de todos e felicidade geral da nação. (MACHADO, 2011, p. 45).

Tais aspectos nos permitem refletir que, em “nossos tempos”, o leitor comum costuma ter dificuldade para se sentir à vontade com a função poética da linguagem, exacerbada na arte literária, uma vez que nem sempre teve contato com a literatura desde a infância ou nos anos de sua formação, o que pode levá-lo, segundo Machado (2011) a “se sentir barrado no baile e fora da festa” (MACHADO, 2011, p. 43). Além do mais, Machado (2011, p. 15) ainda pontua que os ambientes domésticos brasileiros não se caracterizam pela intimidade com os livros, o que não seria um problema se nossas bibliotecas públicas fossem muitas, bem distribuídas pela cidade, bem equipadas, atraentes, com horários que não dificultassem a frequência a elas.

¹⁹³ Embora a linguagem tenha seis funções básicas que se caracterizam em: emotiva, conativa, referencial, fática, metalinguística e poética, aquela que transforma uma mensagem verbal numa obra de arte é especificamente a função poética. (Machado, 2011, p. 41-41).

Assim, é possível afirmar que ainda há muito o que se fazer para que a literatura ocupe um lugar de importância no país, nas nossas escolas e sociedade em geral, como podemos verificar ao acompanhar dados divulgados em diversas pesquisas que tratam do assunto, no Brasil¹⁹⁴ e no mundo¹⁹⁵, as quais evidenciam um número baixo de leitores e falta de reconhecimento da importância da leitura. Segundo Machado (2011), “é inegável o fato de que não somos mesmo um país leitor, por mais vergonhoso que isso possa ser” (MACHADO, 2011, p. 15), contudo, toda essa desvalorização da literatura é fruto de uma desconfiança em relação ao livro, algo muito arraigado entre nós, o que gera uma quantidade incontável de equívocos, pretextos para justificar o distanciamento que se procura manter da leitura de literatura, vista como algo quase ameaçador, afinal, lê-se pouco no Brasil “porque não se acha que ler é importante, não se tem exemplo de leitura, existe a sensação de que livro é uma coisa difícil, trabalhosa, não compensa o esforço. Só se faz obrigado” (MACHADO, 2011, p. 16).

Diante do exposto, é importante destacar que a arte literária tem papel fundamental na concretização do ambiente necessário à uma nova educação, aquele que contempla “a experiência de todas as vidas deste mundo”, e que, segundo Meireles (2017, v. 5, p.19) perpassa pela volta à disciplina e à suavidade da poesia que mora nos seres e nas coisas, tão necessários à vida plena do ser humano, que carrega no seu bojo o ideal de uma sociedade leitora, contemplando uma escola que privilegia a educação humanizada e que oportuniza a leitura de literatura com o objetivo de desenvolver o letramento literário, nos seus mais diversos ambientes.

¹⁹⁴ O Instituto Pró-livro (IPL), organiza as sedimentadas pesquisas sobre o setor de leitura no país, dentre as quais a Retratos da Leitura no Brasil (2019). De acordo com a socióloga Zoara Failla (2021) responsável, desde 2006, pelos projetos do instituto, 50% dos brasileiros não são leitores de livros, e desses, menos da metade lê um livro inteiro a cada três meses, referindo-se ao critério de uma das pesquisas do IPL, sendo que a maior proporção de leitores se encontra entre quem tem nível superior de escolaridade (FAILLA, 2021, p. 95).

¹⁹⁵ O Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa), tradução de Programme for International Student Assessment, é um estudo comparativo internacional realizado a cada três anos pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). O Pisa oferece informações sobre o desempenho dos estudantes na faixa etária dos 15 anos, idade em que se pressupõe o término da escolaridade básica obrigatória na maioria dos países, vinculando dados sobre seus backgrounds e suas atitudes em relação à aprendizagem, e também aos principais fatores que moldam sua aprendizagem, dentro e fora da escola. A edição de 2018 revelou que o Brasil está classificado como um dos países com baixo índice de educação e leitura, ocupando a 57ª posição no ranking dos 77 participantes na categoria Proficiência em leitura. A conjuntura é alarmante, conforme destaca a economista Mariana Bueno, da Nielsen Books. Ao referenciar o relatório produzido pelo Banco Mundial, *World Development Report* (2017), ela destaca: “(...) se tudo o mais se mantiver constante levaremos 260 anos para que os estudantes brasileiros consigam atingir o mesmo nível de proficiência em leitura que a média detectada pela OCDE” (BUENO, 2021, p. 79). Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-eexames-educacionais/pisa>. Acesso em jul. 2022

CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Você acha que as pessoas inteligentes morrem?
Acho que não. Pelo menos não morrem tanto quanto as outras.
Isso é uma teoria que ando inventando. Porque os inteligentes
estão atentos à própria morte e, os outros, desatentos à própria vida.”
(MEIRELES, 17 mar. 1952, AHL, p. 139)¹⁹⁶

Mais de nove décadas (quase um século) após o início do trabalho jornalístico de Cecília Meireles, a realidade das suas palavras continua atual, e as discussões realizadas nesta dissertação de Mestrado nos permitem afirmar que a energia que equilibrava toda a coragem e o senso de justiça da cronista em defesa da educação permanece viva. E vem à tona cada vez que um estudioso tenta contribuir para entender sua atuação como jornalista, educadora e escritora em busca da prática da liberdade humana, que advém do conhecimento, como corrobora a epígrafe acima, que sugere movimento, continuidade.

Como uma tessitura inacabada, a presente pesquisa termina, não terminando. A opção feita no início deste trabalho incita a outras escolhas, e os fios que se entrelaçam nas linhas e entrelinhas das *Crônicas de educação* de Cecília Meireles convidam-nos a tecer novas reflexões, para além do sonho obstinado, intransigente e inflexível da cronista-poeta em defender a construção de um mundo melhor, tomando como base uma formação adequada dos seres humanos que o habitam.

A educação humana, como um tecido repleto de fendas e de retalhos costurados, embora pareça fragmentada, constitui-se na verdade em um processo de constante movimento de construção, e, nesse caminho, respostas para as indagações que se apresentam vão surgindo e ajudando a completar os sentidos, quando analisadas dentro do contexto da vida inteira. É o que acontece, a nosso ver, com muitos escritores, poetas e especialmente com o acervo da cronista contemplada neste estudo. Sua voz, traduzida em palavras nas páginas de jornais das décadas de 1930 e 1940, revelou um profundo compromisso com o ser humano, sobretudo na fase da infância, fazendo com que prosa e verso da escritora tenham perpassado vários campos da Educação brasileira, oferecendo importantes contribuições para a discussão de assuntos essenciais sobre o ensino-aprendizagem, a valorização da literatura e a formação do leitor.

No cenário da época, o texto cronístico diário de Cecília partia de eventos e ações do cotidiano, como retalhos, um a um costurados, tendo como fio condutor a profundidade dos seus conhecimentos e reflexões sobre o assunto. Embora com leveza, suas crônicas recriavam

¹⁹⁶ Carta escrita no Rio de Janeiro.

a realidade, muitas vezes de forma enérgica, impiedosa, para sustentar a justiça e a força da pureza de suas intenções, que se resumiam em defender a educação como o caminho para compreender a vida e dela participar, esta que é uma grande obra artística, única e inconfundível.

Nosso debruçar sobre os textos de Cecília Meireles, nesta empreitada, permitiu aprofundar-nos no seu pensamento e mesmo preencher lacunas que porventura tenham surgido durante nosso percurso de estudo. O entrelaçamento que foi sendo estabelecido entre as partes, a cada leitura, evidenciou um modo coeso, coerente e articulado da escritora em pensar sobre a educação, sendo possível afirmar que os resultados alcançados neste trabalho inauguram um novo rumo para a discussão sobre as contribuições de Cecília Meireles acerca do letramento literário na infância.

Dizemos isso porque, até aqui, conforme já dito, não havia uma investigação mais detida sobre as evidências das contribuições da cronista-poeta, em plena década de 1930, para a formação do leitor infantil, tendo em vista especificamente o conceito de letramento literário. Com o presente trabalho, pudemos perceber que a habilidade crítica e consciente da escritora lhe possibilitou discutir e adiantar questões que viriam a embasar, décadas depois, conceitos como “alfabetização”, “letramento”, “letramento literário” e “formação humana”, antecipando-se ela, assim, a vários autores que tratam desses temas em nosso país, de 1930 até a contemporaneidade.

Muito embora a cronista não tenha utilizado o termo propriamente dito, a concepção de leitor infantil por ela defendida sustentava-se, em muitos aspectos, no conceito de letramento. Isso porque, conforme demonstramos no desenvolvimento deste trabalho, as reflexões da escritora visavam a uma leitura significativa já desde a infância, por isso, perpassou por várias questões, como a escolha do material adequado para a criança – por exemplo, livros literários escritos especialmente para o público infantil –, criação nas escolas de espaços específicos para a leitura, além da formação e atuação do professor. Dessa forma, a cronista vislumbrava um processo de ensino-aprendizagem focado na apropriação da literatura enquanto linguagem, oportunizando ao leitor a formação de seu repertório a partir das estratégias de leitura aprendidas ao longo do caminho, possibilitando a ele uma posterior capacidade de interpretação autônoma.

Entendemos que, ao focar a importância do processo de leitura e escrita da criança, o que ela fez foi defender a humanização dos indivíduos, e não apenas a alfabetização, sendo para isso necessário o desenvolvimento de ações voltadas para o ser como um todo, a fim de ajudá-lo a construir sua própria condição humana. E é nas *Crônicas de educação* que encontramos

evidências do posicionamento da cronista sobre a existência de caminhos possíveis para que a humanização na infância se efetive de fato, destacando a responsabilidade dos envolvidos no processo. Nesse entendimento, a humanização da infância perpassa pelo bom desempenho de professores, pais, responsáveis, governos, enfim, de todos os agentes responsáveis pela educação da criança, em seus mais diferentes papéis, garantindo a ela uma formação estética na qual a literatura seja prioridade.

Daí por que, em suas crônicas de educação, a jornalista, escritora e educadora criticava as campanhas de alfabetização pura e simples, que resultam em pessoas que apenas sabem juntar as letras, mas não entendem as palavras, ou ainda naquelas que juntam as palavras, mas não entendem as frases. Reflexões como essa claramente correspondem a uma antecipação do conceito de alfabetização voltada para o letramento, a qual requer mais do que o mero desenvolvimento da habilidade de decodificação, ou seja, pressupõe uma aprendizagem significativa que proporcione autonomia, leitura crítica e interpretação da realidade, pois um processo mecânico de leitura e escrita só pode formar pessoas que juntam as frases, mas não têm nada para dizer ou não entendem o que leem. Uma tal posição questionava, portanto, as práticas pedagógicas mecânicas que envolvem os processos de leitura e escrita nas escolas, tão em voga naquele momento, e propunha formas libertadoras de ensino, as quais levem à autonomia e a uma aprendizagem significativa.

Assim, as discussões que a cronista empreendeu nesses textos abordavam a necessidade de reformas não só de prédios, mas também de ideias sobre educação, uma vez que o ambiente escolar tinha, para a escritora, relevante função, enquanto lugar que deve estar voltado para uma educação humanizadora, deixando de ser um simples departamento burocrático, com educadores que apenas cumprem meia dúzia de horas diárias, para de fato constituir-se no espaço ideal a uma nova educação, possibilitando a eclosão do significado da vida humana, marcada por ricas experiências. Dessa forma, a escola, enquanto instituição, é vital ao estudo sobre a formação do leitor literário, pois, mesmo que a apropriação pessoal de práticas de leitura e escrita não se produza apenas nela, idealmente passa por ela, fazendo com que se constitua num espaço privilegiado para o desenvolvimento de práticas e eventos sociais que proporcionem a interação entre texto, contexto, leitor e escritor, ou seja, que conduzam ao letramento literário.

Este trabalho fornece, assim, novos aportes para as diferentes leituras da obra de Cecília Meireles, bem como para os estudos de formação do leitor literário na perspectiva do letramento, na medida em que lança luz sobre as contribuições da cronista a respeito de conceitos que, na atualidade, já estão bastante desenvolvidos e consolidados, como os aqui

estudados. Em nosso entendimento, a escritora, por meio de profundo espírito criador e compromisso com a pessoa humana, empreendeu obras de relevância não apenas para a literatura, mas também para a Educação brasileira, tendo sido pioneira ao tratar de assuntos tão necessários, já naquela época, e ainda tão atuais, que embasam a formação do leitor.

Dessa forma, nosso foco principal – investigar como Cecília Meireles discutiu os fundamentos do letramento literário na infância e suas contribuições para a formação do leitor infantil – permitiu-nos, ao adentrar no estudo das *Crônicas de educação*, estabelecer um diálogo com outras publicações da própria cronista e também de outros autores. Esse percurso levou à confirmação de nossas hipóteses iniciais: a formação do leitor infantil defendida pela escritora em suas crônicas perpassa os conceitos de “criança”, “infância”, “leitura”, “literatura” e “letramento literário”; bem como a constatação de que a humanização na infância está diretamente relacionada ao cumprimento do direito à literatura, e de que a escola, juntamente com a atuação eficiente e planejada do professor, tem um papel fundamental na formação do leitor infantil e no desenvolvimento da literatura na infância.

Temas atuais. É inegável, assim, a contemporaneidade das questões abordadas por Cecília Meireles nas suas *Crônicas de educação* e o fato de que, já estavam ali, apontamentos para o desenvolvimento e a consolidação de conceitos que embasam uma educação autônoma, em que o indivíduo possa desenvolver, desde a infância, habilidades individuais e sociais que o levem a se preparar para uma vida plena, a fim de que não tenha medo de ser útil a si mesmo e de servir livremente aos demais. Trata-se do exercício efetivo e competente da leitura e da escrita, que se inicia fora da escola e deve ser consolidado dentro dela, espaço privilegiado para que o mundo seja lido e compreendido a partir da literatura, envolvendo todos os sentidos, dando forma, sabores, cores e odores às palavras.

É ainda imperioso esclarecer que, apesar da abrangência do material recolhido e estudado sobre as contribuições de Cecília Meireles acerca do assunto pesquisado, ainda há muito a explorar. Pesquisas como esta trazem um novo olhar sobre temas que já estavam “consolidados” na atualidade e oferecem reflexões sobre as contribuições de autores com trabalhos relevantes e que, por algum motivo alheio à sua qualidade, não foram lembrados ou citados, não sendo creditada a eles a devida parcela de colaboração na conceituação dos termos.

Acreditamos que as respostas encontradas aqui nos induzem ao movimento natural que a leitura possibilita: novos questionamentos, novos olhares, novas escolhas, a junção de novos retalhos já feita por essa grande escritora, que continua a aspirar, a inspirar, a ir além, instigando o olhar para a frente, com a esperança da continuação, pois há sempre mais a fazer. E melhor.

REFERÊNCIAS

- AGOSTINHO, Santo. *Confissões, de magister (do mestre)*. São Paulo: Victor Civita, 1973. (Coleção Os Pensadores)
- AGOSTINHO, Santo. *Confissões*. Trad. J. Oliveira e A. Ambrósio de Pina. 26. ed. Petrópolis, RJ/Bragança Paulista, SP: Vozes/Editora Universitária São Francisco, 2012. (Coleção Pensamento Humano)
- AGUIAR E SILVA, Vítor Manuel de. *Teoria da Literatura*. 8. ed. Coimbra: Almedina, 1993.
- AGUIAR, Vera Teixeira de; CECCANTINI, João Luís. Uma história a ser contada. In: AGUIAR, Vera Teixeira de; CECCANTINI, João Luís. *Poesia infantil e juvenil brasileira: uma ciranda sem fim*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012. p.11-44.
- ALMEIDA, Patrícia Vianna Lacerda de. *Cecília Meireles: uma cronista no cenário cultural e educativo (1930-1933)*. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 6., 2011, Vitória. *Anais...* Vitória, [s.n.], 2011.
- ALMEIDA, Patrícia Vianna Lacerda de. *Crônicas de Cecília Meireles: leitura e literatura em prol da renovação educacional (1930-1933)*. Rio de Janeiro: UERJ, 2014.
- ALVES, Daniela Utescher. *A crônica de Cecília Meireles: uma viagem pela ponte de vidro do arco-íris*. 188 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo, Programa de Pós-Graduação em Literatura Brasileira, São Paulo, 2012.
- ARIÈS, Philippe. *História social da criança e da família Philippe Ariès*. Trad. Flaksman. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.
- ARAÚJO, Ana Letícia Couto. Infância e criança sob o olhar de Cecília Meireles: uma leitura de suas crônicas no *Diário de Notícias*. *Revista Educação Pública*, 15 jul. 2012. Disponível em: <<https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/20/7/infancia-e-crianca-sob-o-olhar-de-cecilia-meireles-uma-leitura-de-suas-chronicas-no-diario-de-noticias>>. Acesso em: 5 ago. 2021.
- ASSUMÇÃO, Jéferson. Um novo momento para o livro e a leitura no Brasil. In: MARQUES NETO, José Castilho (Org.). *PNLL: textos e história*. São Paulo: Cultura Acadêmica Editora, 2010. p. 191-198.
- AZEVEDO, Fernando *et al.* *Manifesto dos pioneiros da Educação Nova (1932) e dos educadores (1959)*. Recife: Fundação Joaquim Nabuco/Editora Massangana, 2010. (Coleção Educadores)
- AZEVEDO FILHO, Leodegário A. de. In: MEIRELES, Cecília. *Cecília Meireles: obra em prosa*. Vol. 1. Apresentação e planejamento editorial de Leodegário A. de Azevedo Filho. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1998. p. I-XIII.
- AZEVEDO FILHO, Leodegário A. de. No centenário de Cecília Meireles. *Revista Brasileira*, fase VII, a. VII, n. 28, p. 9-23, jul./ago./set. 2001. Disponível em:

<<https://www.academia.org.br/sites/default/files/publicacoes/arquivos/revista-brasileira-28.pdf>>. Acesso em: 5 ago. 2021.

AZEVEDO FILHO, Leodegário A. de. Apresentação. In: MEIRELES, Cecília. *Crônicas de educação*. Vol. 1. Seleção e organização de Leodegário de Azevedo Filho. São Paulo: Global, 2017. p. 13-22.

BACHELARD, Gaston. *A poética do espaço*. Trad. Franklin Leopoldo e Silva. São Paulo: Abril Cultural, 1974.

BACHELARD, Gaston. *A poética do devaneio*. Trad. Antonio de Padua Danesi. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

BACHELARD, Gaston. *O ar e os sonhos: ensaio sobre a imaginação do movimento*. Trad. Antônio de Pádua Danesi. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

BAKHTIN, Mikhail (Voloshinov). *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 2014.

BARTHES, Roland. *Aula*. Trad. Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Cultrix, 1978.

BARTHES, Roland. *O prazer do texto*. Trad. J. Guinsburg. São Paulo: Perspectiva, 1987.

BENJAMIN, Walter. *Origem do Drama Barroco Alemão*. Sérgio Paulo Rouanet (tradução, apresentação e notas). São Paulo: Brasiliense, 1984.

BENJAMIN, Walter. *Reflexões sobre o brinquedo, a criança e a educação*. Duas Cidades: Editora 34, 2002.

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/estatuto-da-crianca-e-do-adolescente> Acesso: 13 de out. 2022.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. Alegoria, Morte, Modernidade. In: *História e narração em Walter Benjamin*. São Paulo: Perspectiva, 2007. [2ª reimpr. da 2. ed. de 1999]

BERGSON, Henri. *Matéria e memória*. Ensaio sobre a relação do corpo com o espírito. Trad. Paulo Neves. São Paulo: Martins Fontes, 1999. (Coleção Tópicos)

BOSI, Eclea. *Memória e sociedade: lembrança dos velhos*. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

BOSI, Alfredo. *Reflexões sobre a Arte*. São Paulo: Ática, 1999. (Coleção Fundamentos)

BOSI, Alfredo. *História concisa da literatura*. São Paulo: Cultrix, 2000.

BUENO, Mariana. O livro como elemento do desenvolvimento socioeconômico. In: LOUZADA, Daniel (org.). *Livros para todos: ensaio sobre a construção de um país de leitores*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2021.

CAMARGO, Luís Hellmeister de. A poesia infantil de Cecília Meireles. In: V. T. Aguiar & J. L. Ceccantini. *Poesia infantil e juvenil brasileira: uma ciranda sem fim*. (pp. 190-211). São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012.

CANDIDO, Antonio. A literatura e a formação do homem. *Ciência e Cultura*, São Paulo, v. 24, n. 9, p. 803-809, set. 1972.

CANDIDO, Antonio. A Revolução de 1930 e a cultura. *Novos Estudos Cebrap*, São Paulo, v. 2, n. 4, p. 27-36, 1984.

CANDIDO, Antonio. *A vida ao rés-do- chão*. In: CANDIDO, Antônio et. al. *Crônica: o gênero e sua fixação e suas transformações no Brasil*. Campinas/Rio de Janeiro: Editora da Unicamp/Fundação Casa de Rui Barbosa, 1992. p. 13-22.

CANDIDO, Antonio. “O direito à literatura”. In: Vários escritos. São Paulo: Duas cidades; Ouro sobre azul, 1995, p. 169-91.

CANDIDO, Antonio. *Literatura e sociedade: estudos de teoria e história literária*. 9. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul: 2006.

CANDIDO, Antonio. *Iniciação à literatura brasileira*. 4. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2004.

CÂNDIDO, Antônio. *Vários escritos*. 5. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2011.

CAUQUELIN, Anne. *A Invenção da Paisagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

COELHO, Nelly Novaes. *Panorama histórico da literatura infantil/juvenil: das origens indo-europeias ao Brasil contemporâneo*. 4. ed. São Paulo: Ática, 1991.

COELHO, Nelly, Novaes. *Literatura infantil: teoria, análise, didática*. São Paulo: Moderna, 2000.

COELHO, Nelly Novaes. *O conto de fadas: o imaginário infantil e a educação*. Revista da criança. Brasília/ Ministério da educação, n. 38, p. 12 – 14, Janeiro, 2005.

COELHO, Nelly Novaes. *Dicionário Crítico da Literatura Infantil e Juvenil Brasileira*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2006.

COLOMER, Teresa. *A formação do leitor literário: narrativa infantil e juvenil atual*. Trad. Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2003.

COLOMER, Teresa. *Andar entre livros: a leitura literária na escola*. São Paulo: Global, 2007.

COLLOT, Michel. *Poética e filosofia da paisagem*. Rio de Janeiro: Editora Oficina Raquel, 2013.

COMPAGNON, Antoine. *Literatura para quê?* Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009. p. 46-47.

- COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2006.
- COSSON, Rildo. Letramento literário. In: FRADE, Isabel C. A.; VAL, Maria da Graça Costa; BREGUNCI, Maria das Graças de Castro. *Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores*. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2014. Disponível em: <<http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/>>.
- COSSON, Rildo. *Círculos de leitura e letramento literário*. São Paulo: Contexto, 2019.
- COSSON, Rildo. *Paradigmas do ensino da literatura*. São Paulo: Contexto, 2020.
- COSTA, Maria Luíza Andreozzi da. *Piaget e a intervenção psicopedagógica*. São Paulo: Olho d'Água, 1997.
- COUTINHO, Afrânio. *Introdução à literatura brasileira*. Rio de Janeiro: Distribuidora de Livros Escolares, 1975.
- CURY, Carlos Roberto Jamil. *Ideologia e educação brasileira: católicos e liberais*. São Paulo/Campinas: Cortez/Autores Associados, 1984.
- DAMASCENO, Darcy. *O mundo contemplado*. Rio de Janeiro: Orfeu, 1967.
- DAMASCENO, Darcy. Poesia e prosa de Cecília Meireles. In: MEIRELES, Cecília. *Seleção em prosa e verso*. Seleção, notas e apresentação de Darcy Damasceno. Rio de Janeiro: Editora José Olympio, 1973. p. 192-203.
- DAMASCENO, Darcy. Poesia e prosa de Cecília Meireles [Notícia biográfica]. In: MEIRELES, Cecília. *Obra poética*. 3. ed., 1. reimp. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1977. p. 192-203.
- DAMASCENO, Darcy. [Apresentação.] In: MEIRELES, Cecília. *Ilusões do mundo: crônicas*. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982. p. 9-10.
- DAMASCENO, Darcy. Poesia e prosa de Cecília Meireles. Poesia do sensível e do imaginário. In: MEIRELES, Cecília. *Obra poética*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1987. p. XI-XLII.
- DELEUZE, Gilles. *Nietzsche e a filosofia*. Trad. Edmundo Fernandes Dias e Ruth Joffily Dias. Rio de Janeiro: Semeion, 1976.
- DELEUZE, Gilles. *Nietzsche*. Trad. Alberto Campos. Lisboa: Edições 70, 1994.
- DELVAL, Juan. *Introdução à prática do Método Clínico: descobrindo o pensamento das crianças*. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- DEWEY, John. *Democracia e educação*. Trad. Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. 3. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959a.
- DEWEY, John. *Vida e educação*. Trad. e estudo preliminar Anísio Teixeira. 5. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959b.

ECO, Umberto. *Obra aberta: forma e indeterminação nas poéticas contemporâneas*. Trad. Giovanni Cutolo. 8. ed. São Paulo: Perspectiva, 1997.

ECO, Umberto. *Sobre a literatura*. Rio de Janeiro: Ed. Record, 2002.

ECO, Umberto. Sobre algumas funções da literatura. In: ECO, Umberto. *Sobre a literatura*. 2. ed. Rio de Janeiro: Record, 2003, p. 9-21.

ECO, Umberto. *Lector in fabula: A cooperação interpretativa nos textos narrativos*. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 2014.

FAILLA, Zoara. O brasileiro que lê, lê o quê? In: LOUZADA, Daniel (org). *Livros para todos: ensaio sobre a construção de um país de leitores*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2021.

FREIRE, Paulo. *Educação e mudança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, Paulo. Educação: o sonho possível. In: BRANDÃO, Carlos R. (Org.). *O educador: vida e morte*. Rio de Janeiro: Graal, 1982. p. 89-101.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. Escola de Comunicação e Artes. São Paulo: Universidade de São Paulo, 1989. (Coleção da Informação)

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. *Política e educação: ensaios*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

GALEANO, Eduardo. *O livro dos abraços*. Porto Alegre: L&PM, 2009.

GALZERANI, Maria Carolina Bovério. Imagens Entrecruzadas de Infância e de Produção de Conhecimento Histórico em Walter Benjamin. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri; PRADO, Patrícia Dias (Orgs). *Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças*. Campinas, SP: Autores Associados, 2002, p. 49 – 68.

GOUVÊA, Leila Carolina Vilas-Boas. *Cecília em Portugal: ensaio biográfico sobre a presença de Cecília Meireles na terra de Camões, Antero e Pessoa*. São Paulo: Iluminuras, 2001. v.1, 128 p.

GOUVÊA, Leila Carolina Vilas-Boas. (Org.). *Ensaio sobre Cecília Meireles*. São Paulo: Humanitas/Fapesp, 2007.

GOUVÊA, Leila Carolina Vilas-Boas. *Pensamento e “Lirismo puro” na poesia de Cecília Meireles*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008.

GOUVEIA, Margarida Maia. Cecília Meireles, um autorretrato: a correspondência com Cortes-Rodrigues. In: OLIVEIRA, Gisele Pereira de; LOPES, Delvanir (Orgs.). *Cecília Meireles em diálogos ressonantes: 50 anos de presença em saudade (1964-2014)*. São Paulo: Scortecci, 2014, pp. 141-159.

HOLZER, Werther. A geografia humanista: uma revisão. In: CORRÊA, Roberto Lobato; ROSENDHAL, Zeny. *Geografia cultural: uma antologia*. Rio de Janeiro: Eduerj, 2012. v. 1. p. 165-178.

HORN, Maria da Graça Souza. *Sabores, cores, sons e aromas: a organização dos espaços na Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

HOUAISS, Antônio. *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Ed. Objetiva, 2001.

INSTITUTO PRÓ-LIVRO. *Retratos da leitura no Brasil*. São Paulo, 2019. Disponível em: <<https://www.prolivro.org.br/5a-edicao-de-retratos-da-leitura-no-brasil-2/a-pesquisa-5a-edicao/>>. Acesso em 23 jul. 2022.

ISER, Wolfgang. O jogo do texto. In: LIMA, Luiz Costa. *A Literatura e o leitor: textos de estéticas da recepção*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979. p. 105-118.

ISER, Wolfgang. *O ato de leitura: uma teoria do efeito estético*. Vol. 1. Trad. Johannes Kretschmer. São Paulo: Ed. 34, 1996.

JAUSS, Hans Robert. A estética da recepção: colocações gerais. In: LIMA, Luiz Costa. *A Literatura e o leitor: textos de estéticas da recepção*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979. p. 43-61.

JAUSS, Hans Robert. *A história da literatura como provocação à teoria literária*. Trad. Sérgio Tellaroli. São Paulo: Ática, 1994. (Série Temas, v. 36)

JORNAL DIÁRIO de Notícias. Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional. Disponível em: <<http://hemerotecadigital.bn.br/diario-de-noticias>>. Acesso em: 5 ago. 2021.

KATO, Mary. *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*. São Paulo: Ática, 1986.

KLEIMAN, Ângela B. *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas/São Paulo: Mercado das Letras, 1995. p. 15-61.

KLEIMAN, Angela. Ação e mudança na sala de aula: uma nova pesquisa sobre letramento e interação. In: ROJO, Roxane (Org.). *Alfabetização e letramento: perspectivas linguísticas*. Campinas: Mercado de Letras, 1998. p. 173-203.

KLEIMAN, Ângela B. O itinerário de uma cronista. *Poesia Sempre*, Rio de Janeiro [Biblioteca Nacional], ano 8, n. 12, p. 233-250, abr. 2000.

KLEIMAN, Angela. *Preciso “ensinar” o letramento? Não basta aprender a ler e escrever?* Série Linguagem e letramento em foco. Linguagem nas séries iniciais. Campinas: Cefiel/IEL/Unicamp, 2003.

KLEIMAN, Ângela B. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. *Signo*, Santa Cruz do Sul, v. 32, n. 53, p. 1-25, dez, 2007.

KLEIMAN, Angela. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. 15. ed. Campinas: Pontes, 2013.

KRAMER, S. *Autoria e autorização: questões éticas nas pesquisas com crianças*. Cadernos de pesquisa, n. 116, p. 41-59, PUC - Rio de Janeiro, julho, 2002.

KRAMER, Sonia. *A infância e sua singularidade in Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade*. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. 2. ed. - Brasília, 2007.

LAJOLO, Marisa. *O que é literatura*. São Paulo: Brasiliense, 1981. (Coleção Primeiros Passos)

LAMEGO, Valéria. *A farpa na lira: Cecília Meireles na Revolução de 30*. Rio de Janeiro: Record, 1996.

LIMA, Luiz Costa. Prefácio à segunda edição. In: LIMA, Luiz Costa. *A Literatura e o leitor: textos de estéticas da recepção*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979. p. 9-36.

LISBOA, Henriqueta. *O menino poeta*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.

LÔBO, Yolanda. Memória e educação: O espírito victorioso, de Cecília Meireles. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília [MEC/INEP], v. 77, n. 187, p. 525-545, set./dez. 1996.

LÔBO, Yolanda Lima. O ofício de ensinar. In: NEVES, Margarida de Souza; LÔBO, Yolanda Lima; MIGNOT, Ana Chrystina Venancio (Orgs.). *Cecília Meireles: a poética da educação*. Rio de Janeiro: Editora PUC/Loyola, 2001. p. 63-80.

LÔBO, Yolanda L. *Cecília Meireles*. Recife: Fundação Joaquim Nabuco/Editora Massangana, 2010.

LOPES, Marcos C. Umberto Eco: da Obra aberta para Os limites da interpretação. *Revista Redescrições – Revista on-line do GT de Pragmatismo e Filosofia Norte-Americana*, ano 1, n. 4, p. 1-17, 2010.

MACHADO, Marina Marcondes. *O brinquedo-sucata e a criança*. Edições Loyola, 2003.

MACHADO, Ana Maria. *Silenciosa algazarra: reflexões sobre livros e práticas de leitura*. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

MACHADO, Zélia Versiani. Letramento. [Entrevista a Juliana Galvão]. Escrita [blog]. 30/07/2008. Disponível em: <<http://escritabrasil.blogspot.com/2008/07/letramento.html>>. Acesso em: 6 nov. 2021.

MAZZI, Lucas Carato; AMARAL-SCHIO, Rúbia Barcelos. Uma trajetória histórica dos livros didáticos: um foco nas políticas públicas implementadas nos séculos XX e XXI. *Intermaths*, Edições Uesb, v. 2, n. 1, p. 88-10, jan./jun. 2021. Disponível em: <<https://periodicos2.uesb.br/index.php/intermaths/article/view/8077>>. Acesso em: 19 mar. 2022.

MEIRA, Ana Marta. Benjamin, os brinquedos e a infância contemporânea. *Psicologia e Sociedade* (Impresso), v. 15, n. 2, p. 74-87, jul./dez., 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/psoc/v15n2/a06v15n2.pdf>>. Acesso em 28 ago. 2022.

MEIRELES, Cecília. *Criança meu amor*. Rio de Janeiro: Anuário do Brasil, 1923.

MEIRELES, Cecília. *O espírito victorioso*. Rio de Janeiro: Editora Anuário do Brasil, 1929.

MEIRELES, Cecília. A imaginação deslumbrada da criança. *Diário de Notícias*, Página de Educação, Rio de Janeiro, p. 5, 12 jun. 1930a.

MEIRELES, Cecília. Escola e família: como fazer sua aproximação. *Diário de Notícias*, Página de Educação, Coluna Comentário, Rio de Janeiro, p. 5, 14 jun. 1930b.

MEIRELES, Cecília. Qualidades do professor. *Diário de Notícias*, Página de Educação, Coluna Comentário, Rio de Janeiro, p. 7, 10 ago. 1930c.

MEIRELES, Cecília. A responsabilidade dos reformadores. *Diário de Notícias*, Página de Educação, Coluna Comentário, Rio de Janeiro, p. 4, 29 ago. 1930d.

MEIRELES, Cecília. O carnaval e a canção. *Diário de Notícias*, Página de Educação, Rio de Janeiro, p. 7, 9 fev. 1932. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/093718_01/8862>. Acesso em: 18 out. 2021.

MEIRELES, Cecília; CASTRO, Josué de. *A festa das letras*. Porto Alegre: Globo, 1937.

MEIRELES, Cecília. *Vaga música*. Rio de Janeiro: Pongetti, 1942.

MEIRELES, Cecília. *Mar absoluto e outros poemas*. Porto Alegre: Livraria do Globo, 1945.

MEIRELES, Cecília. [Entrevista a Pedro Bloch]. *Revista Manchete*, n. 630, abr. 1964. Disponível em: <<http://www.historiaecultura.pro.br/modernosdescobrimientos/desc/meireles/meirelesfragmentos.htm>>. Acesso em: 5 ago. 2021.

MEIRELES, Cecília. *Ilusões do mundo: crônicas*. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982.

MEIRELES, Cecília. *Obra poética*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1987.

MEIRELES, Cecília. *Cecília e Mário*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1996.

- MEIRELES, Cecília. *Poesia completa*. v.1. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1997.
- MEIRELES, Cecília. *Cecília Meireles: obra em prosa*. v.1. Apresentação e planejamento editorial de Leodegário A. de Azevedo Filho. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1998.
- MEIRELES, Cecília. *O estudante empírico*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005.
- MEIRELES, Cecília. *Episódio humano*. Rio de Janeiro: Desiderata, 2007.
- MEIRELES, Cecília. *O que se diz e o que se entende*. 2. ed. São Paulo: Global Editora, 2016a.
- MEIRELES, Cecília. *Problemas da literatura infantil*. São Paulo: Global, 2016b.
- MEIRELES, Cecília. *Escolha o seu sonho*. São Paulo: Global, 2016c.
- MEIRELES, Cecília. *Crônicas de educação*. 5 vols. Seleção e organização: Leodegário A. de Azevedo Filho. São Paulo: Global, 2017.
- MEIRELES, Cecília. [Correspondências]. Acervo Henriqueta Lisboa (AHL) – Acervo de Escritores Mineiros – FALE/UFMG.
- MEIRELES, Cecília. [Correspondências]. Acervo Lúcia Machado de Almeida (ALMA) – Acervo de Escritores Mineiros – FALE/UFMG.
- MENDES, Karla Renata. O menino atrasado: Cecília Meireles e as contribuições para o teatro infantil. *Revista Leia Escola*, Campina Grande, v. 19, n. 2, p.126-138, 2019.
- MOISÉS, Massaud. *A criação literária – prosa II*. São Paulo: Cultrix. 1975.
- MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. Trad. Catarina Eleonora F. Da Silva e Jeanne Sawaya. São Paulo/Brasília. DF: Cortez/ Unesco, 2000.
- MORIN, Edgar. *A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. Trad. Eloá Jacobina. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.
- NASCIMENTO, Regina Lúcia da Silva, *Entre o poético e o histórico: interlocuções de Cecília Meireles com a educação brasileira*. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2013.
- NEVES, Margarida de Souza. Paisagens secretas: memórias da infância. In: NEVES, Margarida de Souza; LÔBO, Yolanda Lima; MIGNOT, Ana Chrystina Venancio (Orgs.). *Cecília Meireles: a poética da educação*. Rio de Janeiro: Editora PUC/Loyola, 2001. p. 23-40.
- NEVES, Margarida de Sousa; LÔBO, Yolanda Lima; MIGNOT, Ana Chrystina Venâncio (Orgs.). *Cecília Meireles: a poética da educação*. Rio de Janeiro: Editora PUC/Edições Loyola, 2001.

NIETZSCHE, Friedrich. *A filosofia na idade trágica dos gregos*. Trad. Maria Inês Madeira de Andrade. Rio de Janeiro/Lisboa: Elfos/Edições 70, 1995.

OLIVEIRA, Ilca Vieira de. *Os fios e os bordados: imagens de Gonzaga na ficção literária brasileira*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012.

OLIVEIRA, Sílvio Augusto de; OLIVEIRA, Holanda e Thiago Azevedo Sá de. *A festa das letras e os anagramas instrutivos da brincadeira: comer*. Contexto, Vitória, n. 28, p. 151-165, 2015/2.

PAULINO, Graça. Letramento literário: cânones estéticos e cânones escolares. *In: Anais...* [CD ROM]. Caxambu: ANPEd, 1998.

PAULINO, Graça. Formação de leitores: a questão dos cânones literários. *Revista Portuguesa de Educação*, Braga, Universidade do Minho, v. 17, n. 1, 2004, pp. 47-62.

PAULINO, Graça. Algumas especificidades da leitura literária. *In: PAIVA, Aparecida et al. (Orgs.). Leituras literárias: discursos transitivos*. Belo Horizonte: Ceale/Autêntica, 2005. p. 55-70.

PAULINO, Graça. *Das leituras ao letramento literário*. Belo Horizonte/Pelotas: FaE/UFMG/EDGUFPel, 2010a.

PAULINO, Graça. *Funções e disfunções do livro para crianças*. Belo Horizonte/Pelotas: FAE-UFMG/EDGUFPel, 2010b. p. 115-118.

PAULINO, Graça. Leitura literária [verbetes]. *Glossário Ceale – Termos de Alfabetização, Leitura e Escrita para educadores* [on-line]. [s.d.], [s.p.]. Disponível em: <<http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/leitura-literaria>>. Acesso em: 06 nov. 2021.

PAULINO, Graça; COSSON, Rildo (Orgs.). *Leitura literária: a mediação escolar*. Belo Horizonte: FALE UFMG, 2004.

PAULINO, Graça; COSSON, Rildo. Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. *In: ZILBERMAN, Regina; RÖSING, Tania (Orgs.). Escola e leitura: velha crise. Novas alternativas*. São Paulo: Global, 2009. p. 67-79.

PAULINO, Maria das Graças Rodrigues. Letramento literário: por vielas e alamedas. *Revista da Faced/UFBA*, Salvador, n. 5, p. 56, 2001.

PEREIRA, Jaquelânia Aristides. *De versos (e) acordes: o encanto do verbo em Cecília Meireles*. 2010. 348 f. Tese (Doutorado em Literatura). Programa de Pós-Graduação em Letras. Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2010.

PIAGET, Jean. *Para onde vai a educação?* Rio de Janeiro: Livraria José Olympio Editora/Unesco, 1973.

PIAGET, Jean. *A epistemologia genética*. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

PILATI, Alexandre; BORGES, Diuvanio de Albuquerque. Antonio Candido: matizes de um processo formativo e o horizonte problemático da nação. *Revista Cerrados*, v. 25, n. 45, ano 26, p. 6-14, 2017.

PIMENTA, Jussara Santos. *As duas margens do Atlântico: um projeto de integração entre dois povos na viagem de Cecília Meireles a Portugal (1934)*. Tese. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2008.

PIMENTA, Jussara Santos. Leitura e encantamento: a Biblioteca Infantil do Pavilhão Mourisco. In: NEVES, Margarida *et al.* *Cecília Meireles: a poética da educação*. Rio de Janeiro: Editora PUC/Edições Loyola, 2001. p. 113-114.

PIRES, Márcia Eliza. Cecília Meireles: cronista e poetisa. A poeticidade da prosa em *Crônicas de viagem*. *Revista Estação Literária*, Londrina, v. 11, p. 237-251, jul. 2013. Disponível em: <<http://www.uel.br/pos/letras/EL/vagao/EL11-Art17.pdf>>. Acesso em: 30 set. 2021.

ROCHA, Wesley Thales de Almeida.; OLIVEIRA, Ilca Vieira de. Viagem pelo sensível: a paisagem como fonte ou veículo para o pensamento, na poesia de Cecília Meireles. *Gragoatá*, Niterói, v.27, n.57, p. 274-303, 2022. <<https://doi.org/10.22409/gragoata.v27i57.51462>>

ROJO, Roxane. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ROJO, Roxane H. R. Gêneros discursivos do Círculo de Bakhtin e multiletramentos. In: ROJO, Roxane H. R. (Org.). *Escol@ conectada – os multiletramentos e as TICs*. São Paulo: Parábola Editorial, 2013. p. 9-32.

SÁ, Jorge de. *A crônica*. 2. ed. São Paulo, Ed. Ática, 1985.

SANDRONI, Laura. Cecília, poeta e educadora. In: MEIRELES, Cecília. *Problemas da literatura infantil*. São Paulo: Global, 2016. p. 9-12.

SANTANA, Ivan Justen. Uma alegria infinda. *Cadernos de Literatura em Tradução*, v. 3, p. 65-68, 1999.

SANTA ROSA, Ellen Cássia Esteves Costa. *A alfabetização na perspectiva do letramento*. 2003. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Educação Infantil) – Universidade Estadual de Montes Claros (UNIMONTES), Montes Claros, 2003. [Orientador: Emília Murta].

SANTA ROSA, Éllen Cássia Esteves Costa. *O jacarezinho mordedor*. Belo Horizonte: Cora Editora, 2018.

SANTA ROSA, Éllen Cássia Esteves Costa. *Tico aprende a dormir sozinho*. Belo Horizonte: Cora Editora, 2020.

SANTA ROSA, Éllen Cássia Esteves Costa. *Minha cidade, meu futuro*. Belo Horizonte: Cora Editora, 2020.

SANTA ROSA, Éllen Cássia Esteves Costa. *Isto sim! Aquilo não!*. Belo Horizonte: Cora Editora, 2020.

SANTA ROSA, Éllen Cássia Esteves Costa. *Na trilha da leitura*. 2. ed. Belo Horizonte: Cora Editora, 2021.

SANTOS, Rita de Cássia Silva Dionísio; CUNHA, Maria Zilda da. “Opera Lyrica Nacional”: das Minas Gerais para o folk-lore brasileiro e a bibliotheca infantil. *Recorte*, v. 14, n. 2, p. 119, jul./dez. 2017. Disponível em: <http://periodicos.unincor.br/index.php/recorte/article/view/4199>. Acesso em: 25. mai. 2022.

SAVIANI, Dermeval. *Educação brasileira: estrutura e sistema*. 9. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

SAVIANI, Dermeval. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2007.

SCHILLER, Friedrich. *Sobre a educação estética do ser humano numa série de cartas e outros textos*. Trad., introdução, comentário e glossário de Teresa Rodrigues Cadete. Lisboa: Imprensa Nacional – Casa da Moeda (INCM), 1994.

SCHILLER, Friedrich. *A educação estética do homem*. São Paulo: Iluminuras, 2002.

SILVA, Mariana Batista do Nascimento. *Escola Nova na “Página de Educação” (1930-1933): navegando nas palavras de Cecília Meireles no Diário de Notícias*. Uberlândia: UFU/MG, 2015.

SILVA, Márcio Sales da. O devir-criança em três tempos. In: V COLÓQUIO INTERNACIONAL DE FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO. Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ). *Anais eletrônicos...* Rio de Janeiro, 2010. Disponível em: <<https://casamontealegre.com.br/o-devir-crianca-em-tres-tempos-heraclito-nietzsche-e-deleuze/>>. Acesso em: 6 set. 2021.

SILVA, Maria Valdênia da. *As crônicas de Cecília Meireles: um projeto estético e pedagógico*. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2008.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SOARES, Magda. *Letramento e escolarização*. In: RIBEIRO, Vera Masagão (Org.). *Letramento no Brasil*. São Paulo: Global, 2003. p. 89-113.

SOARES, Magda. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, Aracy Martins; BRANDÃO, Heliana Maria Brina; VERSIANI, Maria Zélia (Orgs.). *A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 17-48.

SOARES, Magda. Prática de letramento e implicações para a pesquisa e para políticas de alfabetização e letramento. In: MARINHO, Marildes; CARVALHO, Gilcinei Teodoro. *Cultura escrita e letramento*. Belo Horizonte: UFMG, 2010. p. 54-67.

SOLÉ, Isabel. *Estratégias de leitura*. 6. ed. Porto Alegre: Penso, 1998.

SOUZA, Ida Vicencia Dias de. *O teatro poético de Cecília Meireles*. 2006. Tese (Doutorado em Letras) – PUC- Departamento de Letras, Rio de Janeiro, 2006.

SOUZA, Renata Junqueira de *Biblioteca escolar e práticas educativas: o mediador em formação*. Campinas/São Paulo: Mercado das Letras, 2009.

STREET, Brian V. *Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

TEIXEIRA, Anísio. *A pedagogia de Dewey*. In: DEWEY, John. *Vida e educação*. 7. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1971. p. 13-41.

TEIXEIRA, Anísio. *A pedagogia de Dewey*. In: WESTBROOK, Robert Brett; TEIXEIRA, Anísio (Orgs.). *John Dewey*. Recife: Fundação Joaquim Nabuco/Editora Massangana, 2010. p. 33-66. (Coleção Educadores)

TUAN, Yi-Fu. *Espaço e lugar: a perspectiva da experiência*. São Paulo: Difel, 1983.

VIEIRA, Ana Paula Leite. *Cecília Meireles e a educação da infância pelo folclore*. 2013. Dissertação (Mestrado em História) – Programa de Pós-graduação em História, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2013.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

WESTBROOK, Robert Brett. Ensaio. In: WESTBROOK, Robert Brett; TEIXEIRA, Anísio (Orgs.). *John Dewey*. Recife: Fundação Joaquim Nabuco/Editora Massangana, 2010. p. 11-32. (Coleção Educadores)

ZAGUARY, Eliane. *Cecília Meireles: notícia biográfica, estudo crítico, antologia, discografia, partituras*. Petrópolis: Vozes, 1973.

ZAPPONE, Mirian Hisae Yaegashi. *Fanfics: um caso de letramento literário na cibercultura?* *Letras de Hoje*, v. 43, p. 29-33, 2008.

ZILBERMAN, Regina. *Estética da Recepção e História da Literatura*. São Paulo: Ática, 1989.

ZILBERMAN, Regina. *Fim do livro, fim dos leitores?* São Paulo: Senac, 2001.

APÊNDICE A - CRÔNICAS DE EDUCAÇÃO¹⁹⁷

(continua)

VOLUME	DATA	TÍTULO	PÁGINA
4	12/01/1933	Despedida	247
1	20/12/1930	A infância	147
1	17/10/1930	A criança e o segredo	137
1	20/01/1931	A visão da infância	155
4	21/10/1930	A criança e os brinquedos	23
1	21/11/1930	Ouvindo as crianças	141
1	24/03/1931	Como as crianças pensam	159
1	21/12/1930	O interesse pelas crianças	149
4	02/08/1931	Literatura infantil (II)	105
1	24/10/1930	Nós e as crianças	139
1	15/10/1930	Grandes e pequenos	135
2	13/10/1931	Educar!	178
3	16/11/1930	Política e Pedagogia	18
2	28/01/1932	A guerra santa...	213
1	20/06/1931	Direito à vida	167
2	15/03/1931	O exemplo do México	67
3	04/06/1932	A Nova Educação	172
1	29/07/1930	Educação nacional	123
2	24/09/1931	Um momento único	173
2	13/11/1931	Uma pergunta	78
1	05/02/1932	Questão de educação	43
3	10/07/1932	Manifesto da Nova Educação	179
3	26/01/1932	A Revolução da criança	70
2	04/12/1930	Uma declaração oportuna	120

¹⁹⁷ Crônicas citadas na pesquisa e listadas nesta tabela, na ordem em que aparecem no texto.

APÊNDICE A - CRÔNICAS DE EDUCAÇÃO

(continua)

2	31/10/1930	Educação e Revolução	108
4	29/12/1932	Teatro da Criança	77
4	07/07/1931	Os poetas e a infância	103
5	19/12/1941	O livro e a criança	201
4	28/07/1930	Literatura infantil [I]	97
4	09/11/1930	Livro para crianças [I]	99
5	06/02/1941	Uma biblioteca infantil	185
4	02/12/1930	Educação estética da infância	32
2	30/10/1930	As crianças e a Revolução	105
5	20/01/1942	Mais poesia	235
1	21/06/1932	Beleza	47
3	28/05/1932	A propósito da escola pública	170
3	07/12/1932	Uma atitude e o seu reflexo	191
3	19/07/1932	Escola velha e Escola Nova	181
1	23/11/1930	A escola para as crianças!	143
1	13/03/1932	Libertação	45
4	22/12/1932	Prédios escolares [II]	93
4	09/12/1930	Prédios escolares [I]	85
1	24/01/1931	O conceito de vida	29
5	09/08/1941	[Professores e Estudantes]	13
1	30/09/1932	Vida e educação	55
4	08/12/1932	Ambiente	91
5	20/11/1941	Arte e educação	162
1	23/11/1932	Arte e educação	63
3	23/11/1930	Escola para a criança	140
4	25/06/1930	O ambiente escolar	81
4	31/07/1930	Escola atraente	83

APÊNDICE A - CRÔNICAS DA EDUCAÇÃO

			(conclusão)
5	24/01/1942	Ventilador	240
5	26/11/1941	Mnemônica da época	170
5	19/08/1941	[O Caminho da Libertação]	19
1	10/12/1932	Aprender	65

Fonte: Elaborada pela autora, com base nas *Crônicas de educação* de Cecília Meireles (2017).

ANEXO A – Despedida

Aqueles que se habituaram a falar, de uma coluna de jornal, sobre assuntos de seu profundo interesse e chegaram a saber que alguém os ouvia, e participava da inquietude do seu pensamento, criaram um mundo especial, de incalculáveis repercussões, cuja sorte condicionaram à sua, pela responsabilidade a que ficam sujeitos os autores de toda criação.

Esta "Página" foi, durante três anos, um sonho obstinado, intransigente, inflexível, da construção de um mundo melhor, pela formação mais adequada da humanidade que o habita.

Diz uma das nossas autoridades no assunto que isto de ser educador tem, evidentemente, a sua parte de loucura.

Mas, além de um sonho, esta "Página" foi também uma realidade energética, que muitas vezes, para sustentar sua justiça, teve de ser impiedosa e pela força de sua pureza pode ter parecido cruel.

O passado não é assim tão passado porque dele nasce o presente com que se faz o futuro. O que esta "Página" sonhou e realizou, pouco ou muito – cada leitor o sabe –, teve sempre, como silenciosa aspiração, ir *além*. O sonho e a ação que se fixam acabam: como o homem que se contenta com o que é, e eterniza esse seu retrato na morte.

Assim, este último "Comentário" de uma série tão longa em que andaram sempre juntos um pensamento arrebatado e vigilante; um coração disposto ao sacrifício; e uma coragem completa para todas as iniciativas justas, por mais difíceis e perigosas – este "Comentário" não termina terminando.

Ele deixa em cada leitor a esperança de uma colaboração que continue. Neste sucessivo morrer e renascer que a atividade jornalística, diariamente, e mais do que nenhuma outra, ensina, há bem nítida a noção da esperança que, através de mortes e ressurreições, caminha para o destino que ou impõe.

Pode cessar o trabalho, pode o trabalhador desaparecer, para não mais ser visto ou para reaparecer mais adiante; mas a energia que tudo isso equilibrava, essa permanece viva, e só espera que a sintam, para de novo modelar sua plenitude

Manteve-nos a energia de um sentimento, claro e isento, destes fatos humanos que a educação codifica e aos quais procura servir.

Nada mais simples; e nada tão imenso. Simples – que até pode ser feito por nós anos inteiros, dia a dia. Imenso – que já passou tanto tempo, e há sempre mais a fazer, e melhor e mais difícil – e, olhando-se para a frente, não se chega a saber em que lugar pode ser colocado o fim.

Não é aqui, positivamente. Aqui é, como já dissemos, a esperança da continuação, tanto na voz que se suceder à que falava como em cada ouvinte que lhe traga a colaboração da sua inteligência compreensiva, atenta, ágil e corajosa; a inteligência de que o Brasil precisa para se conhecer e se definir; a inteligência de que os homens necessitam para fazerem a sua grandeza nos campos mais adversos, sob os céus mais perigosos; a inteligência que desejaríamos exatamente tanto possuir como inspirar, porque essa é, na verdade, uma forma às vezes dolorosa mas sempre definitiva de salvação.

Rio de Janeiro, *Diário de Notícias*, 12 de janeiro de 1933

ANEXO B – A infância

Nós somos a saudade da nossa infância. Vivemos dela, alimentamo-nos do seu mistério e da sua distância. Creio que são eles, unicamente, que nos sustentam a vida, com a essência da sua esperança.

As aspirações que nos animam hoje – pensemos um pouco – são transfigurações daquelas de outrora, quando não podíamos ainda agir sozinhos, e andávamos apressando a vida, querendo atingir bem cedo a liberdade dos nossos desejos e a fórmula estrutural da nossa personalidade. São as mesmas de então, com outros nomes, às vezes, com a roupagem um pouco mudada, às vezes, desconhecidas aos nossos próprios olhos, que as esqueceram. Transferimo-las *para quando fôssemos grandes...* E o tempo que decorreu com essa transferência foi-se embebendo de circunstâncias que as transformaram; nada mais.

As coisas que nos impressionaram vivamente quando ainda não podíamos definir os motivos da nossa surpresa e da nossa admiração, quando nem sabíamos distinguir nitidamente essa admiração e essa surpresa, deitaram raízes obstinadas nas mais profundas regiões subjetivas; depois, foram sendo elaboradas lentamente, e vieram à tona em dias inesperados, afluindo, muitas vezes, em fragmentos – porque há sempre mãos impiedosas, concretas ou abstratas, pairando sobre os destinos humanos...

Somos, assim, um outrora que se faz presente todos os dias, não porque o presente seja a sua forma desejada como definitiva, mas porque é a transição a que a natureza submete tudo quanto transborda para mais longe, no tempo, e o crivo em que é vertido o passado que se faz futuro.

Nós temos a nossa infância conosco. E ela conosco morrerá, se acaso não ficar sendo a decoração de alguma sobrevivência que nos aguarda para lá da morte.

Temos as paisagens da nossa infância imortalizadas em nós; e os vultos que por elas transitaram, e as palavras que então floresceram, e o ritmo e o aroma que animavam cada aparência tornada confusa e obscura pelo tumulto das épocas seguintes.

Falamos da família como de uma afeição que cresce todos os dias, com a *consciência* da nossa sentimentalidade. Eu creio que amamos os que se fixaram na *inconsciência* da nossa sensibilidade, que se incorporaram à nossa vida ideal, que foram as formas dóceis aos milagres da nossa imaginação, e os enfeites de esperança que estiveram na nossa alma de crianças, acesos como candelabros...

Falamos de pátria como de um conceito claro, como uma consequência de todas as nossas noções de responsabilidade e de todas as aquisições da nossa experiência de adultos. Eu

creio mais na pátria formada pelo conjunto das benquerenças antigas acumuladas em nós com esse amor indizível com que a infância coleciona pequenas coisas de beleza, e pequenas realidades sem valor, – elementos constitutivos dos seus domínios posteriores.

Integramos em nós a vida que nos rodeia quando somos pequeninos: absorvemo-la em todos os seus aspectos. E, assim, fundamentamos a nossa personalidade, tão difícil de alterar depois, quando os elementos perderam a sua plasticidade primitiva e adquiriram relativa consistência.

Se procurarmos bem, encontraremos vestígios de um desgosto que nos manchou de tristeza para sempre, de uma injustiça que nos transmitiu certo mal sem remédio, de uma alegria que nos estimulou para entusiasmos novos, de uma ternura que determinou a flexuosidade afetiva da nossa existência... Lá longe na infância é que habitam esse desgosto, essa tristeza, essa alegria, essa ternura. Porque só nos interessa o inédito... O que veio depois não trouxe mais surpresa; o que veio depois só influiu em nós se, por sua natureza, não pôde habitar na infância; foram, nesse caso, conquistas da adolescência, essa segunda infância da vida.

Nós todos desejamos uma humanidade melhor. Olhemos para as crianças de hoje não apenas com inútil carinho, mas com elevação e inteligência.

Rio de Janeiro, *Diário de Notícias*, 20 de dezembro de 1930

ANEXO C – A criança e o segredo

Num bonde de Botafogo, às três horas, justamente no momento em que o veículo vai chegando à praia.

Personagens: a mamãe – jovem, bonita, elegante; a filhinha – bonita; a amiga da mamãe – elegante.

Parece que vão fazer uma visita. Conversam animadamente. Como a criança está no meio, a conversa das duas senhoras passa por ela, com as suas perguntas e respostas, obrigando-a a voltar a cabecinha para um lado e para o outro, ao mesmo tempo que sublinha cada frase com uma expressão de inteligência ou incompreensão.

Quando o assunto está em plena efervescência, a menina intervém com um aparte. E daí em diante a conversa, passando de um lado para outro, inevitavelmente para a uma objeção da terceira interlocutora, objeção que parece sempre ser muito interessante, dada a atenção com que a ouvem as outras duas.

Mas as crianças facilmente se tornam inconvenientes...

Quando o assunto está em porção de coisas que a gente faz por descuido, e que as crianças registram na memória com uma fidelidade espantosa. E, por aquela maldita fatalidade das associações de ideias e da invasão do subconsciente, todas essas coisas, um dia, vêm à tona, no momento mais inoportuno, em circunstâncias absolutamente imprevistas e irremediáveis.

Aliás, todos sabem que até com os adultos bem-intencionados sucede a mesma coisa, frequentemente.

A certa altura da conversa, a mamãe começa a ficar meio inquieta, sorrindo com mais reserva, e interrompendo amiúde as observações da menina.

Mais adiante, já aponta para a paisagem, a ver se ela se distrai. Mas a menina está absolutamente bem instalada no assunto, com os olhinhos rebrilhando de contentamento. É um pouco tatibitate: mas não faz mal. E a amiga da mamãe está muitíssimo interessada.

O bonde anda até o poste seguinte sem que ela interrompa a sua narrativa.

Então, a mamãe sorri para a amiga, como quem diz: "Você sabe, é preciso calar a boca desta tagarela..." E, pondo a mão em concha no ouvido da menina, diz-lhe qualquer coisa muito cheia de "ss", acompanhada de um olhar profundamente confidencial.

– Como é?

A menina não entendeu bem....

E torna a mamãe a repetir o segredinho, enquanto a mão enluvada diz que não, terminantemente, com o indicador autoritário e irritado.

Como conclusão do armistício, um beijinho rápido e inesperado nos caracoizinhos dourados enrolados na testa.

A amiga sorri, a mamãe sorri, e a menina olha para uma e para outra, meio desconfiada, sem dizer mais nada.

Esta criança pode ter uns cinco anos.

Quando tiver mais dez a mamãe um dia lhe perguntará, entristecida: " Mas, minha filha, que segredo é esse que você me esconde?"

Já não se lembrará que ela mesma lhe ensinou a calar... Que dividiu a vida em duas partes: uma que se pode, outra que não se pode mostrar. Que a menina que antigamente assistia aos exemplos de casa está praticando, agora, aqueles exemplos...

Rio de Janeiro, *Diário de Notícias*, 17 de outubro de 1930

ANEXO D – A visão da infância

Se fosse preciso ainda uma vez recordar a diferença profunda que existe entre a infância e a idade adulta, eu convidaria o leitor a relembrar os sítios por onde passou, quando pequeno, e a comparar a impressão que lhe deixavam naquele tempo com a que lhe oferecem agora.

O ambiente em que se desenvolveu a nossa meninice foi visto por nós com olhos tão diversos daqueles que veem depois as realidades do adulto que geralmente sentimos uma enorme surpresa revendo esses mesmos lugares, e achando-os tão mudados.

No entanto, não mudaram, eles. Mudamos nós.

As coisas que vimos outrora tinham outras medidas, uma outra aparência, outros detalhes, outra fisionomia, que já não encontraremos, ainda quando em nada tenham sido alteradas.

Nós as víamos de perto, com um interesse e uma atenção de que já não dispomos. Nossos sentidos, donos ainda de raras sensações, analisavam cada espetáculo, linha por linha, percorrendo-os com verdadeiro deslumbramento, e, nessa encantadora viagem do olhar iam tecendo uma história que foi a primeira legenda, escrita por nós sobre as vidas que encontramos.

Hoje, um inseto é para nós um inseto, apenas, com um lugar determinado na História Natural. Esse mesmo inseto foi um motivo decorativo de infinita beleza nos nossos tempos de criança. Conhecíamos com exatidão o desenho das suas asas, a cor que tomavam, com a luz, o movimento que tinham, a resistência que lhes era peculiar.

Esse obscuro inseto de hoje, que passa pelo jardim sem nos despertar nenhuma especial curiosidade, enfeitou nossos dias luminosos com o martírio da sua leve existência, e, de noite, estendeu nos nossos sonhos a sua prestigiosa passagem, crescendo, alargando o seu voo pelos espaços da nossa imaginação. Chegamos a estremecer emocionados diante dessa mesma pequenina vida que hoje, a muitas de nós, nada mais diz. Grandes ingratos!

Como eram enormes as nossas bonecas e os nossos carros! Se algum deles tivéssemos conservado até hoje, haveríamos de o achar insignificante, e ficaríamos admirados do tamanho que lhe supúnhamos.

Com toda essa diferença de visão, como querer fazer que as crianças sintam o que sentimos? Como querer forçá-las a compreender o nosso mundo, com as proporções que lhes damos? Como arrancá-las ao seu prodigioso cenário, tão diverso deste que em geral se lhe quer impor, como o único autêntico?

Lembra-me agora o fato com uma pessoa conhecida, que, tendo passado a sua infância em Paris, guardava da colina de Montmartre uma inesquecível impressão. Essa impressão tornava a seus olhos todos os morros cariocas insignificantes.

Um dia, a pessoa voltou a Paris, resolvida a averiguar a altura de Montmartre, para tirar a limpo as apostas feitas com meia dúzia de amigos. Oh! Como Montmartre tinha ficado pequena! Que se teria produzido, durante a sua ausência?

Tinha havido, realmente, uma grande transformação. O menino se fizera homem. As dimensões dos objetos tinham sido reduzidas por essa evolução.

Se chegássemos a super-homens, neste mundo, ou outro, com interesse de outra espécie, com faculdade de outro quilate, como veríamos as realidades de hoje, que são para nós tão indiscutíveis e definitivas?

Rio de Janeiro, *Diário de Notícias*, 20 de janeiro de 1931

ANEXO E – A criança e os brinquedos

Uma das causas mais frequentes de desentendimento entre o mundo dos adultos e a infância reside no que cada um deles pensa a respeito de um brinquedo. Não nos referimos a brinquedo – jogo, mas ao próprio brinquedo – objeto material, amigo inseparável da criança, e as mais das vezes antipático ao adulto, que já se esqueceu dos seus tempos de pequeno e não se quer deter a olhar com benevolência os que ainda neles vivem.

No desejo do adulto, o brinquedo devia ser uma coisa bonita, feita para encantar a criança, interessá-la, mas, ao mesmo tempo, despertar-lhe um tal respeito, ou pela sua beleza ou pelo seu valor, que ela não se atrevesse a tomá-la nas mãos senão em certas horas, durante um certo tempo, e de certa maneira. Resumindo: que não a estragasse.

Ora, a criança não faz nenhuma ideia sobre o preço das coisas, sobre o dinheiro e a sua relação com o trabalho – de modo que lhe é absolutamente impossível entender que é necessário respeitar o esforço que o papai faz para comprar os presentes que lhe dá. A criança vê o brinquedo, e gosta ou não gosta dele, se ele está ou não de acordo com os seus interesses psicológicos, se o desenvolvimento das suas faculdades carece deste ou daquele motivo de expansão.

Então, serve-se do brinquedo de acordo com essas necessidades interiores, sem que lhe passe pela cabeça que é preciso *brincar com cuidado*, a não ser quando assim lhe repetem – embora sem resultado – os adultos precavidos.

É na verdade um desconsolo para as mães, os papais, os padrinhos e demais parentes ver uma boneca sem olhos, um palhaço com a barriga arrebitada, um cavalo sem patas, um automóvel sem rodas... Mas eles, que são tão cuidadosos, agora, onde puseram os brinquedos que ganharam quando eram pequenos? Pelo método que pregam, deviam ter um bazar...

Mas já não se lembram que desmontaram relógios, para ver como os ponteiros andavam, que tiraram os parafusos às máquinas, que abriram os bonecos, somente porque desejavam ver como eram por dentro...

O fenômeno é o mesmo. Talvez eles tivessem sofrido, quando faziam essas experiências. Convém refletir que não é o sofrimento que se deve transmitir agora. Que é um sentido novo de compreensão que se precisa estabelecer na terra.

Mas os pais entristecem mais profundamente, ainda, quando filhos inteiramente satisfeitos com brinquedos que lhes parecem desprezíveis: bonecos de trapos, carrinhos feitos com latas de biscoitos, casas de caixas de papelão, vestidos compridos, arranjados com panos velhos (ou novos... ah! os pensam lindos retalhos da mamãe!), bandeiras de papel, coladas com

sabão, colares de botões, anéis de fio de linha, e outras coisas desse gênero. Como é – pensam eles, sem encontrarem uma resposta para o seu pensamento – como é que uma criança pode gostar mais de um carrinho feito com uma lata e dois carretéis que de um outro, comprado especialmente, envernizado, com um cocheiro de cartola e tudo? Tanto gosta mais, que não o estraga, que o defende com todo o seu amor, guardando-o em geral embaixo da cama, se acaso não o puder meter sob o travesseiro...

É que, em primeiro lugar, o brinquedo que se dá a uma criança geralmente não corresponde aos seus interesses biológicos. Quando a criança está ainda embevecida com as formas e as cores, dão-lhe coisas de mecânica complicada. Quando está na idade do movimento, dão-lhe coisas imóveis, feitas para contemplação. Quando requer coisas de raciocínio, não a satisfazem. É uma constante atrapalhação que todos já sentiram, quando, numa loja de brinquedos, tiveram de escolher, entre vários objetos, igualmente interessantes para o comprador.

Em geral, a criança, dobrando o pobre brinquedo à necessidade das suas funções psicológicas, converte-o em instrumento dessas funções, apropriando-o, modificando-o, utilizando-o, enfim. Como são injustos os adultos! Chamam a isso de estragar!

Quanto às belas invenções das crianças, elas são a realização da sua própria vida interior, a prática de si mesma. Quantas vezes as vemos vivendo uma existência arbitrária, em que cada uma toma um nome diferente do seu, e se veste com trajes que nós não compreendemos, mas que, para elas, têm uma significação maravilhosa, peça por peça... Estão inteiramente compenetradas do que representam. Já se viu uma menina comer um pedaço de papel que simbolizava uma salada de alface, numa brincadeira de "jantar".

Se alguém disser a uma criança que puxa uma lata, por um barbante, que aquilo não é um carrinho, perde seu tempo. Para ela é um carrinho completo, ainda que não tenha rodas. Nós já fizemos essa experiência, e a resposta foi: "As rodas não estão aqui, mas não faz mal. O papai logo traz."

É que o brinquedo mais útil é aquele que a criança cria, ela mesma, que procura realizar com o material de que dispõe

Os parentes e professores, acompanhando esse interesse, favorecendo-o, orientando-o sem o oprimir, concorreriam de um modo vantajosíssimo para a alegria da infância, ao mesmo tempo que estariam educando, através da execução daquilo que ela tanto aprecia: o brinquedo.

ANEXO F – Ouvindo as crianças

Há inúmeras pessoas que se distraem e se divertem ouvindo falar as crianças, pelo simples motivo de que as estrophiações de linguagem provocam a curiosidade e o riso.

Não queremos dizer que seja isso um hábito louvável, porque pode ser compreendido que, nesse caso, convém insistir em dar às crianças ocasiões para agravarem uma pronúncia defeituosa, pela simples vantagem de fazer rir os adultos.

A criança não é um boneco, cujas habilidades ou inabilidades se exploram. É uma criatura humana, com todas as forças e fraquezas, todas as possibilidades de evolução e involução inerentes à condição humana. Por isso mesmo, são condenáveis todas as atitudes que a rebaixem, ou que lhe estorvem o seu normal desenvolvimento.

Há, porém, uma forma de justificar o interesse de ouvir as crianças, nas suas extraordinárias inovações filológicas: quando se está como observador, assistindo à passagem de toda a alma infantil nas simples manifestações de uma linguagem empregada no seu verdadeiro sentido; isto é, como legítima forma de expressão.

A lógica e a imaginação infantis originam pequenas maravilhas.

Senão, vejamos:

Uma criança de três anos está acostumada ao emprego do sufixo *inho* como expressão carinhosa.

Quando está contente com os passarinhos, quando os quer tratar com meiguice, trata-os por *passarinhos*; mas, quando se aborrece com eles, ou se refere desinteressadamente a algum, põe a palavra no positivo, que, para ela, é pássaro.

A mesma criança constrói verbos inesperados. Por exemplo: está reproduzindo o desenho de um rótulo, em que há uma estrela sobre um fundo preto. Desenha a estrela, e em seguida exclama: "A estrela está pronta, agora só falta *pretar*." *Pretar*, já se vê, é encher de preto o fundo...

Uma vez, falam-lhe do Natal, dos presentes que vai ganhar, e ela explica que já viu o Papai Noel num jornal, e imagina como pode ele chegar ao seu quarto.

"Ele vai *enfinando*, *enfinando*, até passar pelas venezianas."

Todas essas construções de palavras significam um processo íntimo, interessante de analisar.

Assim também a rigorosa concordância a que se sente obrigada outra criança, que dá ao adjetivo *carioca* um masculino *carioco*, e diz que o papai é marido da mamãe e a mamãe *marida* do papai.

São pequenas coisas, coisas que se recolhem com surpresa depois de alguns minutos de conversa com qualquer criança, mas que podem dar volumes de estudo, desde que se leve em consideração o valor de todos os detalhes da vida e do mundo infantil.

Esses detalhes, que nos ajudam a compreender uma etapa da existência que já se diluiu ou perdeu na nossa memória, dificultando-nos a introspecção, são um precioso auxiliar para o professor que realmente deseja ser alguma coisa mais que um detestável burocrata, inaceitável nesta era educacional.

Rio de Janeiro, *Diário de Notícias*, 21 de novembro de 1930

ANEXO G – Como as crianças pensam

Tive, há dias, ocasião de ouvir uma conversa de crianças, que me pareceu muito interessante.

Duas meninas, uma de cinco, outra de sete anos, estavam na sua mesinha jantando.

A menorzinha encontrou um grão de feijão na sopa, e disse para a outra:

– Quando eu tiver uma semente de feijão, vou plantar no meu canteiro.

A outra acabou de engolir a sua colherada, passou o guardanapo na boca, e replicou:

– Feijão não tem semente. A semente é ele mesmo.

A pequenina não entendeu, e tornou:

– Então, como é que ele pode nascer, sem semente?

A outra, depois de pensar um pouco, explicou:

– Eu acho que é mesmo a terra que, um dia, vira feijão.

– Mas sem ter havido nenhuma semente, antes?

– É, mesmo sem ter havido. Ela vai se juntando, juntando, juntando, e fica assim num grão...

E procurou pelo prato, para ver se encontrava mais algum.

A menorzinha não se conformou muito com essa transformação abstrata. Foi tomando a sopa, e pensando.

Depois de um pedaço de silêncio, reatou a conversa.

– Olha, também pode ser assim: *um homem* faz uma bolinha pequenina, *pequeninha* de massa... Depois, pinta por cima. Fica o primeiro feijão. E depois, os outros nascem...

A outra menina perguntou imediatamente:

– E com que é que ele faz a massa?

A pequenina pensou um pouco, e depois resolveu:

– Pode ser com batata...

– Mas batata não é feijão, concluiu a outra.

Aproximei-me com precaução para ouvir mais. As duas, porém, perceberam, talvez, que estavam sendo surpreendidas no seu pensamento, e, com esse horror que as crianças mercedamente votam aos adultos – e pensando, decerto, que eu sou como os outros todos, – começaram a beliscar um pedacinho de pão.

Ora, essa conversa, dirá o leitor, é uma insignificância. Depende. Depende da aplicação que dela se fizer, e da revelação que, por seu intermédio, se conseguir obter da alma da criança.

Aliás, há muito tempo, ouvi uma conversa semelhante de uma criança que perguntava a outra como é que se faziam os ovos das galinhas.

Guardei a receita, e só lastimo não poder ter guardado, também, a graça com que ela foi pouco a pouco formulada, essa graça inimitável das criancinhas que descobrem uma coisa maravilhosa ou que vão inventando aos pedacinhos, de acordo com os seus conhecimentos cuidadosamente aplicados.

– Para fazer um ovo, dizia a criança, primeiro, é preciso ter um pedaço de papel. A gente vai enrolando, enrolando, enrolando...

Aqui, ela fazia um movimento com os dedos, indicando o processo. Mas acontecia que era tão evidente a impossibilidade de fechar o papel como a casca do ovo, que ela resolveu fazer por partes. E explicou:

– Enrola-se assim, e fica uma tigelinha. Depois, enrola-se de novo, e fica outra tigelinha. Dentro de uma a gente põe um pozinho amarelo com um bocadinho de água, pouquinha, só para grudar... Senão voa...

Não é preciso dizer que a outra criança está completamente embevecida com a explicação.

– Depois, na outra tigelinha, a gente põe água, para fazer a clara. E fecha as duas tigelinhas.

– E, como é que a galinha põe? – pergunta a ouvinte.

– Ah! depois, a gente abre o bico da galinha, e dá o ovinho pra ela engolir. Depois ela bota... Está aí.

Eu gosto de ouvir as crianças conversando, porque elas são absolutamente como os poetas. Não conhecem obstáculos à sua imaginação.

Mas, os adultos, esses adultos pretensiosos e insuportáveis de que o mundo está composto na sua maior porção, esses não querem saber da conversa encantadora da infância. Querem conversar sobre negócios, sobre política, sobre coisas piores ainda.

E se encontram uma criança que se propõe contar-lhes qualquer descoberta dessas, dizem logo com voz grossa e impura, voz sem claridade, voz sem luz espiritual:

– Cala a boca. Deixa de estar dizendo tolices! Vai fazer outra coisa! Sai daí!

Rio de Janeiro, *Diário de Notícias*, 24 de março de 1931

ANEXO H – O interesse pelas crianças

O interesse pelas crianças é muito relativo, conforme a classe que se observa, mas, infelizmente, em todas elas, domina uma tão absoluta incompreensão dos problemas infantis que eles são sempre mal interpretados, e conduzem quase infalivelmente a soluções tristes e desacertadas.

Não sei como se instalou na mentalidade do adulto o conceito de que a criança é um ser de importância secundária, a que se presta estritamente a atenção necessária para não o deixar morrer de inanição.

Observemos o que se passa nas famílias: a mãe compra os mais belos sapatos para si, os tecidos mais vistosos para os seus vestidos, enfeita seus aposentos com o maior cuidado. Depois, vai à sapataria, e diz, escolhendo o sapatinho dos bebês:

– Não precisa ser coisa muito boa, não; qualquer coisa serve... É para criança...

Em todas as lojas repete a mesma frase.

E os cantinhos destinados ao bebê são os que não podem servir para os adultos, aqueles em que se amontoam os brinquedos, os papéis, as pedrinhas – o mundo infantil com a sua maravilhosa e misteriosa complexidade...

Mostram a casa às visitas, elogiando os quadros, os paninhos bordados e as plantas das janelas. Quando passam pelo domínio do bebê, ou não dizem nada (meio envergonhadas com a sua existência), ou justificam-no com palavras que revelam toda a distância que as separa de seus filhos:

– É aqui que as crianças brincam... sabe... Não se podem evitar esses cantinhos desarrumados... São o martírio das donas de casa... Mas, quando se tem filhos...

Dir-me-ão que nem sempre é assim. E é verdade, nem sempre. Algumas vezes é pior... Quando os pais resolvem achar os filhos "geniais", nesse sentido de vaidade que é uma das grandes corrupções da infância.

Então, aborrecem as crianças à força de as cercarem de todas as coisas que o seu dinheiro lhes pode dar, oferecem-lhes salinhas muito bem arrumadas, com uma porção de coisas inúteis, em que elas não devem mexer, – coisas que estão ali visivelmente para dar gosto aos adultos, para satisfazer os seus interesses, e não os interesses dos pseudopossuidores...

Esse é um dos casos em que a riqueza tem efeitos dos mais perniciosos: acarreta a anulação da personalidade infantil, verdadeiramente sufocada pelo excesso de motivos que a ambientam, tolhendo-lhe a liberdade criadora, sem lhe servirem sequer de experiência a

acumular, porque a experiência da criança só se constrói sobre as forças vivas dos seus interesses legítimos.

É contristador ver-se a infância dessa maneira situada, reduzida a uma espécie de apêndice da vida adulta, – ela que é a única esperança de um tempo mais belo sobre a terra.

E a todo instante se repetem esses desrespeitos à sua condição – oriundos da ignorância que persiste principalmente nas camadas que com tanta ênfase se denominam a si mesmas cultas e educadas.

Onde eu tenho encontrado mais sensibilidade no trato com a infância, – sensibilidade que chega a ser uma espécie de intuição psicológica, – é nos meios considerados inferiores, onde a cultura e o dinheiro são uma [palavra ilegível] longínqua...

Talvez por isso mesmo, porque, nele, as vidas se debatem numa espécie de primitivismo original, em que há essa miraculosa inocência do paraíso, e, justamente com ela, uma visão altamente imaginativa da vida sobrenatural, – a criança é um motivo de permanente inquietação, como se representasse um prodígio na alma cheia de espantos dos que a trouxeram à vida. Aí ela é uma espécie de compensação de sofrimento; uma espécie de floração, e de prêmio. Não digo que lhe deem a atenção adequada. Mas dão-lhe uma atenção especial, e olham-na com outros olhos, que a desgraça e a dor de certo modo transfiguraram, submetendo-os com admiração à visão da vida em marcha.

Rio de Janeiro, *Diário de Notícias*, 21 de dezembro de 1930

ANEXO I– Literatura infantil [II]

E, por estarmos falando em literatura infantil, lembramo-nos daqueles encantadores e inesquecíveis contos de Perrault, que têm feito e farão, por muito tempo, ainda, a delícia de inúmeras gerações.

Dizemos assim: Contos de Perrault, e parece-nos que nada mais é preciso acrescentar. E pensamos naquele velho Perrault de cabeleira derramada pelos ombros, a boca meio contraída sob o nariz grande e forte, os olhos meio apreensivos sob as sobrancelhas cerradas.

No entanto, há dúvidas sobre a autoria dos contos. Ainda não há muito, Émile Henriot escrevia num artigo: *"Les contes ont pour auteur Charles Perrault, avec la collaboration de son fils, - à moins qu'ils ne soient de Pierre Perrault -Darmancour (autre fils de Perrault), avec la collaboration de son père..."*¹⁹⁸

A história está feita assim de dúvidas, de controvérsias, de fatos mal explicados, e de outros mal compreendidos. É a pobreza das possibilidades humanas revelando sua limitação, sua incapacidade de dizer sempre a *verdade verdadeira*. Se é que ela existe. Nos contos de Perrault, essa vacilação não deixa de ter a sua importância. Todos nós gostaríamos de saber com certeza para que sombra do passado nos deveríamos voltar quando quiséssemos agradecer a lembrança amável daquelas histórias bonitas, reunidas para alegria da nossa infância.

E uma confusão dessas, como a do Gil Vicente, ourives e poeta, não faz senão acentuar com um novo encanto aqueles pequenos quadros graciosos em que aparecem a Borracheira e as Duas Fadas, Chapeuzinho Vermelho e Riquete da Crista...

Émile Henriot explica, aliás, como se deve ter dado a confusão:

Charles Perrault va s'occuper de l'impression, ajoutera de sa main les moralités en vers qu'on y voit et qui, en effet, sont d'une autre encre. Il introduira même dans le texte certains changements, certaines retouches utiles pour la rapidité du récit, l'art même d'un plus savant effet. Mais la couleur et le soufflé du conteur enfantin sont respectés. Le jeune auteur fera lui-même sa dédicace, le privilège sera à son nom. Et voilà le livre imprimé qui, une fois le succès venu, ne sera plus pour tout le monde que le délicieux recueil, promis à l'immortalité, des Contes de Perrault... Quel Perrault? Le père ou le fils? Le commun lecteur e s'embarrasse pas de ces scrupules: il ne connaît qu'un seul Perrault, l'auteur des Contes, qui couronne une gloire aveugle. Ainsi les Contes de Perrault ne sont pas du Perrault qu'on croit; mais ils sont, tout de même les Contes de Perrault. C'est à peu près la conclusion préconisée par l'humoriste Mark Twain

¹⁹⁸ Tradução da autora: Os contos são escritos por Charles Perrault, com a colaboração de seu filho, - a menos que sejam de Pierre Perrault -Darmancour (outro filho de Perrault), com a colaboração de seu pai.

pour le théâtre de Shakespeare, qui n'est pas de Shakespeare, dit-il, mais d'un autre auteur qui s'appelait comme lui.¹⁹⁹

As crianças, felizmente, não sabem dessas coisas. Para elas, todas as histórias brotam simplesmente na vida como as estrelas do céu e as flores do jardim, brilhando por algum tempo na sua imaginação riquíssima, e deixando nela um vestígio de alegria que, unido a outros vestígios, compõe esse mundo interior, maravilhoso e mal conhecido, que à noite se ilumina para a festa de cada sonho.

As crianças têm essa sabedoria, que já nos falta, de não se interessar pelas coisas determinadas e indiscutíveis. Seu universo não exige realidades: admite todas as aparências. Por isso, enquanto são assim, não sofrem. Ainda não dependem de impossível nenhum. Estão em "condição absoluta", por assim dizer.

Depois, a gente lhes vai ensinando a ser relativas. Vai transmitindo essa arte de sofrer, que os outros também nos legaram, e em que, uns e outros, somos tão generosos...

Depois, a gente começa a discutir de que Perrault eram os contos, e, por causa disso, chega a escrever um "Comentário" deste tamanho. A criança sabe apenas dos contos. E nem disso. Da alegria que eles lhe deixam. Ela é, assim, prática, também... Eu tive uma ama que era exatamente como são as crianças. E, quando me contava as histórias de Perrault, contava-as numa versão própria: começava pelo primeiro e ia até o último, emendando todos uns nos outros. Se ela soubesse que esses contos existiam num livro, teria ficado espantada. Porque eu tenho certeza de que os contava convencida de que eram, mesmo, verdade...

Rio de Janeiro, *Diário de Notícias*, 2 de agosto de 1931

¹⁹⁹ Tradução da autora: Charles Perrault cuidará da impressão, acrescentará com a mão as moralidades em verso que vemos ali e que, de fato, são de outra tinta. Introduzirá no texto algumas mudanças, algumas alterações úteis para a velocidade da história, a própria arte de um efeito mais inteligente. Mas o tom e o fôlego do contador de histórias infantil são respeitados. O jovem autor fará sua própria dedicatória, o privilégio estará em seu nome. E eis aqui o livro impresso que, quando vier o sucesso, será para todos a apenas a deliciosa coleção prometida à imortalidade dos Contos de Perrault... Qual Perrault? O pai ou o filho? O leitor comum não se incomoda com esses escrúpulos: ele conhece apenas um Perrault, o autor dos contos, que coroa uma glória cega. Desta feita, os contos de Perrault não são do Perrault em que acreditamos; mas são, no entanto, os contos de Perrault. Essa é quase a conclusão defendida pelo humorista Mark Twain para a obra dramática de Shakespeare, que não é de Shakespeare, diz ele, mas de outro autor que se passa por ele.

ANEXO J – Nós e as crianças

Quando nos aproximamos do mundo infantil, o primeiro cuidado que devemos ter é o de agir de tal modo, que entre nós e as crianças se estabeleça uma ponte de absoluta confiança, por onde possamos ir até elas, e elas, por sua vez, sejam capazes de vir até nós.

A certeza de que estamos sendo todos os dias observados, que constituímos um espetáculo permanente para a sua curiosidade, e um motivo de contínua experiência para as suas verificações, deve emprestar-nos uma inabalável coragem para nos examinarmos também a cada instante, considerando tudo quanto possa, da nossa parte, fazer vacilar a fé que lhes pretendemos inspirar, inutilizando, assim, a nossa capacidade de as servirmos com êxito.

Há os que frequentemente pecam por desatenção no trato da infância, – por inaptidão e ignorância, também.

Mas conhecemos alguns que pecam por excessivo zelo, por demasiada boa vontade, por extremos de solicitude.

A infância, afinal de contas, é apenas esta coisa simples; uma etapa da vida humana, da bela, heroica e forte vida humana, com todas as suas derrotas e vitórias. Se a infância, pois, não deve ser diminuída a ponto de parecer um estado subumano, a que se não dá atenção e pelo qual não se tem interesse, também, parece-nos, não deve ser protegida e orientada dentro de limites tão rigorosamente científicos, tão esquemáticos, que nos deixem uma impressão de frio, convencional artificialismo, ainda que cheio de boas intenções.

A psicologia, estudando cada detalhe da vida profunda, a pedagogia, pesquisando cada possibilidade de atuar sobre ela, para lhe favorecer o desenvolvimento, atinge níveis teóricos que devem ser considerados como conquistas de pura investigação.

Nós não podemos fazer de cada criança um motivo de investigação dessa espécie. Depois desses amplos estudos, que nos rasgam os mais arrojados horizontes, precisamos voltar à vida de todos os dias, cuja atmosfera não deve ser a mesma dos laboratórios.

A criança perderá a simpatia pelo professor que a cada instante lhe faz mil perguntas hábeis sobre mil coisas simples. Sente que está sendo experimentada. Foge a essa devassa minuciosa. Enfastia-se.

Rio de Janeiro, *Diário de Notícias*, 24 de outubro de 1930

ANEXO K – Grandes e pequenos

Todos nós ou já dissemos ou já ouvimos dizer alguma vez a uma criança:

– Então, você está lambendo o açúcar das pontas dos dedos? Você vai descer a escada pelo corrimão? Vai meter os pés descalços na poca d'água? Vai tirar a manga do quintal do vizinho? Vai rasgar um lenço novo para fazer rabo de papagaio? Onde já se viu uma coisa dessas? Veja se eu faço isso! Você deve fazer como eu...

A criança que tiver ouvido isso ficará completamente na mesma. Daí a instantes, se vier a propósito, tornará a lambem os dedos, a descer a escada por aquele método veloz, a mergulhar os pés na poça d'água, a atentar contra a mangueira do vizinho e a sacrificar os lenços que encontrar.

Não é por desobediência, maldade ou espírito de rebeldia, – mas simplesmente porque a criança age como criança e não como adulto, que lhe citou enfaticamente o seu exemplo:

– Veja se eu faço coisas dessas!

Está claro que não faz. Se fizesse, seria uma anormalidade. Uma anormalidade precisamente análoga à da criança que pudesse agir como gente grande.

Mas a parte mais interessante nesse jogo de comparações é o estado contraditório em que constantemente ele, o adulto, é cercado pela ágil curiosidade sempre insaciável da criança e pela sua dedução implacável.

– Veja se eu estrago os presentes que me dão! diz a mamãe, apontando o brinquedo que a filhinha quebrou. Você deve fazer como as pessoas grandes: ser arrumada, cuidadosa. Não está vendo a mamãe?

Então, no dia seguinte a menina passa carmim no rosto.

– Oh! mas onde é que se viu uma coisa destas? Então, criança passa carmim no rosto?

E a pequenita, com a maior inocência:

– É como a mamãe faz...

(É preciso refletir no transtorno interior dessa pobre criatura diante das censuras que lhe fazem, e que não produzem efeito, porque ela não as compreende...)

À hora do almoço, os adultos repetem a sobremesa. Certos adultos... Porque nós não generalizamos, quando escrevemos estas coisas... E as crianças, sob pretexto de que doce dá cólicas e açúcar faz bichas, são contempladas com uma dose mal proporcionada ao seu apetite.

– Mamãe, eu queria mais...

– Não, porque você é criança...

Daqui a pouco, o pequeno suja a roupa de tinta.

– Que horror! Gente grande não faz isso...

Como se vê, é uma desorientação completa. A criança chega à conclusão – confusamente, no mistério da sua alma – de que os seus direitos são de criança, mas, os seus deveres, de adulto. Sua liberdade, miudamente, sente-se injuriada e sofre. E o tédio dessas incompreensões gera-lhe um vago desejo, que pouco a pouco se consolida, de atingir a essa idade em que se pode agir com independência, e na qual parece que todas as coisas que se fazem saem bem-feitas.

Assim passam as crianças pela infância sem esgotarem o sabor da infância, atraídas pelas vantagens de *quando forem grandes...*

E essas que assim passaram são, desgraçadamente, aquelas que, depois de atingirem a mocidade, sentirão com maior nostalgia aquele tempo não vivido, e compreenderão que a sua existência não tem totalidade, porque lhe foi arrancada a parte melhor, que devia ter sido, apenas, orientada e que, lamentavelmente, foi oprimida com tiranias, violências e incompreensões.

Rio de Janeiro, *Diário de Notícias*, 15 de outubro de 1930

ANEXO L – Educar!

A repercussão que vai tendo, para além dos limites do Distrito Federal, a escolha do dr. Anísio Teixeira, para o cargo de diretor-geral de Instrução, revela como o problema educacional está palpitando como um dos maiores interesses nacionais deste momento, e o maior mesmo para os que lhe dão todo o seu justo valor.

O grande sonho de um país mais progressivo, mais próspero, mais de acordo, na sua realidade expressional, com a sua decantada grandeza geográfica não passará de um sonho sem consistência e eficácia enquanto não for considerada como ponto fundamental para um governo a grande questão da educação popular.

É desse desenvolvimento das faculdades e dos poderes humanos, dessa facilitação da função essencial de viver, com toda a sua completa significação, a todas as unidades da pátria; dessa difusão de meios e de recursos para que todos possam dar de si o máximo, com a alegria da liberdade e da solidariedade, que dependem todos os outros detalhes da nossa organização nacional, com as suas conseqüências.

Os teóricos, que vivem pregando esperanças em milagres, não devem ser levados a sério, quando tudo nos está fazendo ver como a carência da visão educacional tem retardado lamentavelmente o nosso destino.

Mas essa visão educacional precisa ser, de fato, uma visão educacional. Ainda existe muita gente que, com permissão da censura, vive sonhando com turmas de paladinos muitíssimo medievais, por sinal, que saiam pelo Brasil afora fazendo discursos e alfabetizando – com eles, naturalmente, – este ingênuo, este bonito, este maravilhoso Brasil...

De vez em quando explodem pelas radiolas verbos flamejantes resolvidos a *extirpar*, a *extinguir*, – ou, nos casos de grande modéstia, – a *combater a praga*, o *flagelo*, o *anátema* do analfabetismo. Fechando-se os olhos, fica-se vendo cada um desses Hércules, de cajado na mão e pele ao ombro, penetrando pelos sertões adentro, disposto a encontrar a terrível Hidra... Mas não se sabe de nenhum que se tenha realmente atrevido a tão extraordinário empreendimento... A Hidra continua com as suas sete cabeças, passando admiravelmente bem de saúde...

E, admitindo que esses heróis a aniquilassem, que faria o Brasil com quarenta milhões de doutores, se os milharezinhos que lhe brotaram pelo litoral já lhe fizeram todo esse mal que estamos vendo?

Porque foram os doutores que resolveram, que decidiram, que mandaram no Brasil, todo este tempo... Não me consta que tivesse andado pelo Senado, pela Câmara, pelo governo nenhum bom tabaréu iletrado, com o seu cigarrilho gostoso, de palha de milho, e a sua violinha

de arame para os arrasta-pés... Não, senhores. Os bacharéis é que fizeram essa trapalhada que os revolucionários dizem estar consertando.

Se a querem consertar, mesmo, têm de combater os bacharéis, compreendendo, definitivamente, que educar não é isso de andar distribuindo livros a torto e a direito, nem, muito menos, andar vendendo santinhos para curar doenças e encaminhar a alma para o céu... Educar é preparar para a vida completa, para que o homem não tenha medo da vida, e saiba agir de acordo com ela. É dar ao homem, com uma consciência de si mesmo que as civilizações e os cativeiros há muito tempo lhe andam todos os dias roubando, uma capacidade de ser útil a si mesmo e de servir livremente aos demais, convertendo o trabalho num interesse superior de criação, que dispõe cada um no justo lugar da sua eficiência, no mundo.

Não é, pois, questão de alfabeto nem de catecismo.

O Governo Provisório deve saber disso, ele que existe como resultado de uma rebelião do "espírito revolucionário" contra o outro espírito que animou as aguerridas hostes da legalidade, nos famosos dias do ano passado, em que muita gente importante seguia com o dedo no mapa a marcha dos acontecimentos, para saber por qual das duas colunas se devia definir, no momento adequado...

O Governo Provisório deve compreender que a Revolução seria muito pouco se fosse só aquilo que se passou entre o terceiro e o vigésimo dia de outubro... Agora é que a Revolução tem de começar, realmente, como transformação de mentalidade, como renovação de ideias, como transfiguração social.

O período agudo da Revolução marcou apenas a ruptura entre dois pontos de vista que não se podiam mais harmonizar. É mister que este que saiu vitorioso da luta consigo traga uma energia capaz de produzir a necessária modificação de sentidos e de atitudes que justifiquem a luta empreendida e legitimem a vitória que, só como está, não tem ainda a significação que dela se espera.

Tudo isso depende do problema educacional e da maneira por que vai ser encarado e resolvido.

O professor Lourenço Filho, em São Paulo, e o dr. Anísio Teixeira, aqui, serão duas forças admiráveis para a Revolução se cobrir de prestígio. É necessário que o Brasil todo se prepare, Estado por Estado, para um equilíbrio educacional que, mesmo no velho regime, estava sendo tentado, com Fernando de Azevedo e Atilio Vivácqua, por exemplo, cujos esforços, nesse sentido, não podem ser diminuídos nem esquecidos.

O Governo Provisório deve, sobretudo, prestar atenção para que o problema educacional fique, mais do que qualquer outro, fora do alcance dos interesseiros, dos ambiciosos sem

idealismo, e dos desempregados que prestaram algum serviço à causa revolucionária com o fito exclusivo na recompensa futura...

Todos esperam, aliás, que essa velha manobra, tão condenada pelos revolucionários, não seja sequer tentada, em caso algum, e muito menos atendida. Mas, se por desgraça, houvesse alguma exceção, e se essa fosse recair, justamente, no problema educacional, – que esperariam os revolucionários que o povo em massa ficasse pensando e sentindo acerca da honestidade da Revolução?

Rio de Janeiro, *Diário de Notícias*, 13 de outubro de 1931

ANEXO M – Política e Pedagogia

O momento que atravessamos dá margem a que se estabeleça, mais uma vez, o paralelo entre o governo e a escola, paralelo tão próximo que, de vez em quando, pedagogia e política deslizam na mesma linha de coincidência.

O mesmo que a democracia, entre nós, tinha sido para o povo foi também a escola para a criança.

Criado para servir os interesses da multidão, devendo ser, por isso mesmo, a expressão das aspirações, dos desejos, das vontades dessa multidão, que sintetizava em um pequeno núcleo de dirigentes, o nosso governo permaneceu alheio às inquietudes do povo, em choque com os seus interesses, despreocupado pelas suas tendências, desatento a todas as circunstâncias e variações psicológicas que são os fatores vitais de uma nacionalidade.

A escola, criada também para servir a criança, não pôde e não soube, por muito tempo, compreender o papel que tinha a representar, para corresponder ao sentido que lhe pertencia. Não desceu a penetrar na alma simples e complexa, ao mesmo tempo, da infância. Fechou os olhos aos fatos particulares desse mundo, que era a sua razão de ser, e pôs-se a apregoar em todos os discursos de festas cívicas que *o livro era a redenção; que a instrução é o facho que ilumina os caminhos da liberdade; que não há pior cativo que a ignorância*, a proverbial mãe de todos os vícios, – exatamente como os governantes diziam, com essa gravidade doutoral e imperturbável das frases feitas: *todo cidadão deve cumprir com o seu dever eleitoral; a pátria é a autoridade constituída; quando um país se desvia da ordem, não pode atingir o progresso; atentar contra o governo é atentar contra a própria bandeira...*

Tudo isso por quê? Porque os governantes sempre pensaram mais em si, no seu conforto, no seu sossego, e no seu prestígio, do que no conforto, no sossego e no prestígio do povo.

Exatamente como os professores pensaram, diante dos seus alunos.

Oh! dirão alguns, mas os professores trabalhavam, iam à escola, falavam todo o dia, assinavam o ponto à hora certa...

Justamente: os governantes assinavam papéis (muitos papéis, principalmente...), abriam estradas, levantavam edifícios, celebravam contratos etc.

Todos estavam ativos. Mas a atividade só é coisa importante quando possui uma orientação adequada.

Os governantes davam à sua o rumo que lhes convinha, pessoalmente, mais do que o rumo *necessário*.

Os professores fatigavam-se enormemente, todos o reconhecem, e ninguém irá afirmar que tinham as mesmas inclinações dos governantes, nem que alcançavam os mesmos resultados... Apenas, tinham, com eles, de comum, o desacordo entre o que eram e o que exigiam as suas funções.

Os governantes diziam, por exemplo: *só se deve dar crédito ao que vem nos comunicados oficiais*. Os professores ponderavam aos alunos: *façam só como eu lhes digo: não se mexam nos bancos, não conversem com os colegas, não queiram saber mais do que vem no livro, não façam perguntas aos mais velhos...*

Felizmente, a Revolução, para as crianças, veio antes da Revolução do povo. As escolas foram transformadas antes de raiar o 24 de outubro, e constituíram, ainda dentro do cárcere da "legalidade", a mais pura esperança de um Brasil Novo, que viria com a transfiguração das crianças de hoje, embora em data incerta, pela força da educação.

Agora, que a Revolução vitoriosa constrói com os homens que resistiram aos males do regime uma época diferente, agora que a política e o magistério caminharão paralelamente com eficiência, depois de o terem feito perniciosamente, o povo observa a forma que tomam os seus ideais, para os defender; como as crianças não podem fazer o mesmo, diante dos seus, os professores é que têm de estar nesse lugar, com aquela atitude que a honra à sua profissão lhes está indicando.

Rio de Janeiro, *Diário de Notícias*, 16 de novembro de 1930

ANEXO N – A guerra santa...

A "guerra santa" – os senhores já sabem... – é a campanha contra o analfabetismo.

Vai começar brevemente.

Inúmeras vezes se tem estado à beira de tão extraordinário empreendimento. Os jornais expõem longos planos, há sessões preparatórias, com muitos discursos e magnésio, angariam-se sócios e apoio moral, – e promete-se que vai ser um saneamento completo do analfabetismo brasileiro.

Se o sertanejo lesse os jornais, tratava de fugir para bem longe. Ele, coitado, sem saber dessa história de decifrar livros, sabe coisas muito melhores e mais belas, que nós andamos precisando aprender com ele. E quando diz, como na modinha, "que a gente não deve se amofinar", está defendendo, à sua maneira, a liberdade de só fazer as coisas que lhe agradam. Excelente vantagem de que os letrados não podem, não sabem ou não querem gozar mais...

Mas o sertanejo não lê e não foge. Fica onde está. Nem assim, no entanto, a guerra santa lhe leva benefícios. A praga, o cancro, a peste do analfabetismo continua atingindo, devorando, grassando... Os discursos copiosos, com lenços brancos agitando nos ares a lembrança emocionante de bandeiras remotas; os "muito bem" veementes dos patriotas deslumbrados com o Cruzeiro do Sul; as fotografias graves, da mesa com copos de água e organizadores compungidos diante do momento célebre, como se tivessem acabado de passar pela vizinhança do Gigante Adamastor ou estivessem vendo os primeiros indivíduos da chegada às terras de Santa Cruz, – tudo isso dura uma semana ou dias. Depois, ninguém sabe de nada mais.

Isso era assim, antigamente.

Mas agora eu quero ver como vai ser.

Porque agora não se trata já de qualquer iniciativa mais ou menos arrojada, mas desprovida de condições capazes de lhe assegurarem o cobiçado êxito.

Agora há uma Cruzada Nacional de Educação e uma Cruzada de Educação Nacional. Não sei qual, mas uma das duas tem por fundador o próprio ministro da Educação, bem como o ex-ministro interino da mesma pasta, – que seja dito de passagem representa ainda uma esperança maior, na formidável empresa, por ter declarado à imprensa, quando da sua interinidade, que possuía estudos especiais sobre a instrução primária, e planos próprios para realizar.

É verdade que, entre outras pessoas, o dr. Carneiro Leão já declarou a um jornal que não é tão fácil assim alfabetizar o Brasil. E o dr. Carneiro Leão tem certa autoridade para o dizer, porque já experimentou uma vez ser diretor de Instrução...

Mas o ministro é o ministro. E aí é que está...

Agora eu não sei qual das duas cruzadas foi que me mandou um impresso precioso, dizendo coisas assim:

"*Sejais patriotas...*"

E explica a necessidade da gente se alistar na cruzada *pró-analfabetismo...*

Eu não acredito que o sr. Francisco Campos tenha redigido com o seu próprio punho essas mal traçadas linhas. Mas, com franqueza, esse seu secretário... esse seu secretário... esse seu secretário... – qual será o seu posto na milícia que vai fazer a guerra santa?

Rio de Janeiro, *Diário de Notícias*, 28 de janeiro de 1932

ANEXO O – Direito à vida

Eu tinha acabado de ler um drama soviético, *o Venceste, Monatkof!*, de Steinberg, e tinha-me enternecido com a preocupação dessa gente agitada que, preparando um golpe revolucionário, considera com aflição o destino a dar às crianças da cidade, num dos dias rubros de 1917.

Essa inquietação pela criança, que vem de tão remotos tempos, e que é hoje a razão de ser dos grandes movimentos educacionais e, por isso mesmo, o mais forte fator da civilização futura; essa inquietação que aproxima Cristo e Lenine num mesmo grito, um chamando-a a si, outro defendendo-a numa das horas mais trágicas e maiores que já tem vivido o mundo; essa inquietação que assim revela a medida dos espíritos e o tamanho dos ideais deve hoje sofrer um verdadeiro estorrecimento nos corações que a animam, diante desta dolorosa notícia de uma criança que caiu de fome, numa rua dos nossos subúrbios, por ter vergonha de pedir esmola.

Esta vida absorvente que ora levamos não deve impedir que a sensibilidade humana – e esta bela sensibilidade brasileira, principalmente – se detenha sobre este pequeno motivo repleto de sentidos profundos, quer na sua procedência, quer na sua repercussão.

A cidade anda cheia de pedintes. O gesto de dar uma pequena esmola a essa multidão de enfermos, aleijados, sem trabalho, e mendigos profissionais, tem já qualquer coisa de tão inútil, mesquinho, insignificante, que a gente se envergonha de lançar um níquel no fundo de um chapéu ou na concha de uma desgraçada mão. Para quê? De que serve isso? Que socorro autêntico pode levar a uma vida miserável o tostão que se lança de boa vontade à abandonada desgraça desses infelizes?

E junto a essa turba de adultos que rondam as esquinas, que dormem à porta dos palácios, ou nas pedras duras e frias das calçadas, uma outra multidão ensaia também o seu gesto ainda tímido para comover melhor o coração do transeunte.

As ruas estão cada vez mais cheias de crianças-mendigas. Quando não pedem, simplesmente, uma esmola, para si ou para os pais, servem-se do estratagema desse pobre menino que perambula à noitinha pelo centro da cidade, dizendo sempre isto:

– Quer comprar um cartuchinho de amendoim?

O passante apressado ou por não lhe interessar a mercadoria, ou para não quebrar a elegância, resmungue que "não", e vai andando. Mas o pequeno apressa o passo, e diz com uma voz artificial, preparada para surtir efeito:

– Então, quer me arranjar duzentos réis, para meu pai que está desempregado?

Não se trata, pois, de um vendedor, mas de um mendigo disfarçado... Assim vai sendo atirada a infância para um futuro imprevisível, açoitada pela necessidade...

Mas o menino que ontem desfaleceu de fome possuía alguma coisa que, dentro dele, o advertia a não pedir. Tinha vergonha de mendigar. Pense bem nisso o leitor. Essa delicadeza íntima, esse pudor, esse recato da alma, que tanta gente, infelizmente, não possui mais, não é, na verdade, um dom de alguns, apenas. Não. É um dom de todos. É um dom humano. Apenas, alguns o perderam, forçados pelas circunstâncias, outros, malgrado as circunstâncias, são capazes de o defenderem até a morte e até de morrer para o defenderem.

Estas crianças que, hoje, nas ruas da cidade entontecida com os seus espetáculos, a sua política, os seus sonhos e as suas realidades temporárias passam despercebidas na sua íntima tragédia pelos transeuntes atarefados, que apenas protestam com uma palavra dura contra a importunação inesperada, essas crianças tiveram também, primitivamente, essa energia secreta de resguardar sua alma dos aspectos inferiores da vida, até o momento em que o ambiente as levou a essa espécie de degradação.

Entre a criança que caiu, para não pedir, e as que pedem, para não cair, fica-se sem saber quais as que realizam em si maior quantidade de desgraça.

Mas o que não se pode deixar de sentir bem claramente, diante de umas e outras, é a responsabilidade que tem o país para com elas, a gravíssima situação de um povo que não pode acautelar a sua infância nem sequer da fome, quando esse direito de viver já nem sequer é apenas um direito humano, mas de tudo também que vive e pela simples razão de viver!

Rio de Janeiro, Diário de Notícias, 20 de junho de 1931

ANEXO P – O exemplo do México

O ministro da Viação, quando era apenas o grande escritor José Américo, escreveu esta coisa maravilhosa: "Há uma miséria maior do que morrer de fome no deserto: é não ter o que comer na terra de Canaã".

A gente olha para o Brasil e sente isso.

Sente mais do que isso, porque não é ainda a fome o maior suplício: mas a desorientação do espírito sem rumo, que chega a parecer uma simples metáfora errante, de meia dúzia de intelectuais, sobre a vasta ignorância brasileira.

E recorda então estas palavras, pronunciadas logo após o advento do governo Calles:

Sendo o México um país fundamentalmente de proletários, em cuja massa debilmente flutua um mínimo de população afortunada e capaz de, por si mesma, procurar os bens da cultura e da comodidade, cabe aos governos dedicar toda a sua consciência e todo o seu esforço ao melhoramento das classes menos afortunadas, à orientação melhor das massas trabalhadoras, à elevação da mentalidade dos atrasados e à busca de um bem-estar sempre maior para os oprimidos. Queremos, em suma, fazer do México um povo melhor, e esta transformação não poderá ser conseguida senão por um favor das grandes massas populares.

Quem conhece o espírito da Revolução do México sabe já que a dedicação e o esforço a que se referiam essas palavras estavam intimamente ligados à questão educacional, e pode-se dizer que se resumiam propriamente nela.

O secretário do governo dissera, aliás, bem claramente:

Sem descuidar a educação universitária, o esforço do atual governo se encaminhará de preferência para as escolas primárias urbanas, as escolas de obreiros e, muito particularmente, para a educação rural, compreendendo nesta as grandes massas de camponeses, mestiços e indígenas.

Como se vê, eu apenas estou reunindo dados sugestivos. E, para esclarecer o conceito dessa atuação do governo mexicano nas escolas, como ponto importantíssimo de um plano de renovação nacional, tenho de transcrever um pouco mais:

Não teria sido nenhuma alegria, para nós, abrir escolas e escolas em que apenas se ensinasse a ler mal. Sabíamos que a primeira obrigação, no nosso país, era formar homens, homens com plena convicção de seus deveres e direitos, homens capazes de satisfazer suas mais elementares necessidades materiais e morais, e de conseguir, ao menos, algumas de suas legítimas aspirações. Era indispensável, portanto, mudar radical e definitivamente a organização e as tendências das antigas escolas, para realizar nelas, mais do

que obra simples e unilateral de instrução, obra verdadeiramente social, de redenção humana. E, por isso, as escolas rurais, que estão funcionando atualmente no país, não são já aquelas "amigas" que nossos pais conheceram, nas quais, ao cabo de dois ou três anos, mal se aprendia a ler e escrever, mas, ao contrário, centros de coesão social onde o professor considera como dever principal abrir os olhos à consciência de ricos e humildes, apelar para os sentimentos de generosidade e elevação que existem latentes em todos os homens, pro curar uma cooperação de todas as classes sociais para a obra de redenção nacional, e conseguir, enfim, o aumento da capacidade econômica dos educandos, para que um dia cheguemos a ter no México, verdadeiramente, uma pátria, em que não haja mil privilegiados da fortuna e do saber ao lado de milhões e milhões de eternos miseráveis.

Assim é a obra de educação moderna. Não se trata de alfabetizar, mas de humanizar criaturas. De trazê-las, verdadeiramente, à sua condição humana, para, então, as integrar na vida social.

Não teremos nós, no Brasil, problema paralelo a esse? Não precisaremos nós de uma solução também paralela?

No entanto, aquele estado de isenção que o México defendia para a obra educacional, "*prohibiendo que esta obra se haga por interes político-personalista*", precisa ser também defendido entre nós, para conseguirmos alguma coisa nesta hora plástica de após-Revolução.

Começamos com uma frase de José Américo, e gostaríamos de terminar com outra. Com aquela que fecha o seu livro, quando Lúcio, depois da sua tragédia, considerando a transformação que desejava ter feito e não fez, murmura, com ceticismo: "Eu criei o meu mundo; mas nem Deus pôde fazer o homem à sua imagem e semelhança..."

É que não se operam as transformações apenas com a mudança de atitude de um idealista... É necessário haver, como alicerce para um sonho de renovação, uma força enraizada na vida do próprio povo, atuando nela, governando-a, dirigindo-a para a sua própria liberdade.

Essa força tem de ser a educação, compreendida como um grande problema geral, de múltiplos aspectos, desenvolvendo conscientemente cada um dos seus detalhes para uma finalidade superior. E por isso, quando todos os manifestos de todas as legiões que pretendem fortalecer a Revolução falam vagamente na "realidade brasileira", não se pode deixar de pensar no fundamento educacional, e no grande exemplo do México, inesquecível e admirável.

Rio de Janeiro, *Diário de Notícias*, 15 de março de 1931

ANEXO Q – A Nova Educação

A humanidade já é bem velha, e ainda está cheia de imperfeições. O avanço dos séculos faz-se dificilmente, reunidas todas as forças, das mais nítidas às mais obscuras, e vencidas a custo as poderosas resistências que estão sempre diante de cada tentativa, talvez como o seu estímulo mais justo, – desafio do impossível a esta heroica vontade humana de ir mais além e ser melhor.

A sustentação da vida faz-se de experiência em experiência, e o tempo, unicamente, pode ir excluindo de cada conquista a porção de erro que elas sempre arrastam consigo, pela exigência natural dos sonhos que, para seguirem para o alto, vão, cada vez mais, abolindo o seu próprio peso.

Quando se confrontam duas épocas diversas da civilização, vendo-se o progresso de uma sobre a outra, não se pode deixar esquecido que é a ansiedade, que é o trabalho, que é a coragem, que é a amargura, que é a alegria das criaturas que ali estão palpitando, com todas as suas qualidades e falhas, e com o ritmo das reações necessárias em cada circunstância.

Para os cimos de cada vitória andaram simultaneamente levantadas as mãos vencedoras e as vencidas. Todas elas trabalharam igualmente, segundo a sua condição e o seu poder, para que se fixasse uma obra que ou não realizou completamente ou excedeu, talvez, a sua inspiração. E, fosse qual fosse a verdade de que se impregnaram, no seu interesse de construir, as justas horas sacrificadoras serenamente irão desfazendo, no trabalho encontrado, aquilo que já vai sendo inaproveitável e inoportuno.

Assim, a vida selecionando os seus próprios instantes, é uma constante retificação, uma revisão contínua, uma incansável perseverança para sua definição mais perfeita, traçando sempre o seu retrato mais puro, a fim de se suceder cada vez mais integral.

E, como a vida é o homem, todo esse labor obstinado, vagaroso e admirável é obra humana, que se vai perpetuando, e que transmitirá, mesmo ao último dia do mundo, a lembrança do seu primeiro, e a gratidão pelo seu primeiro habitante.

Vistas de uma grande altura, as coisas adquirem fisionomias impressionantes. Ao mesmo tempo que tudo se faz distante, impessoal, despido de interesses que nos atinjam, é como se estivéssemos contemplando a face de um universo que, pela isenção do observador, aparecesse em toda a sua exatidão e fosse julgado com toda a imparcialidade.

Ao contrário, as pequenas distâncias, não abolindo os interesses mais diretos e mais precários, perturbam o espectador e o seu espetáculo, geram paixões e injustiças, – por isso é

que quase sempre se vive num ambiente que se conhece mal, e menos por uma expressão voluntária e consciente, que, tal vez, pela força de um ritmo a que ninguém se pode furtar.

Como nem todos possuem o poder de escapar às contingências e, de dentro do seu tempo e do seu meio, olhar sem temor em redor de si como alheios a tudo, acontece que cada época luta consigo mesma, empregando metade da sua energia em se afirmar e outra metade em se defender das negações que lhe atiram.

Se há um campo em que se possa ver tudo isso perfeitamente, neste instante, é o da Nova Educação, em que um pequeno grupo de vidas se empenha, no mundo inteiro, em dar realidade a uma aspiração negada, perseguida ou incompreendida pela cegueira, proposital ou não, de um grande número.

O Brasil tem a glória de já possuir vítimas dessas.

Um educador verdadeiro tem a obstinação e a docilidade da vida. O seu sonho de construir qualquer coisa mais bela e perfeita tem, por força desse desejo, a disposição para se estar sempre corrigindo, com boa vontade e clarividência. Como educar é trabalhar para além de si, o interesse do educador é obter resultados melhores daquilo que fizer; e a isso se subordinam suas tentativas, que nenhuma arrogância pode perturbar. Para a sua obra de humildade ele transforma sua existência em vigilância e devotamento, e espera, depois de cada tentativa, a indicação do rumo mais certo, na sua constante investigação.

Mas os homens mesquinhos sofrem diante da obra difícil de que não participam, cujas dificuldades não conhecem, e de cujos longínquos triunfos, em nenhum futuro se rejubilarão.

Que têm feito esses inventores de realidades feitas, esses hipócritas que fingem crer nos milagres de obras perfeitas, sem experiências, sem contradições e sem erros? Quando a humanidade ofereceu qualquer coisa dessa natureza, em toda a sua longa existência que se pode analisar dia por dia?

E que ignorância tão grande é essa da própria razão de ser do mundo, para se ousar sorrir do esforço de sofrer por uma vida melhor, uma vida que é para os outros, uma vida que se deseja dar no tempo de hoje, talvez com mais favor que em nenhum tempo – herança que estamos querendo transmitir dobrando muitas vezes aquela que porventura tenhamos recebido?

Rio de Janeiro, *Diário de Notícias*, 4 de junho de 1932

ANEXO R – Educação nacional

Nos momentos de crise individual e social, sempre que um súbito choque traz à superfície a inquietude, a incoerência, a convulsão que dormiam na profundidade da alma dos homens e das nações, vê-se com clareza que só os educadores poderão construir essa época de serenidade pessoal e coletiva em que a preocupação do trabalho pacífico substitua na existência humana as calamidades oriundas de paixões egoísticas e desgovernadas.

Todos os dias se repete que a criança é o futuro cidadão, e que a escola é o vestíbulo da vida. Mas, não é bastante dizê-lo. Faz-se mister senti-lo pro fundamente, e, integrando esse sentir na própria personalidade, agir todos os dias no sentido de dar uma realidade positiva a essas convicções subjetivas.

Também todos os dias se diz que temos uma pátria opulenta e majestosa. É rara a solenidade cívica em que as crianças não ouvem enumerar, entre frases finamente selecionadas, as virtudes simbólicas da bandeira nacional. Falam nas matas, falam no ouro, falam no céu...

É perigoso traçar constantemente esse elogio da pátria, fazendo acreditar que a natureza nos foi de tal maneira pródiga, que o trabalho é uma ocupação leve e supérflua, que a vitória da vida se efetua sem dureza, que as dádivas da terra aí estão para atulhar e saciar as ambições.

Façamos com que a criança de hoje não reproduza amanhã, na sua condição de adulto, os erros que ainda perduram nas gerações de hoje, por impulsos de um passado que persiste, em choque com realidades novas, originando lutas, incompreensões, ódios, catástrofes.

O ritmo total do mundo está deslocando os homens da atitude romântica da sua própria contemplação e do seu próprio interesse, para uma ampliação que os projeta na grande palpitação do conjunto social e universal.

Sobre a terra elabora-se uma nova era, de fraternidade autêntica. Elaborar-se como consequência do próprio passado, como aparência parcial da estrutura inteiriça da evolução.

Os donos, os responsáveis por esse futuro são os educadores de hoje. Depende da sua coesão, da sua orientação, da sua energia e do seu exemplo a transformação geral que se aguarda.

Nós sentimos que, para que essa transformação se faça dentro de normas serenas, como exige a sua mesma essência, não há outro caminho a não ser o da educação.

Educação nacional, não no sentido restrito, de formar pátrias que se oponham em conflitos de concorrências, mas na grande acepção de promover núcleos humanos de formação integral que, perfeitamente equilibrados nas condições ambientes, e em harmonia comum, estejam permitindo a realização do seu próprio destino, sem contrariedades e sem violências.

Rio de Janeiro, *Diário de Notícias*, 29 de julho de 1930

ANEXO S – Um momento único

Estamos como se a Revolução tivesse começado agora. Sensação de novo. Sensação de início. Vontade de crer que os tempos efetivamente mudaram, e os velhos erros não se repetirão. Vontade de crer que se vai pôr de lado a política dos homens sem emprego que se acostumaram à aventura dos governos, com instinto de corsários e a mais completa ausência de qualquer noção de responsabilidade. Vontade de crer que, depois de um ano de duras experiências, a Revolução começa a tomar o seu verdadeiro sentido, a fazer-se entender pelos que mais alheados andavam à sua finalidade, e a desviar para os seus competentes destinos aqueles que só por inconfessáveis interesses se tinham conseguido intrometer em seu programa.

Não sei se já chegou esse dia. Mas, um dia, Revolução tem de significar educação. Educação. Preparo do homem para a humana função de viver. Visão total da vida, a que nenhum problema pode ser indiferente, desconhecido ou estranho. Sentido de totalidade. Realização da criatura desde as suas inquietudes mais concretas às mais abstratas, atendendo a todas com a certeza sereníssima de que em torno da vida nenhum fator existe que não seja venerável.

Educação. Compreensão completa da humanidade, nas suas relações de homem a homem e de pátria a pátria. Espírito de fraternidade que permite um convívio sem limites, mas, por isso mesmo, assenta em bases seguras de capacidade e de trabalho.

Educação. Milagre da liberdade que se faz responsável. Aspiração de se bastar e de servir. Força consciente adquirida pela formação de uma estrutura sólida e harmoniosa apta a suportar e a dirigir o pequeno mundo de cada indivíduo dentro do imenso ambiente universal.

Educação. Reaprendizagem da vida, deformada na rotina dos séculos e na teoria arbitrária dos interesses de cada doutrina. Volta deliberada e sincera à observação, à interpretação, à realização. Conhecimento límpido dos fenômenos, para sua justa utilização. Ruptura com todas as imposições, todas as violências, todas as opressões, todos os automatismos. Reumanização do homem. Apreciação dos valores fora dos moldes comuns da oportunidade transitória e das ambições sem idealismo.

Depois, todo o infinito e complexo mundo de conseqüências derivadas dessa visão preliminar. Todos os detalhes que correspondem a cada seção desse imenso plano. Todas as especialidades que, sem se desinteressarem pelo objetivo supremo, têm, forçosamente, de se destacar em rumos próprios, atendendo à necessidade da ideia que se torna fato concreto.

A lamentável sorte que teve o nosso problema educacional, com a vitória da Revolução, acaba de encontrar neste instante uma trégua que a pode salvar.

Temos o Ministério da Educação vazio. Quem provisoriamente o atende não será capaz de se resolver a continuar a desgraça em que o mergulhara o seu antecessor.

Temos, por outro lado, vazia a Diretoria de Instrução. Vazia de ideias e de pessoas. A Subdiretoria Técnica, de que nunca ninguém ouviu falar nestes onze meses, tão solidária esteve sempre com as iniciativas nulas da Diretoria Geral, é caso para resolver em alguns instantes, fácil como a remoção de uma folha seca – deixemos gastar-se uma imagem poética...

Ficamos com o nosso aparelhamento educacional novinho em folha.

Como a Reforma Fernando de Azevedo resistiu valentemente a qualquer adulteração que por acaso pudesse ser engendrada como "ideia" pelos que se apoderaram dos cargos da Instrução nos primeiros dias confusos do atual governo, – não temos, felizmente, a registrar coisas mais graves. Tudo estaria apenas com um ano de atraso, se o sr. Francisco Campos (ou alguém, para o comprometer) não se tivesse lembrado de inventar esse decreto sobre o ensino religioso que a Revolução ainda terá de explicar devidamente, no seu plano de renovação brasileira, pois, se veio para ser uma libertação, não pode ser, ao mesmo tempo, uma escravização, – pelo menos enquanto os significados de categorias contrárias se repelirem mutuamente no cérebro humano...

De que precisamos nós agora? De muito pouco. De um ministro da Educação. De um diretor de Instrução e de um subdiretor técnico. Três pessoas para a salvação da obra revolucionária. Não digo que seja fácil. Digo que é pouco porque são três só. Mas sei que terão de valer por três mil ou mais. E só com esse valor é que podem servir. Porque, se os três cargos vagos forem oferecidos como três empregos a três políticos, três católicos ou três doutores desocupados, tudo o que dissemos no começo fica virado pelo avesso. É como se a Revolução nunca tivesse sido feita. É como se tivéssemos andado para trás e fechado os olhos. Como se nos tivéssemos resolvido transformar em cadáver, tendo de aceitar, naturalmente, as prerrogativas inerentes a essa condição.

Rio de Janeiro, *Diário de Notícias*, 24 de setembro de 1931

ANEXO T – Uma pergunta

Sei de uma criança que acordou certa noite no escuro e, não vendo nada, pôs-se a chorar, pensando que tinha perdido os olhos. Mas veio a mão que acendeu a luz, e a criança se tranquilizou, recuperando o seu mundo de volumes, formas e cores.

Feliz criança. Nunca mais sofreu com o peso da noite. Soube que as coisas podiam continuar existindo ainda para lá dos olhos. Não duvidou da claridade interior da sua imaginação. Se tivesse ficado cega mais tarde, nem por isso teria sofrido, talvez. Acreditava nos seus olhos. No poder dos seus olhos transportados do rosto para outras alturas, criando o cenário de outras visões e os personagens dos seus espetáculos.

Nem todas as crianças são felizes como o foi essa. Porque nem todas as mãos são afugentadoras da noite. Há também mãos cúmplices, semeadoras de treva, que andam lavrando noturnos campos para com eles escurecerem, voluntariamente ou sem querer, o sonho que ergue suas perguntas inquietas e a ingenuidade que se debruça para insondáveis horizontes.

Em vez de acender luzes para corrigir o engano da escuridão, existem mãos que vêm, elas mesmas, fechar os olhos, tornando acreditáveis todas as cegueiras. E irremediáveis.

A infância tem tido vítimas inúmeras dessa crueldade. E a juventude também.

A educação moderna tem de corrigir essa amarga desventura de quem sente seus olhos perdidos, sem esperança de os poder jamais encontrar.

Precisamos de educadores donos de gestos generosos e luminosos, de espírito compreensivo para sentir a inquietude dos meninos e dos jovens que certa vez despertam e perguntam pelas coisas que ainda não viram ou que deixaram de ver.

Precisamos das mãos que acendem, que trazem a vida aos que a procuram, e satisfazem a angústia dos desejos que vêm à tona pedindo a palavra que os explica e em que as suas hesitações se sentirão conciliadas.

Essa atitude humana e consciente estará sendo a atitude real dos que se fizeram diretamente responsáveis pelo problema de educar?

Estaremos com uma totalidade de intenções voltadas para essa contemplação atenta dos que esperam a palavra esclarecedora que a educação lhes deve dar?

Os mil interesses secundários que gravitam sempre em redor de cada problema não estarão sufocando, muitas vezes, o instante e a porção mais importante do grande problema da vida?

Essa pergunta eu a gostaria de fazer a um por um dos responsáveis pela educação no Brasil. Não para que *me* respondessem. Para que se respondessem a si mesmos, com sinceridade.

Rio de Janeiro, *Diário de Notícias*, 13 de novembro de 1931

ANEXO U – Questão de educação

Tudo, em suma, é sempre uma questão de educação.

Vejamos a guerra sino-japonesa.

O sr. Hikoichi Motoyama, diretor do *Osaka Mainichi* e do *Tokio Nichi Nichi*, organização jornalística importantíssima, pois esses jornais têm uma tiragem diária de cinco milhões de exemplares, explicou ao mundo o ponto de vista japonês em relação à China, logo que se esboçaram os acontecimentos da Manchúria.

Depois de criticar a fraqueza com que o país vizinho respeita os tratados internacionais, e como anda atrasado nas suas dívidas, passa a considerar as hostilidades sofridas pelos japoneses nesse território que, diz ele, "antes desta geração não era mais do que um sertão desconhecido, considerado como o valhacouto onde imperava o banditismo e onde se praticava livremente a profissão de salteador". Malgrado a feição realista do seu longo artigo, o sr. Motoyama não pode fugir ao encanto de ser homem do Oriente, e, no meio de considerações político – jornalísticas, relembra o esforço dos seus compatriotas, tratando a terra mandchu que, "depois de conquistada à Rússia, foi transformada pelos japoneses no esplendor florido de uma rosa".

As hostilidades chinesas, diz ele, têm-se manifestado de todas as maneiras possíveis:

promulgando leis irrazoáveis, recusando justiça, incitando a população a atos de violência, decretando competições injustas, espalhando informações mentirosas, organizando movimentos hostis, sistematizando nas escolas a campanha jacobinista, lançando mãos, em suma, de meios que nenhuma lei divina ou humana pode sancionar.

"Sistematizando nas escolas a campanha jacobinista...." A velha China sustentada de tradições, amolecida secularmente por uma filosofia suave, todos os dias recordada no gozo literário dos seus letrados, e vivida no hábito de felicidade adquirido pelo seu povo, não deixou nunca de ser um país desconfiado com os estrangeiros, – gente, a seu ver, traiçoeira e hipócrita, dona de uma civilização postíça, que nunca lhe poderia interessar como modelo.

Mas que essa hostilidade se manifestasse para com o Japão, onde, por um milagre de jiu-jítsu, se absorveram as qualidades de progresso ocidental sem prejuízo dos caracteres inerentes à velha e nobre civilização nipônica, isso sim, é que se poderia achar estranho... A não ser que ao próprio sentimento chinês, feito de requintes, de elaboradas sutilezas, pacientes e sábias, o surto japonês atual estivesse a cada instante lembrando aquela antiga audácia com que os homens do Japão se levantaram um dia dispostos a medir suas armas com as da Rússia...

Como quer que seja, segundo o sr. Motoyama, a China vinha fazendo até propaganda antinipônica nas escolas. E isso é que é ainda mais grave que este mesmo momento a que vamos assistindo.

Porque a escola tem de ser o território mais neutro do mundo.

Pode ser que os homens de hoje tenham o direito de combater outros homens de hoje.

Mas, porque assim é, não se vai admitir que as crianças de hoje devam preparar-se, desde já, para, quando forem grandes, continuarem as lutas que seus pais não tiveram tempo de concluir.

As conferências de desarmamento, se quiserem ser úteis, têm de começar nas escolas, nas palavras e nos atos dos professores, principalmente nos atos, porque falar já quase não vale a pena...

Têm de começar pela extinção do jacobinismo no coração dos adultos – porque o coração das crianças é sempre grande demais para abranger uma pátria só.

Rio de Janeiro, *Diário de Notícias*, 5 de fevereiro de 1932

ANEXO V – Manifesto da Nova Educação

O manifesto da Nova Educação foi lançado numa época de manifestos, – o que equivale a dizer numa época de grandes inquietudes.

Na oscilação do meio, hesitante em se definir pelos inúmeros caminhos que costumam surgir diante das solicitações de um ideal que acorda, o manifesto trazia consigo esta qualidade especial de propor uma solução para o estado de coisas reinante, – e uma solução de origens profundas, que não removia as dificuldades superficialmente, mas descia às suas raízes, e procurava prevêê-las, por antecipação, dando aos homens uma esperança mais sólida que a oriunda de aproveitamentos momentâneos ou de reformas pura mente exteriores e, por isso, condenadas à próxima ruína.

O Manifesto da Nova Educação fez voltar as vistas dos que o leram para a nossa realidade humana e brasileira. A realidade da nossa inteligência desamparada, do nosso esforço malconduzido, de todo o nosso futuro comprometido numa aventura social que parece mítica, tanto andamos transviados e ignorantes, em cada um dos nossos elementos.

A Revolução foi, na verdade, um tremendo balanço das nossas possibilidades. À conclusão tragicamente aparecida impunha-se um plano de ação definitiva. Qual, senão o de educação, poderia, na verdade, trazer uma luz compreensiva para os múltiplos desacertos da conduta contemporânea em relação àquilo que se entende por uma tentativa de formação nacional?

O manifesto foi o acordo dos que têm trabalhado nestes últimos tempos, com unidade de intenções, nesse campo muito desconhecido ainda, e muito caluniado, de onde, não obstante, haverá de surgir uma verdade tranquilizadora.

Ele coordenou ideias, disposições e propósitos; foi um espontâneo compromisso de cooperação. E, como os que o assinaram não o fizeram por esnobismo, mas tendo já provas de serviço verificável, o manifesto não foi uma tirada de retórica futilmente lançada aos ares, – mas o anúncio, ao governo, de um programa de trabalho, e uma promessa ao povo de o cumprir.

Numa terra em que as promessas são sempre recebidas com ceticismo, esta trouxe a vantagem, precisamente, de já estar em andamento, quando apareceu redigido.

Basta lançar os olhos em redor: os nomes mais proeminentes, na presente ação educacional, são nomes pertencentes ao grupo do manifesto. O trabalho copioso que se está realizando, por exemplo, sobre o assunto, no Distrito Federal, não sendo, propriamente, uma decorrência do manifesto, é, no entanto, a verdadeira contribuição prática de alguns dos seus signatários. São fatos, por tanto, que se estão produzindo: não mera conjeturas, como gostariam,

talvez, que fossem os que, com o seu pequenino veneno de injúria e de calúnia, apenas conseguem evidenciar melhor a nobreza desse trabalho, e aumentar, nos que a ele se dedicam, a certeza do seu poder e a alegria do seu fervor.

O Manifesto da Nova Educação vai aparecer, dentro de breves dias, numa edição limitada, que o deverá fixar melhor na atenção dos que na verdade se preocupam com a situação do Brasil. Para essa edição, Fernando de Azevedo escreveu um prólogo que é uma nova luz, mais forte e clara, sobre a questão. Resta que os educadores se animem a uma atitude decidida, num convívio eficiente, e que as energias sinceras convirjam para esse campo de atividade proveitosa que é o campo da educação.

Rio de Janeiro, *Diário de Notícias*, 10 de julho de 1932

ANEXO W – A Revolução e a criança

O ministro Marcelino Domingo acaba de conceder uma entrevista ao *Diário de Notícias* em que se encontram sugestões admiráveis para os que, como nós, brasileiros, recém-vindos de uma revolução, procuram ainda orientação para a vida nova que reclamam e devem ter.

Definindo a democracia, o ministro chama a atenção para o seu problema fundamental, que, segundo diz, "é o da capacidade da democracia para governar-se".

E continua:

Esta capacidade evidencia-se plenamente quando a democracia cumpre estes fins: primeiro, elevar pela cultura o nível médio do homem; segundo, selecionar as aptidões e os espíritos constituindo a aristocracia do saber e, com ela e por ela, a aristocracia que possibilite o acesso dos melhores ao poder.

Sintetizando todo o seu pensamento, Marcelino Domingo conclui: "Quero dizer, o principal dever de uma democracia é a educação".

Essas palavras precisavam ser escritas em bandeiras e cartazes, para que em todos os pontos da terra em que se crê em democracias, ou que se supõe estar vivendo sob o seu regime, todos ficassem atentos ao compromisso dessa realidade.

O ministro Marcelino Domingo afirma que a República Espanhola já resolveu em parte esse grave problema, e acabará por lhe dar uma solução total. Ora, a Espanha pode, realmente, fazer uma promessa dessas. E vejamos por quê.

É ainda o ministro que fala:

É-me grato dizer que a República, em matéria de ensino, converteu em leis as ilusões da Revolução. Abriram-se sete mil escolas, mas espero que em 1932, de acordo com as verbas do orçamento, sejam abertas ainda sete mil escolas mais. Foram criadas "missões pedagógicas" que levaram ao ambiente rural todos os progressos da cidade, livros, cinemas, obras de arte, teatro, rádio etc. Empregou-se uma considerável soma na seleção de alunos que passaram assim da escola primária para os institutos e destes para as universidades, sustentados economicamente pelo Estado.

Aumentou-se o número de institutos, mas com esse aumento não se procurou desenvolver a quantidade, se não que, considerando a obra de cultura geral que os institutos têm de realizar, cuida-se de que, ao serem abertos, possuam todo o aparelhamento necessário à sua finalidade. Onde o instituto não é possível e indispensável se torna o ensino mais elevado, cria-se o colégio de ensino secundário, também mantido pelo Estado. Onde é necessário o internato, adota-se o seu regime. E, para que se gradue a relação entre o ensino primário e o secundário, já funcionam anexos a alguns institutos colégios preparatórios de curso secundário organizados de acordo com um decreto do

governo da República. Deu-se à carreira do magistério a categoria universitária. Foram criadas: Escolas de Estudos Árabes em Granada e Madri, Centro de Estudos Hispano-Americanos em Sevilha e está proposta a criação de faculdades de Economia.

O importante está em haver sido dada unidade articulada e hierarquia à educação nacional.

"Abriram-se sete mil escolas, mas espero que em 1932, de acordo com as verbas do orçamento, sejam abertas ainda sete mil escolas mais."

Isso se fez na Espanha. Num ano. E isso se vai repetir, este ano ainda.

Nós também tivemos uma revolução. Uma revolução para fazer o Brasil melhor. Uma revolução para corrigir os erros do passado, da única maneira possível: evitando-os no futuro.

O futuro está na infância. É uma verdade dita já tantas vezes, que não faz mais sucesso. Perdeu-se na vulgaridade do lugar-comum. Mas é a única verdade verdadeira.

A infância será o que a educação a fizer.

E a educação está de tal modo ligada à escola que não se pode pensar sem tristeza nos nossos duzentos e poucos prédios, aqui, na capital da República, dos quais mais da metade são de aluguel, e, esses, como os próprios municipais, na sua quase totalidade, condenados pela pedagogia. Quer dizer, não temos, nem em quantidade nem em qualidade, condições materiais, de simples instalação, para oferecermos à criança possibilidades, ao menos, de se poder educar...

A Revolução terá pensado nisso?

Parece que sim. A atual Diretoria de Instrução tem-se interessado, vivamente, pela questão do fundo escolar, de que depende a própria vida da criança carioca, que as escolas existentes comprometem de todos os modos.

O decreto sobre o fundo escolar seria uma honra para a administração do dr. Pedro Ernesto, que entre os seus atos mais notáveis realizou esse, importantíssimo e difícil de, resistindo a todas as atrapalhões da velha política, entregar a direção do ensino à única pessoa que a poderia assumir com responsabilidade, inteligência e honradez, naquele instante.

Essa inflexibilidade do interventor do Distrito Federal, em tão grave momento, deixa a esperança de que a sua compreensão do dever dos revolucionários para com a criança brasileira exige que o Estado lhe ofereça condições de se educar.

"O principal dever de uma democracia é educar" – disse Marcelino Domingo.

A nossa Revolução tem de ser, pelo menos, democrática.

A Espanha, para começar, abriu sete mil escolas. SETE MIL. Num ano. Vai abrir outras tantas. Para começar...

E nós?

O dr. Pedro Ernesto não deve deixar passar a oportunidade para um ato que, sendo o seu simples dever de cidadão, é, não obstante, de glória inesquecível para o revolucionário, e para a revolução a que serve, e de que tantos, com razão ou sem ela, ainda descreem, ou em que já não creem mais.

Rio de Janeiro, *Diário de Notícias*, 26 de janeiro de 1932

ANEXO X – Uma declaração oportuna

Depois de me ouvir com o máximo interesse na exposição do estado que atual do assunto entre nós e do programa que penso executar, assim declarar como de algumas sugestões relativas a uma possível ampliação ulterior deste programa, tive a grande satisfação de ouvir s. ex.^a declarar que *considera o problema da criança um dos mais importantes do momento atual, autorizando-me a tornar público o seu modo de pensar, bem como a sua intenção de favorecer de todos os modos uma eficiente campanha em prol da causa logo que o permitam as condições financeiras do país.*

Essas palavras que constam da entrevista do sr. Olinto de Oliveira, ilustre pediatra e atual inspetor de higiene infantil, constituem, neste momento, uma declaração preciosíssima da atitude do sr. Getúlio Vargas, em face da infância brasileira, e uma das partes mais claramente definidas do seu programa de governo.

O presidente da República é, pois, a primeira personalidade administrativa que toma a palavra para situar os interesses da criança no seu justo lugar, embora esses interesses dependam de responsabilidades técnicas que ficam, assim, desde já, orientadas devidamente pela inteligência do chefe do país, e por ele protegidas.

Inúmeras vezes temos tratado aqui da causa da infância, antes e depois da Revolução, porque o problema da educação integral dos brasileiros se nos afigura o mais importante da atualidade, pelas consequências que dele derivam, por toda a extensão do nosso futuro.

O exame da nossa nacionalidade, da nossa consciência social, e, de todas as possibilidades nossas, resultantes diretas do que somos e do que formos, levam fatalmente a essa convicção.

O problema da educação – que não é o da instrução – está em tudo e em todos. Mas está principalmente na criança, em que todo o processo de construção individual se executa naturalmente, de acordo com a própria evolução biológica, devidamente favorecida.

E, por estar na criança, está na família e na escola – que são os ambientes complementares em que a sua existência se desenvolve.

A nova orientação pedagógica unindo a escola e o lar para permitir a formação mais perfeita da infância está, em ponto grande, refletida no programa da Revolução, que cria um Ministério do Trabalho e um Ministério da Educação – duas coisas que se completam

admiravelmente. Um resolve as questões econômicas do lar, outro orienta e aproxima desse as questões da escola. E os benefícios sociais daí decorrentes terão de ser os mais auspiciosos. Terão de ser os mais auspiciosos, porém, se o Ministério da Educação abranger todo o vasto domínio que lhe compete: se chamar a si as creches, os jardins de infância, as escolas primárias, secundárias e superiores, traçando um grande plano de conjunto que desenvolva o que já existe, admiravelmente esboçado, em dois ou três estados, na parte referente à escola primária.

O Ministério do Trabalho estará cooperando com a sua parte de benefício educacional assegurando o bem-estar da família, – base indispensável à educação do indivíduo antes do seu nascimento, – através do respeito e amparo à futura mãe, coisa tão grave e tão descuidada ainda no presente.

Rio de Janeiro, *Diário de Notícias*, 4 de dezembro de 1930

ANEXO Y – Educação e Revolução

Na formação de um mundo melhor, os educadores entram com força da sua esperança, crendo que, na marcha das gerações, se irá operando uma transformação lenta mas segura de ideologia dos homens e dos povos, aproximando-se de uma condição mais perfeita, num mundo mais feliz.

Assim se explica a obstinação desses grandes sonhadores, que, através dos séculos, passaram, deixando um legado de conceitos mais puros, de ambições mais desinteressadas, de esforços distanciados de quaisquer objetivos práticos que pudessem favorecer os seus próprios apologistas.

Assim é feita a alma dos educadores: eles não desejam nem pedem nada para si. Vivem mergulhados na preocupação do futuro e daqueles que o habitarão, tentando diminuir os males que encontraram na época em que lhes coube viver, e argumentar o bem que porventura nele tenham encontrado, – fruto dos que antes deles trabalharam, por um ideal como o seu.

Muitas vezes, é certo, o educador sente toda a tristeza dessa lenta evolução em que ele atua quase despercebido pelos outros. Mas como não mede essa atuação por nenhuma recompensa imediata, perde de vista, às vezes, esse retardamento, e sente-se infinito, como um deus, tendo toda a eternidade para realizar o seu grandioso sonho.

Nem sempre, no entanto, é de tristeza ou de abstração o estado subjetivo do educador.

Há crises sociais tão grandes que lhe abalam todos os sentimentos, e ele, sentindo-se criatura humana, entre as criaturas humanas, pergunta a si mesmo, atônito e deslumbrado, se não é possível apressar o processo evolutivo por meio de uma violência qualquer, regeneradora, ainda que terrivelmente.

Ora, esse processo é a Revolução. Banidas todas as ideias que, frequentemente, maculam as revoluções, tornando-as suspeitas ao olhar idealista dos educadores, não há dúvida de que, ante uma grande possibilidade de melhorar a vida por uma violenta alteração da ordem das coisas, todos os educadores devem sentir-se e querer ser revolucionários.

A Revolução, que neste momento acaba de transformar o Brasil numa formidável esperança para o mundo inteiro, traz, no programa dos grandes nomes que a encarnam, todas as características de um movimento significativamente educativo.

Nela encontramos todas as qualidades de coragem superior, iniciativa, justiça, pureza, desinteresse e fraternidade que são os pontos essenciais de qualquer grande plano educacional.

Pode-se dizer que a pequena tentativa da formação brasileira que tivemos na reforma do ensino ampliou-se através de uma lente gigantesca, projetando-se em todas as atividades brasileiras, adquirindo, ao mesmo tempo, detalhes novos e mais perfeitos.

Certamente, o nosso magistério já sentiu tudo isso. É preciso agora que se integre nessa obra redentora, e nela integre a criança brasileira, que deverá receber consolidado e intato o Brasil Novo que esta Revolução fez nascer.

Rio de Janeiro, *Diário de Notícias*, 31 de outubro de 1930

ANEXO Z – Teatro da Criança

A tentativa de Teatro da Criança que, por vezes sucessivas, nos ofereceram os professores Michailowsky e Grabinska, com os seus alunos de educação psicoestética, foi de modo a satisfazer o público mais exigente, embora, nesses primeiros espetáculos, deixassem de ser atendidas muitas das particularidades que esses artistas tencionavam apresentar posteriormente.

Participando, então, mais da dança que da representação teatral propriamente dita, essa iniciativa tinha, no entanto, a vantagem de, por silenciosa, evitar quaisquer possibilidades de linguagem inadequada ao público pequenino a que servia, sugerindo-lhe, no entanto, por uma riqueza finíssima de detalhes – guarda-roupa, jogo de luzes, cenários – os mais encantadores motivos de pensamento e de emoção.

Na vulgaridade dos espetáculos cotidianos, esse maravilhoso sonho de arte oferecido à infância e diante do qual os adultos se extasiavam – foi uma joia que não se perderá em nossa recordação.

Infelizmente, malgrado o interesse das crianças e a dedicação dos seus organizadores, esse teatro, depois de um pequeno número de espetáculos, no Municipal, no Lírico, no João Caetano e no Studio Nicolas, passou para o do múnio da saudade, reaparecendo apenas em algum número de programa das exibições que costumam fazer os alunos daqueles professores.

O Teatro da Criança, como Michailowsky e Grabinska o fizeram, possuía, realmente, qualidades educativas, aliás, porque era feito *por* crianças e *para* crianças. Interpretando contos, lendas, folclore, danças de várias épocas e de vários povos, ele animava e iluminava de uma beleza nova argumentos já familiares ao mundo infantil; dava realidade à fantasia, disciplinando-a pela melhor das disciplinas que é de um critério de arte rigoroso e puro.

Todos os resultados educacionais que se podem obter de uma ação artística altamente compreendida recebiam, nesse Teatro da Criança, o estímulo próprio ao acréscimo das suas virtudes.

Fala-se agora numa outra tentativa, com o mesmo nome.

A sra. Sonia Veiga já por várias vezes, falando à imprensa, manifestou o seu intuito de criar um teatro destinado à infância, e que, segundo palavras, não será apenas uma forma de diversão, mas também de educação.

Assim sendo, cumpre-nos dizer alguma coisa a respeito. Teatro para crianças num país em que ainda não temos, verdadeiramente, um teatro para adultos, é empresa difícil e de enormes responsabilidades. Já seria bastante termos espetáculos que visassem distrair a infância

e a juventude sem as *deseducar*. Poderíamos ter, também, um teatro que instruisse. Mais complicado, talvez, pelo risco sempre iminente de enfastiar.

Mas um teatro que eduque... Mas um teatro que não esteja em contradição com o que a escola pretenda, na sua órbita mais ampla – e que a própria casa contraria, às vezes, tornando-se o maior obstáculo para a obra de formação humana a que se aspira...

No Teatro da Criança de Michailowsky e Grabinska, uma das qualidades mais preciosas era o silêncio dos personagens. Ali falavam apenas os ritmos: a música, a dança, o gesto. Às vezes algum verso. Raramente diálogos.

Mas um Teatro da Criança com peças... Certo, seria excelente, havendo autores e atores excepcionais: porque escrever e representar para a infância é tarefa quase sobre-humana, uma vez que os interesses de adultos e crianças são diferentes entre si que, para se alcançar um desses mundos, quando se habita o outro, há que fazer um prodígio de adivinhação. A prova disso está no número reduzido de livros admiráveis para a infância, não só no Brasil, como também no mundo todo.

Enfim, esperemos. Esperemos uma realidade que nos faça crer – como desejamos – seja esta mais uma obra capaz de satisfazer os intuits educacionais que alega.

Com o Teatro da Criança, que com o mesmo nome precedeu a este, e com os Concertos para a Juventude, que são uma iniciativa bela, sadia e valiosa, temos duas contribuições artísticas de primeira ordem, para a educação da infância. Este novo teatro deve medir, por essas duas demonstrações, o tamanho da sua significação.

Rio de Janeiro, *Diário de Notícias*, 29 de dezembro de 1932

ANEXO AA – Os poetas e a infância

Há algum tempo, o escritor Pierre Benoit começava uma conferência sobre *Ce que j'ai vu au Pacifique* com as seguintes palavras:

Reprenant une phrase du philosophe François Ravaisson, Maurice Barrés souhaite, dans un de ces livres, que les enfants soient élevés in hymnis et conticis. Parmi les symnes et les cantiques qui ont présidé à mon enfance, à mol, il me souvient d'une strophe apprise vers la douzième année, et qui me jeta sur-le-champ dans une étrange exaltation. Vous connaissez certainement ces vers merveilleux. Ils sont parmi les plus beaux qu'ait écrits le chantré d'Eloa et de Moise:

*Un jour, tout était calme, et la mer Pacifique,
Par sos vagues d'azur, d'or et de diamante
Renvoyait ses splendeurs au soleil du Tropicue.
Un navire y passait majestueusement.*

Etre, un jour, le passager d'un navire semblable, sur ce même océan, voilà um désir qui, des lors, ne me quitta plus guère. Les rapports des grands voyageurs, les livres des grands écrivains qui ont célébré le Pacifique, un Pierre Loti, un Stevenson, augmentèrent par la suite ce désir en le raisonnant. Il ne m'en a pas moins fallu attendre une trentaine d'années avant de pouvoir obeir à ce qui était devenu em moi un veritable impératif catégorique.

Aí temos uma confissão interessante, que nos pode orientar quanto à influência das leituras sobre a alma infantil.

É bem verdade que nós somos ainda uns grandes ignorantes diante desse mistério maravilhoso que é a vida humana, principalmente quando se trata da vida da criança. Nosso esforço para compreendê-la, para adivinhá-la, a fim de melhor a podermos servir, tem um heroísmo que é a característica da idade moderna, tão repleta de intenções favoráveis à solidariedade, ao geral bem-querer. E é um abalo para a sensibilidade dos que realmente se interessam pela infância pensar nas sugestões que se podem encerrar num livro que vai parar nas mãos da criança, e que os seus olhos avidamente se põem a percorrer.

Quantos "imperativos categóricos" acordaram, assim, na página que uma criança veio a ler, por acaso ou fatalidade?

Pierre Benoit desde os 12 anos se pôs a sonhar com o Pacífico. Com que outros mares muito mais terríveis, muito mais profundos terão ficado sonhando outras crianças? E assim como o escritor francês se sentiu arrastado invencivelmente para os horizontes que mais tarde possuiu dentro das suas pupilas, para onde estarão sendo arrastadas todas as crianças do mundo, quando se debruçam para as suas primeiras leituras?

E que podemos nós fazer por elas? Para que as suas aventuras sejam as mais belas, as mais propícias, as mais deslumbradoras?

– Soit dit en passant – acrescenta mais longe Pierre Benoit – ne perdons pas cette occasion d'admirer la singulière puissance des poètes. Il suffit à l'un d'entre ceux qui, en l'espèce est un de ceux qui ont le moins voyagé - de procéder à un prestigieux assemblage de mots pour qu'un siècle après le charme dure encore, et pour que se charme suffisse à lancer d'innocentes victimes dans les aventures les plus lointaines, les plus inattendues.

Acentuemos aqui não ser apenas a aventura por paragens exóticas o que sugerem os poetas, mas toda a imensa aventura que cada um vive em sua vida, e que é sempre uma viagem por uma paisagem possível ou impossível, com amigos e inimigos marcando os dias de passagem, e um sonho qualquer animando a bússola, embora jamais se possa garantir a direção, chegar ao fim e saber por que se andou viajando...

"Les poètes sont tous les mêmes. Ils nous invitent magnifiquement au voyage, mais ils restent d'ordinaire sur le quai. En agitant leur mouchoir. Malgré cette prudente et cette réserve, ils n'en demeurent pas moins les plus précis."

Por isso, eu sempre tive uma confiança total nos livros que os poetas escrevem para a infância. Creio mesmo que só eles são capazes de os escrever bem. Porque até quando lhes falta a beleza que pregam, quando ficam no cais, mostrando, apenas, o rumo que outros podem seguir, ainda assim estão sendo os melhores guias. Revelam a beleza que talvez não conseguiram realizar em si, neste mundo de dias e criaturas ainda hostis. Beleza que, não obstante, foi sua, esteve em seu coração como as inquietudes que não florescem e os pensamentos que não chegam a ter forma. Podem até deixar de ser os guias mais precisos. Na imprecisão de um poeta há mais energia sugestiva que em todas as realidades dos homens vulgares. Eles são ainda as criaturas mais agradáveis e preciosas da vida, embora andem assim meio expulsos dela, e nem ao menos coroados de flores, como queria Platão...

Rio de Janeiro, *Diário de Notícias*, 7 de julho de 1931

ANEXO AB – O livro e a Criança

Recordando as leituras de sua infância, disse Renan:

O único livro leve que andava em minhas mãos era o *Telêmaco* e, ainda assim, numa edição em que não figurava o episódio de Eucaris, – de modo que só mais tarde vim a conhecer essas duas ou três páginas admiráveis. Tive a sorte de não ver a antiguidade senão através de Telêmaco e o Arístono. Aí foi que aprendi a arte de pintar a natureza com traços morais. Até 1865, não imaginava a ilha de Chio senão por estas três palavras de Fénelon: "a ilha de Chio, afortunada pátria de Homero." Essas três palavras, harmoniosas e rítmicas, me pareciam uma pintura completa, e, embora Homero não tenha nascido em Chio, embora não tenha nascido, talvez, em parte alguma, elas me representavam melhor a bela e agora tão desgraçada ilha grega que todos os amontoados de pequenos traços materiais.

Essa passagem de Renan é preciosa por vários motivos: mostramos o único livro que acompanhava a sua adolescência como leitura amena: permite-nos compreender a sua visão da antiguidade, através uma atmosfera poética; revela-nos o valor dessa leitura, onde o que devia ser um mestre do estilo declara ter aprendido "a pintar a natureza com traços morais" e ainda nos faz sentir a importância da linguagem florida dos artistas, quando nos diz daquela recordação geográfica fixada em sua memória pela evocadora expressão: "afortunada pátria de Homero." Recordação que durou até 1865!

Nem ao menos, nesse valioso trecho, falta o comentário final de que essas três palavras "rítmicas e harmoniosas" eram um retrato melhor da ilha, que todas as descrições abundantes, mesmo mais fiéis, porém desprovidas de tão fino encanto.

Decerto, não se encontra um Renan a cada passo. Não será, pois, a sua experiência facilmente entendida por toda a gente. Mas é muito mais comum do que se pensa encontrarem-se crianças poéticas. Não fosse a corrupção frequente, causada pelos adultos, dever-se-ia mesmo esperar da infância uma poesia absoluta.

É bastante não se ser surdo e ter-se a graça de privar com os pequeninos para se colherem expressões, inquietações, explicações que pertencem ao mundo do sonho, e contêm uma profunda novidade e um divino poder de nascimento.

Uma menina perguntou-me, um dia, por que Deus não fazia árvores azuis. Isso parece uma futilidade, mas envolve uma visão diferente da paisagem. É uma outra paisagem, imaginada, que se faz sensível, e vem pedir à menina as razões de sua impossibilidade.

Li, num poema de certo menino, esta coisa adorável: "dei um salto melancólico."

O adjetivo costuma ser o instrumento do prodígio poético infantil, precisamente porque, por esse caminho, a criança foge à qualificação convencional, e revela sua sensação diferente.

Mas vêm os professores com seu lápis vermelho, e vão acertando os adjetivos, de acordo com a sua razão estereotipada. "Um salto melancólico" – diria um deles sacudindo a cabeça. "Não: um salto pode ser grande ou pequeno, alto ou baixo, certo ou errado... mas melancólico!" Estou vendo o lápis vermelho corrigindo, todo envenenado de raciocínio. Como fazer compreender a um lápis vermelho o conteúdo emocional das coisas?

No entanto, a arte, como diz o meu caro Lin Yutang, não tem outra função mais que ressuscitar a beleza, através dos tempos, dizendo de novo as coisas, mas de outra maneira, para a beleza ser sempre nova e pura como no primeiro dia.

Rio de Janeiro, *A Manhã*, 19 de dezembro de 1941

ANEXO AC – Literatura infantil [I]

Pensar em organizar criteriosamente uma biblioteca infantil é ter de lutar, desde logo, com uma dificuldade que inutiliza esse bom propósito: a falta de livros para crianças, entre nós.

Que haja livros publicados com o fim de servir à infância (ou de explorar a venda às escolas) todos nós o sabemos. Mas, que esses livros atinjam o fim a que os destinam é coisa muito diferente e contestável.

Muita gente pensa que escrever para a infância é das coisas mais fáceis. Que esses leitores são pouco exigentes; que não é preciso ter "estilo" (todo o mundo tem o direito de pensar coisas absurdas) para escrever qualquer página que os satisfaça. E – o que é a maior enormidade – que qualquer assuntozinho à toa se presta para um livro desses, destinado a quem não tem muitas preocupações fora do círculo da família e da escola.

Há também os partidários das narrativas fantásticas, para quem as crianças são uma espécie de gente desvairada, que se alimenta de proezas incríveis, de aparições, de golpes de audácia e de crueldade.

Ambos esses extremos são ridículos. Simplicidade não quer dizer banalidade. Pode-se fazer um livro extremamente simples – porque há que atender aos recursos limitados de vocabulário, de primeira idade – mas repleto, ao mesmo tempo, desse aroma de poesia que devia ser alimento contínuo da infância. E também se pode fazer um livro maravilhoso – mas sem monstruosidade, condições que muita gente supõe afins.

Como exemplo deste último caso, poderíamos citar o nunca assaz louvado livro de Selma Lagerlöf, *A maravilhosa viagem de Nils Holgersson*, – uma das obras mais belas, mais ricas, mais completas e espirituais que o mundo possui para leitores em transição da infância para a adolescência. Ali, o maravilhoso comedido é, apenas, um símbolo ou uma advertência. E que símbolo! E que advertência!

Mas é muito mais fácil criar coisas absurdas, impossíveis e sem significação. É só dar livre curso à fantasia, – nem sempre interessante nem sugestiva. Não é preciso sutilar, estilizar, e coordenar depois os motivos obtidos numa diretriz que satisfaça ao pensamento e ao coração...

Além disso, o livro infantil deve ter um aspecto gráfico perfeitamente ilustrativo: isto é, capaz de estimular todas as faculdades do leitor; porque a ilustração não serve apenas para reproduzir o que vem escrito...

Haveria muito que dizer sobre tudo isso. E que se pensar. Como nós já dissemos alguma coisa, convém que outros também pensam um pouco...

Rio de Janeiro, *Diário de Notícias*, 28 de julho de 1930

ANEXO AD – Livros para crianças [I]

Escrever para crianças tem de ser uma ciência e uma arte, ao mesmo tempo. Mas, desgraçadamente, entre nós, vem sendo, desde muito, uma indústria. Para o comprovar, é bastante percorrer com olhos de educador esses horríveis livros cartonados que por aí existem, muitos dos quais, embora eliminados na última seleção feita pela administração, ou adotados com restrições, continuam, inexplicavelmente, a atormentar com o seu peso inútil a pasta dos alunos das nossas escolas.

Escrever para crianças tem de ser uma ciência, porque é necessário conhecer as íntimas condições dessas pequenas vidas, o seu funcionamento, as suas características, as suas possibilidades – e todo o infinito que essas palavras comportam – para escolher, distribuir, graduar, apresentar o assunto.

Tem de ser uma arte porque, ainda quando atendendo a tudo isso, se não estivermos diante de alguém que tenha o dom de fazer de uma pequena e delicada coisa uma completa obra de arte, não possuiremos o livro adequado ao leitor a que se destina.

Esta segunda condição – que pressupõe o artista – é ainda mais indispensável que a primeira – que requer o técnico.

O artista é uma criatura que se distingue das outras pela sua intuição, pela sua sensibilidade e pelo seu poder de criar de acordo com a vibração especial que lhe transmite cada ambiente. Por isso mesmo, há neles como uma faculdade divinatória, que os faz pressentir acontecimentos e épocas. Eles são, também, capazes de escrever para crianças, embora ignorando as verdades que sobre elas vem fixando a ciência: orientados, apenas, pela delicadeza do seu tato espiritual, e pelo desejo superior de um convívio íntimo com a alma infantil. Modernamente, aliás, se está verificando a enorme similitude psicológica da criança com o artista, quer nas vivências subjetivas, quer nas realizações objetivas.

Ora, se há, também, coisa fácil de ser verificada é que nós não temos escritores, escritores-feitos, escritores-consagrados pelo senso das gerações que vêm, e que ainda não estejam contaminadas nem pelo preito aos "medalhões", nem pela lisonja aos cabotinos, – não temos escritores que se dediquem a fazer livros infantis, como os faz um Mukerjee, na Índia, e uma Selma, na Suécia, por exemplo.

Muita gente se aventura a essa literatura por julgá-la "fácil"... Saem esses livros hediondos em que sempre há um sino batendo as "ave-marias", numa paisagem piedosa, ou um gato pulando numa panela, ou um menino amarrando um rabo no paletó do tio.

Mas há também quem suponha que, com as boas intenções de pregar moral, será capaz de resolver o problema do livro infantil.

Não sei qual dos dois casos é o pior. E por essas e outras é que J.J. Rousseau e Bernard Shaw são de opinião que não há maior tragédia para a criança do que aprender a ler. É um caminho aberto a todas as tolices dos maus livros.

Como tudo é possível, talvez me esteja lendo alguém. E pode acontecer ser algum autor ou aficionado desses livrinhos sentenciosos, que ensinam que "quem faz o bem é recompensado", que "mais vale um pássaro na mão que dois voando", que "um dia é da caça, outro do caçador", e assim por diante. E essa pessoa, se existir, vai ficar escandalizada quando eu escrever agora que a moral é suscetível de variação, – essa moral, está claro, que anda assim à tona nos provérbios e que é, afinal de contas, a de uso generalizado...

Pois eu digo isso. E, como é meu costume, vou logo provando por que o faço: porque quem faz o bem para ser recompensado é egoísta; quem prefere um pássaro na mão a dois, ou mesmo a um, voando é interesseiro, e quem pensa que "um dia é da caça e outro é do caçador" tem, pelo menos, tendências à vingança...

Há muitas coisas bonitas para dizer à criança, sem entrar nesse dogmatismo decrépito e ridículo.

E pode fazer-se moral positiva, sem esse contraste de uso retórico.

Conhece-se o caso de uma menina que, um dia, perguntou ao tio, autor fecundo de livros infantis:

– Por que você não escreve histórias "imorais", hein?

Depois do natural silêncio, a pequena explicou que se referia a histórias que não tivessem um fecho assim: *Moralidade: os desobedientes sempre são castigados*, ou qualquer outro desse jaez.

Não. Escrever para crianças é, ao mesmo tempo, difícil e fácil. É, como um dia ouvi dizer: *o ovo de Colombo*. O difícil é a gente ser Colombo. Ser, de fato. Não, apenas, pensar que é...

Rio de Janeiro, *Diário de Notícias*, 9 de novembro de 1930

ANEXO AE – Uma biblioteca infantil

A ideia de organizar bibliotecas para crianças não se pode dizer que seja uma ideia nova. É mesmo uma coisa velha, e sem grande originalidade. Uma vez que existem livros e crianças que os leiam, as bibliotecas infantis estão naturalmente criadas.

Desde que os ensinamentos morais e intelectuais assumiram a forma escrita, começaram a existir livros destinados a crianças, embora nem sempre fossem livros propriamente infantis, pois muito se tem discutido, pelos séculos fora, se a criança é apenas um adulto em ponto pequeno ou uma coisa especial, diferente do adulto, no funcionamento.

Quando as histórias infantis foram também passando da forma oral, que melhor as caracteriza, para a forma escrita, que as salva do desaparecimento, esses livros de histórias foram aparecendo nas mãos das crianças, foram sendo guardados nos seus quartos de brincar, e, assim, separados dos livros pesados e severos dos doutores da família, foram formando a sua rodinha maravilhosa de fadas e gnomos, e constituindo despreziosas bibliotecas infantis.

Histórias de todo o mundo foram sendo recolhidas, traduzidas, adaptadas e – as bibliotecas infantis foram aumentando, com mais fadas, mais gnomos, mais gigantes, mais anões, mais príncipes e princesas, mais bichos fantásticos, mais casamentos com festas de três dias, uma semana, um mês, um ano, a vida inteira.

Depois, os adultos começaram a fazer concorrência às histórias tradicionais, puseram-se a escrever invenções suas, quase sempre inferiores às formidáveis criações do gênio popular, e houve mais reis e rainhas, mais fadas e dragões – tudo um pouco falsificado, honra lhes seja feita, – mas assim iam aumentando as coleções.

Afinal, os pedagogos disseram que a leitura tinha um grande valor na vida infantil, mostraram a utilidade dos livros, transmitindo conhecimento e despertando curiosidades e emoções, facilitando a evasão para regiões sublimes etc. – e as bibliotecas infantis foram sendo ampliadas, pelo menos entre as crianças que dispunham de mais recursos.

O sentido democrático da educação tende a levar a todas as classes sociais os benefícios que, em tempos idos, eram exclusividade de algumas. E a ideia de oferecer bibliotecas a um grande número de crianças devia ter, como consequência, a criação de salas de leitura nas escolas.

As escolas têm, no entanto, um certo programa a cumprir, o que as obriga a um determinado horário, para distribuição das várias matérias. As salas de leitura nas escolas não podem contar com a frequência espontânea das crianças, pois estas não dispõem, para isso, senão de um ou outro intervalo, entre as lições. E um verdadeiro amante da leitura não vai agora

ler, das duas e quinze às duas e meia, um certo livro, apressadamente. A leitura em grupos, metódica e pontual, parece-me um artifício não aconselhável, a não ser para tornar o livro fastidioso, e fazer a criança perder o interesse por ele.

Como os pedagogos prezam mais as virtudes que os castigos, lembraram-se que as bibliotecas infantis podiam funcionar separadas da escola. Uma vez cumprida a sua tarefa diária, a criança iria procurar seus livros, como os adultos têm a liberdade de o fazer. E escolheriam livremente nas prateleiras os que lhes agradassem, e leriam até onde pudessem, e entrariam em contato com diferentes autores, e assim estariam no seu mundo das letras como os adultos no seu – com mais camaradagem, certamente, e mais sinceras admirações e mais franqueza.

As bibliotecas infantis dessa espécie foram aparecendo por toda a parte onde se tem pela criança uma profunda consideração. Os Estados Unidos ampliaram a ideia, como é próprio dos americanos, e até fundaram bibliotecas infantis em países europeus. Mesmo no Brasil houve quem se interessasse pelo problema. E, embora não tendo sido a primeira a ser criada, a biblioteca infantil de São Paulo foi, sem dúvida, a que mais oportunidades felizes mereceu para se desenvolver.

Mas de todas as bibliotecas infantis que tenho visto, a que me pareceu mais encantadora foi a da cidade de Viseu, em Portugal. Pois até Viseu (que, aliás, é uma formosa cidade de turismo, com um maravilhoso museu) possui uma biblioteca infantil.

Nem de longe se pode comparar a uma biblioteca americana, certamente. Mas nenhuma biblioteca americana se lhe pode, também, comparar. É pequenina, conta com pequenos armários de alvenaria – mas está num recanto de jardim, jardim público onde se encontram, todas as tardes, as crianças, as borboletas, os pássaros e as flores. Foi criada em homenagem a um poeta, filho da região, e que preside em efígie à leitura das crianças

Há bibliotecas infantis enormes, providas do maior conforto, maravilhosamente organizadas, servindo a um numeroso público de pequeninos.

Mas essa que eu vi, num jardim, coberta pelo céu, banhada pelo sol, deixou-me uma impressão inesquecível. Toda a poesia do mundo se debruçava em cada linha de cada livro.

Rio de Janeiro, *A Manhã*, 6 de dezembro de 1941

ANEXO AF – Educação estética da infância

O problema da educação estética da infância precisa ser contemplado com mais atenção pelos pais e professores, porque ele contém, em grau notável, possibilidades inúmeras para o desenvolvimento e aperfeiçoamento da criança.

A razão de estar sendo ainda tão descuidado na escola, malgrado a suposição de muita gente que vê um piano no salão principal e assiste a um espetaculozinho decorativo, nas festas de fim de ano, está em que os professores de hoje ainda não dispõem, na sua totalidade, da cultura estética indispensável para sua devida orientação.

É preciso que se saiba que grande parte do magistério, em atuação nas nossas escolas, trouxe dos seus tempos de Escola Normal uns rudimentos de música e uns apontamentos de literatura, como única bagagem artística: rudimentos e apontamentos que, dia a dia, se tornam mais inúteis com a compreensão que se vai fazendo clara do que é a criança e do que é a educação.

A preocupação de instruir, que até bem pouco dominava a de educar, a ansiedade dos pais também mal orientados, querendo a todo o transe que os filhos soubessem ler e escrever, e certos infáveis inspetores e diretores que julgavam o merecimento das professoras pelo número de alunos promovidos – fosse em que estado fosse – tudo isso contribuiu enormemente para que a escola se reduzisse quase à desgraçada missão de alfabetizar, despejando, anualmente, no mundo, algumas centenas de crianças, cujas possibilidades estavam limitadas à quase inutilidade do saber ler e escrever.

Em tais condições, educação estética seria uma superfluidade de fazer sorrir: luxo indesculpável, de que resultaria, apenas, perda de tempo.

Mas os professores de hoje, que se integraram, com um nobre esforço, na atual corrente de pensamento que vem atravessando o mundo – e que tem na escola um ponto de ação valiosíssimo, – sabem que a educação estética é um meio infalível de atingir a alma delicada da criança, sensível e dócil à beleza, amoldável a ela, capaz de se deixar influenciar pelo seu suave jugo, muito melhor que por obrigações rígidas, estabelecidas quase como um castigo, e como um castigo, na verdade recebidas.

Todo o processo educativo da arte está já estudado em magníficas páginas de psicólogos contemporâneos. Os resultados da sua aplicação, também, estão manifestos em conquistas pedagógicas devidamente firmadas. Não se trata, pois, de empirismo, nem literatura... É a verdade das pesquisas modernas ao serviço desinteressado da humanidade.

É a transformação natural do mundo que se opera, não obstante muita má vontade e muita ignorância, que, decerto, perdurarão, ainda, excepcionalmente.

Não estará longe o dia em que nós, brasileiros, teremos para os nossos filhos espetáculos de arte, representações, publicações, cursos especializados, – tudo determinado por uma autêntica orientação estética.

Porque está acabando aquela situação, que Bernard Shaw satirizou, das criaturas que, só na velhice, percorrem os museus de arte, para se instruírem....

Rio de Janeiro, *Diário de Notícias*, 2 de dezembro de 1930

ANEXO AG – As crianças e a Revolução

Inúmeras vezes, durante o difícil período que acabamos de atravessar, refletimos sobre a situação dos professores, em relação a seus alunos, uma vez que o original feriado decretado, fazendo cessar todas as atividades que cessam dias dessa natureza, deixava tudo, ao mesmo tempo, funcionar, exceto os bancos, – e, assim, funcionavam também as escolas.

Conhecendo de perto a criança, com as suas curiosidades, o seu entusiasmo por todas as ideias amplas, o seu desejo de participar das preocupações gerais e de ter uma opinião arrojada e idealista, imaginamos nesses duros tempos de censura as dificuldades em que se veriam os professores para sustentar uma neutralidade que o governo exigia e que, ao mesmo tempo, a sua consciência de educador não podia deixar de repelir.

Como conciliar todos os conceitos incoerentes que, sobre esta Revolução, se chocavam diariamente, na imprensa, nos comunicados oficiais, no parecer dos revolucionários e dos governistas, na imaginação de uns, no raciocínio de outros, na sinceridade e na mentira, na esperança e no desespero, enfim, de toda a nossa gente?

A certeza que temos, nós, os educadores, da gravidade de pousar na alma da criança qualquer impressão errônea destas coisas, levar-nos-ia já, espontaneamente, a uma reserva natural, se tudo isto não interessasse tão de perto às famílias, ao povo todo, se não estivessem todos suspensos numa contínua interrogação, e, entre tão desencontrados pensamentos, mais razoável não fosse esclarecer as crianças, de um ponto de vista superior, sobre a triste situação nacional.

No momento em que nos dispúnhamos a fazer algumas considerações a propósito da atitude dos professores em semelhante caso, chegou-nos à mão uma pequena cantiga escrita pelos alunos da segunda série primária da Escola Brasileira de Paquetá, em colaboração com o respectivo professor.

A cantiga, começada no dia 20 e terminada a 24, segundo a informação que a acompanha, diz:

O tigre e a pantera
Os reis do sertão,
Nos peitos de fera
Têm bom coração.

Cruel amargura
Matar seu irmão:
Só mesmo loucura
Ou negra ambição.

Se o irmão se rebela
Razão ele tem;
De freios e sela
Não vive ninguém.

Enfim se acabou
A Revolução!
A Paz já voltou
A toda a Nação.

CORO:
Irmãos novamente
Num gesto gentil,
Pensemos somente
Na Paz do Brasil.

Esta é, pois, a primeira contribuição, que conhecemos, das crianças à Revolução que nos veio trazer tão grande esperança de tempos mais puros e mais justos.

Sobre a parte pedagógica, teríamos muito a dizer, tanto mais que há muito nos preocupamos com o ensino feito mediante a poesia e a composição poética dos alunos. Mas esse seria já um outro assunto, que preferimos deixar para outra vez.

Por hoje, resta-nos apenas agradecer a gentileza da oferta da cantiga, em primeira mão, a esta "Página", agradecimento que envolve a maior simpatia pelas pequeninas criaturas que nesses vinte versos curtos e simples deixaram uma parte da sua vida, essa vida ainda sem desvarios, sem torpezas nem vícios – precisamente para a qual o Brasil Novo precisa ser uma realidade extraordinária, a fim de não desmentir o que nós, professores, afirmamos todos os dias nas escolas, e não desanimar o esforço generoso de todas as gerações de educadores que se vêm sustentando somente de uma crença infinita na sublimação do mundo, pela vontade dos homens.

Rio de Janeiro, *Diário de Notícias*, 30 de outubro de 1930

ANEXO AH – Mais poesia

Ao cruzar a cidade, nestes dias abrasadores, pergunto a mim mesma por onde andarão as crianças do Rio que não se veem.

Como as colônias de férias são pouco mais ou menos um sonho do professor João de Camargo e outros idealistas, as crianças devem andar por aqui mesmo, embora invisíveis.

Antigamente, este tempo de férias e sol não dava grande preocupação aos que gostavam das crianças: o mais que se podia temer era alguma queda do alto de uma árvore ou um princípio de afogamento nalgum barril d'água. Porque esses eram os bons tempos dos quintais com árvores frutíferas, e balanços e sombras, e pássaros, desses belos quintais dos oito anos de Casimiro de Abreu e de muita gente mais. Depois, os quintais foram desaparecendo, armaram-se arranha-céus, as crianças de famílias ricas e remediadas foram ficando fechadas em caixas de cimento armado, e as pobres, em latas amassadas, no cocuruto dos morros. E agora que é das árvores, para os tombos? Que é dos barris d'água para a gente se afogar? Não há mais. As crianças penduraram a cabeça melancólica na beirada da varandinha retangular dos altos edifícios – quando há varanda... – ou se sentam quietinhas na soleira da porta, para não fazerem desabar a arquitetura da favela. Ah! Tempos....

Mas não é só culpa dos tempos. É culpa dos jardins, dos jardins públicos, que deviam ser justamente de uso coletivo, substituindo as áreas inexistentes das casas particulares.

Dir-me-á o leitor que não nos faltam jardins, e a culpa, então, é das crianças, que os não frequentam.

É que o leitor, talvez, nunca esteve parado ao meio-dia num jardim carioca. Nunca viu que beleza de gramado eles apresentam. Que bonitos espelhos d'água, onde a brasa do sol resplandece e mesmo se multiplica. E que sombra curiosa têm os tufos de pita e os fícus cortados em cubos e em cabeças de cavalo... Mas é o sol que se estende pelo gramado, o sol que mergulha n'água, o sol que se senta comodamente em todos os bancos, – o sol, e mais ninguém, porque a maioria dos nossos jardins são feitos para o sol, e não para o mísero passante. E como poderiam as crianças procurá-los, a não ser com todos os apetrechos destinados a salvá-las da insolação?

Tão belas árvores temos, tão feitas para a infância, tão ricas de poesia, tão ricas de ensinamento e de sugestões educativas! Tão famosas borboletas, tão lindos pássaros, tão boas águas! Mas tudo anda disperso por longe, inacessível à população infantil, que qualquer dia terá notícia dessas coisas talvez apenas pelo cinema.

Penso, então, com saudade, nesses parques infantis que a minha amiga Fernanda de Castro instituiu em Lisboa – com sombras de altas árvores, lagos, canteiros, flores, bichinhos.

Um pavilhão para abrigo em certas horas ou para certos fins. Merenda de pão, mel, fruta. Trabalhos e divertimentos. Um pouco de costura e bordado para as meninas. Trabalhos manuais para os garotos. Roupinha para os pequeninos.

No grande jardim, a criança se entretinha em diferentes atividades: lá ia um puxando um carrinho pelo barbante. O outro estava armando um boneco de engonços. A pequena aprendia um ponto de chochê. Um grupo fazia recortes de papel. Alguns curiosos andavam em redor do jardineiro, com perguntas sobre a terra e as plantas, e por que isto e por que aquilo, e boliam na bomba d'água para lhe descobrirem o engenho.

Canções de roda e brinquedos tradicionais eram cantados e brincados nesses jardins sem artifício.

Às vezes, fazia-se uma festa: as crianças preparavam bandeirinhas, arrumavam as mesas da merenda, dentro do pavilhão, contavam histórias, recitavam versos, cantavam, dançavam, — e, em funções muito importantes, vinha um grupo de palhaços animar as crianças, com suas longas pernas, seus bolsos infundáveis, suas cartolas coloridas, suas barbas postiças. Uma alegria.

Eu gostava que as crianças brasileiras tivessem coisas assim. Não me parece impossível. Os parques infantis de São Paulo representam alguma coisa nesse sentido. Mas é preciso propagar o exemplo, e, sobretudo, não fazer nunca obra puramente pedagógica, nem simplesmente burocrática. É poesia que precisamos dar às crianças. Poesia natural, simples e profunda. Radicação na vida. Visão da beleza do mundo. Amor à terra. O mais lhes virá por acréscimo.

Rio de Janeiro, *A Manhã*, 20 de janeiro de 1942

ANEXO AI – Beleza

“Desejo que a Beleza esteja ao norte e ao sul, a este e a oeste de mim, que a Beleza esteja acima de mim, que a Beleza esteja abaixo de mim...”

Lucie Delarue-Mardrus encontrou essa prece matinal entre os Peles-Vermelhas. Tanto o gosto profundo da Beleza é também o sentido encantado da vida. Tanto estamos feitos desta ansiedade de nos excedermos, e de vermos as coisas que se excedem. Porque a Beleza é um poder excessivo. Não importa que a forma seja simples, sóbria, harmoniosa: dentro dela há um transbordamento de emoção, de ideia ou de gozo. É a Beleza, então.

E quando uma criatura da terra pode pedir no sonho matinal, com que constrói seu dia, que tudo em redor de si venha a ser Beleza, está se integrando, por todas as direções nessa Beleza que envolve todas as outras, nessa capacidade de tudo compreender, de tudo abarcar, de tudo guardar em si, nessa beleza que dá um rosto maternal ao universo, e permite que o homem descanse pousado na vida como uma criança encostada ao peito que a sustenta.

Não há sofrimento maior que o das criaturas que vivem sem Beleza. Porque essas realmente serão incapazes de resistir ao peso dos acontecimentos: falta-lhes aquele dom de tudo transformar com a força criadora que retira do fundo das noites mais trágicas a face ressuscitada de um outro amanhã.

As vidas heroicas subiram para as alturas dos seus desesperos e das suas glórias elevadas por uma seiva amarga mas poderosa, elaborada num solo em que se ocultava a Beleza.

Em cada instante doloroso, a alma dos homens fortes pode recordar no alimento da sua vida a presença daqueles elementos distantes a que suas raízes vão tomando uma virtude sempre nova e sempre ativa.

Somos um destino para perder e ganhar. A aflição de perder só não é uma aflição quando se conta com a esperança de tornar a ganhar. E, como o que vamos perdendo e ganhando é precisamente tudo quanto somos, toda a nossa própria definição, todo o sentido que damos a nós mesmos, precisamos de alguma coisa que salve sempre, que salve reconstruindo, não apenas consolando sob a miséria de qualquer humilhação.

Beleza salvadora. Forma de dispersar todos os motivos desarmônicos de cujo contraste se sofre, cuja vacilação perturba e aflige, e que nos desviam do equilíbrio da serenidade para as indecisões da inquietude, equidistantes da loucura e da covardia.

Tudo porque a Beleza é transbordante. Porque é sempre mais, e não tem fim. Tira-se dela a quantidade que nos falta de energia para substituição desses esbanjamentos de coragem que as horas de todos os dias vão arrancando implacavelmente das nossas mãos.

Talvez o instinto do indígena saiba de muitas outras coisas mais extraordinárias. Sabe, decerto. E, nesse apelo à Beleza, nenhum de nós vai mais longe que ele. Ou nem tanto.

Rio de Janeiro, *Diário de Notícias*, 21 de junho de 1932

ANEXO AJ – A propósito da escola pública

Tratando de uma obra educacional recentemente aparecida, o sr. João Ribeiro teve ocasião de escrever as seguintes palavras:

A escola pública é essencialmente niveladora. É a sua qualidade e também o seu defeito. A normalidade sendo uma abstração, é natural que a escola comprima os que mais se avantajam e ao mesmo tempo exija maior esforço dos que se retardam e não possam acompanhar o movimento progressivo dos estudos.

Ora, essa visão do ilustre crítico a respeito da escola pública não nos parece muito de acordo com a realidade atual.

O que se tem procurado fazer modernamente é, muito ao contrário, obter uma escola que sirva a criança respeitando-lhe a personalidade. Ao invés da escola imóvel, obrigando os alunos de diferentes capacidades a se igualem dentro de um programa para a sistemática nivelção do exame, o que se deseja é a escola que oferece a cada um o máximo desenvolvimento das suas aptidões. A escola de hoje não é baseada em preceitos apriorísticos: ela se empenha na apresentação de constantes oportunidades para que os alunos se encontrem a si mesmos e conquistem, na proporção requerida pela sua própria personalidade, os elementos de que necessitam para a formação da sua vida, e que lhes são oferecidos cuidadosamente pelo ambiente escolar.

A escola moderna é, mesmo, acima de tudo, um *ambiente*. Um ambiente rico de tudo quanto possa carecer uma personalidade em crescimento. Mas faz parte da significação da Escola Nova não pesar jamais sobre a criança, oprimindo-a com essa riqueza, tanto quanto não lhe faltar com aquilo de que possa precisar, ainda sem que o saiba exprimir. Não há, portanto, nem exagero nem falta: a escola moderna, em toda a sua significação, representa a medida justa da vida.

Se a escola fosse *niveladora*, como diz o ilustre crítico, não seriam leva dos em conta nem os subnormais nem os supernormais. No entanto, a Escola Nova tem serviços especiais para o estudo e aproveitamento desses casos. E esse estudo, é claro, não consiste em levar os atrasados e os adiantados para a mesma linha média, forçando uns para a frente e outros para trás – mas em permitir que ambos avancem até onde lhes for possível, promovendo o descobrimento de poderes individuais que, mesmo aos, à primeira vista, menos favorecidos, venham a dar possibilidades de vida eficiente.

A intenção educacional moderna é, na verdade, oferecer todas as oportunidades para todos. Mas isso não é *nivelar*. Cada aluno é uma criatura humana, com as diferenças naturais que as criaturas humanas apresentam. Na Escola Nova, precisa não ser esquecido o capítulo do estudo vocacional.

Eu não pretendo dar aqui um retrato da Escola Nova, porque não caberia numa coluna, por muito resumido que o tentasse fazer. O mundo inteiro que se empenha nesse trabalho está fazendo com ele a própria fisionomia da atual civilização. A escola preparando a humanidade, subordinando-se às suas inquietações, como um organismo vivo e flexível, e não querendo impor um molde às gerações que por ela passam, é, sobretudo, uma expressão de respeito à personalidade e uma aspiração para a liberdade harmoniosa e responsável.

Essa a escola pública, em países civilizados. E, já agora, no Brasil.

A escola dogmática, hostil, fabricando meninos com diplomas inúteis, repetidores dos mesmos textos memorizados, essa, sim, pode ser chamada de *niveladora*, e acusada de querer levar todas as aptidões ao mesmo ponto de mediocridade. A escola pública tradicionalista foi muito tempo assim. Mas o seu tempo passou. Nós temos uma reforma educacional que precisa ser mais conhecida e mais compreendida. Por que este, como muitos outros equívocos, seriam evitados se fossem mais largos esse conhecimento e essa compreensão.

Rio de Janeiro, *Diário de Notícias*, 28 de maio de 1932

ANEXO AK – Uma atitude e o seu reflexo

O dr. Anísio Teixeira, tendo sido nomeado professor do Instituto de Educação, acaba de declinar dos honorários correspondentes, enquanto, conjuntamente, permanecer como diretor geral de Instrução, solicitando, ao mesmo tempo, ao interventor, seja essa verba aplicada na organização da biblioteca daquele instituto.

Até aí, a atitude.

Agora, o comentário.

Quando a renovação educacional começou a conquistar o nosso meio, uma das primeiras novidades surgidas e proveniente da má interpretação da Escola Nova foi a hipótese de ser o livro objeto dispensável, desnecessário, talvez inútil e quem sabe até ser pernicioso.

A literatura, tão pouco estimada sempre, recebeu um golpe mais forte. O pensamento escrito foi todo confundido numa dessas generalizações mesquinhas com que se envolvem o certo e o incerto, na turbulência precipitada das incompreensões.

Mas o tempo possui mãos serenas que colocam os fatos em seus justos lugares: foi-se fazendo, a seguir, a distinção entre o livro e o livro, o pensamento e o pensamento. Saiu dessa seleção um novo sentido para uma vida nova. O pensamento e o livro que o fixa reconquistaram para o seu prestígio o brilho toldado.

Nenhuma prova mais significativa dessa vitória que uma biblioteca surgindo sob o patrocínio do próprio diretor de Instrução, que, sem afazeres copiosos, quis reunir uma docência de cujas qualidades é testemunha o professorado que às suas aulas tem assistido.

Ora, qualquer biblioteca assim criada teria uma significação muito particular e digna de nota. Acresce, porém que esta é a daquele mesmo Instituto de onde deverá sair um magistério novo, retemperado em suas energias e em sua inspiração.

Esse magistério poderá ver facilitada desde cedo a sua tarefa de estudar o melhor possível, porque o próprio estabelecimento se encarregará de manter ter à sua disposição – e já o vinha fazendo até certo ponto por uma cortesia particular dos professores – toda a vastíssima informação que os editores do mundo inteiro vêm fornecendo interminavelmente sobre o panorama pedagógico e as atividades e as tendências sucessivas da educação.

Essa biblioteca virá a ser uma documentação dinâmica dos acontecimentos do setor mais importante da vida. Ela constituirá, para a formação do professor, a sua comunicação constante com o mundo todo, no ponto em que ele se dirige para esse mesmo fim. Ela tornará familiares, aos estudantes, as questões que, vagamente apresentadas, os poderiam desinteressar ou enfadar.

O magistério que se espera ver sair do Instituto de Educação é que terá de ser, definitivamente, o realizador de todas essas tentativas ainda hoje tão árduas para o que o precedeu, justamente porque teve de realizar o prodígio de criar alguma coisa sem ter sido, antes, agraciado com os dons que lhe permitissem tal poder.

Assim, a atitude do diretor de Instrução, oferecendo seus honorários para tão útil serviço, passa a ser a cooperação mais evidente, mais concreta, mais positiva com que poderia, depois de tantas, de outra natureza, favorecer as condições do ensino, para melhorar o estado da educação.

O simples fato do Instituto o receber como professor representava uma vantagem comprovada, e marcaria para o interventor mais um ato de acerto, de clarividência e de progresso para o seu governo.

Que de tal acontecimento se originasse a cooperação a que nos referimos, é um desses caprichos com que os tempos às vezes surpreendem os mortais.

Como se vê, não só o mal, mas o bem pode vir no plural...

Rio de Janeiro, *Diário de Notícias*, 7 de dezembro de 1932

ANEXO AL – Escola velha e Escola Nova

Eu acho sempre muita graça nas pessoas que fazem certas críticas à Escola Nova, absolutamente como se a conhecessem, e com uma ingênua esperança de a poderem evitar.

Não a podem evitar, não porque ela se queira impor, dogmaticamente, mas porque, pelo fato de corresponder à verdadeira necessidade da fase atual da vida, por não desejar mais nada que estar ao serviço da própria vida, por se resumir em dar às criaturas aquilo de que possam carecer para a elementar função de existir, a Escola Nova é uma coisa invencível. É um acontecimento humano. É a escola resultante do tempo, ligada ao tempo: indestrutível, por variar com ele, e ir sendo sempre o que ele determinar que seja, ao contrário da escola velha, paralisada e inútil no ambiente móvel e inexorável da vida.

Por aí se percebe que falar mal da Escola Nova é declarar sumariamente uma ignorância total do assunto.

O equívoco, porém, se torna muito interessante quando as pessoas apontam fatos, condenando, por eles, a velha novidade que ainda não entenderam.

Porque a verdade é esta: nós temos, oficialmente, aqui no Distrito Federal, uma adiantadíssima visão do problema educacional, e todos os recursos de conhecimento necessários para o resolver.

É preciso, no entanto, considerar que as escolas aqui existentes não estão ainda impregnadas igualmente desse espírito de renovação, e do poder suficiente de agir de acordo com ele, por motivos, naturalmente, que não dependem do gosto de cada um.

A rapidez com que as novas ideias educacionais se vêm fixando nos países que pensam em civilização, o avanço que ganharam mesmo aqui, desde a Reforma Fernando de Azevedo, a expressão prática adquirida especialmente na atual administração, tudo isso tem uma velocidade a que ainda não se puderam ajustar todos os fatores de cujo esforço harmonioso resultará uma boa marcha do trabalho iniciado.

Pode-se dizer, talvez, que ainda estamos, de um modo geral, no período de apresentação de ideias e de justificação de atitudes.

Como todos os outros o faziam anteriormente, os pais brasileiros mandavam, até agora, os meninos para a escola, principalmente, como na crítica de Hervé Lauwick, "para não bulirem com o gato, não estragarem a vitrola, não atrapalharem o serviço da empregada e não entornarem o leite, representando o Mississipi". É natural que – e dadas as condições características do nosso povo – estas ideias novas, que requerem um esforço e compreensão verdadeira, exijam tempo, antes de serem bem recebidas.

Quanto ao professorado, tantos anos desiludido, rebaixado a uma simples função burocrática, transformado num aparelho mais ou menos transmissor de rotina – é claro que não por sua culpa, uma vez que não era autônomo – e numa situação financeira capaz de desanimar qualquer inquietude melhor, esse teria de sofrer, naturalmente, para se adaptar a uma ordem de coisas que, essencialmente dinâmicas, solicitam, cada dia, uma atividade maior, uma disposição de simpatia e de solidariedade para com o mundo e os seus habitantes, e uma vigilante contemplação de todas as circunstâncias, de modo a ser prevista a mais útil iniciativa, no mais justo momento.

Se ainda existem professores céticos, será por desconhecimento ou conhecimento errôneo – o que dá no mesmo – do que a Escola Nova significa e aspira. É, por exemplo, com um profundo interesse e visível contentamento que as mais distintas diretoras de escola acompanham os cursos de filosofia, psicologia, sociologia, história da educação, administração escolar, educação comparada, testes etc., que, organizados pela Diretoria de Instrução, se vêm realizando no Instituto de Educação.

Chegaremos à generalização da escola nova. Que os críticos sem assunto esperem, que ela dê os seus resultados verdadeiros para então se manifestarem. Antes disso, é má-fé e ignorância. Depois, vamos a ver o que será.

Rio de Janeiro, *Diário de Notícias*, 19 de julho de 1932

ANEXO AM – A escola para as crianças!

A mais rude prova que já tive de uma escola esquecida da infância, embora em plena vigência da Reforma Educacional, – que é um constante apelo à memória do professor para o sentido da sua vocação. – tive-a numa festa de cordialidade internacional, no momento justo em que a infância era alvo de uma manifestação dessa espécie.

Não nego que a festa estivesse bonita, e que para qualquer lado para onde se olhasse não se encontrassem motivos de encanto, de ornamentação das paredes à exibição dos chamados trabalhos infantis.

Não nego que todos os professores estivessem movidos pelas melhores intenções de pertencer à nova corrente, e tomassem todas as atitudes de que já ouviram falar nos tratados e conferências pedagógicas.

Era a coisa que mais se via, realmente: essa preocupação de estar realizando coisas modernas: de ter o livro de classe todo colorido, pelos cantos, de possuir correspondência infantil, de arrumar as carteiras em filas convergentes, de fazer modelagem e possuir uma biblioteca toda forrada de papel impermeável.

O que não se via muito bem era a significação de todas essas coisas, aquela significação que lhes deu origem, não para criar, vaidosa e inutilmente, uma aparência de escola diversa da antiga, um ambiente exótico, uma fantasia ou uma brincadeira de gente que procura "originalidade", – esse terrível escolho que faz soçobrar as aspirações medíocres.

As crianças corriam para um lado e para o outro. Mas nessa correria não senti o gesto espontâneo da liberdade: pelo contrário, ela parecia uma maneira de dizer: "Vejam como nós estamos adiantados, em pedagogia! Deixamos correr os alunos! Não os fazemos mais andar aos pares, de braços para trás! Somos pioneiros, também, da Nova Educação! Lemos tudo! Conhecemos tudo! Praticamos tudo!"

E era positivamente verdade que tinham lido e conheciam e praticavam senão tudo, pelo menos uma grande parte.

Apenas, a Nova Educação, tal como deve ser, não consiste nisso...

Consiste naquele "espírito" de hoje, que unifica a vida em todas as suas funções e se serve de novos meios para a sua manifestação, quer na escola, quer fora dela, em todos os aspectos políticos e sociais.

Ela é aquela "alma diferente", em contraste com a alma de até aqui. E que, sendo assim nova, não é, no entanto, artificial. A outra é que o era, acurvada ao peso dos preconceitos e ao

cativeiro das tradições. Esta, que todos estranham, tem por toda estranheza o fato de querer ser livre, como é da sua condição.

Creio, porém, que todos aqueles que se esforçavam por mostrar a sua perfeita atualidade, e tão contentes prepararam a festa com o ideal de marcar uma época nos fastos escolares devem ter compreendido, em certa hora, que havia um lamentável equívoco, em si mesmos, e que aquela escola não estava integrada no seu papel, e os professores tinham tido um formidável lapso de memória.

Foi quando certa pessoa estrangeira puxou para ler um discurso, no momento mais importante da solenidade, naquele que a justificava, que lhe tinha dado origem, que era a sua razão de ser.

Escola não é um edifício, não é um corpo docente. Escola é um conjunto de crianças.

A pessoa em questão, sabia que, falar a uma escola, é falar aos seus alunos. Por isso desconhecendo o ambiente que lhe estava reservado para falar, puxou o seu discurso, no momento devido, e começou, embora na sua língua: "Crianças!..."

O discurso foi por aí além, sempre dirigido aos alunos, numa linguagem especial para eles com alusões adequadas...

Mas os ouvintes eram todas as pessoas presentes, todas: menos as crianças... precisamente.

Rio de Janeiro, *Diário de Notícias*, 23 de novembro de 1930

ANEXO AN – Libertação

O processo da vida se opera em tentativas sucessivas de libertação. Estamos todos os dias renovando, na criatura que fomos na véspera, a criatura que seremos no amanhã. Mais do que renovando-a; refazendo-a; – porque não tornamos a ser jamais o que fomos, salvos apenas de uma velhice posterior, mas construímos de fato uma vida própria, que das outras só guarda a lembrança das experiências e uma certa memória de duração com que vamos acreditando na sua continuidade.

Mas para que a vida empregue o seu ritmo com alegria, é necessário que as criaturas estejam em condições de aceitar com facilidade essas mudanças, e hajam adquirido uma agilidade interior que lhes permita acertar com as várias posições que se sucedem, no tempo adequado, e com a medida justa.

Tanto isso é verdade que a cada passo estamos encontrando existências que se debatem com horror na dificuldade de viverem um determinado momento, pela simples razão de não terem conseguido o poder de passar para a posição exata quando essa posição se tornou indispensável, pela ordem geral do mundo, que está muito acima da nossa vontade individual, e anda muito alheada aos interesses de cada pessoa...

Essa faculdade de libertação, sendo uma exigência da vida, não é, de nenhum modo, um castigo para a criatura, que, ao contrário, nela encontra o campo de experimentação das suas possibilidades, de cujo triunfo extrai o contentamento da sua condição.

E nesse dom de sempre se adaptar, de sempre estar pronto, de sempre ter de se pôr à prova, há um gosto de mocidade que é a maior riqueza que pode conter um destino. Porque a mocidade é a face mais clara do eterno. Do eterno que só é porque a todo instante deixa de ser. Do eterno que, sendo um só, por essa capacidade de mudar sem se perder, pode ser tudo, ao mesmo tempo, ou de cada vez.

Mas decerto nem todos veem as coisas assim. Uma grande parte da humanidade é constituída por humilhados, multidões inadaptáveis, sofrendo, quase sem o saberem, da inferioridade que as fez estacionar num ponto fatal e irredutível. Outra grande parte é a dos dificilmente adaptáveis, dos que não se deslocam sem um sofrimento, dos que conseguem acompanhar o ritmo total mas queixosos do movimento a que se subordinam, quer pela dificuldade de propriamente o realizarem, quer pela atração para o conforto de situações anteriores, ou, senão do conforto, pelo hábito que lhes tinha dado uma espécie de segurança, que era a sua precária felicidade.

Ora, a felicidade está na libertação. E, se a libertação depende de uma contínua mudança, a rotina é apenas um preconceito e uma ideia falsa de segurança e tranquilidade, para os que, temendo o que desconhecem, se limitam a estreitos territórios, onde a ausência de aventuras pode parecer impossibilidade de perigo.

Como, porém, atingir a essa libertação que torna os homens felizes, de uma felicidade ativa que não se corrompe, simplesmente por estar sempre evoluindo, ganhando definições novas, e conduzindo aos níveis extremos em que o homem se confunde com Deus, e de onde até retorna, para não se extinguir nessa atitude suprema, detendo um processo de vida que para não acabar precisa vencer a própria glória de ter chegado ao fim?

As religiões e as filosofias não têm sido, em suma, senão a tentativa de capacitarem o homem para esse processo de libertação que é o último apelo dos pensamentos que percorreram todos os caminhos em busca de uma verdade suficiente.

Mas as religiões e as filosofias têm sido até aqui uma zona privilegiada, tão fechada sobre si mesma que nem deixa ver de fora algumas puras maravilhas do seu conteúdo. Descrentes dessas riquezas misteriosas, os homens para os quais elas têm sido inacessíveis ou se perdem de desencanto ou refazem o mundo à sua custa, para darem satisfação à vida da obra do seu destino.

Nisso estão o intuito e a finalidade da educação. E não pode haver nada maior nem mais belo.

Rio de Janeiro, *Diário de Notícias*, 13 de março de 1932

ANEXO AO – Prédios escolares [II]

Quando, há poucos meses, o diretor-geral da instrução apresentou ao Conselho Consultivo do Distrito Federal o seu plano regulador da construção de prédios escolares, a atmosfera tinha um certo constrangimento de surpresa: como diante do imprevisto de uma revelação, o auditório deixou-se ficar pensativo vendo aqueles mapas, aqueles gráficos e, principalmente, a veemência com que o dr. Anísio Teixeira situava o problema e apontava a sua solução.

O próprio relatório falava, aliás, da incerteza com que sempre se construíram ou alugaram prédios escolares: e essa referência punha em destaque a segurança com que o autor do plano estudara o assunto, recorrendo a todos os dados e prevendo todas as necessidades.

A assistência percorreu com olhos curiosos toda aquela documentação. Na augusta sala do Ministério, entre aqueles móveis sólidos e limpos, diante daquelas imensas decorações, numa tarde em que positivamente não chovia, e todos sabendo ler e escrever (alguns talvez até mais que uma língua), os ilustres senhores presentes não poderiam imaginar com facilidade o que é uma escola do Distrito Federal: casa suja, velha e acanhada, com móveis partidos, quase sempre desajustados à altura das crianças, com vidros furados, teto fendido, escadas desmoronando-se, excesso de poeira, falta d'água, e muitas vezes falta de ar e falta de luz. Isso são coisas que precisam ser sentidas de perto. E há muita gente ilustre, e que certamente trabalha imensamente pelo Brasil, mas que não passou pela tristeza de conhecer uma escola primária por dentro, porque, em muitos casos, nem a infância a frequentou.

O cuidado, pois, com que foram manuseados e percorridos os mapas e esquemas já seria em si coisa muito louvável, porque é próprio da natureza humana desinteressar-se facilmente pelas coisas que não lhe dizem respeito, – salvo algumas exceções.

Depois, o Conselho parece que ficou estudando o caso.

Seria prudente não o estudar mui longamente, – do contrário, as escolas que temos cairiam sozinhas, e com elas as salas aproveitáveis, o que viria modificar todo o plano, e, naturalmente, complicar as finanças do país, essas estranhas finanças que, malgrado toda a parcimônia nas despesas imprescindíveis, acaba sempre por se evaporar, como o saci, preso na garrafa.

Mas existe um cavalheiro, o sr. Zeferino Barroso, que “... sentindo com tristeza e revolta os efeitos de ordem moral da incúria e da miopia dos administradores de todas as espécies neste vasto país”, e não querendo trair as suas convicções de todos os tempos, nem renunciar às lutas que vem travando desde os albores da sua mocidade, – são palavras suas, – resolveu dizer aos

seus colegas do Conselho em que condições se encontram os prédios escolares, e a quantidade de crianças que anualmente ficam sem matrícula, por falta de espaço ou de equipamento das escolas.

Com esse voto, o Conselho Consultivo aprovou a emissão de trinta mil contos de réis para edificações escolares, o que, se não é a realização do plano regulador da Diretoria-Geral de Instrução, é, no entanto, alguma coisa capaz de aliviar a angústia em que se debatem alunos e professores, no momento em que a administração se propõe uma obra séria, profunda e vasta, na educação nacional.

O sr. Zeferino Barroso, reforçando as palavras já poderosas do diretor-geral da Instrução, pôs-se, afinal, ao seu lado, como um colaborador da sua obra. Não é glória pequena. Fica-lhe a responsabilidade de a sustentar com brilho, pois em nome da criança podem ser feitas as coisas mais altas e belas da vida – as mais desinteresseiras, também, e as de maior responsabilidade.

Rio de Janeiro, *Diário de Notícias*, 22 de dezembro de 1932

ANEXO AP – Prédios escolares [I]

A questão agora novamente posta em foco da construção de prédios escolares deve merecer dos responsáveis uma atenção muito especial, porque justamente estamos atravessando um momento que exige o maior cuidado em cada ato levado a efeito, para não termos depois a censurar incompetências que se revelarem.

Se observarmos o critério seguido até aqui para a construção de edifícios escolares, teremos de reconhecer que ele se subordinou sempre à própria concepção que se formava da educação.

Quando ela se limitava a aparecer como uma simples fórmula de alfabetização, o problema se resumia, também, à quantidade de escolas, para abranger o maior número possível de alunos.

Quando a questão da higiene infantil abriu novos horizontes à escola, não se tratou mais da simples expansão que esta pudesse ter. Pensou-se em adaptá-la, também, a servir à criança mais cuidadosamente, dando-lhe novas possibilidades de conforto.

Mas as coisas estão em constante evolução. E a ciência educacional situou agora os assuntos escolares em tal nível que não é de prédios numerosos que necessitamos, nem mesmo de prédios apenas subordinados a meia dúzia de regras preliminares de higiene.

Temos diante de nós todo um mundo novo, com a ampliação de vistas que decorre do estudo da criança e das suas necessidades de formação.

Possuímos, para honra nossa, uma Reforma de Ensino que o regime revolucionário apenas terá de desenvolver em alguns pontos. Essa reforma, que contém as melhores coisas do pensamento e da experiência dos grandes educadores contemporâneos, não pode ser realizada com prédios de qualquer espécie, como já ficou verificado nestes breves anos em que se fez a sua tentativa de realização.

Precisamos de prédios ajustados às necessidades e à prática da escola definida pela Reforma de Ensino.

Essa reforma, aliás, determinou a construção de um certo número de edifícios já muito diferentes dos que anteriormente se levantavam para idênticos objetivos.

Terão esses, porém, sido a solução justa do problema dos prédios escolares adequados à Nova Educação?

Sobre isso é que é preciso refletir convenientemente. Porque, pelo simples fato de se fazer um edifício bonito, não se pode esperar ter resolvido a questão.

Não se trata de *urbanismo*, mas de educação. A educação não prejudicará jamais o urbanismo. O que é de temer é que o urbanismo possa de algum modo comprometer a educação.

Não é supérfluo, neste momento único da história do mundo, – em que tudo se volve para a criança como para uma esperança imortal, e tudo a deseja servir, convenientemente, – que a arquitetura pedagógica, quer na parte propriamente de ambiente, quer na de utilização, esteja devidamente esclarecida pelo espírito da época, e perfeitamente orientada nas suas intenções.

Rio de Janeiro, *Diário de Notícias*, 9 de dezembro de 1930

ANEXO AQ – O conceito de vida

Não há muito tempo publicamos neste jornal um capítulo do trabalho de Jean Piaget sobre a criança e a sua representação do mundo.

Escolhemos a parte em que se procura saber o seu conceito sobre a vida. Nela vinham sugestivas respostas de muitas crianças consultadas, e todas essas respostas tinham o mesmo equilíbrio e demonstravam a existência de um mesmo nível do pensamento infantil, mesmo através dos graus de desenvolvimento estabelecidos pelo ilustre psicólogo.

Queremos hoje apresentar, porém, as respostas absolutamente inesperadas que recebemos, de uma menina brasileira, de sete anos e três meses de idade, respostas que nos foram dadas com uma naturalidade assombrosa, e que por instantes nos fizeram o pensamento oscilar sobre aquela informação de Lafcadio Hearn a respeito da consulta que os japoneses tradicionalmente fazem às criancinhas do seu país, no dia em que completam dois anos, sobre a origem de sua vida, e o mundo de que vêm.

Nosso pensamento oscilou assim, porque a menina com quem falávamos pôs na sua linguagem uma seriedade que perturbava. Parecia que tinha dentro de si conhecimentos misteriosos e que achava fútil e cheia de ignorância a pergunta de quem a interrogava.

O diálogo, num ambiente de total isenção, levava o ritmo do método clínico recomendado por Piaget. Era preciso nada sugerir. A pergunta foi de calcada nas suas:

– Tu achas que o sol vive?

A pequenita olhou-nos como de um outro mundo. E disse com uma convicção quase mística:

– Vive.

– Por quê?

As crianças do livro de Piaget respondem: porque se move, ou porque caminha, ou porque queima...

Esta não. Esta foi à causa primária, e disse-me:

– Como é que eu posso saber *por quê?* Talvez ele é que saiba...

Ora, entre o primeiro porquê, superficial, que caracteriza a vida, e este segundo, que a explica, vai uma distância enorme.

Mas ainda insistimos:

– E a água, também vive?

Aí surgiu uma explicação que eu acho notável. A menina, olhando para longe, como abrangendo todo o universo, disse-me esta coisa.

– A água também vive. Tudo vive. Se não vivesse, não estava no mundo. Como é que podia estar no mundo, se não vivesse?

Eis aí um conceito de vida que eu não esperava encontrar numa criança de sete anos e três meses.

Não quero discutir o valor filosófico do conceito. Mas a sua significação psicológica, comparada com a das crianças analisadas por Piaget, e mesmo com a visão de muitos adultos, sobre o mesmo tema, parece-me digna de atenção especial.

Tudo, pois, que está no mundo, segundo essa menina, vive. A prova de que vive é essa: estar, ser. Quanto ao porquê dessa vida, confessa a incapacidade de o definir.

Sente, apenas, que a razão é profunda. Que não a atinge.

E confia-a simplesmente à própria vida.

Rio de Janeiro, *Diário de Notícias*, 24 de janeiro de 1931

ANEXO AR – [Professores e Estudantes]²⁰⁰

Aparece este jornal num momento grave do mundo. E, sendo um jornal de ideias, não pode deixar de ter, numa das suas páginas, um canto permanentemente destinado aos assuntos de educação.

Entende-se por educação tudo quanto se refere ao adestramento, ao aperfeiçoamento físico, intelectual e moral do homem, de modo a adaptá-lo às condições do meio em que vive, tornando-o útil – e se possível também agradável a si mesmo e aos seus semelhantes.

Esta espécie de definição, que tão poucas linhas ocupa, encerra, no entanto, o segredo da vida humana, com suas lutas, derrotas e vitórias. por isso, a educação, uma disciplina complexa, envolvendo muitas outras, e com muitas outras se limitando.

Toda essa complexidade, finalmente, se polariza – de um lado, numa doutrina à que inspira e dirige; do outro, numa forma de realização dessa doutrina, isto é: em espírito e método.

A mais primitiva forma de sociedade humana não prescinde de experiência educacional. Cada grupo – como mais tarde cada povo – busca o aproveitamento de cada unidade social, sua integração adequada ao ambiente coletivo, mediante certas práticas que constituem uma verdadeira metodologia.

Naturalmente, os povos que se consideram altamente civilizados têm ideais mais sutis, e outros recursos para a sua concretização.

Um país novo, mas de intensa capacidade evolutiva, como o Brasil, não pode deixar de se instruir com as experiências já verificadas em outros pontos da terra – para aproveitar com os bons exemplos de umas, e acautelar-se dos desastres de outras.

Ora, este momento do mundo é grave por ser aquele em que vários ideais se chocam de maneira impressionantemente espetacular.

Como os ideais são as forças inspiradoras da educação, resulta que o mundo se encontra em pleno caos, nessa matéria.

Este jornal convida os seus leitores a certa meditação sobre o assunto. Principalmente os professores e estudantes devem ter dúvidas sobre o assunto. Principalmente os professores e estudantes devem ter dúvidas ou certezas, perguntas ou respostas que permitam pelo menos encaminhar tão importante questão.

²⁰⁰ Esta primeira crônica representa uma tomada de posição diante dos problemas da educação nacional. Com o passar do tempo, sobretudo a partir de 1942, a escritora aos poucos foi desviando o seu interesse para as questões relacionadas com o folclore. (N.O)

Rio de Janeiro, *A Manhã*, 9 de agosto de 1941

ANEXO AS – Vida e educação

Logo de início, este livro de Gorki, *Minhas universidades*, tem uma frase que faz pensar: "Tinha chegado muito cedo a saber que a resistência contra o ambiente que o cerca é, precisamente, o que forma o homem".

A experiência do passado deixou-nos, realmente, uma série inesquecível de exemplos, em que vemos os mais admiráveis tipos humanos surgindo dentre acontecimentos hostis, rodeados de todas as misérias, de todas as decepções, de todos os obstáculos de tempos incompreensivos e multidões cruéis.

Nisso, não variou o presente, nem será diverso o futuro: uma estirpe de singulares poderes está sendo continuamente preparada entre as vicissitudes mais duras da vida; e o sangue das verdadeiras elites arrasta um sombrio peso de grandes fatalidades vencidas.

As facilidades medíocres, pelo contrário, costumam ambientar formas sem personalidade, que vingam pela generosidade que as cerca, sem esforço e sem energia, ignorando, elas mesmas, esse mérito de afirmar qualquer virtude mediante provas rigorosas, que, de tão absurdas, às vezes, parecem a simples máscara de uma sumária condenação. Nessa ignorância vai, aliás, a sua maior infelicidade. A criatura humana é, senão definitivamente o "animal de rapina" que viu Oswald Spengler, o espírito de vitórias que está todos os dias vibrando a cada solicitação mais veemente.

O destino da humanidade, ampliando e evidenciando o destino individual, revela essa inquietude sempre vencedora e sempre renovada que vem conduzindo as civilizações pelo tempo, como uma longa batalha que nunca se acabará de ganhar.

Temos um deslumbramento constante de heroicidade. Mesmo debaixo de certos requintes de silêncio, de renúncia, de desinteresse, é esta superação infinita que estamos sonhando. E este gozo de afirmar um poder enérgico, inspirado, radioso, esta espécie de coragem misteriosa de que se é capaz de dispor para a definição de uma atitude excelente.

E afinal o sentido da educação é o de prover o homem das forças que lhe sejam necessárias para essa realização de si mesmo.

Facilitar-lhe tudo seria empobrecê-lo. Seria, mesmo, amesquinhá-lo. Seria como que lhe confessar a sua insuficiência de recursos próprios para a conquista de si e o domínio das circunstâncias. Dificultar-lhe tudo, porém, seria, inversamente, tolher desde logo a ação; aprisioná-lo; fechá-lo entre muros estéreis, com a suprema crueldade de lhe mostrar ao longe, inacessível e maravilhoso, um mundo que ele sabe que nunca chegará a atingir.

Assim, é ainda entre os extremos que desta vez se encontra a melhor verdade.

Precisamos de um ambiente de estímulos vários, onde todas as grandes aspirações humanas se sintam acordar, e tenham o encantamento de si mesmas. Há nesse narcisismo uma virtude extraordinária. O homem gosta de se ver belo. Por que não se lhe há de proporcionar uma oportunidade para que se sinta assim? Por que há de o mundo ter esse empenho de estar sempre diminuindo as criaturas, detendo-as, afligindo-as, fazendo com que tenham de si mesmas uma impressão dolorosa de fracasso e incapacidade?

Esses caminhos das alturas costumam ser feitos de grandes pedras amargas. Mas, se há que animar os caminhantes para a escalada, convém que não lhes prendam os pés ao chão. Ele se despedaçará em tentativas audaciosas. Mas estará cumprindo seu destino admirável de vencedor, ainda que não chegue ao fim.

Os campos rasos são um tédio tristíssimo. Os níveis estão certos, os horizontes são vistos de qualquer ponto. Nenhum perigo desafia o sonho. É apenas andar. Para quê?

A não ser alguma criatura espantosa, que seja capaz de um milagre, em tal cenário, o comum é monotonia e desgosto. Uma obrigação passiva de viver, que tira à vida o brilho de todos os seus dons e o gosto ardente de suas fecundas amarguras.

Rio de Janeiro, *Diário de Notícias*, 30 de setembro de 1932

ANEXO AT – Ambiente

Precisamos de ambiente. Nossa vida não está apenas em nós mesmos; por muito profunda que seja, por muito repleta que se ache de belos sonhos, de ansiedades imensas, de extraordinárias dimensões de virtude e poder.

Toda a significação do que somos se inibe, dolorosamente tímida, quando não encontra uma atmosfera propícia à eclosão daquilo que é.

Grande tristeza esse perambular das criaturas admiráveis, que procuram infundavelmente o lugar onde se fará a sua revelação, adiando a cada passo o instante festivo do espírito em que, como num espelho, encontrem e sintam a novidade da sua harmonia e o mistério da sua grandeza.

Vai-se nesse passo até a morte, de projeto em projeto, de tentativa em tentativa, de renúncia em renúncia.

Esse é o destino dos desamparados, dos solitários, que se movem entre horizontes de desconfiança, porque sempre lhes faltou a serenidade consoladora de uma total compreensão.

A mediocridade não sofre desse mal. A mediocridade é numerosa: rua muito povoada, onde todos se falam, se conhecem, dizem mal uns dos outros, mas também se entrelaçam, – fazendo assim um convívio nem completamente bom, nem completamente mau.

Para além da mediocridade é que começam todas as torturas. A procura do bem sempre mais perfeito é uma forma de loucura esplêndida, em que as vítimas estendem mãos apaixonadas para deslumbramentos que todos juram perigosos. Mas há nessa loucura uma solicitação tão veemente, um fervor tão concentrado, tão clarividente, tão secular que, ainda que a humanidade toda não a achasse legítima, teria de confessar a sua autenticidade sem limitações.

As crianças predestinadas a esses caminhos amargurados e radiosos não se selecionam por vantagens especiais e exteriores. Vêm ao mundo com uma estrela negra na fronte, como qualquer personagem de Gérard de Nerval. São toda uma formação do tempo, do meio, da vida universal. Composição de um destino, como qualquer forma da natureza, combinando elementos ocultos, com forças estranhas, para esse aparecimento final.

A educação terá de ser sempre o ajustamento do indivíduo ao ambiente. Ao seu ambiente próprio. Aquele em que ele possa viver. Todos temos direito à vida. E infelizmente os que mais alto a representam, os que mais fiéis lhe querem ser, são os condenados ao exílio e à renúncia, e não lhes resta mais que o misticismo para inventarem uma sobrevivência milagrosa, pela transfiguração de tanta dor.

NOTA - Escrevendo ontem sobre a atitude do dr. Anísio Teixeira, que ofereceu seus honorários de docente do Instituto de Educação à biblioteca do mesmo Instituto, esquecemos de dizer que esse oferecimento foi feito por ocasião da sua nomeação, isto é, em julho do corrente ano.

O lapso originou-se do fato de comentarmos o edital sobre o assunto, publicado, no órgão oficial, apenas no dia em que escrevíamos o "Comentário".

Rio de Janeiro, Diário de Notícias, 8 de dezembro de 1932

ANEXO AU – Arte e educação

A conferência há pouco realizada pela sra. Carolina Durieux sobre a arte nos Estados Unidos fez-me lembrar as constantes exposições que tive ocasião de ver, nas galerias das universidades americanas que milhares de estudantes atravessam, mesmo em períodos de férias.

Às vezes, eram caricaturas, às vezes, outras invenções artísticas; lembro-me de ter visto muitos desenhos de propaganda contra incêndios (numa cidade quase toda construída de madeira, mas com as casas equipadas com os mais confortáveis aparelhos elétricos), e muitas maravilhas de arte gráfica – exposições de páginas de obras-primas de tipografia: letras e ornatos maravilhosos, gravuras indissociáveis, papéis que sozinhos, sem mais nada, me deixavam em êxtase. (Literatices, leitor, literatices...)

Os estudantes passavam por ali conforme a sua índole: sérios, risonhos, pensativos, distraídos, carregando livros, carregando capas, não carregando nada, lambiscando sorvetes, mascarando goma, absorvendo ciência, transpirando saúde (era um verão de deixar impressionados os brasileiros), e, querendo ou sem querer, seus olhos passavam pelas paredes da galeria, onde tranquilamente se deixava estar a exposição.

Ninguém era obrigado a parar, contemplar, gostar, convencer-se e ir comprar uma folha de papel e uma caixa de lápis para virar artista no dia seguinte. Não. Apenas a exposição era anunciada, como se anunciavam as conferências nos "teatros abertos": uma coisa dentro do ritmo normal. Nem me lembro se os jornais se ocupavam disso.

Quando se vê, porém, uma revista americana, uma vitrina dos Estados Unidos, o interior de uma casa remediada, compreende-se todo o efeito desse convívio constante com coisas de arte, que pouco a pouco vão impregnando um ambiente, familiarizando a criatura com uma certa fisionomia poética de tudo, até que o hábito de beleza afeiçoa o indivíduo, de modo a não lhe permitir a proximidade do que se encontra dela desprovido.

Educar é, em grande parte, acomodar as coisas superiores, despertando na criatura humana um gosto puro pelo melhor e mais perfeito, e uma inadaptação pelo que julgamos inútil ou mau.

Inúmeras vezes uma prédica resulta sem virtude, porque há, desgraçadamente, na maior parte da humanidade, uma grande desconfiança pelos conselhos. E a verdade é que, muitas vezes, os conselhos não valem grande coisa, e o que os fornece tem, acima de tudo, em vista a defesa de algum interesse próprio.

O ambiente educa em silêncio. Nem fica rouco, nem se repete, nem se cansa em vão, nem se arrelia com os desatentos. O ambiente é poderoso e insensível, como a fatalidade.

O menino está distraído brincando, levanta os olhos, vê em cima da mesa uma jarra de flores. Todas as cores entrelaçadas. Muitos desenhos calados, vivendo sua maravilha momentânea. O menino volta ao brinquedo. Torna a levantar os olhos: as flores, ali. Isto é assim por muito tempo, e na alma do menino ficam existindo as flores, com seus desenhos, suas tintas, suas expressões. Contam que Anatole France, em pequenino, se enamorou de uma rosa pintada no papel da parede. Todas as crianças se enamoram para sempre de sua infância. E por isso tanto se diz que a educação começa no berço, embora verdadeiramente comece muito antes.

O arranjo doméstico, a harmonia da família, a paisagem cotidiana, a atmosfera da escola, tudo isso são ambientes que se vão superpondo e que nos vão nutrindo. Vemos as plantas brilharem ou murcharem conforme o sítio em que se encontram, as influências da terra, do sol, do ar, e duvidamos que o mesmo se passe conosco, que somos muito mais sensíveis que elas!

Dizia a sra. Durieux que não se fabricam artistas, mas se podem concorrer para que muita gente compreenda e aprecie melhor as coisas de arte. São palavras sensatas. E não conheço adjetivo mais formidável do que este, no mundo de hoje. Pudéssemos nós fazer com que todos compreendessem e apreciassem melhor, não apenas a arte, mas também a vida; de que ela é apenas um aspecto, – e teríamos realizado completamente a obra imensa, extenuante, infindável, da educação!

Rio de Janeiro, *A Manhã*, 20 de novembro de 1941

ANEXO AV – Arte e educação

Um instante de beleza pode causar a transformação total de uma vida. Basta que a ação se produza com aquele ritmo e aquela proporção que tornam as coisas adequadas e determinam esse ajustamento harmonioso e surpreendente que os homens se acostumaram a chamar pelo nome de milagre.

As grandes obras de arte foram sempre um milagre. Diante delas veem-se os homens mais hostis converterem-se de súbito: o êxtase é um indício dessa mudança brusca, em que se paralisam todas as energias bárbaras, e o espírito aflora, só com as suas virtudes requintadas, à contemplação do prodígio, que de certo modo o reflete.

Tudo quanto se tem escrito sobre o poder da arte, nessa transfiguração humana, não é apenas matéria mitológica ou poética.

Aliás, a mitologia e a poesia são tudo quanto há de mais verdadeiro, transposto numa linguagem de símbolo que, infelizmente, nem todos chegam a compreender com precisão.

Mas, em exemplos mais fáceis, vemos como a arte aproxima as criaturas – e era Tolstoi que vagamente a definia como "a aproximação fraternal dos homens".

Assim é que Paderewski, malgrado as relações cortadas entre a Lituânia e a Polônia, pediu licença para entrar naquele país, a fim de dar um concerto em Kovno.

Os poloneses que o quiserem ouvir, poderão obter uma licença especial de entrada no país.

É verdade que seria mais belo só esse interesse musical bastar como passaporte; mas já é uma grande coisa que se tenha a cortesia de atender, em tal situação, aos interessados pela arte.

Ela é aí, uma espécie de esquecimento sobre a contingência triste dos ódios e das incompreensões.

Um esquecimento que poderá ser estimulado cada vez mais, a ver se algum dia se extingue essa vocação, que ainda resta no homem, para a intolerância, a luta e a morte.

Os grandes gênios da arte – como os da ciência – não têm pátria, não têm limites e, malgrado sofram, muitas vezes, do julgamento dos contemporâneos que os reduzem, no seu conceito, à mediocridade mais detestável, sempre sabem estar num ambiente universal que é a sua mais íntima e dura doura satisfação.

Que possuem esses homens de extraordinário? Apenas um dom pro fundo de beleza, – porque é também beleza a ciência que se faz sem abolir as dependências entre o individual e o universal.

Se conseguíssemos generalizar a virtude dos grandes homens que a realizam até os homens que as contemplassem como outras tantas obras de arte, modeladas com pensamento e ação, é possível que atingíssemos uma era que apenas se faz prometida, que apresenta faces momentâneas, de volúvel aspecto, sendo, no entanto, uma aspiração tão grande deste mundo cansado de ser belo sem se fazer entender.

Rio de Janeiro, *Diário de Notícias*, 23 de novembro de 1932

ANEXO AW – Escola para a criança

Tal como o governo para o povo, a escola que não se adapta à visão moderna da educação continua a ser mais um meio de proteger o professor do que a criança: mais o dirigente do que o dirigido, – e perde, assim, toda a sua razão de ser, como as democracias falhadas pelo esquecimento ou ausência de compreensão da sua verdadeira e única finalidade.

As provas de que a escola, desde muito, não vinha correspondendo àquilo que dela se esperava estão bem patentes na obra de todos os pedagogos, psicólogos, filósofos, sociólogos, que clamam por uma transformação educacional, movidos pelo mesmo espírito que anima as revoluções, e modifica os regimes.

Nem poderia ser de outro modo, pois as revoluções trazem sempre uma novidade ideológica que lhes determina a origem, e as novidades ideológicas, representando sempre uma nova fisionomia da vida e do homem, têm como fator importantíssimo o processo educacional, situado na escola.

Nós temos escolas. Há muito tempo que as temos. Mas estarão elas perfeitamente integradas na sua função?

São escolas para atender a crianças ou a professores?

Pode-se afirmar infelizmente, ainda as temos de ambas as naturezas.

Não nos deslumbremos com transformações metodológicas: coisas superficiais, aparências que rotulam com cores vivas de modernismo a mentalidade passadista de muitos elementos enraizados em rotinas inabaláveis.

As reformas pedagógicas não se justificam apenas com a introdução de fatores pedagógicos concretos: com tabuleiros de areia para ensinar geografia; jogos de linguagem e de aritmética; centro de interesse, testes etc.

Se tudo isso não estiver aviventado por um "espírito" diferente, se tudo isso não levar ao impulso de uma diretriz em harmonia com todos os problemas sociais da atualidade, o que continua prevalecendo é a velha escola de tico-tico, de fachada pintada de novo e professor mascarado.

Como é triste ter de admitir que ainda existam escolas assim!

Rio de Janeiro, *Diário de Notícias*, 22 de novembro de 1930

ANEXO AX – O ambiente escolar

Quando, anteontem, na sua primeira conferência, Rodolfo Lopes nos falava do ambiente, como fator importantíssimo na formação da personalidade, intimamente relembávamos os pobres interiores das nossas escolas primárias, desprovidas, em geral, de tudo quanto possa atrair a criança e estimular-lhe a vida profunda.

Sem falar nos edifícios escolares, que até aqui foram sempre detestáveis, consideramos as salas de aula, os gabinetes das diretoras, os corredores, os pátios das nossas escolas.

Que impressão nos fica de os ter visto? Uma impressão de repartição pública, banal, monótona, enfadonha: agressivos armários envidraçados; mesas ou secretárias de mau gosto, em que às vezes se exibem tapetezinhos e panos à moda de cinquenta anos atrás; mobiliário dos mais monstruosos feitos; atmosferas de enfeites muito duvidosos; cabides velhos, onde as crianças amontoam capas e chapéus, sempre em maior número que os ganchos; vidrinhos com água para botar flores e, outras vezes, jarrinhas mais sinistras que os vidros; um velho piano envolto num velho pano encarnado ou verde; em cada canto, o globo geográfico de papelão lustroso, no clássico suporte de ferro torto; e, por cima de tudo isso, as lâmpadas oscilando, nuas, num fio simples, onde as moscas descansam e dormem.

Isso de um modo geral. Porque há os detalhes de cada classe: os livros, infalivelmente forrados de papel impermeável, a moringa à janela, certos quadros-negros, de cavalete, certas esponjas que não limpam mais, certos relógios que não funcionam etc.

Ora, ninguém pede escolas luxuosas. Pedem-se escolas limpas, arrumadas, bonitas. Que não se diga nunca: o aluno não tem dessas preocupações. Sim, ele as tem, no mais profundo de sua vida. Tem-nas informes, como uma aspiração que não se formula. Por que é que tantas crianças fazem gazeta? Em geral, pelo gozo de ficarem lagarteando ao sol, vendo o céu infinito, os pássaros voando, o vento balançando as folhas, – saboreando, enfim, essa beleza tranquila que flutua sobre a natureza, longe das coisas utilitaristas.

Trabalhem, pois, por embelezar a escola. Em vez de se prepararem no fim do ano, apressadamente, trabalhos para exposições, proponhamos às crianças fazerem-nos para adorno da sua classe, desde o primeiro dia de aula. Que elas substituam os armários vulgares por estantes harmoniosas, laçadas, com essa nota de cor e brilho que os artistas empregam modernamente para os mobiliários infantis. Que elas decorem com simplicidade (e não temos a seduzir-nos as mil estilizações marajoaras?) os vasos que se destinem a enfeitar a classe. Que

elas aprendam a abrir moldes para pintar as paredes da sala, dando-lhe um aspecto adequado. Que elas criem, afinal, um ambiente propício para a sua alegria de estudar.

Mas não é só o ambiente físico o que influi na formação da criança. É também o moral. E aí do professor que, para induzir seus alunos a uma atitude digna, lhes faz discursos sobre o caráter. Sobre o caráter não basta falar. É preciso, antes de tudo, tê-lo. Manifestá-lo em cada momento da vida. No mais simples ato. Na mais breve palavra.

As crianças, na escola, observam mais o professor do que este, em geral, as observa. Seguem-lhe com os olhos todos os movimentos. Surpreendem-lhe as intenções, e as repercussões íntimas. Assistem ao trato que ele dá aos seus colegas e subordinados. Medem a sua coerência, e traçam-lhe um tipo psicológico que guardam refletido em si.

Dentro da escola bonita, limpa, decorada, não cabe senão o professor verdadeiro, sincero, puro, que sente, pensa e age em linha reta. O que não for assim não poderá enfrentar sem remorso a infância: porque lhe vai servir de ambiente nocivo e deformador.

Rio de Janeiro, *Diário de Notícias*, 25 de junho de 1930

ANEXO AY – Escola atraente

Fala-se na escola atraente para a criança. Que é preciso um ambiente agradável, sugestivo, rico de inspirações para a infância: acrescente-se que preciso um ambiente assim, também, para os professores.

Tem-se pensado que o mobiliário feio, as paredes sujas, os enfeites fora da moda exercem ação perniciosa sobre as crianças; é preciso não perder de vista a impressão que causa aos professores o mesmo cenário, para o seu trabalho de todos os dias.

Diz-se que a escola triste e agressiva afasta os alunos, torna-os vadios, mostra-lhes, em contraste, a beleza das ruas cobertas de sol, enfeitadas de árvores, onde a liberdade dos pássaros canta a sua alegria.

Quantos professores, ainda hoje, não irão à escola sob o peso, a atuação do dever, duro e sombrio como uma condenação?

Deixam a sua casa florida, alegre, clara, onde a vida também canta, sedutoramente. Encontram a escola com o conjunto das suas hostilidades: o relógio feroz, que não perdoa os atrasos do bonde; o livro de ponto ferocíssimo, com a sua antipática roupagem de percalina preta e a sua sinistra numeração, pela página abaixo... De toda a parte surgem objetos detestáveis: régua, globos poeirentos, borrachas revestidas de madeira, tímpanos, vidros de goma-arábica, todas essas coisas hediondas que se convencionou fazerem parte integrante da fisionomia da escola, e que são acreditadas indispensáveis e insubstituíveis. Coisas mortas. Coisas de outros tempos. Coisas que se usaram nas escolas de nossos avós e de nossos pais. Não se pode pensar em familiaridade, em proximidade infantil, em vida nova, em educação moderna, no meio dessa quantidade de mata-borrões, de mapas com demarcações arcaicas, de balanças que não funcionam, de moringas de gargalo quebrado, de caixinhas de sabonete para guardar giz, e das coisinhas armadas nas tabuinhas dos armários chamados museus, nas quais não se pode bulir para não estragar, e que têm um rotulzinho em cima, tal qual os vidros de remédio.

Vamos pôr fora todas essas coisas velhas? Vamos ordenar uma limpeza geral nas escolas, ainda que fiquem apenas com os bancos para as crianças se sentarem?

O que for sendo preciso irá surgindo, pouco a pouco, das mãos das crianças e dos professores, conjuntamente. Ir-se-á povoando a escola não com essas coisas detestáveis que aí estão, mas com pequenos objetos feitos com carinho, com esse carinho que embeleza e enriquece tudo.

Muitas professoras não teriam na sua casa, com certeza, uma velha moringa dessas que habitam, infalivelmente, as janelas das salas de aula. Não quereriam na sua casa, nem na cozinha da sua casa, semelhante caco. Mas têm-no na escola. É a escola... Mas, então, que é a escola? E que afronta é essa à sensibilidade de centenas de crianças?

A moringa é apenas um exemplo.

Algumas professoras vão com desgosto à escola, dizíamos. Por que não modificam elas esse ambiente que as desagrada?, perguntareis.

Porque acima da sua vontade estão acumuladas muitas rotinas de outras vontades. Porque, algumas vezes, a manifestação de um natural bom gosto, de uma cultura mais apurada, serve de base a ridículas insinuações, e a críticas mordazes.

Porque ainda não temos um meio homogêneo, mesmo dentro dos limites do magistério.

Porque ainda não temos, infelizmente, uma totalidade de professores capaz de agir simultânea e solidariamente nesta obra de reorganização pedagógica que representa, para o Brasil inteiro, uma etapa de progresso que todos os esforços devem denodadamente acentuar.

Rio de Janeiro, *Diário de Notícias*, 31 de julho de 1930

ANEXO AZ – Ventilador

Estava lendo uma revista de estudantes, e encontrei o anúncio de outra, que acaba de aparecer e se chama *Ventilador*.

Ventilador. Parei, com alívio. Que frescura! Na minha sala, sem ar-condicionado, tudo foi ficando diferente: suaves brisas boliram nos meus papéis, andaram pelos meus cabelos, levantaram as cortinas. O termômetro continuava marcando 31 graus – mas eu mergulhava em temperaturas de montanhas no inverno, e a luz do sol na varanda me parecia laranja gelada.

Ventilador. Eis o poder das palavras. E logo me lembrei de um professor americano que chegou aqui outro dia, depois de pousar em Belém, e com a técnica meteorológica aprendida no Norte me foi perguntando, enquanto mexia suas esperanças num copo de *cobbler*: "A que horas começa aqui a ventilação?" "Qual ventilação?", perguntei-lhe. "A aragem que refresca...", explicou-me.

A ventilação para mim começou apenas agora, com esta revista, que me fez pensar nessa graça que tem a mocidade, e só a mocidade, de descobrir coisas que, sendo verdadeiras loucuras, são verdadeiras maravilhas, e encham de júbilo os corações de boa vontade.

Eu não sei qual é o programa do *Ventilador*. Mas deve ser um programa de refrescar. E não é disso que andamos verdadeiramente precisados? Pois com 31 graus numa sala de trabalho ou de aula pode haver coisa mais grata e oportuna que um ventilador?

Além disso, os tempos são de fogo, e a alma dos jovens propensa aos arrebatamentos. O ventilador tem uma ação calmante, ajuda a serenar, faz tornar o equilíbrio às coisas, e é sobretudo de equilíbrio que crianças, moços, velhos, homens e mulheres andamos carecendo.

Por outro lado, o ventilador carrega muita coisa no seu sopro: leva para longe papéis inúteis, com lembranças aborrecidas. Que melhor ideia do que essa: abrir bem o ventilador em cima dos apontamentos de estudo do último ano, principalmente se forem do curso secundário! Adeus teoremas, adeus leis de ótica, adeus guerras mal contadas, adeus ciência mal aprendida, adeus química sem experiências, adeus geografia sem viagens, adeus gramática sem vida... Tudo voando para longe, para o sem-fim da terra, para as mãos justas de São Luís Gonzaga, que ficará meditativo e penalizado, vendo o que fazem neste mundo com a mocidade, sob a sua proteção...

Ventilador. Um ventilador no meio da pedagogia! Mas que ideia tiveram esses rapazes! A poeira dos laboratórios saindo pelas janelas, de braço dado com a poeira das bibliotecas... As teias de aranha das secretárias transformando-se em transparentes paraquedas, para assustar os duvidosos habitantes da Lua ou de Marte...

Tudo arejado, refrigerado, limpo. Se o professor americano chegasse agora e me perguntasse: "A que horas começa aqui a ventilação?" - já lhe poderia responder: "Começou agora. Agora, com a revista *Ventilador*." E o meu amigo, como bom americano e professor honrado, alargaria até as orelhas um sorriso de felicidade e boa vizinhança.

Ventilador. Mas é preciso graduar a máquina. Se começam a voar as cabeças vazias? Se começam a ir pelos ares os cérebros em que a matéria pedagógica se envisgou de teias de aranha? Se começam a subir pelo espaço, com cadeira giratória, pena e tinteiro, os últimos representantes do ensino mnemônico?

Sinto muito, ventilador. Mas talvez seja conveniente diminuir a ventilação...

Rio de Janeiro, *A Manhã*, 24 de janeiro de 1942

ANEXO BA – Mnemônica da época

A cidade anda em grande sobressalto, e os farmacêuticos não têm mãos a medir. Não é peste, não é epidemia. E pior do que todas as pestes, os estudantes do curso secundário andam em provas, e têm de decorar toda a matéria vastíssima aprendida, isto é, decorada o ano inteiro. Trata-se agora de um grande ensaio geral de decoração. Os cérebros estão absolutamente convulsos, com as circunvoluções ondulando desencontradas, como as águas do mar, em horas de tempestade. Os estudantes procuram a Geografia do lado direito, mas encontram aí a Química. A História Natural, que se alojava para os lados da nuca, transbordou para a parte anterior, e nesse fervilhar de ciência apressada todas as nações se misturam, e os jovens se perdem desespera dos, como diante das gavetas da cômoda de um louco; puxam pela gravata da História e sai a meia da Física; procuram o saiote da Literatura e aparece o colete da Matemática.

E os farmacêuticos fazendo pílulas para abrir a inteligência. Agitando coquetéis de magnésio e fósforo. Pesando sozinhos, não para afiar o raciocínio, ou polir a imaginação, mas para robustecer a memória, para dilatar a memória como um balão de papel, com que subam aos precários céus dos exames secundários os míseros aeronautas de quinze anos.

A luz dos quartos dos meus vizinhos não se apaga, a noite inteira. Em cada quarto está uma criança descabelada, com os olhos vermelhos, aprendendo em vinte e quatro horas um grosso livro, que levou muitos meses a ser escrito e cujo autor, à medida que o escrevia, riscava, apagava, emendava, ia consultar outros livros. Sobretudo ia consultar outros livros. E se o referido autor fosse posto, desprevenidamente, no banco da escola, sem mais recursos que uma pena e um papel, não asseguro que fosse capaz de reproduzir o que antes escreveu, e que agora os leitores são obrigados a reter na cabeça, com todos os seus pontos e vírgulas.

Os tristes pais andam sonâmbulos, em redor da casa, em redor dos filhos, com xícaras de chá, com colheres de sopa, com caixinhas e vidrinhos mágicos, para ativarem a inteligência na prole. É pior que uma epidemia. Muito mais triste. São os exames de curso secundário.

E as infelizes vítimas, de olhos cerrados, murmuram, balbuciam, resmungam, tartamudeiam, engrolam, enquanto os anjos da guarda, desanima dos e sonolentos, guardam, com as suas mãos inúteis, em caixas de nuvens, os belos sonhos indicados para essa idade. Dobram os vestidos das histórias bonitas, dobram as rendas dos belos poemas, fecham os belos livros de viagens. É a grande Vigília do Saber. Todas as belezas do mundo e do extramundo caem despedaçadas diante da sua força atroz.

Puxei conversa com um estudante, para saber como andava em matéria de Literatura. Confessou-me que tinha decorado uma coleção de autores, acompanhados da coleção das respectivas obras.

– Mas leu algumas? – arrisquei.

– Não, não tivemos tempo... Decoramos, apenas, os títulos... Naturalmente, isso me causou uma funda impressão. As obras de um autor se conservam na memória de quem as lê por uma série de relações entre personagens, estilo, tema... Esse conjunto é que está preso a uma espécie de rótulo, que vem a ser o nome do livro. Pelo menos com os livros dignos é assim que acontece... Mas o meu jovem amigo não entendia nada de livros, em Literatura. Entendia de títulos. E até me olhou com certa aversão, pensando que eu ainda o queria sobrecarregar com o peso do conteúdo de toda a literatura nacional, quando ele já se sentia bastante vergado sob o peso das capas...

Afirmou-me que era uma tarefa penosa conservar tanto nome sem sentido. Porque ele estava de acordo comigo, nesse ponto. E explicou-me a sua técnica - pois era um estudante cujo raciocínio ainda não se resignara a sossobrar completamente.

– Inventei um artifício engraçado para ajudar a memória: Por exemplo, a respeito de Alencar: A tribo se compunha de *Ubirajara*, *O guarani* e *Iracema*. A *Senhora Lucíola* – *Diva* –, com *As asas de um anjo* e *A pata da gazela*, tinha *Sonhos d'ouro*. Em *O tronco do ipê* não há *Til*, mas acento circunflexo.

Não pude deixar de sorrir diante da defesa desse infeliz de quinze anos. E ele continuou, confiando na minha camaradagem:

– *A retirada da Laguna* foi feita com *Inocência*. *Dom Casmurro* e *laiá Garcia* incluíram o *Memorial de Aires* nas *Memórias póstumas de Brás Cubas*. O morto contava *Histórias da meia-noite* e *Histórias românticas* toda *A semana*, até o dia da *Ressurreição*. E dizia: são *Papéis avulsos*, são *Histórias sem data*, são *Relíquias de Casa Velha*, escritas com *A mão e a luva*.

Íamos por essa altura, quando eu disse comigo: "Há que divulgar este processo, para aliviar os estudantes que ainda não o conhecem..." Então, o jovem atirou esta última:

O Raul Pompeia,
não foi Pompeu.
Só escreveu
O *Ateneu*.

No meio de tamanha infelicidade, bem-aventurados os que sabem sorrir e fazer sorrir!

Rio de Janeiro, *A Manhã*, 26 de novembro de 1941

ANEXO BB – [O caminho da libertação]

Analisai o mundo moderno e vereis que nos debatemos entre excessivas coisas. Há modas demais, demasiadas invenções, superabundância de comodidades.

Padece-se por escassez, mas a escassez produz o sonho e nesse trabalho da imaginação reside uma secreta alegria que alenta a própria infelicidade. A escassez determina fecundos instantes de solidão, e valoriza cada pequena vitória criadora. Seu estilo, em realizações, é sóbrio mas concentrado. E tudo, nele, tem uma significação. Quereis um exemplo? Contemplai um objeto de arte popular, quando esta ainda não sofreu influências desastrosas, pela exploração turística. Vede um bordado, uma joia, uma cerâmica, de certas zonas privilegiadas; o material é o que o meio determina - na maior parte das vezes, rústico, e trabalhado elementarmente. Mas que poesia dorme em cada arabesco recém-criado ou já fixado pela tradição! Os animais e as plantas, o sol e a lua nascem das mãos dos artistas talvez sem tanta perfeição, mas pelo mesmo poder maravilhoso com que foram criados os originais, na semana da Gênese. Dentro de cada ingênuo motivo palpita uma vida humana, a vida de um povo e mesmo um certo número de emoções que constituem a experiência de todas as vidas deste mundo.

Reparai, porém, na aridez das coisas mecanizadas. Como não ser indiferente àquilo cujo desvalor consiste precisamente em poder ser repetido sem grande esforço, encontrado sem dificuldade, e possuir apenas uma importância de utilidade momentânea?

A máquina tem o seu hino consolador:

Não lamenteis as coisas raras ou longínquas! Não lamenteis o trabalho pacientemente elaborado em que um artista anônimo conservou e transmitiu as relíquias do sonho de muitas gerações. Eu vos darei, em troca disso, uma inesgotável riqueza de motivos novos, inventados agora, surpreendentes de originalidade. Todos os dias inundarei a vossa sensibilidade com outras criações, que se sucederão umas às outras sempre com mais esplendor.

Essa é a verdadeira linguagem da tentação. O prometido esplendor é fictício, por se achar vazio de uma essência imortal. Estamos iludindo nossa inquietude de beleza com aparências de conforto, variedade, facilidade. Estamos envolvidos numa farsa, em que somos as próprias vítimas.

E assim gira o mundo em redor da nossa cabeça como um gigantesco caleidoscópio. E nós perdidos, girando também, para acompanhá-lo. Perdido todo o nosso tempo, perdidos os nossos profundos sentimentos na distração ilusória, superficial, que, para se sustentar, precisa

do dia seguinte, da superação da fantasia – pois o passado morre em cada instante, sem vestígio, perfume, saudade.

Tudo isso porque há um excesso de coisas, de interesses, de luta... E qual é o caminho da libertação?

O caminho da libertação é longo e obscuro – as multidões de agora andam atônitas e enlouquecidas – e só se chega a ele por uma disciplina de suavidade. Os educadores devem conhecer esse caminho, e compreender o verso eterno: "*A thing of beauty is a joy for ever*".

Rio de Janeiro, *A Manhã*, 19 de agosto de 1941

ANEXO BC – Aprender

O mundo parece que só não progride mais rapidamente porque há, em muitas criaturas, um visível desencanto de aprender. De aprender mais continuamente, de aprender sempre.

Em geral, atingido um limite de conhecimento indispensável a certas garantias, par o indivíduo instala-se nele, e deixa correr o tempo, sem se preocupar com a renovação permanente das coisas. São esses, na verdade, os que se surpreendem quando, certo dia, encontram circunstâncias diversas a atender. Pensaram que tinham formado um mundo inalterável e lhes bastava ir até o fim nessa cômoda rotina.

Mas, em alguns casos, não possuem, sequer, uma limpidez de vistas suficiente para aceitarem a certeza dessa renovação. Obstinam-se em pensar que têm a verdade consigo. E não somente em pensar, mas em dizer.

Ora, quem é dono de uma verdade atingiu, decerto, um grau de superioridade inexcedível. Quem possui uma verdade não se vai agora modificar em atenção a nada nem a ninguém. É todo-poderoso e perfeito.

Assim, os rotineiros pacíficos, viciados na imobilidade das ideias, e os rotineiros pretensivos, impregnados da convicção de uma sabedoria insuperável, constituem duas fileiras imensas, entre as quais passam a custo, e com uma impressionante coragem, os que se acostumaram a pôr sobre todas as coisas uma claridade sem enganar, e conquistaram o gosto de atingir cada dia um ponto mais alto para o seu destino.

Esse gosto provém da humildade persistente de aprender.

A cada instante há na vida um novo conhecimento a encontrar, uma nova lição despertando, uma situação nova, que se deve resolver.

Entre os inertes que ou não dão por isso ou não podem assumir nenhuma atitude, e os presumidos, que, imperturbavelmente, deixam cair o seu orgulho e o seu tédio sobre os mais contraditórios acontecimentos, – aqueles que, afinal, constroem alguma coisa no mundo organizam suas atividades para vencer a experiência que se lhes apresenta.

Vencem-na pela inteligência, com que a aceitam, pelos poderes com que a compreendem, pela interpretação e o estímulo que a seu respeito são capazes de formular.

Tudo isso é aprender. E aprender é sempre adquirir uma força para outras vitórias, na sucessão interminável da vida...

Os adultos aconselham frequentemente às crianças a vantagem de aprender, vantagem que tão pouco conhecem e que a si mesmos dificilmente seriam capazes de aconselhar.

Pode ser que um dia cheguem a mudar muito, e deem tais conselhos a si mesmos.

Daí por diante, o mundo começará a ficar melhor.

Rio de Janeiro, *Diário de Notícias*, 10 de dezembro de 1932