

Danielle Morais Generoso

**INFÂNCIA, EDUCAÇÃO E CONTRADIÇÕES NA PROSA DE CECÍLIA
MEIRELES**

Juiz de Fora

2017

DANIELLE MORAIS GENEROSO

**INFÂNCIA, EDUCAÇÃO E CONTRADIÇÕES NA PROSA DE CECÍLIA
MEIRELES**

Tese de Doutorado apresentada ao Curso de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Letras: Estudos Literários, área de concentração em Teorias da Literatura e Representações Culturais, da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Juiz de Fora como requisito parcial para obtenção do título de doutora.

Orientadora: Maria Luiza Scher Pereira
Co-orientadora: Suely da Fonseca Quintana

Juiz de Fora
2017

Ficha catalográfica elaborada através do programa de geração automática da Biblioteca Universitária da UFJF, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Generoso, Danielle Morais.

Infância, Educação e Contradições na prosa de Cecília Meireles / Danielle Morais Generoso. -- 2017.

152 p. : il.

Orientadora: Maria Luiza Scher Pereira

Coorientadora: Suely da Fonseca Quintana

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Letras. Programa de Pós-Graduação em Estudos Literários, 2017.

1. Literatura Infantil. 2. Educação. 3. Cecília Meireles. I. Pereira, Maria Luiza Scher, orient. II. Quintana, Suely da Fonseca, coorient. III. Título.

Danielle Morais Generoso

Infância, educação e contradições na prosa de Cecília Meireles

Tese de Doutorado apresentada ao Curso de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Letras: Estudos Literários, área de concentração em Teorias da Literatura e Representações Culturais, da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Juiz de Fora como requisito parcial para obtenção do título de doutora.

Aprovada em

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dra. Maria Luiza Scher Pereira
Universidade Federal de Juiz de Fora

Prof. Dr. Marco Aurélio de Sousa Mendes
Universidade Federal de Juiz de Fora

Prof. Dra. Suely da Fonseca Quintana
Universidade Federal de São João Del Rei

Prof. Dra. Érika Kelmer Mathias
Universidade Federal de Juiz de Fora

Prof. Dr.Édimio de Almeida Pereira
Centro de Ensino Superior de Juiz de Fora

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	09
1 A PLURALIDADE EM CECÍLIA MEIRELES – REPERCUSSÕES E CONTRADIÇÕES.....	21
1.1 A trajetória poética de Cecília Meireles.....	21
1.2 Entre crônica e ensaio: releitura dos textos em prosa de Cecília Meireles.....	30
1.3 Política, educação e cultura em Cecília Meireles.....	35
2 A LITERATURA INFANTIL E A CONCEPÇÃO DA CRIANÇA EM CECÍLIA MEIRELES.....	44
2.1 O perfil intelectual de Cecília Meireles.....	52
2.2 Ensaio pedagógico em <i>Criança Meu Amor</i>	61
2.3 Contradições em Cecília Meireles: uma visão comparativa entre a criança que ela educa e a criança da memória.....	79
3 CONSERVADORISMO <i>VERSUS</i> LIBERDADE NA EDUCAÇÃO E CULTURA.....	84
3.1 As divergências entre Cecília Meireles e Monteiro Lobato.....	83
3.2 Heroísmo e exemplaridade em <i>Rui – pequena história de uma grande vida</i>	91
3.3 As vozes subalternas no <i>Romanceiro Da Inconfidência</i>	103
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	111
ANEXOS.....	114
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	149

AGRADECIMENTOS

Ao fim de uma etapa, é sempre importante lembrar o que se passou e agradecer aos que fizeram parte da jornada. “Sonho que se sonha só é só um sonho que se sonha só, mas sonho que se sonha junto é realidade” (John Lennon). Nunca estive sozinha neste sonho.

Desde que entrei na faculdade de Letras, em 2005, sonhava com o momento em que me tornaria Doutora em Estudos Literários. Não sabia como seria o caminho, mas escolhi com quem queria percorrê-lo.

Agradeço aos meus pais, que foram meus grandes incentivadores aos estudos, apoiando e motivando em todos os momentos. Sem vocês nada disso seria possível.

À minha irmã, minha companheira e amiga em todas as horas, que sempre se orgulhou de mim e me apoiou.

Ao meu esposo, que desde o início da faculdade caminhou ao meu lado, e acompanhou cada passo da minha trajetória profissional e acadêmica, oferecendo-me apoio.

Aos amigos, fisicamente próximos ou distantes, que sempre compreenderam minhas ausências nos fins de semana de estudo, que escutam minhas ansiedades e oferecem sorrisos para aliviar as tensões.

Aos meus alunos, os que passaram e os que ficaram, que confiam no meu trabalho e, às vezes, até me enlouquecem, mas mantêm viva a juventude que a maturidade não pode levar por completo.

À minha sempre orientadora, Maria Luiza Scher, por acreditar no meu trabalho, colocar-me no caminho quando as pernas vacilavam pelo cansaço dos longos anos acadêmicos, e por trazer as melhores e oportunas reflexões para a nossa pesquisa.

À melhor co-orientadora que eu poderia ter, Suely Quintana, que chegou no momento certo, enriquecendo a pesquisa, reavivando os trabalhos e incentivando novas leituras.

Ao PPG Letras da UFJF, coordenação, professores e funcionários por nos proporcionar um ambiente de muitos aprendizados, conquistas e oportunidades. Obrigada pela compreensão e pela atenção dispensadas a mim.

RESUMO

Neste trabalho analisamos a trajetória intelectual de Cecília Meireles enquanto problematizadora de questões referentes à Educação e à Literatura Infantil em suas obras em prosa. Para tanto, realizamos uma apresentação e figuração da criança tanto na perspectiva da Escola Nova, através da obra *Criança meu amor* e de crônicas da autora, quanto nas representações de suas memórias a partir do livro *Olhinhos de Gato*. Observamos ainda o olhar político que marca o itinerário percorrido pela escritora desde os textos dos anos 20, sobre infância e educação, até a recriação crítica da história do Brasil em *Romanceiro da Inconfidência* (1953) que propõe, e de certa forma “ensina”, um novo modo de ler os textos hegemônicos. Nesse percurso, foi possível observar que Cecília elege, segundo suas perspectivas críticas em cada momento dessas três décadas de trabalho intelectual, diferentes figuras heroicas, de Rui Barbosa (herói predestinado e consagrado) a Tiradentes (herói desacreditado e martirizado). O *corpus* de análise é constituído pelos livros em prosa *Criança meu amor* (1924), *Olhinhos de Gato* (1940), *Rui – pequena história de uma grande vida* (1948) e *Romanceiro da Inconfidência* (1953), além de algumas crônicas do livro *O que se diz e o que se entende* (1980).

Palavras-chave: Cecília Meireles. Educação. Literatura Infantil. Escola Nova.

ABSTRACT

In this work, we analyze the intellectual trajectory of Cecília Meireles as problematizing issues related to Education and Child Literature in her prose works. For that, a presentation and figuration of the child we performed both from the perspective of the Escola Nova, through the work *Criança meu amor* and the author's chronicles, as well also as in the representations of his memories from the book *Olhinhos de Gato*. We observe the political gaze that marks the itinerary traveled by the writer from the texts of the 1920s, on childhood and education, to the critical re-creation of the history of Brazil in *Romanceiro da Inconfidência* (1953) which proposes, and of a certain form "teaches", a new way of reading the hegemonic texts. In this way, it was possible observe that Cecilia Meireles chooses, according to her critical perspectives in each of these three decades of intellectual work, different heroic figures, from Rui Barbosa (predestined and consecrated hero) to Tiradentes (discredited and martyred hero). We have some literary works in prose that we use to analyze it was *Criança meu amor* (1924), *Olhinhos de Gato* (1940), *Rui – pequena história de uma grande vida* (1948) and *Romanceiro da Inconfidência* (1953), as well as some chronicles in this literary works *O que se diz e o que se entende* (1980).

Keywords: Cecilia Meireles. Education. Childen Literature. Escola Nova.

RESUMEN

Esta investigación propone, como objetivo general, realizar una investigación de la trayectoria intelectual de Cecilia Meireles como problematizadora de cuestiones referentes a la Educación y la Literatura Infantil en sus obras en prosa. Para ello, se realizará una presentación y figuración del niño tanto en la perspectiva de la Escola Nova, a través de la obra *Criança meu amor* y de crónicas de la autora, como en las representaciones de sus memorias a partir del libro *Olhinhos de Gato*. Se pretende, además, observar la mirada política que marca el itinerario recorrido por la escritora desde los textos de los años 20, sobre infancia y educación, hasta la recreación crítica de la historia de Brasil en *Romanceiro da Inconfidência* (1953) que propone, y de cierta forma enseña, un nuevo modo de leer los textos hegemónicos. En ese recorrido, vamos a observar que Cecilia Meireles elige, según sus perspectivas críticas en cada momento de esas tres décadas de trabajo intelectual, diferentes figuras heroicas, de Rui Barbosa (héroe predestinado y consagrado) a Tiradentes (héroe desacreditado y martirizado). Se eligieron como corpus de análisis los libros en prosa *Criança meu amor* (1924), *Olhinhos de Gato* (1940), *Rui – pequena história de uma grande vida* (1948) e *Romanceiro da Inconfidência* (1953), Además de algunas crónicas del libro *O que se diz e o que se entende* (1980).

Palabras clave: Cecilia Meireles. Educación. Literatura infantil. Escola Nova .

INTRODUÇÃO

Estudar Cecília Meireles foi uma escolha derivada de meus estudos de Mestrado. Nessa ocasião, escolhi pesquisar a obra autobiográfica *Olhinhos de Gato* na perspectiva dos estudos biográficos e da crítica literária. Propus que o relato de infância em questão poderia compreender, para além da narração da própria vida, um projeto literário e político, uma vez que possibilitava a discussão sobre questões que fizeram parte do drama político, social e educacional de um tempo e de um país. Isso revelou como uma escrita memorialista pode possibilitar que os leitores reflitam sobre assuntos que também lhes dizem respeito.

A tese ora apresentada teve como objetos de estudo os seguintes livros de Cecília Meireles: *Criança meu amor* (1924), *Rui – pequena história de uma grande vida* (1948), *Olhinhos de Gato* (1940) e *Romanceiro da Inconfidência* (1953). Além desses, algumas crônicas do livro *O que se diz e o que se entende* (1980) complementaram o *corpus* de análise.

As duas primeiras obras citadas, *Criança meu amor* e *Rui – pequena história de uma grande vida*, refletem o ideal do projeto educacional de que a autora foi porta-voz a partir de 1920, reforçando a perspectiva de infância defendida por ela. Ambas apresentam em seus personagens exemplos para os pequenos e amorais leitores, que estariam à espera de adultos que os conduzissem ao aprendizado e à formação moral.

Por outro lado, *Olhinhos de Gato* (1940) e *Romanceiro da Inconfidência* (1953) propõem um olhar diferente de Cecília sobre a infância, a educação e a cultura. A primeira obra representa uma criança, a partir da reconstrução memorialística, dotada de medos e curiosidades que, por falta de comunicação com os adultos, observa e descobre o mundo sozinha. A segunda retrata um herói que, ao contrário do que era proposto pelos ideais educacionais que Cecília inicialmente defendia, não serve como exemplo para os jovens leitores.

Metodologicamente, a pesquisa se desenvolveu abordando primeiramente o ecletismo de Cecília Meireles, demonstrando como a autora transita entre diferentes modelos de escolas literárias, de culturas e de concepções educacionais. Posteriormente, enfocamos o olhar político que marca o itinerário percorrido pela escritora desde os textos dos anos 20, sobre infância e educação, até a recriação crítica da história do

Brasil em *Romanceiro da Inconfidência* (1953) que propõe, e de certa forma “ensina”, um novo modo de ler os textos hegemônicos. Nesse percurso, foi possível perceber que Cecília elege, segundo suas perspectivas críticas em cada momento dessas três décadas de trabalho intelectual, diferentes figuras heroicas, de Rui Barbosa (herói predestinado e consagrado) a Tiradentes (herói desacreditado e martirizado).

O *Romanceiro*, por exemplo, propõe uma nova concepção narrativa do episódio da Inconfidência, destituindo-o do caráter historiográfico conservador e hegemônico, uma vez que os acontecimentos são relatados liricamente através de vozes subalternas de Vila Rica, a exemplo de carroceiros, cozinheiras, soldados, escravos e ciganos que observavam o cortejo do alferes e testemunhavam sobre o ocorrido. Conforme propõe Denise de Fátima Gonzaga da Silva,

Os personagens que no passado colonial pertenciam às esferas mais simples da população, através da lírica de Cecília, têm a oportunidade de se pronunciarem como membros de grupos sociais, como sujeitos históricos dotados de cultura, de sentimentos e acima de tudo, de um passado que não pode ser edificado apenas pelos interesses de um Estado, ou de uma elite que legitima a organização desse Estado (SILVA, 2008, p. 49).

É importante destacar o pioneirismo de Cecília Meireles em relação ao estudo e pesquisa relacionados à Literatura Infantil. A autora elaborou, em 1931, um Inquérito composto por 12 perguntas em que fazia um levantamento sobre os índices e as preferências de leitura entre as crianças. O material é composto por questionamentos que se propõem a um olhar qualitativo, porém a análise das respostas redireciona a pesquisa ao aspecto quantitativo. Isso é justificado pela visão reguladora e conservadora da escola que, ao mesmo tempo em que questiona as crianças sobre seus autores e livros preferidos, aparentemente abrindo-se para a compreensão do mundo infantojuvenil, repreende os que não gostam de ler ou que não apreciam as obras que a escola predetermina como instrumento educacional. São exemplos de pergunta “Acha que vale a pena ler? Por que?”, “De que livros gostou mais? Por que?”, “De que livros não gostou? Por que?”, “Tem vontade de ler algum livro? De que?” e “Prefere livros em prosa ou em verso?”. No entanto, na análise das respostas, Cecília Meireles se revela em desgosto, apresentando declarações como “Três meninas e três meninos tiveram a coragem de hostilizar ao mesmo tempo prosa e verso” (MEIRELES, 1934, p. 66) e “Sete rebeldes – 4 meninas e 3 meninos – manifestaram-se contra [o gosto pela leitura]” (MEIRELES, 1934, p. 57)

Cecília Benevides de Carvalho Meireles (1901-1964), de linhagem açoriana pela parte materna e portuguesa pela paterna, nasceu no Rio de Janeiro e ficou órfã prematuramente, sendo criada pela avó materna D. Jacinta Garcia Benevides, única sobrevivente da família. Seu pai, Carlos Alberto de Carvalho Meireles, faleceu aos 26 anos, antes de seu nascimento, e sua mãe, Matilde Benevides, quando Cecília tinha apenas três anos.

Por volta de 1910, a poetisa terminou o curso primário na Escola Estácio de Sá e diplomou-se professora em 1917, tendo concluído o curso da Escola Normal (Instituto de Educação). Formada, dedicou-se à questão educacional e seguiu, paralelamente à carreira de professora primária, a atividade literária e jornalística, escrevendo nos principais jornais da imprensa carioca, como no *Diário de Notícias* (1930-1934) – artigos sobre o ensino no país – e no periódico *A Manhã* (1942-1944) – estudos sobre folclore.

Cecília preocupava-se tanto com a questão da infância e da educação que criou, em 1934, a primeira Biblioteca Infantil brasileira, no antigo Pavilhão Mourisco, em Botafogo. Ainda nesse mesmo ano, viajou a Portugal, a convite do Secretário de Propaganda de Portugal, António Ferro, e de sua esposa, a poetisa Fernanda de Castro, fazendo conferências nas universidades de Lisboa e Coimbra. Em 1935 foi nomeada para lecionar Literatura Luso-Brasileira e, depois, Técnica e Crítica Literária na então fundada Universidade do Distrito Federal, exercendo essa função até 1938.

A educação significava para ela, conforme declarou em entrevista, “botar, dentro do indivíduo, além do esqueleto de ossos que já possui, uma estrutura de sentimentos, um esqueleto emocional. O entendimento na base do amor.”¹ Essa atuação intelectual de Cecília Meireles, e sua complexa trajetória em diferentes momentos e contextos de escrita, faz-se mais notável em sua prosa, produzida ao longo de mais de quarenta anos, por isso esta tese, embora perpassasse pela questão da poesia da autora e resgate o *Romanceiro da Inconfidência*, pretende fundamentar-se nos textos em prosa.

Cecília Meireles foi porta-voz dos ideais da Escola Nova², movimento liderado por Fernando de Azevedo e que reunia grandes nomes do meio educacional brasileiro,

¹ Última entrevista de Cecília Meireles, concedida ao jornalista Pedro Bloch, em 1964. Disponível em <http://www.revistabula.com/496-a-ultima-entrevista-de-cecilia-meireles/> acesso em 15/08/2015.

² Movimento de renovação da educação brasileira, proposto em 1882 por Rui Barbosa, mas que só ganhou força a partir da assinatura do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova em 1932, que reuniu

como Anísio Teixeira, Roquette Pinto e a própria Cecília. Sua proposta central era a renovação da educação no país, a partir da democratização e da universalização do ensino. A data icônica desse projeto foi marcada pela divulgação, em 1932, do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova.

Enquanto defensora e propagadora dos ideais da Educação Nova, Cecília Meireles criticou severamente a Literatura Infantil produzida durante esse período de mudanças educacionais, fazendo valer sua concepção de infância que, baseada nos preceitos rousseauianos e em consonância com os princípios escolanovistas, era uma fase livre do entendimento entre o bem e mal, cabendo ao adulto (professor/pais/escritor) moldar o caráter da criança a partir de sua exposição a bons exemplos. Por isso, a autora via a literatura de Monteiro Lobato como uma afronta à infância e aos propósitos da nova educação, pois suas personagens, a exemplo da boneca Emília, “não se adequavam a uma concepção de infância dócil, obediente, submetida à direção do adulto” (CORRÊA, 2001, p. 129).

Para contrapor essa visão conservadora de educação defendida pela autora, principalmente em *Criança meu amor*, utilizamos o livro *Olhinhos de Gato*, em que ela constrói, a partir de seus fragmentos autobiográficos, uma imagem de criança mais autônoma e dotada de desejos. A menina dessa narrativa, embora adquira conhecimento através das histórias contadas pelos adultos, revelando a importância da tradição oral, bem como através da leitura de clássicos para a infância, é capaz de desvendar o mundo pela janela de seu quarto, ao observar sozinha tudo o que a cercava. Nesta obra, valoriza-se o olhar da criança em relação ao mundo, ela não é o mesmo ser amoral à espera de um “molde”, ela é uma criatura com medos e anseios formando sua personalidade.

Ao analisarmos o livro *Rui – pequena história de uma grande vida* sob a perspectiva educacional de Cecília Meireles, é possível notar a adoção do mito de herói nacional, a partir da exaltação da figura de Rui Barbosa, como exemplo moral a ser seguido pelas crianças e jovens. Em contrapartida, se tomarmos o livro *Romanceiro da Inconfidência*, a figura de Tiradentes não é enaltecida por seus feitos heróicos, que

expoentes do cenário educacional do Brasil, como Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira, Roquette Pinto, Mario Casassanta e Cecília Meireles. Mais adiante serão apresentadas as principais propostas desse movimento.

serviriam de exemplo, mas revela-se o lado humano daquele que lutou pelos direitos e liberdades e foi traído.

Essa mudança de atitude de Cecília, ao pensar e construir o papel do herói, está relacionada ao fato de que Rui Barbosa – quando Cecília escreveu sua biografia – era a representação do sistema republicano, que estava desgastado e necessitava novamente ser engrandecido, juntamente com a figura de seu idealizador, cuja comemoração do centenário se aproximava. No entanto, durante a releitura da Inconfidência Mineira, através do *Romanceiro*, Tiradentes já tinha seu *status* de herói consolidado, portanto já era possível uma reflexão crítica acerca do movimento que, embora reconhecido como uma luta por libertação do Brasil, foi articulado pela elite intelectual e econômica da época, que almejava se libertar dos impostos pagos à coroa portuguesa. As classes populares não participaram da Conjuração e nem se beneficiariam diretamente se o movimento alcançasse sucesso, por isso a importância da voz desses que até então estiveram à margem de todo o processo liderado por Tiradentes. Aos olhos dos populares, o alferes não era um herói e sim um louco que estava se rebelando contra as leis de Portugal, conforme podemos notar no fragmento abaixo:

Passou um louco, montado.
Passou um louco a falar
que isto era uma terra grande
e que a ia libertar.

Passou num macho rosilho.
E, sem parar o animal,
falava contra o governo,
contra as leis de Portugal.

Nós somos simples tropeiros,
por estes campos a andar.
(...)

- Por isso é que assim nos rimos,
que nos rimos sem parar,
pois há gente que não leva
a cabeça no lugar. (...)

(MEIRELES, 1989, p. 125)

Nesse ponto reside a crítica à cultura desenvolvida por Cecília através do *Romanceiro*, uma vez que ela desconstrói a imagem clássica de herói vinculada a Tiradentes, revelando que a história pode ser recontada e recriada sob perspectivas não convencionais. De acordo com a perspectiva ufanista nacionalista, o Alferes do *Romanceiro* representaria a figura do anti-herói, o que para a literatura moderna é o

herói desajustado, que se aproxima do personagem Dom Quixote, de Miguel de Cervantes³.

Cecília Meireles, ao desvincular-se do discurso convencional em *Romanceiro da Inconfidência e Olhinhos de Gato* apresentando outras perspectivas ideológicas, morais e estéticas, elabora o que Beatriz Sarlo denomina de olhar político. Segundo Sarlo, o olhar político propõe o novo, mas sem abrir mão da continuidade e “prepara-se para disputar a hegemonia das grandes linhas culturais, para questionar a legitimidade de sua imposição” (SARLO, 1997, p. 60).

Além da análise da trajetória intelectual de Cecília Meireles no período compreendido entre os anos 20 a 50, que abarca a publicação dos livros escolhidos como *corpus* literário para esta tese, abordamos o ecletismo como característica da prosa cecilianiana. A autora transitava entre passado e presente, Ocidente e Oriente e cristianismo, judaísmo e budismo. Em sua última entrevista, declarou ao jornalista Pedro Bloch que “Cada um de nós é uma repercussão”⁴, revelando como é possível aproveitar o melhor de cada um desses elementos, reforçando o ideal da universalidade como forma de a humanidade alcançar harmonia e equilíbrio.

O passado era uma grande inspiração para a autora, pois nele havia valores que mereciam ser resgatados e protegidos do esquecimento. Por isso, o passado e o presente deveriam se encontrar, as ideias antigas poderiam remodelar as novas. Enfim, seria necessário que a tradição e a modernidade dialogassem em busca do melhor de cada uma.

Além do diálogo entre o passado e o presente, há em diversos momentos de sua escrita, tanto em prosa quanto em verso, uma emersão de elementos da cultura oriental. Um exemplo disso é o destaque atribuído a dois grandes nomes da cultura oriental, Mohandas K. Gandhi e Rabindranath Tagore, conhecidos por seus movimentos de defesa dos direitos e da liberdade dos indianos para acabar com o domínio da Companhia Britânica das Índias Orientais e, posteriormente, da autoridade imperial britânica, em partes do sul da Ásia.

³ Miguel de Cervantes, ao escrever esse romance pioneiro da literatura moderna européia, entre 1605 a 1615, inaugurou uma nova forma de narrar, transformando os romances de cavalaria. Através dessa paródia, ele desconstrói a autoridade que esses romances exerciam no mundo e no povo. (LLOSA, p. XXIV, s/a).

⁴ Disponível em <http://www.revistabula.com/496-a-ultima-entrevista-de-cecilia-meireles/> acesso em 15/08/2015.

Mahatma Gandhi, como passou a ser conhecido, foi um líder político e religioso e cristalizou com o tempo sua imagem de “apóstolo da não violência”. Ele foi parte fundamental para o processo de liberação da Índia do domínio colonial inglês, na onda de descolonização do século XX.⁵

Tagore, por outra parte, foi um polímata indiano que se destacou principalmente como poeta. Ele lutava contra um sistema de ensino produtivista excludente, que tinha como objetivo a formação de indianos que operassem maquinários coloniais ingleses. Nesse sistema, transmitia-se o conteúdo em inglês e recursos culturais importados eram utilizados.⁶

Muitos são os textos em que Cecília Meireles homenageia essas duas personalidades indianas. Além de dedicar-lhes vários poemas e artigos, traduziu alguns dos poemas de Tagore⁷, assim como uma de suas peças teatrais, *O carteiro do rei* (*The Post Office/Dakghor*), que foi apresentada no Rio de Janeiro em maio de 1949.

Vale ressaltar a aproximação entre as propostas defendidas por Cecília Meireles e os ideais educacionais de Tagore, uma vez que ambos se comprometem com uma visão da arte e da experiência a serviço do aprendizado. Tagore afirmava: “O homem só ensina bem o que para ele tem poesia.”⁸ em consonância com o pensamento idealista de Cecília, sustentado pelo movimento da Escola Nova, de que a educação estética “é um meio infalível de atingir a alma da criança, sensível e dócil à beleza” (Diário de Notícias/Comentário/Educação estética da infância, 2/12/30)⁹.

⁵ MIGUEL, Sinuê Neckel. Gandhi e a verdade: reflexões entre autobiografia e história. AEDOS – Revista do corpo discente do PPG-História da UFRGS. Num.8, vol. 3, Janeiro - Junho 2011.

⁶ CONFORTIN, Daniel. Educação como poesia: Tagore e a formação integral do homem. Disponível em http://www.academia.edu/5719087/Educa%C3%A7%C3%A3o_como_poesia_Tagore_e_a_forma%C3%A7%C3%A3o_integral_do_homem acesso em 16/08/2015.

⁷ Cecília Meireles traduziu, em 1961, *Sete poemas de Puravi, Minha bela vizinha, Conto, Mashi e O carteiro do rei*, obras que foram publicadas em edição comemorativa do centenário do autor, pelo M.E.C., no Rio de Janeiro.

⁸ CONFORTIN, Daniel. Educação como poesia: Tagore e a formação integral do homem. Disponível em http://www.academia.edu/5719087/Educa%C3%A7%C3%A3o_como_poesia_Tagore_e_a_forma%C3%A7%C3%A3o_integral_do_homem acesso em 16/08/2015.

⁹ Acervo disponível na Biblioteca Nacional Digital Brasil pelo link http://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=093718_01&pasta=ano%20193&pesq=d%C3%B3cil%20%C3%A0%20beleza acesso em 03/03/16.

Assim como os princípios da filosofia oriental humanista propagados por Gandhi e Tagore, as ideologias republicanas de participação dos cidadãos no poder defendidas por Rui Barbosa, que fizeram parte de iniciativas do século XIX, também são resgatadas pela autora. A poetisa se declarava apaixonada pela humanidade: “Meu vício é gostar de gente. Você acha que isso tem cura? Tenho tal amor pela criatura humana, em profundidade, que deve ser doença.”¹⁰

Graças a esse encantamento, Cecília podia dedicar horas a um exercício contemplativo, admirando e decifrando as pessoas: “Há quem pense que meu isolamento, meu modo de estar só (...) é distância quando, na realidade, é a minha maneira de me deslumbrar com as pessoas, analisar seus veios, suas florestas.”¹¹

Para Cecília, o progresso promovido pela modernidade, no entanto, veio modificar as relações humanas, tornando-as cada vez mais frágeis e superficiais. As pessoas estariam perdendo a sensibilidade, deixando de enxergar as sutilezas da vida:

Ai de nós!, que vamos perdendo a capacidade de apreciar a sutileza das coisas, que nos vamos tornando pouco a pouco bárbaros, por uma vasta dispersão no complexo mundo que nos cerca. Mal sabemos parar e refletir. Mal sabemos ver. As pequenas coisas não nos revelam mais os seus doces segredos? Ou os nossos ouvidos endureceram para a sua misteriosa voz? (MEIRELES, 1980, p. 98).

Além de transformar as relações interpessoais, o progresso ameaçava a natureza com as novas formas de organização do espaço, a construção de arranha-céus, a exploração cada vez maior dos recursos naturais exigida pelo desenvolvimento urbano:

Muita gente prefere, nos Estados Unidos, as grandes cidades, com suas construções gigantescas, o cimento e aço sustentando a imponência de arranha-céus e pontes, na orgulhosa demonstração do que o homem é capaz de construir (...)

Os jardins do Rio vão tristemente desaparecendo. As casas que os possuíam vão sendo substituídas por outras construções e cada palmo de terreno anda tão valorizado que é difícil encontrar quem o defenda para domicílio de uma planta. (MEIRELES, 1980, p. 116).

Assim como as consequências dos novos tempos, algumas crônicas desse livro, *O que se diz e o que se entende*, podem revelar as concepções da autora que envolvem a Cultura, principalmente em relação ao diálogo entre Ocidente e Oriente, demonstrando os dilemas que envolvem a modernidade, a constante tensão entre o passado e o presente e entre a tradição e o mundo moderno, transformado pelo progresso. Nessas

¹⁰ Última entrevista de Cecília Meireles, concedida ao jornalista Pedro Bloch, em 1964. Disponível em <http://www.revistabula.com/496-a-ultima-entrevista-de-cecilia-meireles/> acesso em 15/08/2015.

¹¹ Idem.

crônicas encontram-se a exaltação de personalidades como Gandhi e Tagore e a valorização da cultura oriental, que segundo a perspectiva de Cecília Meireles não teria seguido o progresso descontrolado do Ocidente e que, por isso, manter-se-ia harmonizada e equilibrada com o mundo.

Outro ponto de interesse desta pesquisa é quanto à possível discussão de gênero textual em relação ao *corpus* escolhido para compô-la, uma vez que os textos em prosa analisados apresentam características que podem categorizá-los tanto como crônica quanto como ensaio.

Ao se tomar as características do gênero crônica e pensá-la como instrumento de propagação de ideais, chega-se a uma incongruência: se a crônica é originalmente, conforme propõe Antonio Candido, “filha do jornal e da era da máquina, onde tudo acaba tão depressa” (CANDIDO, 1992, p. 14), por que discutir questões do universo infantil por meio de um livro de crônicas, como é o caso de *Criança meu amor?* Ou ainda, para que fazer uso do formato fragmentado desse gênero ao publicar a biografia de um personagem histórico tão ilustre quanto Rui Barbosa, como foi escrito *Rui – pequena história de uma grande vida?* Por que Cecília não teria adotado uma estrutura menos fragmentada para divulgar suas inquietações e propostas?

Segundo Margarida de Souza Neves: “Ao tematizar o sentido comum, a crônica é, para um universo restrito mas qualificado (...) uma agência de conformação da opinião pública” (NEVES, 1992, p. 90); quer dizer, a crônica pode servir, e serviu, de palanque para discussões públicas de todas as ordens, quer sejam políticas, sociais, culturais ou educacionais. Muito providencial para um gênero que carrega, como algumas de suas características, a brevidade dos textos, o tom de comentário dos acontecimentos cotidianos, a leitura fluente e um meio de difusão mais acessível às camadas populares. A imprensa foi um importante veículo de difusão para Cecília Meireles: “a escritora tinha absoluta certeza do poder de persuasão da imprensa junto às classes médias e populares.” (LAMEGO, 2007, 217).

Cecília Meireles, enquanto jornalista e educadora, difundiu suas ideias e proposições acerca da formação humana, dos direitos da mulher, da busca por uma imprensa livre, da arte a serviço da educação e da cultura, das reformas educacionais da época. Nesta perspectiva, a autora desempenha um papel de porta-voz de seu tempo e sua crônica é “o tempo feito texto, sempre e de formas diversas, uma escrita do tempo” (NEVES, 1992, p. 82). Ainda de acordo com as propostas de Margarida de Souza

Neves, as crônicas do século XX são portadoras do “espírito do tempo” (NEVES, 1992, p. 82), graças a uma “trama de tensões e relações sociais que através delas é possível perceber” (NEVES, 1992, p. 82).

Embora muito influenciados pelos acontecimentos que marcavam o Brasil e o mundo entre os de 1920 a 1953 – a crise da República Velha, a Revolução de 30, a aprovação da Nova Constituição, a criação do Estado Novo, o início da Segunda Guerra Mundial, os atos de desobediência civil coordenados por Gandhi, a entrada do Brasil na Segunda Guerra, o fim da Segunda Guerra, a criação da ONU, a renúncia de Vargas ao Estado Novo, o atentado que matou Gandhi¹² – os textos de Cecília atingem uma atemporalidade que os protege do imediatismo *a priori* da crônica, da efemeridade que define esse gênero, aproximando-os do ensaio. Esses fatos aparecem como temas de alguns dos textos da autora, servindo como exercícios de reflexão sobre a humanidade.

Prática iniciada por Montaigne com a obra *Essais*, o gênero ensaio, na própria etimologia do verbo *essayer*/ensaiar, “significa pôr algo à prova, tentar, exercitar (...) o ensaio reflexivo não espera o *show*. Sua performance é o próprio exercício, o desempenho da escrita isenta do rigor é o próprio espetáculo.” (NASCIMENTO, 2012, p. 20). A experiência é fundamental para a elaboração do ensaio, uma vez que esse gênero se isenta de teor científico.

O ensaio estaria ligado a um exercício intelectual de pensar, exercitar, experimentar o assunto que se quer tratar. O que condiz com o exercício de escrita em prosa de Cecília. São reflexões sobre temas importantes, que merecem ser colocados à prova para o leitor.

Um desses temas seria a cultura popular. Havia uma grande preocupação da autora sobre como as tradições seriam protegidas do movimento vertiginoso da modernidade e seriam transmitidas às novas gerações. Daí seu empenho pela valorização do folclore, dedicando parte de seu trabalho à elaboração e divulgação de materiais como o ensaio “Batuque, samba e macumba”, publicado em Portugal em 1933. Nesse, a escritora reunia ilustrações de personagens folclóricas de sua autoria. Além desse livro, Cecília Meireles realizou várias conferências sobre folclore, também dedicou-se a esse assunto em textos publicados no jornal *A Manhã* e na autobiografia

¹² Informações disponíveis no Acervo Digital do Estadão, através do link http://acervo.estadao.com.br/paginas-da-historia/decada_1870.shtm. Acesso em 10/03/16.

Olhinhos de Gato, demonstrando a relevância dessa arte popular na formação cultural e identitária nacional.

É importante destacar o fato de a cultura popular não representar um espaço homogêneo, mas “momentos revulsivos com relação aos ‘bons costumes letrados’ e também momentos reacionários do ponto de vista do seu próprio regime estético-ideológico” (SARLO, 1997, p. 62). Por marcar esse espaço da diferença, é que a cultura popular constitui um dos importantes focos do olhar político de Cecília Meireles, ressaltando a importância que a autora atribuía à pluralidade da arte e da cultura.

O movimento de valorização do folclore foi impulsionado pela criação da UNESCO, em 1946, que compreendia essa arte como uma forma de “reconhecer e valorizar positivamente as diferenças culturais entre os povos” (ABREU, 2001, p. 212) na tentativa de evitar atitudes de intolerância, racismo e etnocentrismo, como os que contribuíram para a Segunda Guerra. Iniciou-se, assim, a criação, pelos países integrantes da UNESCO, de organizações nacionais voltadas ao folclore. No Brasil, a Comissão Nacional do Folclore foi criada em 1947 por Renato Almeida, que ocupava um alto cargo no Ministério das Relações Exteriores.

Ao percorrer a trajetória literária de Cecília Meireles, em leitura paralela com o contexto histórico, é possível levantar hipóteses sobre as intenções que incitaram a produção e publicação de muitos de seus textos e refletir sobre a forma como a autora modernista compõe sua prosa: valorizando a brevidade da crônica, revelando sua tensão tradição *versus* modernidade e abordando temas da sua época a partir de uma linguagem e um estilo herdados da tradição.

No primeiro capítulo deste trabalho, fizemos um levantamento do contexto histórico-cultural de Cecília Meireles, apresentando o ecletismo de sua trajetória literária que pode ser reconhecido em seu percurso na poesia e na prosa. Ainda sobre seus textos em prosa, foi realizada uma releitura que os situa entre crônica e ensaio, e os analisa dentro do conceito de lugares de memória, uma vez que esses refletem os diferentes momentos históricos vivenciados pela autora enquanto educadora e intelectual. Neste capítulo também, foi proposta a formação do pensamento político, intelectual e cultural de Cecília Meireles, situando os diálogos tradição *versus* modernidade e Oriente *versus* Ocidente em suas crônicas e, a partir disso, reconhecendo a vastidão e variedade da produção da autora, que reflete a multiculturalidade que tanto a fascinava.

O segundo capítulo se destina à análise da formação da Literatura Infantil no Brasil, traçando os objetivos desse gênero dentro do contexto político, social e cultural da época. Além disso, ocorre a inserção da obra *Criança meu amor* na proposta pedagógica dos anos 20, atrelada aos ideais da Escola Nova, refletindo sobre o perfil intelectual de Cecília Meireles e sua visão conservadora em relação à criança e à educação. É traçado um itinerário, ainda neste capítulo, sobre a mudança de perspectiva da autora entre a criança que ela pretende educar, com a obra *Criança meu amor*, e a criança recriada através de suas memórias, a partir de *Olhinhos de Gato*, escrito entre os anos de 1939 a 1940.

No terceiro capítulo, abordamos a mudança do olhar político de Cecília Meireles, indo de sua visão conservadora tanto em relação aos processos educacionais, o que a contrapõe a Monteiro Lobato, quanto aos culturais ao se contrastar as figuras heroicas de Rui Barbosa e Tiradentes, eleitas e recriadas por ela a partir de fases diferentes da história republicana brasileira.

Ao percorrermos cada uma dessas questões ao longo da pesquisa, pudemos reconhecer as etapas das proposições sobre a Educação e a Literatura Infantil vivenciadas por Cecília. No período de recorte proposto pela tese, que vai da publicação de *Criança meu amor* (1924) ao *Romanceiro da Inconfidência* (1953), algumas mudanças de perspectivas podem ser percebidas, reconhecidas tanto na idealização de um processo educacional conservador, que embora se caracterizasse como defensor das liberdades individuais, mantinha a criança sob a direção incontestável do adulto (*Criança meu amor*), ao reconhecimento da criança como um ser dotado de desejos e medos, construindo sua personalidade a partir das experiências diárias, como em *Olhinhos de Gato*; chegando ao contraponto entre heróis, ao utilizar a arte e a exemplaridade a serviço da educação em *Rui – pequena história de uma grande vida* e ao desconstruir a imagem de herói intocável e destinado a grandes feitos, como se revelou a figura humana e martirizada de Tiradentes no *Romanceiro da Inconfidência*.

1 A PLURALIDADE EM CECÍLIA MEIRELES – REPERCUSSÕES E CONTRADIÇÕES

1.1 A trajetória poética de Cecília Meireles

Cecília Meireles iniciou sua trajetória literária como integrante do grupo da revista *Festa*, que defendia o movimento modernista como evolução, sem rompimento com as tradições brasileiras, e reforçava o conceito de universalidade através da ideia de que o fato literário pudesse promover uma inesgotável troca de energia entre os povos. A exemplo deste momento da poética cecilianiana, temos a publicação de seus livros *Espectros* (1919), *Nunca Mais... e Poema dos Poemas* (1923) e *Baladas para El-Rei* (1925) que, segundo Leodegário A. de Azevedo Filho, refletem a influência dos grandes poetas simbolistas: “Poesia aérea e vaga, lânguida e fluida, numa atmosfera intimista de penumbra e de sonho, ao mesmo tempo mística e sensual.” (AZEVEDO FILHO, 1972, p. 81).

Anos mais tarde, com a publicação de *Viagem* (1939), a autora alcançou um grande reconhecimento literário e foi premiada pela Academia Brasileira de Letras. A temática desta obra poética, distanciando-se de sua primeira fase, volta-se para questões como a transitoriedade do tempo, a melancolia, o silêncio, a solidão. Temas que, de acordo com Leodegário Azevedo Filho, aproximariam a autora de uma “autocontemplação espiritual” (AZEVEDO FILHO, 1972, p. 81) típicas da linha quevedesca do Barroco.

No entanto, é possível distinguir esse perfil literário de Cecília Meireles enquanto poetisa – em que adota uma escrita que preza a tradição literária – de sua postura intelectual, quando assume um papel de porta-voz do Estado, de crítica da Literatura Infantil e estudiosa da Educação Infantil.

A seguir será retomado um levantamento crítico realizado em minha pesquisa de mestrado, intitulada *A arte de ser feliz: vida como escrita e arte em Cecília Meireles*

(2013)¹³. Nessa foi realizado um breve percurso pela poesia de Cecília Meireles para apresentar alguns temas e recursos de sua poética. As obras da autora citadas foram nomeadas abreviadamente¹⁴ para facilitar a referência.

Iniciando com *Viagem* (1939), com o qual a autora conquistou o prêmio de poesia da Academia Brasileira de Letras e que foi editado em Lisboa em 1939, encontramos Cecília em meio a uma permanente viagem interior, intimista, refletindo delicadamente sobre temas como a solidão, a melancolia, as saudades e os sofrimentos, temas esses que percorrerão toda a sua obra lírica. É como se a poetisa visse, nessa evasão ao mundo interior através de seu canto, uma alternativa para sair do caótico mundo em que se encontrava, então “ela resiste, no isolamento” (MEIRELES, A.P, 2001, p. 23). Cecília Meireles reflete sobre o processo de criação literária, pois tem consciência de que “a canção é tudo. / Tem sangue eterno a asa ritmada” (MEIRELES, A.P, 2001, p. 15). Conforme lemos em seus versos, diante da complexidade e dos sofrimentos de seu mundo, sua única saída é cantar

Aceitação

É mais fácil pousar o ouvido nas nuvens
E sentir passar as estrelas
Do que prendê-lo à terra e alcançar o rumor dos teus passos.

É mais fácil, também, debruçar os olhos no oceano
E assistir, lá no fundo, ao nascimento mudo das formas,
Que desejar que apareças, criando com teu simples gesto
O sinal de uma eterna esperança.

Não me interessam mais nem as estrelas, nem as formas do mar,
Nem tu.

Desenrolei de dentro do tempo a minha canção:
Não tenho inveja às cigarras: também vou morrer de cantar.
(MEIRELES, A.P, 2001, p. 20)

O título do poema demonstra a aceitação da poetisa diante da inexorável força do tempo e da fugacidade de todas as formas. Assim como as imagens referidas – as nuvens, as estrelas, as formas do fundo do oceano – são intangíveis, distantes e

¹³ GENEROSO, Danielle Morais. *A arte de ser feliz: vida como escrita e arte em Cecília Meireles*. 2013. 119 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Literários) – PPG Letras: Estudos Literários, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora. 2013.

¹⁴ As obras de Cecília Meireles utilizadas e que tiveram seus títulos abreviados são *Seleção em prosa e verso: S.P.V*; *Obra poética: O.P* e *Antologia poética: A.P*.

impossíveis de possuir, assim também é seu objeto de desejo, posto que é impossível “prendê-lo à terra e alcançar o rumor de seus passos” (MEIRELES, A.P, 2001, p. 20).

A canção nasce do desejo de dar contorno às suas perdas e, como foi desenrolada “de dentro do tempo” (MEIRELES, A.P, 2001, p. 20), é a única coisa capaz de vencer seu poder corrosivo e de transcender à morte; por isso a poetisa canta e, como as cigarras, aceita seu destino de “morrer de cantar” (MEIRELES, A.P, 2001, p. 20).

Essas divagações por um mundo interior, que norteiam o livro *Viagem*, são comuns na poética da autora, orientando também sua *Vaga Música* (1942) por “um profundo mundo subjetivo que dá uma deliciosa consciência poética ao irracional” (MEIRELES, O.P, 1987, p.45). A poetisa transita entre dois mundos – o consciente objetivo e o subconsciente – que compõem a base de sua poesia e deixam “múltiplas ressonâncias na alma de quem ouve essa ‘vaga música’” (MEIRELES, O.P, 1987, p. 46). Essa obra, juntamente com *Mar Absoluto* (1945) e *Retrato Natural* (1949), representa uma fase de absoluta afirmação da poesia ceciliana em que, desapegando-se do “drama da vida cotidiana”, transfigura a realidade em subjetividade: “Vê o mundo com olhos virginais, deslumbrando-se diante das múltiplas e fascinantes belezas, mas se angustia diante da consciência da momentaneidade de tudo” (AZEVEDO FILHO, 1972, p. 82).

Menotti del Picchia (1942)¹⁵, ao falar sobre *Vaga Música*, propõe que “há uma nostalgia invencível na alma de Cecília, uma espécie de tonto maravilhamento por se encontrar num mundo formal, anguloso, ensolarado, cruamente realista e um ansioso desejo de regressão ao seu neblinoso mundo interior, feito de esgarçados devaneios” (MEIRELES, O.P, 1987, p. 46). O poema “Explicação” exemplifica tal devaneio pelo mundo interior na medida em que reflete o atordoamento do sujeito diante de algumas questões da vida

Explicação

A Alberto de Serpa

O pensamento é triste; o amor, insuficiente;
e eu quero sempre mais do que vem nos milagres.
Deixo que a terra me sustente:
guardo o resto para mais tarde.

Deus não fala comigo – e eu sei que me conhece.
A antigos ventos dei as lágrimas que tinha.

¹⁵ Menotti del Picchia. Sobre *Vaga Musica* in *A Manhã*. RJ, 1 ago. 1942. Trecho retirado de MEIRELES, Cecília. *Obra Poética*. Rio de Janeiro. Nova Aguillar, 1987.

A estrela sobe, a estrela desce...
- espero a minha própria vinda.

(Navego pela memória
Sem margens.

Alguém conta a minha história
E alguém mata os personagens.)
(MEIRELES, A.P 2001, p. 47)

Há neste poema um ser que assiste impotente e melancólico à narração de sua história repleta de perdas, deixando que seus pensamentos divaguem e conduzam a sua música. Seu desejo é maior que suas possibilidades de realização e sua memória é tão vasta que por essa ele navega, sem encontrar um fim, uma margem. A ele só resta deixar que a terra o sustente e esperar a sua própria morte. Os descontentamentos desse indivíduo são tantos que o que se pode notar não é uma vontade de viver, mas um consentimento em deixar-se viver até que seu tempo se esgote.

Há ainda nesse livro os temas fundamentais do lirismo característico de Cecília, que transita entre o cotidiano e o território dos sonhos, podendo o leitor “sentir a pulsação do humano, e do que tendo sido sofrido com lucidez, foi pensado na meia impessoalidade das metáforas isentas” (MEIRELES, *O.P.*, 1987, p. 39) ¹⁶. Essa mistura lírica pode ser reconhecida nos versos do poema “Canção do Deserto”, em que encontramos elementos da natureza na representação poética do mundo subjetivo. As imagens do mundo material são utilizadas para metaforizar seus sentimentos, suas sensações.

Canção do Deserto

Minha ternura nas pedras
vegeta.

Caravanas de formigas
tomam sempre outro caminho.
E a areia – cega.

Noite e dia, noite e dia
– como se estivesse à espera.

O sol consome as cigarras,
a lua pelas escadas
se quebra.

Minha ternura? – nas pedras.

¹⁶ Osmar Pimentel. “Cecília e a Poesia” in *Diário de São Paulo*, 6 nov. 1943. Disponível em MEIRELES, Cecília. *Obra poética*. Rio de Janeiro, Nova Aguillar, 1987.

Para o ultimo céu perdido,
meu desejo sem auxílio
se eleva.

Mas os passos deste mundo
pisam tudo, tudo, tudo...
Morte certa.

Morte para todos os passos...
(Só com a sola dos sapatos
os homens tocam a terra!)

Minha ternura? – nas pedras.
Nas pedras.
(MEIRELES, *O.P.*, 2001, p. 48)

Nesse poema encontramos uma das mais expressivas características da poesia de Cecília: sua constante busca pela expressão da intimidade, seu incessante desejo de exteriorizar sentimentos.

As imagens representadas procuram elementos palpáveis aos quais possam assemelhar-se, a fim de que as sensações possam ser metaforizadas e compreendidas pelo leitor: a ternura vegetando sobre as pedras, em total solidão e abandono; as cigarras consumidas pelo sol, em cumprimento aos seus pobres destinos; a própria imagem do deserto como um ambiente de solidão, de desamparo e de morte. Em meio a esse hostil ambiente, as esperanças e a ternura do sujeito jazem por entre as pedras.

Segundo Osmar Pimentel¹⁷, um aspecto diferencial da autora, que pode ser reconhecido em *Vaga Música*, é seu domínio do “artesanato das formas poéticas” (MEIRELES, *O.P.*, 1987, p. 38), posto que esse livro reúne “uma variedade admirável de metros líricos – dos metros das redondilhas e romanceiros elevados às formas extremas da poesia pura – o livro de Cecília Meireles representa, por isso, um tema perigoso para certo virtuosismo da análise crítica” (MEIRELES, *O.P.*, 1987, p. 38).

O *Romanceiro da Inconfidência* (1953) será abordado separadamente devido as suas particularidades.

O livro *Canções* (1956) é marcado pela confissão e pelo canto e, mais uma vez, a intimidade é revelada através da expressão poética. A característica principal dessa obra é a sua musicalidade e, novamente, para dar conta da expressão do mundo interior – característica marcante da poesia de Cecília – a autora utiliza metáforas. No poema seguinte, pensamento e sonho se confundem, misturam-se:

¹⁷ Idem.

VENTUROSA de sonhar-te,
à minha sombra me deito.
(Teu rosto, por toda parte,
mas, amor, só no meu peito!)

– Barqueiro, que céu tão leve!
Barqueiro, que mar parado!
Barqueiro, que enigma breve,
o sonho de ter amado!

Em barca de nuvens sigo:
e o que vou pagando ao vento
para levar-te comigo
é suspiro e pensamento.

– Barqueiro, que doce instante!
Barqueiro, que instante imenso,
Não do amado nem do amante:
Mas de amar o amor que penso!
(MEIRELES, *S.P.V.*, 1973, p. 55-56)

A ausência, um dos grandes elementos desse poema, é suprida pelo sonho e pelo pensamento. Sonho e pensamento, por sua vez, tornam-se a própria matéria do amor relatado. Esse amor é um estado de sonho e, fora desse, é irrealizável.

A lembrança do ser amado é a companhia desse amante solitário que, viajando por seus sonhos, vê seu rosto por todos os lados. Ao mesmo tempo em que esse sujeito parece delirar, navegando por entre as nuvens, existe a consciência de que tudo é pensamento, tudo é ilusão.

Existe nesse poema, composto por quatro estrofes de quatro versos, uma alternância quanto ao tipo de rima, algumas rimas pobres, como “leve” e “breve”, e outras ricas, como “mar parado” e “ter amado”¹⁸. A rima ocorre sempre na combinação dos seguintes versos: primeiro e terceiro (“sonhar-te” e “parte”, “leve” e “breve”, “sigo” e “comigo”, “instante” e “amante”) e segundo e quarto (“deito” e “peito”, “parado” e “amado”, “vento” e “pensamento”, imenso” e “penso”).

O grande tema tanto do poema exemplificado quanto de outros da mesma obra é a saudade e, para suprir essa falta, o sujeito compõe sua canção. “A *saudade*, que em extrema análise consiste num agudo sentimento do tempo, numa recusa a aceitar o passado como passado, sentimento no qual não será temerário descobrir-se um anseio de eternidade” (MEIRELES, *O.P.*, 1987, p. 44). Os trechos abaixo exemplificam como a

¹⁸ Considera-se rima rica aquela que ocorre entre palavras de diferentes classes gramaticais, e pobre a que se dá entre palavras de mesma classe gramatical. Ver GOLDSTEIN, Norma. *Versos, sons, ritmos*. São Paulo: Editora Atica, 1990.

consciência de tempo passageiro, que “se dissolve” (MEIRELES, A.P, 2001, p. 235), e a certeza de uma ausência iminente despertam o sentimento de saudade que conduz o poema

(...)

Que saudade se lembra
e, sem querer, murmura
seus vestígios antigos
de secreta ventura?

Que lábio se descerra
e – a tão terna distância! –
conversa amor e morte
com palavras da infância?

O tempo se dissolve:
nada mais é preciso,
desde que te aproximás,
porta do Paraíso!

(...)

De longe te hei de amar,
- da tranqüila distância
em que o amor é saudade
e o desejo, constância.

Do divino lugar
onde o bem da existência
é ser eternidade
e parecer ausência.

(...)

(MEIRELES, A.P, 2001, p. 235-237)

A saudade, a dor da ausência, traz de volta os vestígios do passado e orchestra os sentimentos em forma de canção. Os sentimentos secretos, matéria do íntimo, ganham a superfície do poema e, mesmo em “terna distância” (MEIRELES, A.P, 2001, p. 235-237), o amor e o desejo são constantes.

O amante tem consciência da distância que o separa de seu amor, do tempo que passa e de que um dia as portas do Paraíso também se abrirão para ele. E acredita que a morte, que para alguns é ausência, para outros é a possibilidade de eternidade.

O pensamento é transformado em matéria da canção e a musicalidade, como é possível notar nesse poema, surge de rimas alternadas entre segundo e quarto versos de cada estrofe: “murmura” e “ventura”, “distância” e “infância”, “preciso” e “Paraíso”, “distância” e “constância”, “existência” e “ausência”; não ocorrendo, ao contrário do outro poema analisado do mesmo livro, a combinação entre primeiro e terceiro versos.

Segundo José Paulo Moreira da Fonseca, no livro *Canções*:

é raro encontrarmos um foco, uma imagem isolada, algo que trace um contorno nitidamente plástico, a tendência, ao contrário, é a diluição do pensamento-poema numa *atmosfera*, havendo assim contínua mescla de imagens, idéias e sentimentos entre si, em fluência quase inconsútil (FONSECA apud MEIRELES, *O.P.*, 1987, p. 42).

Ainda de acordo com Fonseca,

esse tratamento musical é mais difundido na poesia portuguesa que na brasileira, motivo que certamente se conta entre os que outorgam ao poeta que nos prende a atenção, uma extraordinária benquerença além-Atlântico”. (FONSECA apud MEIRELES, *O.P.*, 1987, p. 42).

Para esse autor, portanto, o sucesso de Cecília em Portugal estaria relacionado a essa não determinação de um foco, e sim à mescla de vários elementos.

Essa “poesia musical ‘imita’ inicialmente a fluência de nossa vida consciente, operando a *mimese*, igualmente, na utilização habitual das imagens como metáforas da realidade vivencial” (MEIRELES, *O.P.*, 1987, p. 43).

Um dos grandes elementos que perpassa a vida e a trajetória literária de Cecília Meireles é a solidão, sua “infância de menina sozinha” (MEIRELES, *O.P.*, 1987, p. 59), criada pela avó após a morte dos pais e dos irmãos. Essa solidão é tema frequente em sua poesia e, principalmente, na obra objeto deste estudo. A autora descreve sua atividade literária como “o desenrolar natural de uma vida encantada com todas as coisas, e mergulhada em solidão e silêncio tanto quanto possível” (MEIRELES, *O.P.*, 1987, p. 59), estabelecendo uma relação entre sua vida solitária e sua escrita.

A escritora traduzia a vida em canto, em arte e, por intermédio das palavras, narrava o mundo: os sentimentos, as desventuras, os costumes, as pessoas, a vida em profundidade. Quando interrogada sobre quando teria surgido seu interesse pela criação literária, falou não num interesse pela literatura, mas em “uma visão da vida mais especificamente através da palavra”¹⁹ (MEIRELES, *O.P.*, 1987, p. 62).

Muitos escritores desde o Modernismo têm como característica comum um olhar de fascínio em relação à palavra em seu estado de dicionário, uma vez que ela pode atingir uma infinidade de significados e contribuir para os jogos de linguagens da escrita. Cecília Meireles, ao escrever sua crônica “O livro da solidão”, homenageia clássicos literários, como histórias de Napoleão, Plutarco, Pasteur, Goethe, Dostoievski ou ainda um dos *Ensaio*s de Montaigne. Mas mesmo diante de tantas obras magníficas,

¹⁹ MEIRELES, Cecília. *Obra poética*. Rio de Janeiro, Nova Aguillar, 1987.

inclusive as *Mil e uma noites* e a Bíblia, ela declara sua preferência pelo dicionário: “Dicionário de qualquer língua, até com algumas folhas soltas; mas um Dicionário” (MEIRELES, 1998, p. 270). O motivo de sua admiração pelo dicionário seria a diversidade semântica presente em cada uma de suas inúmeras palavras, e as possibilidades de interpretação que surgiriam a cada novo significado, como um novo mundo:

Não sei se muita gente haverá reparado nisso — mas o Dicionário é um dos livros mais poéticos, se não mesmo o mais poético dos livros. O Dicionário tem dentro de si o Universo completo.

Logo que uma noção humana toma forma de palavra — que é o que dá existência às noções — vai habitar o Dicionário (MEIRELES, 1998, p. 270).

Essa importância dada às palavras é uma marca muito significativa desde o surgimento do Modernismo. Assim como Cecília Meireles, outros escritores se interessaram e se voltaram para a metalinguagem e para o reconhecimento plurissignificativo de um sintagma em seu estado bruto, como foi o caso de Guimarães Rosa, que reconheceu a essência poética de um dicionário. Ele defendia o lirismo presente em cada palavra apresentada por esse livro e, em entrevista concedida a Günter Lorenz no Congresso de Escritores Latino-Americanos, declarou que considerava o dicionário “a melhor antologia lírica” que já havia conhecido, explicando que: “Cada palavra é, segundo sua essência, um poema. Pense só em sua gênese.”²⁰. Ele declara ainda que, ao completar cem anos, publicaria um livro, seu romance mais importante: um dicionário. Esse representaria sua autobiografia graças à relação tão íntima entre ele e as palavras.

Segundo Leodegário de Azevedo Filho, o conjunto de obras em verso de Cecília Meireles, que se estende em publicações até o ano de 1964 com o livro *Ou isto ou aquilo*, marca a cosmovisão poética da autora marcadamente impressionista:

Trata-se de uma de uma cosmovisão uniforme, essencialmente ferida pela angústia da fugacidade do tempo e da brevidade da vida, expressa em linguagem poética que não rompeu com os elos da tradição (...)
(AZEVEDO FILHO, 1972, p. 85).

Enquanto a obra poética de Cecília Meireles segue certo direcionamento temático e estético – com as exceções do *Romanceiro* e de *Pistóia* – possibilitando-nos atribuir à autora uma retomada à tradição, seja à estética barroca ou simbolista, a obra

²⁰ Entrevista disponível em <http://www.tirodeletra.com.br/entrevistas/GuimaraesRosa-1965.htm> acesso em 14/11/2016.

em prosa não permite a mesma uniformidade. Ao tomarmos como análise as obras *Criança meu amor* (1924), *Olhinhos de Gato* (1939), *Rui – pequena história de uma grande vida* (1948) e as crônicas de *O que se diz e o que se entende*, notamos que a cada contexto de produção é adotado um posicionamento intelectual.

1.2 Entre crônica e ensaio: releitura dos textos em prosa de Cecília Meireles

Os textos em prosa de Cecília Meireles escolhidos para esta pesquisa podem ser colocados no meio do caminho entre a crônica e o ensaio, uma vez que, ao mesmo tempo em que abordam temas do cotidiano, ligando-se fortemente ao contexto histórico de sua produção, também almejam levantar reflexões, experimentações sobre esses conceitos (temas) propostos.

Segundo Antonio Candido, para quem a crônica teria como matéria prima a realidade, o simples cotidiano, o cronista é um ser próximo, homem comum, que vive as mesmas dores e conflitos de todos os outros. Isso faz com que ele consiga “quase sem querer transformar a literatura em algo íntimo com relação à vida de cada um” (CANDIDO, 1992, p. 14).

Como o material da crônica é a vida, comentada pelo próprio autor, nesse gênero haverá traços de suas convicções, seus ideais, suas experiências, suas memórias, conforme propõe Jorge de Sá: “Assim, quem narra uma crônica é o seu autor mesmo, e tudo o que ele diz parece ter acontecido de fato, como se nós, leitores, estivéssemos diante de uma reportagem” (SÁ, 2005, p. 9). É isso o que se observa nos textos em prosa escolhidos para análise nesta pesquisa, a autora dando voz aos seus ideais, revelando os conflitos de seu tempo relacionados à Educação, à Cultura, à Política e à Espiritualidade.

Mas, o que contribui para atribuir ao texto de Cecília o caráter de crônica é o mesmo que o aproxima do gênero ensaístico: o traço subjetivo ao expressar-se criticamente. Existe uma espontaneidade na composição do ensaio que “ressalta não só uma presença autoral dotada de vitalidade, como também uma valorização do objeto em discussão (...). Forma e conteúdo tornam-se, portanto, indissociáveis nesse gênero” (NASCIMENTO, 2012, p. 28). É nesta concepção de valorização do subjetivo que o

ensaio une arte e ciência, possibilitando que a primeira sirva de instrumento de transmissão da segunda, pois “a experiência humana torna-se vital para a construção dos conceitos.” (NASCIMENTO, 2012, p. 26).

Theodor Adorno, em “O ensaio como forma”, retoma as palavras de Max Bense para descrever esse gênero afirmando que “escreve ensaisticamente quem compõe experimentando; quem vira e revira o seu objeto, quem o questiona e o apalpa, quem o prova e o submete à reflexão (...)” (BENSE apud ADORNO, 2003, p. 35). Não é desejo do ensaísta esgotar o assunto, mas propor ideias, reflexões sobre o mesmo.

Por se valer da interpretação de um objeto de análise, conforme propõe Adorno, o ensaio sempre se relaciona a algo já criado:

A sua forma acompanha o pensamento crítico de que o homem não é nenhum criador, de que nada humano pode ser criação. Sempre referido a algo já criado, o ensaio jamais se apresenta como tal, nem aspira a uma amplitude cuja totalidade fosse comparável à da criação (ADORNO, 2003, p. 35).

Neste sentido, o que se observa nos textos em prosa de Cecília Meireles é a reflexão sobre conceitos, o uso do texto como instrumento de crítica e experimentação de ideias. É o que ocorre quando a autora fala sobre a Infância, a Educação e a Literatura Infantil ou até mesmo assuntos filosóficos como a efemeridade da vida, as relações interpessoais, as religiões.

Uma das características marcantes do gênero ensaio, segundo a análise de Adorno, que se sobressai no trabalho da autora, é a escrita entre a ciência (teoria) e a arte (forma):

A consciência da não-identidade entre o modo de exposição e a coisa impõe à exposição um esforço sem limites. Apenas nisso o ensaio é semelhante à arte; no resto, ele necessariamente se aproxima da teoria, em razão dos conceitos que nele aparecem, trazendo de fora não só seus significados, mas também seus referenciais teóricos (ADORNO, 2003, p. 36).

As proposições de Freud nos estudos da psicanálise são conceitos discutidos pela autora, principalmente nos textos que abordam a Educação e a Literatura Infantil, como os que foram escritos para a seção “Comentários” do jornal *Diário de Notícias*. Nesses textos, Cecília reflete sobre a construção do aprendizado durante a infância, a influência da leitura na formação dos jovens leitores, os desafios de escrever para crianças, o papel dos pais e educadores no processo de aprendizagem. Todas essas discussões eram

direcionadas por seu conhecimento na área literária e educacional, associando arte e ciência.²¹

Dentre as importantes características que aproximam ensaio e crônica está a questão da fragmentação, que faz parte da composição dos livros escolhidos para análise nesta pesquisa. Nas proposições de Adorno

O ensaio pensa em fragmentos, uma vez que a própria realidade é fragmentada; ele encontra sua unidade ao buscá-la através dessas fraturas, e não ao aplinar a realidade fraturada (...). A descontinuidade é essencial ao ensaio; seu assunto é sempre um conflito em suspenso. (ADORNO, 2003, p. 35)

No que se refere à crônica, também podemos considerá-la um gênero textual fragmentado, uma vez que o cotidiano é reconstruído pelo cronista a partir de uma seleção, feita por ele, entre o que merece ou não ser registrado: “Ao reinventar o cotidiano essas narrativas podem ser consideradas como ‘lugares da memória’, no sentido da expressão forjada por Pierre Nora.” (CANDIDO, 1992, p. 76). Nora definiu lugares de memória como um conjunto de elementos (acontecimentos e experiências de um grupo) que garantem “a cristalização da lembrança e sua transmissão” (NORA, 1981, p. 22).

A associação entre as crônicas e o termo cunhado por Pierre Nora torna-se possível, portanto, uma vez que essas transmitem a realidade do contexto histórico que retratam e aproximam do leitor a história e a memória coletiva. No momento em que reconstrói os grandes e pequenos acontecimentos urbanos, a autora se oferece como mediadora da memória comum, porta-voz do arquivo sociocultural brasileiro.

Uma crônica de Cecília Meireles que questiona sobre arquivo sociocultural é “Antiguidades”, do livro *O que se diz e o que se entende*. Nessa, a cronista descreve uma loja de antiguidades cujo dono não reconhece a importância dos objetos de que dispõe, ao contrário, enxerga-os com grande indiferença. Tal questionamento dialoga com a definição de lugares de memória de Nora, quando esse afirma que: “Mesmo um lugar de aparência puramente material, como um depósito de arquivos, só é lugar de memória se a imaginação o investe de aura simbólica” (NORA, 1981, p. 21).

Na crônica em questão, o dono da loja desconhece a história dos objetos que estão ao seu redor, deixando o sentimento de abandono sobrepor à vontade de memória:

²¹ Alguns desses textos de Cecília Meireles serão apresentados e analisados no decorrer da tese.

Em redor dele há oratórios vazios, saudosos de santos. (Ele nem sabe disso). Há quadros com moças mitológicas, envoltas em véus (...) (Não olha para elas). Há estatuetas de bronze que representam a Justiça, a Vitória, a Juventude, Diana e Cupido, Napoleão e Pasteur. (O dono da loja não deve ter lido jamais as etiquetas de cada bronze).

Entra-se na loja, apenas para ver, e ele continua sentado, sonolento, num torpor de quem se desligou completamente deste mundo. (MEIRELES, 1998, p. 61).

Por não haver a vontade de memória necessária para transformar esses elementos em lembranças cristalizadas e transmitidas, eles jazem nas prateleiras empoeiradas: “E agora sois objetos desparelhados, que uns acham velhos demais, que outros não acham suficientemente velhos, e assim habitais esse mundo de poeira, e representais apenas um certo preço (...)” (MEIRELES, 1998, p. 62).

Além da fragmentação, que aproxima ensaio e crônica, outro elemento aproximador é o aspecto linguístico, uma vez que ambos adotam uma linguagem argumentativa, carregada de subjetividade e próxima do homem comum. As crônicas de Cecília Meireles são carregadas da visão pessoal da narradora que, a partir de suas concepções filosóficas do mundo, conduz o leitor a reflexões metafísicas. Isso pode ser observado na crônica “Súplica por uma árvore”, através da qual a cronista clama por cuidado com a natureza, apelando para a sensibilidade do leitor:

Com que abraço se pode agradecer o heroísmo de uma árvore? Num tempo em que os homens se destroem com pensamentos, palavras e atos, de que maneira se pode louvar uma árvore que protege e salva, embora anônima e em silêncio? A quem se deve pedir que venha, com os recursos de que os homens dispõem, impedir que se extinga a vida vegetal que salvou uma vida humana? Vinde, senhores da cidade!, tratai desta árvore-símbolo! Tratai-a com amor, porque está sofrendo, por que está ferida, porque não se queixa – e para que não se diga que os homens são menos generosos que as plantas. (MEIRELES, 1998, p. 64).

Nesta crônica, ainda é possível identificar as marcas do contexto histórico em que a cronista estava inserida, revelando os conflitos gerados pela modernidade, como a mudança na relação entre o homem e a natureza (exploração decorrida do progresso), os novos recursos tecnológicos que, ao mesmo tempo, trouxeram facilidades cotidianas e destruição do meio ambiente, além da mudança das relações interpessoais provocada pelo individualismo e pela indiferença em relação ao outro (“homens menos generosos que as plantas”).

Ainda sob o viés de cristalização e transmissão da lembrança através da crônica, conforme as proposições de Nora, é possível observar em “Oi, da prata e do ouro...” uma vasta apresentação de costumes e tradições brasileiras. Não se trata apenas de um

resgate, mas de uma tentativa de não deixar que a mudança dos tempos (modernidade) apagasse as tradições, algo que para Cecília Meireles eram marcas indissolúveis do povo. Isso pode ser revelado pelo seguinte fragmento:

Mais tarde, as festas da Epifania celebrariam o Natal, a Adoração dos Magos e outros fatos relacionados com os primórdios do cristianismo e, no domínio popular, reminiscências várias se iriam aproximando, reunindo danças, cantigas, cortejos, banquetes, formando, sob diversos nomes, outros folguetos.

Já não se ouvem, pelas grandes cidades, aquelas vozes, de pastorinhas visitadoras de presépios (...)

Mas nas cidades pequenas, por esse vasto Brasil, continua a tradição, mas²² ou menos conservada, das antigas cheganças, do bumba-meu-boi, dos ‘ternos’ de Reis, com seus tiradores de versos e seus músicos, cantando, tocando, dançando, pedindo dinheiro e donativos para as alegrias da data.

Como o folclore é um fato vivo, a imaginação popular enriquece a tradição com suas invenções novas (MEIRELES, 1998, p. 49 – 50).

Através dessa crônica, é possível levantar a questão da importância das tradições, do folclore, e como o resgate desses costumes – ainda que o tempo altere alguns hábitos e comportamentos – pode manter viva a correlação entre as pessoas. Cecília Meireles foi uma grande estudiosa e defensora do folclore por acreditar que esse seria responsável pela identificação dos povos e compreensão entre esses, uma possibilidade de universalizar os homens. Embora sofressem algumas alterações de região para região, de país para país, as histórias tradicionais guardavam costumes e esses poderiam ser lidos e compreendidos por pessoas de toda parte do mundo. Entendendo, através do folclore, a história de cada povo, não ocorreriam tantos conflitos causados por desconhecimento e ignorância cultural.

A crônica “O tempo e os relógios” traduz as inquietações de Cecília Meireles acerca das novas configurações da vida moderna, uma vida atropelada por compromissos, por horários apertados e por tentativas de otimizar o tempo. A passagem desse é inexorável e o homem deve aprender a lidar com este fato: controlar o tempo e não ser controlado por esse. Essa é a tônica do fragmento que se apresenta:

Creia-se ou não, todo o mundo sente que o tempo passa. Não precisamos olhar para o espelho nem para nenhum relógio: o tempo está em nosso pensamento, e lembra-se (...)

Em todo caso, esses são os tempos grandes. O tempo pequeno é o dos nossos relógios. Esses altos relógios que em todo mundo batem nas horas, inteiras e partidas em metades e quartos, são uma voz de alerta, um aviso inquietante mesmo para as simples coisas de cada dia: o horário de trabalho, dos transportes, dos múltiplos compromissos humanos. Para os estudantes que preparam exames, para os doentes que não sabem mais de quanto tempo

²² Grafia conforme o livro.

ainda dispõem, a música dessas torres deve ser uma angústia ainda maior (...) (MEIRELES, 1998, p. 118).

Segundo a perspectiva da crônica, o sentimento de aceleração e esgotamento do tempo provoca angústia, pois o homem, embora tenha aprendido a controlar muitos elementos de sua vida, graças a seus aparatos tecnológicos, em relação ao tempo seria impotente. São apresentadas expectativas diferentes em relação ao tempo, que vão desde a um desejo de chegar no horário correto a um compromisso cotidiano até a necessidade de saber quanto de vida ainda se tem e, conhecendo esse tempo, o que será possível realizar antes da morte.

Como é possível notar, as crônicas de Cecília Meireles apresentadas, pertencentes ao livro *O que se diz e o que se entende*, refletem um contexto histórico e constituem lugares de memória, uma vez que levantam preocupações em relação ao tempo e o que restará após sua passagem implacável. Para a autora, é preciso resgatar, resguardar e transmitir as memórias, as tradições, a vida e as lembranças dos povos e, para isso, apropria-se do texto com viés ensaístico.

1.3 Política, educação e cultura em Cecília Meireles

Em sua obra *O espírito victorioso*, tese com a qual se candidatou à cátedra de literatura da Escola Normal, Cecília Meireles declarou sua versatilidade e demonstrou a característica marcante de seus textos, que é dialogar com épocas literárias e culturas distintas. Esta é a temática que perpassa a presente pesquisa: a multiplicidade da trajetória intelectual e literária da autora. Cecília defendia que: “Não há limitações perfeitamente exatas para classificar as ansiedades humanas. Não se podem marcar períodos no tempo. Cada um de nós é uma repercussão. (Cecília Meireles, *O espírito victorioso*)²³

Educadora, poeta, jornalista, a autora Cecília Meireles possui uma vasta obra, que vai desde poesias e crônicas à publicação de traduções. De acordo com a crítica

²³ MACEDO, Elizabeth. “Viagem à Ilha do Nanja”. In: NEVES, Margarida de Souza. LÔBO, Yolanda Lima. MIGNOT, Chrystina Venancio (orgs.). Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio: Loyola, 2001.

literária, a autora não se filiou a uma única estética literária, tendendo tanto ao Simbolismo quanto ao Modernismo. Segundo Mario de Andrade (1939)²⁴

(...) Cecília Meireles tem passado, não exatamente incólume, mas demonstrando firme resistência a qualquer adesão passiva. Ela é desses artistas que tiram seu ouro onde o encontram, escolhendo por si, com rara independência. E seria este o maior traço da sua personalidade, o ecletismo (...) (MEIRELES, 1987, p. 37).

O ecletismo de Cecília Meireles, destacado por Mario de Andrade, está relacionado não só à capacidade criativa da autora, ao transitar entre a prosa e o lirismo e entre a tradição e a modernidade, mas também à facilidade com que dialoga com filosofias ocidentais e orientais, religiosidades distintas (cristianismo e judaísmo), não aderindo, ao escrever, a uma única forma cultural, formal ou temática. Por isso, de acordo com o escritor modernista, Cecília conseguia extrair o que havia de melhor em cada elemento encontrado para produzir sua obra de maneira tão diversificada.

A própria autora declarou não se preocupar com as escolas literárias, a não ser por um ponto de vista histórico, afirmando acreditar “que todos aprendemos com todos” (MEIRELES, 1987, p. 64-65) ou, em outras palavras também ditas por ela, “cada um de nós é uma repercussão. Mais ainda: inúmeras repercussões.”²⁵. No entanto, só se repercute o que se tem em comum, o que de alguma forma nos é semelhante: “Só se pode repercutir aquilo que em nós encontra capacidade de repercussão, isto é, aquilo que se parece conosco.”²⁶

Repercussão de outras pessoas ou de outros tempos, Cecília repercutiu ideias, utopias, estilo. Como é o caso de seu “diálogo” com Rui Barbosa ou, tempos antes, com o herói da Inconfidência, Tiradentes, além de propagar também os ideais de Tagore e Gandhi.

Todas essas figuras, salvas suas particularidades contextuais e/ou temporais, estiveram envolvidas com movimentos libertários, seja de independência nacional ou de direitos individuais. E a liberdade, associada à justiça, aos direitos individuais e à igualdade entre as pessoas, sempre foi umas das ideologias defendidas por Cecília. Ou

²⁴ Mario de Andrade. Sobre *Viagem* (26 nov. 1939) in *O Empalhador de Passarinho*. SP, Livraria Martins Editora [s/d]. Trecho retirado de MEIRELES, Cecília. *Obra Poética*. Rio de Janeiro. Nova Aguillar, 1987.

²⁵ MACEDO, Elizabeth. “Viagem à Ilha do Nanja”. In: NEVES, Margarida de Souza. LÔBO, Yolanda Lima. MIGNOT, Chrystina Venancio (orgs.). Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio: Loyola, 2001.

²⁶ Idem

seja, ela foi capaz de criar o imaginário de um grupo, de um movimento intelectual, que não se definia por estilo ou período histórico comum, como o fazem os movimentos e escolas de época. Ao contrário, o que os ligava eram os propósitos defendidos.

Não há, para a autora, a opção por um modelo único de herói, mais um traço da pluralidade de sua obra. O que se nota, segundo Margarida Maia Gouveia, é “o respeito pela força do ideal em si mesmo” isto é, tanto em Tiradentes quanto em Gandhi ou Tagore o que prevalece é o ideal da não violência. Líderes pacifistas que clamam por liberdades e direitos individuais:

Tiradentes é um herói mártir, um independentista que age por via moderada, defensor da não-violência. Essa faceta pacifista aproxima-o de Gandhi, o célebre chefe indiano (...). Assim, no *Romanceiro* confluem traços de misticismo, de cristianismo, de orientalismo e do tão português mito sebastianista (GOUVEIA, 2007, p. 124).

Quanto ao trânsito tradição *versus* modernidade constante na prosa cecilianiana, a imagem possível de se delinear é a do *Angelus Novus*, pintura de Klee que Walter Benjamin interpreta, em sua obra *Magia e técnica, arte e política – Obras escolhidas*, como uma alegoria ao anjo da história, que é empurrado para o futuro enquanto tenta resistir e resgatar o passado:

Seu rosto está dirigido para o passado (...). Ele gostaria de deter-se para acordar os mortos e juntar os fragmentos. Mas uma tempestade sopra do paraíso e prende-se em suas asas com tanta força que ele não pode mais fechá-las. Essa tempestade o impele irresistivelmente para o futuro, ao qual ele vira as costas, enquanto o amontoado de ruínas cresce até o céu. Essa tempestade é o que chamamos de progresso. (BENJAMIN, 1985, p. 226)

Robert Alter em seu livro *Anjos necessários – tradição e modernidade em Kafka, Benjamin e Scholem* recorre a essa leitura realizada por Benjamin aludindo-a aos “modernistas com rosto voltado para trás, para a tradição, enquanto os ventos da história os empurram inexoravelmente para longe do Éden das origens” (ALTER, 1992, p. 95). Esses ventos são o progresso que, com a promessa de crescimento urbano, de modernização, alteram as relações sociais e as formas de organização espacial. O novo contexto passa a ser de uma cidade cercada por arranha-céus, que presencia a exploração e destruição de recursos naturais, vivencia economias de linguagem e relações superficiais, além da falta de respeito e de paciência com o próximo.

Em busca de amenizar esses problemas, é que Cecília Meireles, como o *Angelus Novus*, volta seu rosto para a tradição, em meio à turbulenta modernidade, buscando estruturar seu projeto utópico e encontrando nele meios de consertar as fissuras dessa nova “desordem” do mundo.

Não se pode descartar o passado, segundo Cecília, uma vez que ele é rico em tradições, e é papel da educação (defendido pelos escolanovistas) “transmitir o legado do passado ‘para que ele se transforme’, pois a vida é um eterno movimento” (GOLDSTEIN, 2007, p. 229). No entanto, não se trata de conformar-se com o passado, mas de tomá-lo como “histórico da humanidade que nos precedeu” (MEIRELES apud GOLDSTEIN, 2007, p. 230)²⁷, respeitando o legado que foi deixado e abrindo-se às novas experiências proporcionadas pelo novo tempo.

O *Romanceiro*, nas proposições de Margarida Gouveia, seria um exemplo de “escrita que ‘viaja’ por saberes, que cruza atitudes estéticas, filosofias de vida, modelos de heróis, culturas (do Ocidente e do Oriente).” (GOUVEIA, 2007, p. 125). Cecília recorre à tradição popular e confere verossimilhança, através de dados históricos, à narrativa, cumprindo, pois, suas intenções educativas: “fazer da História uma lição – uma catarse-lição – alegoria, alado exemplo, ensinamento aos homens” (GOUVEIA, 2007, p. 125). Isso não só em relação ao *Romanceiro*, mas também à obra *Rui – pequena história de uma grande vida*.

No entanto, é possível fazer uma distinção dentro das propostas de “ensinar” elaboradas em cada uma das obras supracitadas. Enquanto que o olhar sobre a educação é mais conservador na biografia de Rui – uma vez que a criança aprenderá pelo exemplo proporcionado pelo adulto e, assim, deverá ser moldada – no *Romanceiro* ocorre uma revisita ao passado histórico brasileiro, fora do discurso convencional ao qual os jovens tinham acesso na escola. A figura de Tiradentes não se serve à exemplaridade, e sim a uma remontagem da história, proporcionando uma visão crítica em termos culturais, políticos e sociais.

Nesta perspectiva, vamos tomar como empréstimo dois termos utilizados por Hommi Bhabha²⁸: pedagógico e performático²⁹. Esses poderão iluminar os diferentes

²⁷ As citações de Cecília Meireles feitas a partir do artigo de Norma Seltzer Goldstein justificam-se pelo fato de se tratar de trechos de *O espírito victorioso*, publicação cujo acesso não foi possível tamanha a raridade do manuscrito.

²⁸ Não se propõe, nesta tese, desenvolver a fundo os conceitos elaborados por Hommi Bhabha, no entanto as possibilidades interpretativas que esses nos despertam fizeram com que nos interessássemos em utilizá-los por empréstimo para conduzir nossas reflexões sobre os diferentes momentos em que Cecília se apropria da história para ensinar, além dos objetivos diferentes que compete a cada uma dessas fases.

²⁹ Hommi Bhabha elabora os conceitos contrapondo que o pedagógico “funda sua autoridade narrativa em uma tradição do povo” (BHABHA, 2003, p. 209), utilizando-se somente do discurso unificante da voz dominante; enquanto que o performático é uma espécie de contra-narrativa que perturba “aquelas

pensamentos educativos de Cecília que se destacam nas obras analisadas nesta tese. No caso de *Rui – pequena história de uma grande vida* e *Criança meu amor*, consideramos que a autora se utiliza do discurso pedagógico, que reforça um imaginário de homogeneidade, uma vez que educa e molda a criança através da exemplaridade, utilizando-se da literatura como instrumento do processo educacional. Por outro lado, em *Olhinhos de Gato* e *Romanceiro da Inconfidência*, o que se destaca é a concepção do performático, que desmonta o significado do povo como homogêneo e assinala o traço da individualidade. Isso pode ser notado tanto na apresentação da criança de *Olhinhos de Gato*, dotada de personalidade e de aprendizados solitários, quanto pela reconfiguração da história a partir da pluralidade das vozes subalternas, em que não há um discurso de uma voz dominante “ensinando” ao povo, e sim o povo, em sua diversidade, ressignificando a história.

Em relação a essa importante tarefa do exegeta do presente, em ter de se conciliar com o passado concebido de forma fragmentária no texto, Walter Benjamin, ainda em sua obra *Magia e técnica, arte e política – obras escolhidas*, propôs a importância dessa complexa tarefa. Esse sujeito não examina o passado como realmente aconteceu, mas a partir de pequenas lembranças (relampejos) desse: “Articular historicamente o passado não significa conhecê-lo ‘como ele de fato foi’. Significa apropriar-se de uma reminiscência, tal como ela relampeja (...)” (BENJAMIN, 1985, p. 224). Benjamin ainda declarou que: “Em cada época é preciso fazer uma nova tentativa de arrancar a tradição das mãos do conformismo, que procura apossar-se dela.” (BENJAMIN, 1985, p. 224) a fim de revelar um passado mudo, reprimido, mas muito importante para o entendimento do presente.

Na visão de Dilip Loundo, a singularidade da poesia de Cecília Meireles reside no “compromisso indelével com o tempo presente enquanto plataforma histórico-linguística que abriga, misteriosamente, a universalidade da existência.” (LOUNDO, 2007, p. 140). A proposta poética ceciliana transmitiria simultaneamente, segundo Loundo, modernidade e arcaísmo e seria destinada a educar os homens: “é uma

manobras ideológicas através das quais comunidades imaginadas recebem identidades essencialistas” (BHABHA, 2003, p. 211). Dentro da questão ceciliana, o pedagógico seria o discurso conservador e o performático aquele dotado de criatividade libertadora.

pedagogia do si-mesmo ou, parafraseando a poeta, um lirismo pleno de amor pelas criaturas.” (LOUNDO, 2007, p. 140).

A inspiração arquetípica do projeto lírico de Cecília advinha das afinidades que mantinha com os pensamentos dos filósofos-poetas da Índia. A autora declarou sua admiração pela poesia indiana, que carregava ensinamentos e não só ritmos e métricas fúteis:

(na Índia) a Poesia não é um versejar fútil; é uma iluminação interior, uma espécie de santidade e de profetismo. A palavra do Poeta não é uma habilidade superficial, um diletantismo – e sim um exemplo, uma revelação, um ensinamento através de sons e ritmos... Que alegria, respirar num país onde ainda se pensa desse modo! Que esperança de vida! Que renovação de fé na humanidade! (MEIRELES, 1999, p. 266).

A grande admiração da autora pela cultura oriental, sobretudo a indiana, tem ligação íntima com sua infância. Ela cresceu ouvindo as histórias sobre as viagens marítimas dos portugueses à Índia, ocorridas no período colonial, além de ter experimentado, em seus primeiros anos, costumes orientais como os relatados em “Meus orientes”, de *O que se diz e o que se entende*, um dos livros escolhidos para análise nesta tese.

Nesta crônica, o Oriente não atrai somente pelo exotismo, ele pode ser lido como uma alternativa à hegemonia cultural do Ocidente. A autora declara que as figuras orientais, a exemplo do “touro alado dos assírios” (MEIRELES, 1998, p. 36), fascinavam-na mais do que as princesas e príncipes dos contos de fadas. Seus “orientes”, ou seja, seu imaginário sobre a cultura oriental era estimulado pelas histórias contadas pela avó ou pela babá Pedrina, construindo imagens com “profundidade poética, que é uma outra maneira de ser da sabedoria” (MEIRELES, 1998, p. 36).

O interesse da autora pela cultura oriental era tamanho que se dedicou ao aprendizado do sânscrito e hindi, além de outras línguas orientais, uma vez que acreditava que o conhecimento dessas línguas era requisito fundamental para a compreensão de suas respectivas culturas. Cecília chegou a lecionar literatura comparada e literatura oriental entre os anos de 1935 e 1937. Segundo Dilip Loundo: “É difícil imaginar um intelectual brasileiro da época com tamanha proficiência literária numa região considerada, até então, um reino de exotismo.” (LOUNDO, 2007, p. 144).

O grande fascínio que Cecília nutria pela cultura indiana estava relacionado à influência que o passado exercia sobre o presente e a como este buscava reiterar aquele, como declarou em sua crônica “Reino de Hanuman”, de *Crônica de Viagem 2*: “A Índia

é um país em que a sabedoria não se encontra apenas nos livros sagrados, mas na vida diária, que repete os apólogos e fábulas entrelaçados na tradição como os ramos dos bosques e as tranças dos rios.” (MEIRELES, 1999, p. 239 – 240).

Uma figura de grande representatividade para Cecília foi Rabindranath Tagore, uma vez que esse era um defensor da igualdade entre os seres humanos – tanto em relação à educação, que deveria ser oferecida igualmente a homens e mulheres, quanto à oposição ao sistema de castas. Além disso, Tagore, embora pertencesse ao “Brahmo-Somaj” (sócio-religião criada nas primeiras décadas do séc. XIX pelo bengali Raja Rammohun Ray) conseguiu conciliar os pontos positivos do hinduísmo, budismo, judaísmo, cristianismo e maometanismo, acrescentando os princípios da revolução francesa de igualdade, liberdade e fraternidade³⁰.

Em meio a tantas afinidades entre os dois, pode-se destacar também os ensinamentos de Tagore sobre “as potencialidades da educação enquanto esfera ideal de persecução dos compromissos espirituais de solidariedade para com o próximo” (LOUNDO, 2007, p. 147), sentimento de fraternidade que nutria em relação às pessoas. Não foram raras as homenagens que Cecília fez a Tagore, tampouco as traduções que fez de suas canções e poesias. Na crônica “Do Ganges a Tagore”, do livro *Crônicas de viagem 2*, a autora transpõe sua admiração pelas inúmeras contribuições de Tagore tanto para a cultura oriental quanto para a ocidental:

Estamos na região mais oriental da Índia, na província de Bengala. E ocorrenos à memória a figura quase mitológica de Tagore, o poeta indiano mais conhecido no Ocidente. Nesta cidade, há quase um século, nasceu. Mal acabo de chegar, e já me dizem que se inaugurou aqui uma exposição de pinturas suas. Foi músico, pintor, poeta, romancista, educador, dramaturgo, ator... Giram, diante de meus olhos, Calcutá, com suas múltiplas aparências, e Tagore, com seus múltiplos dons. E tudo ressoa, como um caramujo aplicado ao ouvido, desde o primeiro instante, neste remoto lugar. (MEIRELES, 1999, p. 261).

Outra personalidade indiana admirada por Cecília foi Mahatma Gandhi, símbolo de resistência e luta pacífica por liberdade, uma vez que foi líder do movimento de independência da Índia, ocorrido de 1920 a 1947. A autora acompanhou a luta pela independência política indiana, assim como os acontecimentos que desencadearam o assassinato de Gandhi. Ela escreveu diversas crônicas enaltecendo a imagem de Gandhi,

³⁰ CONFORTIN, Daniel. Educação como poesia: Tagore e a formação integral do homem. Disponível em http://www.academia.edu/5719087/Educa%C3%A7%C3%A3o_como_poesia_Tagore_e_a_forma%C3%A7%C3%A3o_integral_do_homem acesso em 16/08/2015.

a exemplo de “Pelo Mahatma”. Nessa, declara que sua motivação para viajar para a Índia deveu-se ao desejo de conhecer de perto a história desse grande homem, cuja simplicidade surpreendia o mundo:

Houve, porém, um homem, um homem que o Ocidente conheceu de fotografia, e quase achou ridículo, porque calçava apenas umas sandálias, enrolava o corpo apenas num pano branco e falava da ressurreição de seu povo, e de uma independência feliz, sem armas e sem ódio. Esse homem chamava-se Gandhi. E sem ódio e sem armas tornou o povo independente. E quando o preparava para o seu destino, como um pai, a conversar com seus filhos, dispararam sobre ele um revólver, e tiraram-lhe a vida.

O comandante vem brindar com os passageiros, porque o avião começa a descer sobre Bombaim. E os passageiros levantam-se, e, de mãos dadas, cantam as canções que sabem, cada um na sua língua, e todos trocam votos de felicidade, nesta meia-noite de 31 de dezembro.

Por muitos motivos se pode vir à Índia. Eu venho por Gandhi, o Mahatma. (MEIRELES, 1999, p. 158).

O que aproximava Cecília de Gandhi era o desejo por liberdade (elevação espiritual) para si e para os outros. No entanto, essa deveria ser uma luta sem violência (a *não-ação ativa*).³¹ Enquanto Gandhi exercia uma práxis sociopolítica, Cecília exerceria uma práxis lírica, mas havia um objetivo comum entre ambas: “a elevação espiritual e a educação” (LOUNDO, 2007, p. 150).

Na biografia que Cecília escreve sobre Gandhi, “Gandhi, um herói desarmado”, ela declara que

na situação do mundo atual, parece que a educação é o campo no qual a visão de Gandhi teria sua melhor aplicação, uma vez que sua vida e seus ensinamentos faziam parte de uma missão universal para salvar a Criação em nome do Criador, através do amor e da verdade (MEIRELES apud LOUNDO, 2007, p. 151).

A Índia era, para Cecília, um símbolo, uma representação da construção da nação pós-colonial, uma vez que:

combinava a sabedoria das verdades intemporais e o pragmatismo de traduzi-las em propostas modernas. A fortaleza espiritual de uma metafísica unicista (...) expressa numa multiplicidade de práticas religiosas e de atitudes ritualísticas, assegurava a comunhão diária entre homens e deuses e, concomitantemente, a consecução do projeto de construção de uma nação moderna baseada em valores éticos (LOUNDO, 2007, p. 158 – 159).

Antes mesmo de conhecer a Índia, a poetisa já alimentava toda esta admiração pelo país e seus grandes homens. A imagem que tinha, até então, era fruto de sua imaginação criativa a partir de todas as histórias que ouvira. Em 1953, ao finalmente

³¹ LOUNDO, 2007, p. 150.

conhecer a terra que tanto admirava, declarou que a vida na Índia lhe parecia tão familiar como se tivesse sempre vivido por lá.³²

Cecília explicou as afinidades entre o Brasil e o Oriente a partir de circunstâncias histórico-culturais movidas pelo processo de colonização enfrentado por ambos. Guardadas as especificidades de tempo e país colonizador, tanto o Oriente (os países orientais que passaram por colonização) quanto o Brasil enfrentaram, e ainda enfrentam, problemas semelhantes:

Por paradoxal que pareça, é mais fácil entender-se o Oriente conhecendo-se o Brasil, cujos problemas são curiosamente semelhantes (luta pela afirmação de uma nacionalidade, urgência de adaptação às circunstâncias internacionais, aproveitamento das riquezas, contratempos raciais, consolidação da economia, planos de educação), salvo no que se refere às respectivas idades, e à data de sua independência. (MEIRELES apud LOUNDO, 2007, p. 161).

Ao mirar por esse prisma, os diálogos entre o Brasil e o Oriente seriam mais estreitos e afins, daí a admiração que Cecília Meireles constantemente revelava em relação à cultura, às filosofias e às religiões orientais.

No capítulo seguinte, será apresentado um panorama sobre a formação da Literatura Infantil no Brasil, assim como os desafios enfrentados por autores desse segmento literário. As obras de Cecília Meireles que se classificam como infanto-juvenis, selecionadas para compor esta tese, serão analisadas a partir de uma observação temática e crítica, envolvendo não só a forma de escrita da autora, mas suas concepções, algumas vezes contraditórias, acerca da Literatura Infantil e da Educação.

³² LOUNDO, 2007, p. 159.

2 A LITERATURA INFANTIL E A CONCEPÇÃO DA CRIANÇA EM CECÍLIA MEIRELES

Cecília Meireles era uma grande estudiosa do folclore e incentivadora da utilização desse como recurso para a educação e a Literatura Infantil. Para a autora, conhecer a cultura e a língua dos povos poderia contribuir para um conhecimento melhor das pessoas, isso favoreceria a universalização da cultura, conforme declaração da autora na entrevista dada a Pedro Bloch:

Gosto de estudar o que me dá conhecimento melhor das pessoas, do mundo, da unidade. Por meio dos idiomas e do folclore, vejo até que ponto somos todos filhos de Deus. A passagem do mundo mágico para o mundo lógico me encanta.³³

A partir do século XVII, embora ainda não houvesse um gênero propriamente infantil, algumas obras europeias já eram caracterizadas como apropriadas para crianças, a exemplo das *Fábulas* de La Fontaine, editadas entre 1668 a 1694, *As aventuras de Telêmaco*, de Fénelon (1717), e dos *Contos da Mamãe Gansa*, de Charles Perrault (1697).

A Literatura Infantil enfrentou, inicialmente, dificuldades de legitimação, uma vez que escrever para crianças implicava em aderir a um estilo mais popular, de menor prestígio literário. Charles Perrault foi quem impulsionou esse gênero na Europa, “literarizando uma produção até aquele momento de natureza popular e circulação oral” (LAJOLO e ZILBERMAN, 2007, p. 15).

Ao se consolidar como classe social após a Revolução Industrial, a burguesia iniciou um processo de incentivo às instituições que trabalhariam a seu favor: a família e a escola. O objetivo dessa classe emergente era se fortalecer política e ideologicamente, e a formação da criança passou a ser seu foco, motivando o aparecimento de produtos industrializados e culturais para esse público, assim como novos ramos da ciência (psicologia infantil, pedagogia, pediatria).

Para um bom funcionamento da vida social, era necessário enaltecer o estereótipo familiar e os papéis de cada indivíduo dentro desse contexto: o pai como provedor e a mãe como gerenciadora da vida doméstica. Além disso, dever-se-ia

³³ Última entrevista de Cecília Meireles, concedida ao jornalista Pedro Bloch, em 1964. Disponível em <http://www.revistabula.com/496-a-ultima-entrevista-de-cecilia-meireles/> acesso em 15/08/2015.

valorizar a escola, uma vez que a educação havia se tornado responsabilidade do Estado, e o ensino tornou-se obrigatório. Caberia à escola a tarefa de habilitar a criança para o consumo de obras impressas, mediando sua relação com a sociedade.

Neste contexto, e cumprindo a função de um bem cultural de consumo, nasceu a Literatura Infantil na Europa, exercendo dois papéis fundamentais: a de instrumento de formação da criança, juntamente com a família e a escola, e a de tradutora do mundo infantil.

O surgimento do gênero literário com características brasileiras, uma vez que a princípio as obras eram traduções de publicações europeias de sucesso, ocorreu somente mais tarde, após a proclamação da República, quase no século XX. O país vivia um momento de acelerada urbanização e experimentava uma sociedade mais apta a consumir produtos culturais modernos. Aproveitando-se desta possibilidade, as letras brasileiras se abriram “para um tipo de produção didática e literária dirigida em particular ao público infantil” (LAJOLO e ZILBERMAN, 2007, p. 25).

A Literatura Infantil no Brasil apropriou-se “de um projeto educativo e ideológico que via no texto infantil e na escola (e, principalmente em ambos superpostos) aliados imprescindíveis para a formação de cidadãos” (LAJOLO e ZILBERMAN, 2007, p. 32), conforme ocorreu no contexto europeu. No entanto, era necessário consolidar uma modalidade nacional dessa produção literária, que fosse adequada ao contexto e à leitura das crianças brasileiras.

Baseando-se nesta intenção da literatura a serviço da educação/instrução surgiram várias obras de escritores brasileiros, que se inspiraram no projeto educativo europeu, a exemplo da obra de Cecília Meireles *Criança meu amor* (1924). Essa, assim como as europeias *Le tour de la France par deux garçons* (1877) e *Cuore* (1886), francesa e italiana respectivamente, configura-se como cartilha para ensinar comportamentos e condutas às crianças. É importante salientar que, nesse tipo de obra, uma característica marcante é a adoção de crianças modelares como personagens centrais, cujas presenças parecem “cumprir a função de contagiar de iguais virtudes e sentimentos seus jovens leitores” (LAJOLO e ZILBERMAN, 2007, p. 33).

A imagem estereotipada da infância, através de uma criança como personagem principal, é um recurso comum na Literatura Infantil, “quer como virtuosa e de comportamento exemplar, quer como negligente e cruel” (LAJOLO e ZILBERMAN, 2007, p. 33). Envolve-se a criança em situações de aprendizagem a partir de

experiências comuns ao universo infantil como parte de seu compromisso pedagógico, acreditando numa possibilidade de “reprodução passiva de comportamentos, atitudes e valores que os textos manifestavam e, manifestando, desejavam inculcar nos leitores.” (LAJOLO e ZILBERMAN, 2007, p. 33).

Essa vertente pedagógica da Literatura Infantil foi defendida por Cecília Meireles, que atribuía à Literatura uma função de exemplaridade capaz de conduzir a criança a uma formação adequada. Para ela, e demais defensores do humanismo rousseauiano³⁴ e dos princípios escolanovistas³⁵, durante a infância, a criança não distinguia o bem do mal e cabia ao adulto, portanto, moldar seu caráter, expondo-a a bons exemplos.

No entanto, não se trata simplesmente de apresentar a moralidade como recompensa – como propõe as *Fábulas* de La Fontaine, por exemplo – pois a boa atitude ficaria condicionada ao interesse de se beneficiar no final: “a moral é susceptível de variação, – essa moral, está claro, que anda assim a tons, nos provérbios e que é, afinal de contas, de uso generalizado...” (MEIRELES, Diário de Notícias/Comentários/Livros para crianças, 09/11/1930). Trata-se de ensinar o bem e o belo, sem dogmatismos: “Há muitas coisas bonitas para dizer á criança, sem entrar nesse dogmatismo decrepito e ridículo”³⁶ (MEIRELES, Diário de Notícias/Comentários/Livros para crianças, 09/11/1930).

O patriotismo também se erguia como bandeira defendida pelos escolanovistas e impunha-se como um dos projetos de modernização social. A intenção era que a leitura escolar contribuísse para a difusão do civismo e do patriotismo. Tais ideias estavam em consonância com a República recém proclamada no país. Conforme propõe Suely da Fonseca Quintana, com a criação do Departamento de Imprensa e Propaganda (DIP) em 1937, a Literatura Infantojuvenil passa a ser muito valorizada por seu caráter realista, que reflete as realidades do país, configurando-se como o espelho da nação. Essa

³⁴ Jean Jacques Rousseau criticou a educação elitista através de seu livro *Emílio* ou *Da Educação* (1762). Mais do que instruir, a educação para Rousseau volta-se para a formação moral e política.

³⁵ Movimento de renovação da educação brasileira que defendia a democratização do ensino, sob a responsabilidade do Estado, e o desenvolvimento de pesquisas relacionadas à educação.

³⁶ Grafia conforme o original.

valorização do patriotismo será mais marcante na Literatura Infantojuvenil, “buscando formar futuros cidadãos comprometidos com a Pátria.” (QUINTANA, 2001, p. 78).

A Literatura Infantil no Brasil teve diversas representações de seu ideal patriótico, como *Contos infantis* (1886), de Julia Lopes de Almeida e Adalina Lopes Vieira, *Pátria* (1889), de João Vieira de Almeida, *Por que me ufano de meu país* (1901), de Afonso Celso, *Contos pátrios* (1904), de Olavo Bilac e Coelho Neto, *Através do Brasil* (1910), também de Olavo Bilac em parceria com Manuel Bonfim. Em determinados momentos, a marca essencial não era o patriotismo, mas os valores morais que deveriam nutrir os cidadãos em formação, como o livro *Histórias da nossa terra* (1907), de Júlia Lopes de Almeida. Os contos que compunham essa obra eram “marcados pela preocupação e pela exortação aberta e redundante ao trabalho, ao estudo, à obediência, disciplina, caridade, honestidade” (LAJOLO e ZILBERMAN, 2007, p. 35).

O patriotismo também se revela através do folclore, uma vez que essa representação cultural valoriza o material lendário do país. Júlia Lopes de Almeida recorreu a essa estratégia no conto “O gigante Brasilião”, de *Histórias da nossa terra* (1907), assim como Alexina de Magalhães Pinto nas obras *As nossas histórias* (1907), *Os nossos brinquedos* (1909), *Cantigas das crianças e do povo e Danças populares* (1916), *Provérbios populares, máximas e observações usuais* (1917).

Além das vertentes pedagógica e patriótica, a Literatura Infantil desta fase de transição do século XIX para XX foi marcada pela preocupação com a correção da linguagem, uma vez que a literatura assumiria um papel de modelo na vida da criança, “fornecendo exemplos de qualidades, sentimentos, atitudes e valores (...)” (LAJOLO e ZILBERMAN, 2007, p. 40). Era fundamental voltar-se para as leituras que estavam sendo realizadas nas escolas para garantir que as crianças tivessem acesso à linguagem culta. Havia, na época, um projeto de configuração e valorização da língua nacional, semelhante à adotada na modalidade escrita da classe dominante, revelando preconceito em relação à linguagem informal. Foram representantes desse período, os escritores Olavo Bilac, Coelho Neto, Alexia de Magalhães Pinto e Francisca Júlia.

Um problema, porém, enfrentado pela Literatura Infantil no Brasil nesta fase inicial está relacionado ao fato de essa ter sido inspirada em um “projeto só compatível com sociedades modernas, nas quais vigoram canais seguros de circulação, entre um público mais vasto, sensível e permeável à inculcação ideológica (...)” (LAJOLO e

ZILBERMAN, 2007, p. 42), situação incompatível à realidade de uma grande parte da população brasileira, devido à impossibilidade dos brasileiros de compreenderem, naquele momento, os ideais por detrás do preciosismo estético, isso porque uma considerável parcela da sociedade ainda não estava letrada o suficiente para essas leituras.

Esses aspectos da Literatura Infantil, tanto o folclórico quanto o linguístico, norteiam, anos mais tarde, as publicações infanto-juvenis de Cecília Meireles, nas quais ela valoriza o folclore brasileiro e proporciona à criança um acesso às diferentes realidades culturais do país, além de revelar polidez e sensibilidade na escolha vocabular e de priorizar a norma culta. Essas características se revelam em vários momentos de escrita da autora, cabendo citar *Olhinhos de Gato* (1939), as crônicas publicadas semanalmente no jornal *A Manhã*, de 1942 a 1944, e *Giroflê, Giroflá* (1956) como textos que valorizam o folclore.

A questão linguística, no entanto, gerou controvérsias entre escritores. Monteiro Lobato, por exemplo, ao lançar seu livro *Narizinho Arrebitado* (1921) declarou-se preocupado em adotar uma linguagem mais interessante ao público infantil, ao contrário daqueles que defendiam um projeto estético, como Cecília Meireles. O livro, destinado a escolas primárias, obteve muito sucesso, e Lobato decidiu fundar editoras e passou a lançar os próprios livros.

O fato de a Literatura Infantil ter sido uma ferramenta para o ensino, com ampla adoção nas escolas, ocasionou uma leitura muito instrumental das obras adotadas, sufocando, muitas vezes, o aspecto multicultural do texto literário. De acordo com Suely Quintana, tornar o livro um simples suporte de experiências didáticas “implicará má formação dos futuros leitores que estão aprendendo literatura através de trechos fragmentados, no livro didático, ou por meio de uma leitura superficial, principalmente, da linguagem literária” (QUINTANA, 2001, p. 63-64).

O número de obras destinadas a crianças no Brasil aumentou consideravelmente entre os anos de 1920 a 1945, assim como o interesse das editoras por esse público. Porém, na década de 20 foram poucos, além de Lobato, a realizar publicações. Alguns dos nomes desse período foram Tales de Andrade, que lançou suas histórias na coleção *Encanto e Verdade*, da Melhoramentos, e Gondim da Fonseca com *O reino das maravilhas* (1926).

Somente a partir dos anos 30, iniciou-se um período mais fértil da Literatura Infantil no país. Através do sucesso de as *Reinações de Narizinho* (1931), de Monteiro Lobato e de *Cazuza* (1938), de Viriato Correia, escritores modernistas aderiram ao gênero, como José Lins do Rego, que publicou as *Histórias da velha Totônia* (1936), Graciliano Ramos com *Alexandre e outros heróis* (1944) e *A terra dos meninos pelados* (1939), Érico Veríssimo com *As aventuras do avião vermelho* (1936) e Cecília Meireles com uma vasta obra, que inclui volumes como *Criança meu amor* (1924), *A festa das letras* (1937) – esse escrito em co-autoria com Josué de Castro – *Rute e Alberto resolveram ser turistas* (1939), *Olhinhos de Gato* (1939)³⁷ e *Rui – pequena história de uma grande vida* (1948), além de suas crônicas publicadas nos jornais da época e das conferências que versavam sobre infância, educação e literatura. O Modernismo foi, portanto, o período de fortalecimento da Literatura Infantil no Brasil.

A fase de criação do gênero literário infantil no país acontece em um momento de reformas que atingem os níveis político, cultural, social, econômico e educacional, através da adoção do sistema republicano, da propagação do Modernismo, do processo de urbanização, da consolidação da burguesia urbana e da reforma educacional.

Voltando-se à questão da Educação, destaca-se o movimento da Escola Nova, iniciado nos anos 20, que defendia uma escolarização em massa, de responsabilidade do Estado, universal e homogênea, além da adoção de atividades de pesquisa como impulso ao desenvolvimento da ciência. Somente a partir do governo de Getúlio Vargas, a nova estrutura de ensino foi imposta, através dos ministros Francisco Campos e Gustavo Capanema, tornando obrigatória a educação primária, dando destaque ao ensino técnico – como proteção à classe industrial – e instituindo cursos superiores – fundou-se a Universidade de São Paulo em 1934 e a Universidade do Brasil em 1937.

O governo populista de Vargas investiu na massificação da educação, assim como salientou o patriotismo, aproveitando-se da ambição nacionalista dos modernistas, incentivou os veículos de comunicação de massa, como o rádio e o cinema, e baixou-se um decreto obrigando as Escolas de Samba a elaborarem enredos com conteúdo didático histórico e patriótico. A Literatura Infantil não fugiu aos ideais subsidiados pelo governo, logo “os livros para crianças foram profunda e sinceramente

³⁷ Ver dissertação “A arte de ser feliz – vida como escrita e arte em Cecília Meireles” a contradição de *Olhinhos de Gato* ser um livro para crianças ou sobre crianças.

nacionalistas, a ponto de elaborarem uma história cheia de heróis e aventuras para o Brasil, seu principal protagonista” (LAJOLO e ZILBERMAN, 2007, p. 54).

A partir dos anos 20, muitos intelectuais modernistas foram nomeados para atuar em postos de destaque junto ao governo. Em um primeiro momento, as discussões estavam relacionadas às questões da identidade nacional e do destino da nação. Destacaram-se enquanto antiliberais dessa fase, os intelectuais Oliveira Viana, Azevedo Amaral e Francisco Campos.

Na década de 1930, surgiram outros nomes, como o arquiteto Lúcio Costa, escolhido como diretor da Escola Nacional de Belas Artes e Manuel Bandeira, como presidente do Salão Nacional de Belas Artes. O escritor José Américo assumiu a pasta da Viação e Obras Públicas e o poeta Carlos Drummond de Andrade foi convidado a chefiar o gabinete do ministro recém nomeado Gustavo Capanema. Mário de Andrade assumiu a direção do Departamento de Cultura da Municipalidade de São Paulo e indicou Manuel Bandeira e Rodrigo Melo Franco de Andrade para organizarem e dirigirem o Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, instituição de proteção dos bens culturais do país criada após o golpe do Estado Novo.

Esses intelectuais eram vistos como a elite capaz de salvar o país, pois estavam ligados às tendências mundiais além de conhecerem as diversas manifestações da cultura popular, podendo disseminar de maneira eficiente os projetos do governo, reforçando “o papel do intelectual enquanto intérprete e produto da pretensa unidade nacional proposta pelo Estado” (MOURA, 2012, p. 31-32).

Os artistas e intelectuais abordavam questões sociais que estavam na ordem do dia e participavam do debate político-ideológico entre a direita e a esquerda. Ganhavam espaço na indústria editorial as temáticas da cultura negra, indígena e caipira. Criticava-se os valores da sociedade patriarcal e oligárquica ultrapassados, voltando para a vida do homem comum das cidades e dos sertões.

A adesão de muitos intelectuais modernistas ao projeto político-ideológico financiado pelo Estado estava relacionada diretamente ao interesse desses pelo “resgate de valores tradicionais da cultura local” (MOURA, 2012, p. 42). Dentre esses intelectuais modernistas a serviço do Estado, destaca-se a contradição no trabalho de Cecília Meireles no que refere à Literatura Infantil. As obras eleitas para compor esse trabalho revelam a mudança de posicionamento da autora em relação não só à infância, mas também à cultura e à História. Seguindo cronologicamente a ordem dessas

publicações e os vínculos que essas mantêm com os interesses do Estado, é possível analisar esses desencontros de perspectivas.³⁸

A obra *Criança meu amor* (1924) defende a questão da instrução através da literatura, exaltando um estereótipo de criança que deve inspirar/moldar o comportamento de outras. Em *Rui – pequena história de uma grande vida* (1948) há uma preocupação com o conteúdo histórico e patriótico, que enaltece tanto o sistema republicano quanto a figura de Rui Barbosa. O conteúdo de *Problemas da Literatura Infantil* (1951), livro que resultou de várias conferências proferidas em 1949, reafirma o compromisso da literatura com a formação de seu público abordando a importância dos livros, em uma época de perda da tradição oral das histórias, e a necessidade de transmissão do folclore e dos ensinamentos populares, uma vez que essa Literatura Tradicional seria o elemento capaz de promover a união “entre as raças e entre os séculos” (MEIRELES, 1979, p. 64).

No entanto, a mesma Cecília que se propõe a propagar as ideias de um Estado populista e conservador disfarçado de moderno, como revelam as obras acima citadas, em outros momentos de sua composição, talvez pelo contexto em que escreve, sem estar sendo subsidiada pelo governo, ou pela fase de mais “maturidade” do gênero no país, revela uma postura crítica em relação à infância, que não se pode moldar através de um estereótipo de criança exemplar – como se pode observar em *Olhinhos de Gato* (1939), publicado inicialmente em Portugal. A crítica da autora se volta também à cultura e à história, dando voz aos excluídos, uma vez que são esses que narram um importante episódio da história do país, a Inconfidência Mineira, através do *Romanceiro da Inconfidência* (1953).

Para que se possa delinear a trajetória de Cecília Meireles na Literatura Infantil, contrapondo e relacionando suas fases distintas, desde a adesão e propagação de um projeto educacional financiado pelo Estado até a crítica à formação da personalidade durante infância, à história e à cultura, é necessário que suas obras sejam trabalhadas separadamente, analisando o contexto de produção envolvido.

³⁸ Informações sobre os intelectuais e o Estado entre os anos de 1930 a 1937 disponíveis no endereço <http://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/AEraVargas1/anos30-37/IntelectuaisEstado>, acesso em 23/08/2016.

2.1 O perfil intelectual de Cecília Meireles

Uma característica comumente atribuída a Cecília Meireles é o sentimento de transitoriedade e de como esse perpassa seus textos. Embora tivesse consciência da fugacidade das coisas, a autora declara ter aprendido a conviver com isso e conseguir retirar o melhor de cada fase vivida. O próprio perfil intelectual de Cecília, que é o assunto desse subcapítulo, é o reflexo dos trânsitos entre culturas e tempos diferentes pelos quais passa constantemente: “Nunca esperei por momento algum na vida. Vou vivendo todos os momentos da melhor maneira que posso (...) Mas aprendi também a renunciar.”³⁹

A autora reconhecia seu papel enquanto intelectual e educadora que poderia, através da literatura, contribuir imensamente para o crescimento cultural das pessoas. O que podemos notar é que Cecília Meireles não abandonava seu papel de educadora, seja repetindo um pensamento pedagógico conservador, seja remontando o discurso de forma performática e crítica:

Quero realizar coisas, não para ser a autora, mas para dar-me, para contribuir em benefício de alguém ou de alguma coisa. Quando adoeci e tinha que repousar uma hora depois do almoço, ficava calculando quanto poema deixava de escrever, quanta coisa linda deixava de ler e conhecer naquelas horas perdidas.⁴⁰

A crise enfrentada pelo sistema republicano, entre os anos de 1919 a 1930, influenciou diretamente a formação de um perfil de intelectuais que, conforme Daniel Pécaut (1990), saíram do isolamento em relação à sociedade e partiram para a ação. O autor afirma que os intelectuais desse período, após o fortalecimento do Estado nos anos 30, “teriam sucumbido por fim à sedução dos empregos públicos que lhes foram oferecidos (...)” (PÉCAUT, 1990, p. 20) e se tornaram porta-vozes de ideologias voltadas para o problema do nacionalismo e das instituições.

No entanto, propõe ainda que não foi só a questão dos empregos que motivou esses intelectuais, mas o fato de se viver, nos anos 20, uma fase de ressentimento em relação à República, que não foi capaz de constituir a nação, provocando nos escritores

³⁹ Cecília Meireles, em entrevista concedida a Pedro Bloch, em maio de 1964.

⁴⁰ Idem.

o desejo de colocar a literatura a serviço da nacionalidade; além disso, era necessário que as instituições (Estado, Igreja, Família, Educação etc.) assumissem seus novos papéis dentro da sociedade, cabendo aos escritores questioná-los e contribuir para que fossem legitimados.

O projeto construído por esses intelectuais girava em torno do campo cultural e, para isso, tiveram que organizar a instrução pública e o sistema de ensino. Assumiram o papel de mediadores entre a esfera política e a social, elegendo como principal problema nacional a educação. Era através da educação que o humanismo universal seria transmitido, conforme defendia Cecília Meireles:

A questão educacional é uma questão de tamanho valor, de que depende a própria nacionalidade, e não apenas ela, mas também essa fraternidade universal que é o desejo dos homens em cujo espírito se aboliram todos os símbolos de guerra, e em cujo coração há lugar para todas as pátrias, e amor e generosidade para todas as criaturas. (Diário de Notícias/Comentário/O que se espera e o que se teme, 09/01/1931).

A educação era um grande problema na época, uma vez que ela era um meio de segregação social, que ainda não havia sido reparado desde a proclamação da República. Um dos objetivos desse novo sistema educacional era o de destituir a educação do caráter de privilégio econômico e social, transformando-a em direito de todos e respeitando as aptidões naturais de cada um. Ela deveria exercer uma função essencialmente pública e gratuita.

Para os propositores da Educação Nova, todos eram iguais étnica e socialmente, diferenciando-se somente em suas capacidades cognitivas, propondo-se, assim, uma democracia educacional. Isso aumentava o número de escolas e de alunos matriculados, indo ao encontro dos interesses do governo populista de Getúlio Vargas.

Cecília Meireles, que ajudou a compor esse quadro de intelectuais envolvidos com os problemas da educação e da nacionalidade, comprometeu-se através de seus conhecimentos pedagógicos a utilizar a arte a serviço da ciência. Conforme afirma Luciana Borgerth Vial Corrêa, “Cecília Meireles, reconhecidamente uma poeta, também se destacava, no meio intelectual, por ser detentora de um saber especializado – a pedagogia, sustentada pela psicologia.” (CORRÊA, 2001, p. 121). É graças a essa utilização da arte como fonte de crítica social e política que consideramos, conforme as proposições de Beatriz Sarlo, um olhar político de Cecília Meireles, uma vez que esse se relaciona com a dimensão estética, “colocando-a (acrescentaria eu) no seu próprio centro” (SARLO, 1997, p. 59). Cecília, enquanto intelectual “empresta seus olhos e seus

ouvidos ao novo e se empenha em escutar os rumores diferenciados da sociedade no terreno da arte” (SARLO, 1997, p. 60).

A escritora modernista procurou sempre articular as questões literárias às educacionais, focando temas como a escola e a formação do leitor. Nessa direção ministrou, em 1948, um curso para professores da Prefeitura de Belo Horizonte, que resultou no livro *Problemas da literatura infantil* (1951).

Em diversos momentos, a autora destacou a tarefa difícil que é escrever para crianças, uma vez que a atividade “requer do produtor, simultaneamente, ‘ciência’ e ‘arte’. Ciência, porque é preciso conhecer a criança: as íntimas condições dessas pequenas vidas, o seu funcionamento, as suas características, as suas possibilidades.” (Diário de Notícias/Comentário/Livros para crianças, 09/11/1930)⁴¹. E arte, pois se o escritor não dominar as técnicas ou normas estéticas necessárias para transformar pequenas e delicadas coisas em arte “não possuiremos o livro adequado ao leitor a que se destina.” (Diário de Notícias/Comentário/Livros para crianças, 09/11/1930)⁴².

A pedagogia moderna, defendida por Cecília, baseia-se nos fundamentos filosóficos de Jean Jacques Rousseau para quem a educação era um processo natural; daí a importância de se respeitar as fases de desenvolvimento do indivíduo, em outras palavras, que fosse dada liberdade à criança para que ela aproveitasse cada etapa de sua vida em seu devido tempo, não lhe atribuindo as responsabilidades comportamentais de um adulto.

Dentro dos direcionamentos da pedagogia moderna, para que se respeite a ordem natural do desenvolvimento da criança, é necessário que se desdobre o que já é de seu conhecimento, aquilo que ela adquiriu por suas experiências. Tal atitude demonstra a valorização de tudo o que faz parte de seu universo, através de “um processo de reconstrução imaginativa” (CORRÊA, 2001, p. 123). No caso da Literatura Infantil, isso é essencial para que o autor consiga comunicar-se com seu leitor.

A boa educação, para os defensores desse projeto de modernização da escola, é aquela que não se baseia apenas em transmitir conhecimento, mas que estimula o amor pelo processo e proporciona os métodos para chegar até o aprendizado. Daí a pedagogia

⁴¹ Pesquisa realizada na página da Biblioteca Nacional, pelo endereço <http://bndigital.bn.br/hemeroteca-digital/> acesso em 22/07/2016.

⁴² Idem

moderna defender a importância da educação estética, posto que essa, segundo Cecília Meireles,

(...) 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. (Diário de Notícias/Comentário/Educação estética da infância, 02/12/1930)⁴³

A Literatura Infantil faz parte deste viés estético da educação e requer do artista sensibilidade para captar a vibração especial de cada ambiente de produção. Os escritores desse gênero literário devem ser “orientados, apenas, pela delicadeza de seu tacto espiritual, e pelo desejo superior de um convívio íntimo com a alma infantil” (Diário de Notícias/Comentário/Livros para crianças, 09/11/1930).

Conciliando arte e ciência, uma vez que cabe ao autor interpretar dados estatísticos que revelem os interesses infantis, adotando a psicologia nesta análise, seria possível, pois, utilizar a arte a serviço da educação.

Para os pioneiros da Escola Nova, a cultura de um povo divide-se em dois estratos: a cultura tradicional, também conhecida como folclore, uma elaboração coletiva transmitida pela tradição oral; e a cultura superior, de elite, de elaboração pessoal. O ideal é que as duas se articulem, podendo a superior abrir-se para a tradicional, através de estudos científicos (pesquisa da cultura popular) ou, através da educação, as massas comungarem com a cultura considerada de elite. Daí a preocupação com a reestruturação da escola, que é responsável por introduzir a criança nas atividades de escrita e leitura.

Neste ponto, é importante reconhecer a diferença entre os livros didáticos e os de Literatura Infantil. Os primeiros são responsáveis, segundo Cecília Meireles, pelo exercício da linguagem, ficando o texto “sem grandes possibilidades para a imaginação.” (MEIRELES, 1979, p. 127). Enquanto que os de Literatura Infantil são responsáveis, nas sociedades modernas, por transmitir a tradição literária, substituindo a transmissão oral.

De acordo com esta concepção, a Literatura Infantil “deve estar marcada pelo interesse literário e deve proporcionar à criança o exercício da imaginação, exemplos de moral e momentos de prazer espiritual, além de destacar o belo.” (CORRÊA, 2001, p.

⁴³ Pesquisa realizada na página da Biblioteca Nacional, pelo endereço <http://bndigital.bn.br/hemeroteca-digital/> acesso em 22/07/2016.

127). Um livro de Literatura Infantil deve, portanto, proporcionar aprendizado, deve ser um instrumento de enriquecimento cultural para a criança: “É preciso que a criança viva sua influência, fique carregando para sempre, através da vida, essa paisagem, essa música, esse descobrimento, essa comunicação...” (MEIRELES, 1979, p. 28).

Cecília Meireles elaborou um questionário⁴⁴ com 12 perguntas sobre os hábitos de leitura das crianças, que foi aplicado a alunos das 3ª, 4ª e 5ª séries primárias da rede pública de ensino durante o período em que trabalhou com Anísio Teixeira na Diretoria de Instrução Pública do Distrito Federal. A partir desses dados, era possível delinear como seria conduzido o processo educacional a partir da literatura, levando sempre em conta que: “Para os educadores da Escola Nova e, especialmente para Cecília Meireles, cabia formar o homem novo, configurado pelo humanismo universal.” (CORRÊA, 2001, p. 124). Trata-se de uma nova corrente do Humanismo em que se destacava a convivência entre os seres humanos, repudiando a discriminação, as guerras e a violência. Valorizava-se a liberdade de ideias e crenças, incentivando a investigação e a criatividade na ciência, arte e outras expressões sociais.⁴⁵

É importante destacar alguns dados extraídos do questionário sobre Literatura Infantil criado por Cecília, e que seguirá anexado a esta tese. As 13 primeiras páginas são compostas por informações gerais sobre a pesquisa, que Cecília denomina de inquérito, como quantidade de alunos e escolas participantes, idade, gosto pela leitura, quantidade de livros lidos, livros preferidos e preteridos, preferência pela prosa ou verso, gêneros preferidos e autores preferidos. Participaram da pesquisa 1387 alunos do 3º, 4º e 5º anos primários, entre 7 e 17 anos, em 19 distritos do Distrito Federal.

Entre as categorias de livros de Fantasia, Escolares e de Literatura, destacam-se como os mais lidos os da primeira categoria por meninas, e da segunda por meninos. Cecília Meireles atribui essa escolha ao gosto dos meninos “pelas coisas de imaginação e aventura” (MEIRELES, 1934, p. 28); enquanto que as meninas teriam uma preferência por “imaginação sentimental” (MEIRELES, 1934, p. 28). Embora os livros Escolares (69,8%) tenham sido mais citados entre os meninos, em comparação com as outras duas categorias, na classificação geral, ele ficou em segundo lugar, atrás dos

⁴⁴ Ver partes do documento em anexo. O documento na íntegra está disponível em <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001583.pdf>. Acesso em 01 de maio de 2017

⁴⁵ Disponível em <http://humanistas40.tripod.com/textos/cultura.htm>. Acesso em 18 de novembro de 2015.

livros de Fantasia (72,7%), demonstrando um acesso a esses livros de ambos os sexos se comparados com os de Literatura (22,8%).

Considerando os livros mais lidos das três categorias, os mais citados foram Livros de Erasmo Braga⁴⁶ (Escolares), Contos da carochinha (Fantasia) e *O Guarani* (Literatura). A leitura dos meninos fica muito restrita a livros aos quais têm acesso na escola, por isso, como ressalta Cecília, preferem livros instrutivos. As meninas, porém, gostam de livros românticos, como é destacado entre as páginas 35 e 38.

Os livros de Erasmo Braga, que têm cerca de 180 páginas em cada volume, destinavam-se a oferecer conhecimentos sobre História, Geografia, Matemática, Língua Portuguesa e Literatura às crianças das quatro primeiras séries. Esses livros dificilmente poderiam ser considerados como opção para a leitura de entretenimento. O que eles oferecem, no entanto, “são fragmentos descontextualizados e moralizantes de várias áreas do conhecimento” (MOREIRA, PINHEIRO, 2010, p. 12). A Série Braga, segundo Lourenço Filho, desejava ensinar a criança a desenvolver o gosto pela leitura. Formar crianças leitoras seria a garantia de aumentar o número de leitores entre os jovens e os adultos das gerações futuras.⁴⁷

A partir das modificações propostas para a Educação, ocorreu uma ampliação do público escolar – processo de democratização do ensino proposto pela Escola Nova – e uma mudança de métodos e materiais educacionais. Os livros de Erasmo Braga atendiam a essas necessidades da época, conforme propõe Larissa Lima Almeida Moraes, pois apresentavam uma linguagem simples e familiar a partir de princípios cívicos e morais que estimulariam as crianças a realizarem seu futuro papel de trabalhadores. Esses conceitos eram considerados pelo autor adequados para a instrução do público que se deseja atingir. É provável que essa seja uma das causas da popularidade dos livros de Braga e a preferência pela leitura desses, dados revelados pelo questionário de Cecília Meireles⁴⁸.

⁴⁶ Erasmo Braga era um autor religioso que não estava inserido na proposta republicana de ensino, uma vez que esse modelo de escola previa uma laicização do ensino e adotava “livros de leitura com um conteúdo moral-cívico e nacionalista em substituição ao conteúdo moral-religioso. No entanto, foi inevitável a reação de religiosos, católicos e evangélicos, no intuito de estabelecer escolas religiosas para a formação de seus fiéis” (MOREIRA, PINHEIRO, 2010, p. 5).

⁴⁷ Disponível em MOREIRA E PINHEIRO, 2010, p. 13

⁴⁸ Disponível em ALMEIDA MORAES, LARISSA LIMA, 1991. Escolanovismo. Higiene e leitura. – Campinas, SP: [s.n], 2015.

Entre as páginas 43 e 47, Cecília faz um levantamento dos livros que não despertaram o gosto dos jovens leitores e atenta para uma contradição: os livros de Braga ocupam posição de destaque tanto entre os preferidos quanto preteridos. Em seguida, a autora apresenta as motivações do gosto, revelando que essas são variadas e até mesmo contraditórias:

Nesse grupo, e no seguinte, se revelam as inúmeras nuances da personalidade infantil: motivos tão variados e até contraditórios que podem servir de desamor á leitura; — detalhes de sentimento, de inteligência, um pouco de preconceito, ás vezes, indícios de personalidade em formação, — e até observações sobre a feitura material do livro, grande ou pequeno demais, com letras maiores ou menores, com ou sem figuras, etc. (MEIRELES, 1934, p. 44).⁴⁹

É importante destacar que, dentre os motivos de não se gostar do livro, predominam as respostas “não tem graça, monótono” (MEIRELES, 1934, p. 46) e “não é interessante, agradável, adequado” (MEIRELES, 1934, p. 46).

Na página 51, a pergunta sobre qual livro as crianças desejavam ler, primordial para definir as preferências desses leitores, revelou que existia uma incompatibilidade entre seus gostos/preferências e os livros que lhes eram oferecidos pela escola. Enquanto que os livros mais lidos, utilizados para definir seus gostos nas perguntas anteriores, eram os escolares – principalmente de Erasmo Braga – eles desejavam ler os de fantasia (as meninas apontaram desejo de ler histórias, aventuras e romances e os meninos aventuras, histórias e ciências). Isso chama atenção, novamente, para o conservadorismo da escola, que utilizava a literatura somente como instrumento para ensinar, moldar, determinar valores às crianças, deixando de lado sua função de entretenimento e fantasia.

A pergunta de número 11, que deseja saber quais são os autores preferidos das crianças, destaca como primeiro lugar Olavo Bilac, como autor literário, e Erasmo Braga, autor didático. Um dos nomes citados também é de Monteiro Lobato, que novamente aparece na pergunta 12 sobre autores brasileiros preferidos. Estão entre os 10 autores apresentados na categoria de autores brasileiros preferidos Olavo Bilac, José de Alencar, Erasmo Braga e Monteiro Lobato.

Embora Bilac se destaque como autor preferido, nessas duas últimas perguntas, a prosa é citada como preferência em relação ao verso. Isso se dá, segundo Cecília, ao fato de que “Bilac, para as crianças, pode não ser o poeta que os adultos vêm,

⁴⁹ A grafia foi mantida exatamente como consta no material pesquisado.

principalmente, mas também o prosador, ou o autor mais didático que literário de antologias e poesias infantis” (MEIRELES, 1934, p. 75). Esse posicionamento da autora reflete o quanto que o livro de estudo é mais valorizado que o de fantasia.

Uma crítica importante a ser feita é quanto ao caráter da pesquisa, cujo próprio nome indica – Inquérito – que revela o viés regulador da escola, que controla o que as crianças irão ler e, muitas vezes, não disponibilizam aquilo que, realmente, preferem, mas o material que educa, ensina, instrui. Na sétima pergunta, em que Cecília questiona as crianças se valeria a pena ler, ela desvela juízo de valor, referindo-se àqueles que deram resposta negativa como rebeldes, criticando as crianças que não se adéquam ao que ela julga como correto, reafirmando seu tom conservador em relação à educação: “Todas as crianças acharam que valia a pena ler. Todas? Não. Sete rebeldes – 4 meninas e 3 meninos – manifestaram-se contra” (MEIRELES, 1934, p. 57). Não caberia a Cecília Meireles, enquanto propositora de uma pesquisa, proferir opiniões ou julgamentos relacionados aos entrevistados, e sim identificar os dados coletados e analisá-los imparcialmente.

As crianças que revelaram que a leitura vale à pena justificaram que era mais por razões de utilidade do texto do que pelo prazer, reforçando ainda mais a visão que a escola mantinha sobre a Literatura Infantil, pois, se as crianças pensavam assim era devido ao tipo de livro a que, normalmente, tinham acesso na escola. Ao indagar acerca da preferência entre prosa e verso, Cecília Meireles declara que “três meninas e três meninos tiveram a coragem de hostilizar ao mesmo tempo prosa e verso” (MEIRELES, 1934, p. 69), reforçando o caráter educativo dos textos infantis e a obrigatoriedade de sua leitura que ocasionava, em alguns casos, a falta de interesse e a antipatia das crianças.

Cecília Meireles foi quem criou, em 1934, a primeira biblioteca infantil do Brasil, localizada no Pavilhão Mourisco, em Botafogo, após ser designada pela Secretaria de Educação da Prefeitura do então Distrito Federal para dirigir um Centro Infantil. Foi a primeira do gênero no país e durou quatro anos.

Para os escolanovistas “a biblioteca escolar assume um lugar fundamental na formação. É um espaço estruturalmente ligado à sala de aula e não apenas uma instituição anexa.” (CORRÊA, 2001, p. 127). A autora via a biblioteca como uma necessidade da época, pois era neste lugar que as crianças teriam acesso às histórias antes contadas pelas amas e avós: “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.” (MEIRELES, 1979, p. 111). O livro, segundo suas palavras, supriria a ausência dessas figuras contadoras de histórias: “O livro vem suprir essas ausências. Tudo quanto se aprendia por ouvir contar, hoje se aprende pela leitura.” (MEIRELES, 1979, p. 42).

A biblioteca, além disso, poderia servir como fonte de pesquisa para que os adultos descobrissem as preferências de leitura das crianças:

As Bibliotecas Infantis correspondem a uma necessidade da época, e têm a vantagem não só de permitirem à criança uma enorme variedade de leituras mas de instruírem os adultos acerca de suas preferências. Pois, pela escolha feita, entre tantos livros postos a sua disposição, a criança revela o seu gosto, as suas tendências, os seus interesses. (MEIRELES, 1979, p. 111).

Como o gosto dos jovens leitores variava de acordo com a idade e o sexo, as pesquisas relacionadas à procura por determinados exemplares revelariam melhor os interesses das diferentes faixas etárias:

Por essas informações se chegaria a saber com segurança o que mais interessa ao jovem leitor, segundo o sexo e a idade. As pesquisas até agora realizadas já mostram que há um tempo para as histórias de fadas com há um tempo para as aventuras, as viagens, as leituras de tipo científico. Há mesmo uma curva de preferências, que não é a mesma nos dois sexos. (MEIRELES, 1979, p. 111).

A autora considerava de fundamental importância que os livros que comporiam a biblioteca infantil moderna trouxessem adaptações de antigas narrativas que “pertencem ao tesouro geral da humanidade.” (MEIRELES, 1979, p. 42). São estas histórias, antes contadas oralmente, uma vez que precedem os livros, que garantiriam a permanência da literatura tradicional e seriam capazes de aproximar tempos e países, “permitindo o convívio unânime dos povos, em poucos volumes...” (MEIRELES, 1979, p. 42). Esse pensamento se adéqua aos ideais de democratização e universalização do ensino propostos pela Escola Nova.

No próximo passo do trabalho, a partir da leitura crítica do livro *Criança meu amor* em paralelo com as propostas de Cecília Meireles para a Educação e a Literatura Infantil, presentes no livro *Problemas da Literatura Infantil*, será possível identificar a postura da autora enquanto porta-voz do Estado, sobretudo em relação às modificações propostas pelo movimento para o ensino no país. Sua postura quanto à infância é consideravelmente conservadora, graças a uma percepção romantizada da criança.

2.2 Ensaio pedagógico em *Criança meu amor*

Criança meu amor é um livro de crônicas sobre o universo infantil publicado em 1924, período de luta pelos direitos da mulher, da imprensa livre, da arte como instrumento a serviço da educação. O país passava por diversas disputas ideológicas na Educação, que envolvia discussões desde a aquisição do aprendizado à formação da personalidade durante a infância.

As propostas levantadas pela Escola Nova, de cujo movimento educacional a poetisa foi porta-voz, previam “a ‘democratização’ da instrução e responsabilizava o Estado pela educação do indivíduo, antes papel da família e da Igreja.” (LAMEGO, 2007, p. 222). Conforme propõe Suely da Fonseca Quintana:

Para integrar o Brasil no contexto mundial, como uma nação moderna e livre, era necessário fomentar o nacionalismo para a população, sendo que a alfabetização era apenas o início do progresso que se esperava para o país (QUINTANA, 2001, p. 62)

Fazia parte das proposições da nova educação proporcionar às crianças ensino livre de ideias preconcebidas. Essa proposição está bem representada na tese de Cecília Meireles, *O espírito victorioso*, com a qual se candidatou, em 1929, à cátedra de literatura da Escola Normal do Distrito Federal. O título dessa tese sugere os ideais de renovação e renascimento da educação, adotando um caminho mais livre para a experimentação durante a aprendizagem, e incorporando a arte como um importante instrumento de ensino.

Ano mais tarde, esse trabalho inspirou alguns de seus textos publicados na coluna “Comentário”, do Jornal *Diário de Notícias*, em que dialogava com outros educadores sobre as reformas educacionais imprescindíveis para a melhoria do ensino no Brasil. Conforme as palavras da autora: “(...) obter essa coisa hoje impossível: o aluno isento de influxos desorientadores, capaz de receber a vida com o espírito de beleza que, dentro do ideal dos homens de hoje, a escola se esforça nobremente por lhe dar...” (MEIRELES, *O espírito victorioso*, p. 14-15)⁵⁰.

⁵⁰ Obra disponível para consulta no Real Gabinete Português de Leitura disponível em: <http://rgplopac.bibliopolis.info/opac/default.aspx?ContentAreaControl=palavra.ascx> acesso em 17/08/2016

Enquanto educadora, Cecília valorizava o universo infantil e a forma como as crianças experimentavam e conheciam o mundo, por isso, na biblioteca criada por ela houve a preocupação em se construir uma atmosfera de encantamento e fantasia voltadas ao público infantil. No espaço, o artista plástico Fernando Correia Dias, seu esposo, construiu um cenário de *Mil e Uma Noites*; na biblioteca, também, eram oferecidas diversas atividades educativas e recreativas às crianças.

Outro ponto de reflexão para a educadora consistia nos valores humanos, cristãos e culturais transmitidos pelos pais e professores aos infantes que, embora recentemente iniciados à vida, carregavam a beleza e as responsabilidades de existir nesse mundo.

A autora preocupava-se muito com a Literatura Infantil, com a forma de comunicação com a infância. Para ela, era de fundamental importância que o autor recorresse a temas “de suficiente elevação moral” (MEIRELES, 1979, p. 27) expostos de forma singela e que não servissem a preconceitos mais do que à moral.

Em *Os problemas da Literatura Infantil* Cecília Meireles propôs a necessidade de que escritores de livros infantis tivessem cautela ao escrevê-los, uma vez que esses exerceriam influência na formação dos jovens leitores:

A Literatura não é, como tantos supõem, um passatempo. É uma nutrição. A Crítica, se existisse, e em relação aos livros infantis, deveria discriminar as qualidades de formação humana que apresentam os livros em condições de serem manuseados pelas crianças. (MEIRELES, 1979, p. 27).

As crianças carregariam durante toda a vida as influências dos livros que leram, se esses realmente se comunicassem com elas da forma como a boa Literatura Infantil deve fazer: “É preciso que a criança viva a sua influência [do livro], fique carregando para sempre, através da vida, essa paisagem, essa música, esse descobrimento, essa comunicação...” (MEIRELES, 1979, p. 28).

Assim como os temas, a escolha lexical do texto adequada às crianças também seria de fundamental importância, no entanto adverte que:

Simplicidade não quer dizer banalidade. Pode-se fazer um livro extremamente simples – porque há que atender aos recursos limitados de vocabulário da primeira idade – mas repleto, ao mesmo tempo desse aroma de poesia que devia ser alimento contínuo da infância (Diário de Notícias/Comentário / Literatura Infantil, 28/06/1930)⁵¹

⁵¹ Pesquisa realizada na página da Biblioteca Nacional, pelo endereço <http://bndigital.bn.br/hemeroteca-digital/> acesso em 22/07/2016.

O aroma de poesia mencionado por Cecília está relacionado à capacidade da Literatura Infantil de refletir a beleza das imagens da infância. Um aprendizado cotidiano que emana lirismo. O livro *Ou isto ou aquilo*, composto para crianças, é um exemplo das proposições de Cecília sobre a literatura/arte como instrumento da educação, uma vez que ele apresenta jogos de palavras, fonemas e imagens que ativam a imaginação e o aprendizado infantil.

Um poema que pode exemplificar essa característica valorizada pela autora é “Para ir à Lua” que retrata uma brincadeira na rua que pode despertar na criança uma grande felicidade, revelando como o mundo onírico lhe é familiar, seja durante o sono ou acordada brincando a imaginação é capaz de lhe criar uma realidade diferente da habitual:

Enquanto não têm foguetes
para ir à Lua
os meninos deslizam de patinete
pelas calçadas da rua.

Vão cegos de velocidade:
mesmo que quebrem o nariz,
que grande felicidade!
Ser veloz é ser feliz.
(...)⁵²

Os temas que perpassam essa obra são simples, uma vez que buscam a apreensão da alma observadora e sensível da criança, que se atenta a detalhes perdidos aos olhos adultos. Outro poema que revela essa dimensão poética de assuntos banais é “O último andar”. Nesse é revelado o fascínio que, normalmente, o céu exerce sobre as crianças, atrelado à crença, que muitas vezes compartilham, de que, subindo bem alto, é possível tocá-lo. Além disso, de lá do alto, pode-se observar cada detalhe da Terra, o que a torna ainda mais bonita:

No último andar é mais bonito:
do último andar se vê o mar.
É lá que eu quero morar.
(...)
Todo o céu fica a noite inteira
sobre o último andar.
É lá que eu quero morar.

Quando faz lua, no terraço
fica todo o luar.

⁵² Edição digital do livro, disponível em https://www.academia.edu/4358080/INFANTIL_Cecilia_Meireles_Poesias_Do_Livro_Ou_Isto_Ou_Aquilo acesso em 08/11/2016.

É lá que eu quero morar.
 (...)

De lá se avista o mundo inteiro:

tudo parece perto, no ar.

É lá que eu quero morar:

no último andar.⁵³

Essa visão de Cecília em relação aos autores de Literatura Infantil vai de encontro ao exercício literário de Monteiro Lobato. A autora não concordava com a composição de personagens que ele fazia e declarou, em carta a Fernando de Azevedo, que Lobato não obedecia aos cânones pedagógicos, criando personagens malcriados e que “não se adequam a uma concepção de infância, dócil, obediente, submetida à direção do adulto” (CORRÊA, 2001, p. 129). Ainda na carta, Cecília declara que os livros do autor podem até divertir as crianças, mas as deseducam:

Ele é muito engraçado, escrevendo. Mas aqueles seus personagens são tudo quanto há de mais malcriado e detestável no território da infância. De modo que eu penso que os seus livros podem divertir (tenho reparado que divertem mais os adultos que as crianças) mas acho que deseducam muito. (MEIRELES *apud* LAMEGO, 1996, p. 229)⁵⁴

Neste ponto, é possível levantar uma incoerência a respeito das proposições de Cecília sobre a Literatura Infantil, uma vez que essa questiona a eficiência dos padrões clássicos do século XIX, que prezavam as histórias com um final moral, enquanto sua proposta de educar a partir da exemplaridade não avança tanto em termos de liberdade imaginativa à infância. Trata-se, pois, de uma literatura que pode ter sua função de encantamento/comunicação com a infância prejudicada em função de um cumprimento pedagógico. Em *Criança meu amor*, a autora se empenha em ressaltar somente valores positivos para o universo infantil: bondade, solidariedade, educação, respeito aos mais velhos e à professora, reconhecimento da importância da escola. E, quando apresenta uma criança com mau comportamento, é para mostrar às outras como elas não devem ser. Como as atitudes ruins podem ferir as pessoas que lhes querem o bem.

Com essa prática, a obra revela um olhar estereotipado em relação à criança, desconsiderando seus desejos, medos, ansiedades, entre outros elementos que fazem parte do universo infantil. Nesse sentido, deve ser lida em contraposição a Lobato, que oferece aos infantes um aprendizado com mais liberdade, representando, através de seu

⁵³ Idem

⁵⁴ Essa e outras cartas encontram-se na íntegra em LAMEGO, Valéria. *A farpa na lira: Cecília Meireles na Revolução de 30*. – Rio de Janeiro: Record, 1996.

Sítio, um modelo de escola inovador, baseado nas experiências diárias, na liberdade de brincar e de explorar a imaginação. A imagem da boneca Emília representa um universo infantil que não pode ser controlado pelos adultos. Mais adiante será possível explorar mais os contrapontos e aproximações entre Monteiro Lobato e Cecília Meireles.

Por ora, atendo-se a *Criança meu amor*, temos que a obra se inicia com o fragmento “Criança”, uma dedicatória ao público infantil desejando trazer-lhe felicidade através do livro: “Sem te conhecer, compus este livro que te ofereço, querendo fazer-te feliz.” (MEIRELES, 1977, p. 99). E declara ainda sua admiração por esse ser que, despertando-se ainda para o mundo, possui a leveza e a sinceridade dos sentimentos: “Ouve, pois: entras agora na vida. Tua alma é um tesouro de carinho e de amor.” (MEIRELES, 1977, p. 9).

Essa sua percepção idealizada da infância, como uma fase inocente, de aprendizados e livre dos maus sentimentos é que a impulsiona a escrever um texto infantil que preserve o que há de bom no universo infantil. Este era o projeto estimulado pelo Estado na época⁵⁵: reorganizar a sociedade e as instituições, legitimando os papéis sociais e dando atenção à infância e à educação, como linhas de frente. Era preciso modernizar a sociedade com todas as novas ciências e teorias que se dirigiam à criança, à formação de sua personalidade, preparar o terreno para a pedagogia e a psicologia.⁵⁶

Anos mais tarde, em 1931, a autora escreveu, em uma de suas crônicas da *Páginas da Educação*, intitulada “Como se originam as guerras religiosas”, uma defesa da psicanálise revelando sua indignação com a proposta de adoção do ensino religioso nas escolas. Nesse texto, ela se refere às emoções experimentadas na infância e suas repercussões na vida adulta, ideia que defenderá com mais entusiasmo em *Olhinhos de Gato* (1939), em que relata acontecimentos de sua infância e nos propicia uma leitura paralela à sua biografia. Cecília Meireles elabora, ainda na crônica citada, uma crítica direcionada a Getúlio Vargas e ao ministro da Educação da época, Francisco Campos,

⁵⁵ O país vivia um período de instabilidade política, devido a uma forte crise econômica. Artur Bernardes, presidente do Brasil na época, assistia a ameaças constantes ao sistema republicano oligárquico por causa de revoltas civis e militares.

⁵⁶ Os escolanovistas eram defensores da psicanálise freudiana sobre a formação individual durante a infância. Sigmund Freud em seu estudo “Los recuerdos encobridores” (1899) analisa as lembranças de infância conservadas até a fase adulta, fazendo uma relação entre conservação e importância do acontecimento. Somente as impressões realmente marcantes comporiam essa seleção fragmentada da memória infantil, como por exemplo, conforme citam C. y V. Henri (1897), ocasiões de medo e de morte.

alegando que os dois não têm conhecimento dos processos educacionais e que, com a atitude tomada, estão comprometendo a formação das crianças:

Se o ministro da Educação tivesse ouvido falar em psicanálise e na influência das emoções da infância sobre a personalidade, ainda que fosse fanático de qualquer credo, não se quereria comprometer tão seriamente com o futuro e com a melhor parte da consciência nacional, que é justamente aquela capaz de acatar todas as crenças em atenção à paz universal, em não pregar nenhuma nas escolas (...) (Diário de Notícias/Comentários/Como se originam as guerras religiosas, 02/05/1931)

Nesse texto, é possível reconhecer as concepções da autora sobre a nova educação, que “fundamenta-se na evolução biológica do indivíduo (...) o ensino deve seguir passo a passo o desenvolvimento de cada uma de suas faculdades” (Diário de Notícias/Comentários/Como se originam as guerras religiosas, 02/05/1931). Além disso, é perceptível um reforço ao ideal de infância que defendia naquele momento, em que o aprendizado deveria ser conduzido por experimentações e exemplificações. De acordo com esta concepção, a criança seria incapaz de refletir e interpretar aquilo que é impalpável, subjetivo, por isso a moral deveria ser exemplificada, pelos responsáveis pela educação (pais, professores, autores de Literatura Infantil), através de atitudes que os pequenos poderiam repetir:

(...) como a criança não joga com ideias, mas com fatos, dentro do atual conceito pedagógico (...) a sua formação moral não pode depender de fórmulas abstratas, decoradas em textos religiosos, mas no próprio exemplo que lhe é fornecido diariamente, pelos que a rodeiam, na escola, no lar, na vida. Ela será fatalmente o produto desse ambiente. (Diário de Notícias/Comentários/Como se originam as guerras religiosas, 02/05/1931)

Criança meu amor expressa as ideias de Cecília Meireles, em conformidade com as ciências em voga a partir dos anos 20, acerca da criança, do aprendizado, da educação e das responsabilidades de quem trabalha com crianças ou para essas escreve. Já na dedicatória atribui ao livro a sua importante tarefa, a de ser uma eterna influência para seus leitores, que terminarão sua leitura, mas irão carregá-lo enquanto aprendizado por toda a vida “amando este livro, que é teu, procurando entendê-lo e procurando guardá-lo na memória do teu coração...” (MEIRELES, 1977, p. 9).

O primeiro bom exemplo a ser seguido pelas crianças é o personagem de “O bom menino”. Trata-se de um garoto amigo, educado, solidário, ajuizado e estudioso, com todos os atributos necessários a uma boa criança:

Vem como uma criança ajuizada, bem direitinho, muito direitinho...
Na escola, é amigo de todos os colegas.
Nunca ninguém se queixou deste menino. É ele que aconselha os mais turbulentos a não brigarem; é ele que reparte a sua merenda com os pequenos

pobres; é ele, enfim, que explica aos mais atrasados as lições que não compreenderam bem... (MEIRELES, 1977, p. 11).

A intenção de exemplaridade é reforçada pelo questionamento aos leitores se esses conhecem crianças como essa da história e se gostariam de se espelharem em seu comportamento, repetindo sua bondade e respeito pelo próximo: “Qual de vocês conhece esse menino?/Qual de vocês é ele?” (MEIRELES, 1977, p. 12). Além disso, as teorias educacionais por ela seguidas propunham a necessidade de preencher a vida das crianças com o que houvesse de melhor e mais belo no universo infantil, como a capacidade de serem solidárias e de não carregarem preconceitos.

Assim como essa personagem, há outras que ensinam e alimentam o espírito infantil com bons sentimentos e boas ações, por exemplo Noêmia, uma menina do texto “Jardins” e o gato Radamés, personagem de “Gentileza”, que demonstram generosidade e boa educação. Em “Jardins”, durante uma conversa com suas amigas sobre o cultivo de seus jardins, Noêmia demonstra sua bondade e capacidade de dividir o que é seu com os outros ao revelar que tinha doado quase tudo aos que a pediam:

Ela disse que seu jardim tivera muitos cravos, lírios, rosas e margaridas, também. Era um jardim tão bonito que fazia parar as criaturas que passavam por ele. Algumas pediam-lhe flores. E ela dava. Outras pediam-lhe mudas. E ela dava, dava sempre...
De maneira que no seu jardim não havia agora quase nada... A bem dizer, nada, mesmo... (MEIRELES, 1977, p.15).

A mesma atitude exemplar é seguida pelo gato Radamés que, durante as refeições, enquanto os irmãos rapidamente se colocam a comer, espera educadamente desocupar um espaço na gamela de alimento para que ele possa ir

Não há, não é possível que haja um bichinho mais gentil que Radamés, o gato da minha casa!
Ele vive com a gata-mãe e quatro irmãos do seu tamanho, num canto da cozinha.
Quando lhe serve o almoço ou o jantar, como eles são muitos, a gamela fica toda cercada de focinhos gulosos. E não há lugar para Radamés. Se ele fosse outro – não é? – faria como certos meninos feios, que abrem caminho aos empurrões... Pois nada disso: Radamés espera que todos acabem, calmamente, tranquilamente. E só depois que há um lugarzinho vazio é que ele se chega para comer. (MEIRELES, 1977, p. 33).

Alguns valores são abordados em ambas as crônicas, como a caridade, o respeito e o amor ao próximo, revelando atitudes altruístas das duas personagens e conduzindo a valores ligados ao Cristianismo. É importante destacar, no entanto, que nos textos de Cecília é possível identificar as marcas da espiritualidade em detrimento ao seguimento de uma religião, uma vez que além do cristianismo, as vertentes orientais filosóficas e

religiosas também lhe atraíam muito, como o hinduísmo e o budismo, o que se revela em várias de suas crônicas em que aborda seu fascínio pelo Oriente e pelas figuras de Gandhi e Rabindranath Tagore⁵⁷. Além disso, Cecília conhecia e admirava muito o judaísmo, abordando-o também em suas crônicas⁵⁸. Essa é uma das marcas de sua personalidade, conforme propôs Mario de Andrade, o ecletismo.⁵⁹ Mais adiante, abordaremos melhor essas visões filosóficas, religiosas e educacionais de Cecília Meireles que fogem ao poder hegemônico ocidental.

Quanto à questão da religiosidade para Cecília Meireles, salienta-se sua formação cristã herdada da avó materna, Dona Jacinta. Em sua autobiografia, *Olhinhos de Gato*, a autora revela que sua avó, apesar de religiosa, tinha uma visão crítica em relação aos excessos muitas vezes cometidos pela igreja:

O poder divino não está em nada disso. Que importa, a Deus, ter mais ou menos uma igreja? O lugar de Deus é no coração das criaturas. Mas não se deve ir contra a fé de ninguém. Apenas, sem um coração limpo, não adianta nada tanta reza e tanto altar (...) Há pessoas que pensam muito na salvação, e fazem tudo para a conseguirem, menos o essencial (MEIRELES, *O.G.*, 1983, p. 125).

Dona Jacinta era uma pessoa caridosa, piedosa e que mantinha uma admirável fé em seus santos de devoção, aos quais acendia velas, como ao Santo Cristo dos Milagres, de origem açoriana. Cecília declarou, em entrevista, ter herdado esta espiritualidade da avó, assim como o apreço pelos valores do cristianismo e a devoção a santas, como Santa Cecília e Santa Maria Egipcíaca, místicas medievais, além de Santa Clara, sobre as quais escreveu livros de poemas:

Vovó era uma criatura extraordinária. Extremamente religiosa, rezava todos os dias. E eu perguntava: “Por quem você está rezando?” “Por todas as pessoas que sofrem.” Era assim. Rezava mesmo pelos desconhecidos. A dignidade, a elevação espiritual de minha avó influíram muito na minha maneira de sentir os seres e a vida.⁶⁰

Na mesma proporção, no entanto, demonstrou ter herdado também seu senso crítico ao reconhecer os perigos do fanatismo religioso e o autoritarismo da igreja

⁵⁷ A exemplo, podemos citar as crônicas “Meus orientes”, “Aragem do Oriente”, “Aniversário de Gandhi” entre outras do livro *O que se diz e o que se entende*.

⁵⁸ Conforme a crônica “Luzes da terra e do céu”, do livro *O que se diz e o que se entende*.

⁵⁹ MEIRELES, Cecília. *Obra Poética*. Rio de Janeiro. Nova Aguillar, 1987.

⁶⁰ Última entrevista de Cecília Meireles, concedida ao jornalista Pedro Bloch, em 1964. Disponível em <http://www.revistabula.com/496-a-ultima-entrevista-de-cecilia-meireles/> acesso em 15/08/2015.

católica exercido em várias etapas da história mundial e que, naquele momento, estava se impondo novamente, através da implantação do ensino religioso nas escolas do país em 1931. Em seu comentário “Pedagogia de ministro”, da *Página da Educação*, declara sua indignação na intromissão da Igreja na educação: “Religião é catequese: subordinação do homem ao interesse de uma seita, ou de um indivíduo. Nem sequer de Deus.” (*Diário de Notícias/Comentários/Pedagogia de ministro*, 30/04/1931).

A escola era uma das instituições que passavam por modificações, a partir da década de 1920, e necessitava definir e legitimar seus novos papéis na vida social, daí a escritora discutir sua importância na formação dos alunos. Ela propõe para isso Cinco Mandamentos relacionados à vida escolar. O significado desse substantivo nos desperta para seu valor de ordem, regras que devem ser estipuladas e seguidas pelos alunos, além da leitura religiosa dos Mandamentos enquanto ordens sagradas que não podem ser questionadas nem negligenciadas. Neste ponto, podemos discutir a questão do conservadorismo defendido por Cecília enquanto projeto pedagógico apoiado pelo Estado.

Os Mandamentos apresentados por Cecília Meireles estão em consonância com os valores sociais vigentes nos anos 20: o conservadorismo em relação à educação, o conceito tradicional de família e de escola, a visão idealizada e conservadora da infância e a manutenção dos papéis sociais de cada grupo.

No primeiro, o assunto central é a importância e o valor da escola, tentando despertar na criança o amor e o respeito por esse lugar especial que as tornará seres melhores. Elas devem sentir pela escola o mesmo sentimento de pertencimento e de acolhida que guardam por seus lares:

I
 DEVO AMAR A ESCOLA,
 COMO SE FOSSE MEU LAR
 (...)
 A escola abrigou-me tão cuidadosamente como se fosse a casa dos meus pais.
 (...)
 A escola conhece o meu coração, conhece os meus sonhos, conhece os meus desejos.
 E só quero ter desejos e sonhos bons, nesta casa de respeito como um lugar sagrado, em que a gente fica em meditação, para se tornar melhor.
 (MEIRELES, 1977, p. 19)

A escola tem capacidade para trazer conhecimento e para tornar a pessoa melhor e mais preparada para a vida. Pode, também, proporcionar muitos momentos de alegria, mas, para isso, é preciso se dedicar aos seus ensinamentos: “A escola deu-me horas de

alegria, sempre que me esforcei trabalhando” (MEIRELES, 1977, p. 19). Para Cecília, a escola apresentaria dupla tarefa: “na sala de aula, transmitir a linguagem e na biblioteca, a cultura que precede e cerca a criança.” (CORRÊA, 2001, p. 131).

No segundo “Mandamento”, é revelado às crianças que elas devem ter amor e respeito por suas professoras como pela própria mãe, uma vez que essas se dedicam ao futuro e ao bem de seus alunos, lutam para que se tornem bons adultos: “Durante o dia todo, a professora pensa em mim, pensa no que sou, pensa no que hei de ser. Ela deseja ver-me instruído e bom; e para isso trabalha” (MEIRELES, 1977, p. 35).

São as professoras que se sacrificam, preparam-se muito para que possam passar o melhor a seus alunos e ensiná-los a pensar de forma crítica:

Não conhece cansaços, porque não tem tempo de descansar.
 Não conhece doenças, porque não pode adoecer. Quem zelaria por nós?
 Não conhece diversões. Onde o tempo de se divertir, se ela vive pensando em nós, se ela vive para nós, unicamente para nós! (MEIRELES, 1977, p. 35).

O papel dos educadores, reflexo da reestruturação da escola, também estava sendo repensado. A esses seria entregue a tarefa de, juntamente com a família, formar as crianças, inserindo-as na vida social. Daí a necessidade de incutir nas famílias e nas crianças a importância da figura do professor. É o que ocorre, além de no segundo “Mandamento”, em “Maria”, uma vez que uma dedicada professora percebendo as dificuldades financeiras de sua aluna, Maria, oferece-lhe material escolar. A aluna em contrapartida sente-se muito grata e presenteia a professora com flores:

(...) Levava, sim, dois cravos enormes, dois cravos cor-de-rosa, lindos, lindos como a primavera...
 (...) Ah!... E esses cravos, para quem são?
 – Para a professora que me vai dar o livro...
 (MEIRELES, 1977, p. 37).

Como se pode notar através desse e de outros fragmentos citados anteriormente, a figura da criança humilde, generosa, que demonstra gratidão àqueles que se esforçam para agradá-las e vê-las felizes é uma alegoria recorrente. Esses são os exemplos que deveriam ser, de acordo com a proposta literário-pedagógica da qual Cecília partilhava, incentivados durante a infância.

Destoando-se dessas personagens exemplares, é apresentado o menino Julinho, da crônica “O mau menino”. Malcriado, ingrato e que não respeitava devidamente sua professora, a figura não exemplar dessa criança serve para ensinar às outras como não

se deve ser. Novamente o importante papel do(a) professor(a), como aquele que se esforça para garantir a formação adequada de seus alunos, é destacado:

Oh! tu não gostas da professora, Julinho! Não gostas...
 Quando ela explica a tabuada, rabiscas bonecos no papel. À hora da leitura, não sabes nunca onde deves ler. Ela pede silêncio e tu conversas, e fazes bulha com os pés...
 Ela vem à escola por tua causa, nos dias de chuva, nos dias de doença...
 Ela pensa em ti... Pensa no que vais ser quando cresceres e fores um homenzinho...
 Não sentes como a entristeces, sendo mau? Parece que ela te pergunta, às vezes, com o olhar:
 – Por que és ingrato assim, Julinho?
 Oh! tu não sabes ainda que dor nos causa a ingratidão, meu filho...
 Mas não sejas ingrato! (MEIRELES, 1977, p. 55).

O terceiro “Mandamento” aconselha que se deve ter pelos colegas da escola carinho e cuidado, como se fossem irmãos, pois todos são semelhantes e lá estão em busca de aprendizado e crescimento. Independente da situação social e das capacidades e limitações de cada um, todos devem ter o mesmo tratamento e as mesmas oportunidades: “Vivo entre os filhos dos ricos e dos pobres; vivo entre os adiantados e atrasados, bons e maus, inteligentes ou não... Todos nós temos os nossos deveres, todos somos iguais aqui.” (MEIRELES, 1977, p. 49). Para Cecília, não haveria seres melhores para inculcar o senso de justiça e igualdade do que as crianças, que ainda estariam livres dos preconceitos dos adultos.

É apontado como dever da criança que almeja progredir e ser boa ajudar seus colegas e sua professora, dando bons exemplos e compartilhando os aprendizados:

E eu, que desejo progredir, devo ajudar os colegas que não podem, sozinhos, fazer o mesmo. Devo repetir-lhes as lições, devo ensinar-lhes a amar a escola, a respeitar a professora e a desejar sempre o maior e o melhor.
 Eu, que desejo ser bom e útil, devo fazer dos meus colegas meus irmãos. (MEIRELES, 1977, p. 49).

O quarto “Mandamento” ensina que sempre se deve ser verdadeiro e responder os outros com honestidade para não ser repreendido pelo próprio coração. Mais uma característica através da qual o senso comum reconhece a criança, pela capacidade de dizer a verdade.

Quando alguém me fizer uma pergunta, hei de responder-lhe sinceramente, embora tenha de confessar minha culpa.
 De que valeria dizer: ‘Não fui eu que fiz isso’(...)
 Todo mundo veria no meu olhar que eu estava mentindo. E o meu coração perguntaria a mim mesmo:
 – Por que hás de dizer que foi assim, uma vez que não foi?
 Oh! eu não quero que o coração me repreenda nunca! (MEIRELES, 1977, p. 67)

O quinto e último “Mandamento” reflete sobre a sabedoria dos mais velhos, que já conhecem muito desse mundo que os mais jovens ainda estão experimentando. Por toda essa sabedoria, os mais velhos devem ser respeitados e ouvidos:

Eles sabem o que eu não sei. Conhecem o que é o bem e o mal, e o que se deve fazer e o que se não deve.
Os que vieram antes de mim hão de me dar conselhos e hão de me citar exemplos. (MEIRELES, 1977, p. 83).

A boa criança, ao contrário dos rebeldes e daqueles de má índole, deve ser obediente e educada com os mais velhos e, assim como esses, saberá aconselhar os jovens de sua época no futuro:

E, em vez de fazer como os rebeldes, que riem da sabedoria e desobedecem, hei de atender ao que me disserem e hei de refletir sobre isso.
E quando for a minha vez de saber, hei de aconselhar também os que vierem depois de mim. (MEIRELES, 1977, p. 83)

A visão da escola, de acordo com esses mandamentos, associa-se a outra instituição que fazia parte do projeto de reestruturação da vida social naquele momento, a família. Conforme já discutido anteriormente, era necessário reforçar o estereótipo de família tradicional e dar atenção ao lugar ocupado pela criança. Daí a associação entre a mãe e a professora, a escola e o lar, os colegas e os irmãos. Através dos Mandamentos é possível reconhecer a postura conservadora defendida por Cecília Meireles naquele momento, em que o pai representava a lei, assim como o Estado, já que se tratava de uma sociedade patriarcal.

No decorrer do livro, discute-se a mudança do papel da criança na sociedade. Não se trata mais de um ser sem importantes atribuições, uma vez que a criança está passando por um processo de formação, ela deve compreender suas obrigações, seus deveres e responsabilidades, entender que deve primeiro cumprir suas tarefas e depois se divertir. No fragmento “A brincadeira do relógio” descreve-se a rotina das crianças, como uma sequência de acontecimentos com horários definidos para instruí-las de que todos devem seguir regras:

Meia-noite. Uma hora. Duas... Três...
E as crianças todas estão dormindo.
(...)
Oito horas. E as crianças todas estão bebendo o seu café com leite, ou o seu café sem leite, quando são pobrinhas...
Nove horas... Dez... E as crianças todas já estudaram as suas lições: a Elisa, o Eduardo, a Marina...
Onze horas. E as crianças todas vão para a escola.
Uma, duas, três horas...
E as crianças todas estão trabalhando, nas classes...

(...)
 Oito horas... Nove... As crianças brincam...
 (...)
 Onze horas... Meia-noite. Uma hora.
 E as crianças estão quase dormindo outra vez...
 (MEIRELES, 1977, p. 23 – 24).

As crianças aprendem desde cedo que as pessoas têm seus deveres, que o cotidiano envolve práticas sociais pré-determinadas: hora de acordar, de se alimentar, de aprender e trabalhar, de se divertir e de descansar. É importante seguir as regras desse jogo, dessa “brincadeira do relógio” que perpassa toda a vida.

Segundo os preceitos da Escola Nova, e conforme já pontuado, a aprendizagem deveria ser realizada de maneira lúdica, mesclando ciência e arte. Isso é realizado em vários momentos da obra, envolvendo assuntos que deveriam fazer parte da formação da criança. Além do tema acima, relacionado às práticas sociais, a natureza também ganha espaço nesse processo de “ensino”, como a crônica “Inverno”, que explica a mudança de estação sob a ótica de uma criança, fazendo analogia entre esse fato e uma imagem do universo infantil: “O outono vai-se acabando. E agora é o inverno que vem. Não sentes o sol mais pálido, mais frio? Parece até que o sol é uma criancinha doente, pedindo ao céu que lhe faça festa, pedindo ao mar...” (MEIRELES, 1977, p. 71).

Essa maneira lúdica de propor aos pequenos as obrigações e os preceitos da vida é que norteia, também, a poesia “Ou isto ou aquilo”, em que Cecília Meireles afirma que a vida é feita de escolhas, e que uma escolha é a anulação da outra. Não se pode fazer/ter tudo ao mesmo tempo e deve-se priorizar o que se julgar como mais importante:

Ou se te chuva e não se tem sol
 ou se tem sol e não se tem chuva!

Ou se calça a luva e não se põe o anel,
 ou se põe o anel e não se calça a luva!

Quem sobe nos ares não fica no chão,
 quem fica no chão não sobe nos ares.

É uma grande pena que não se possa
 estar ao mesmo tempo nos dois lugares!

Ou guardo o dinheiro e não compro o doce,
 ou compro o doce e gasto o dinheiro.

Ou isto ou aquilo: ou isto ou aquilo...
 e vivo escolhendo o dia inteiro!

Não sei se brinco, não sei se estudo,

se saio correndo ou fico tranqüilo.

Mas não consegui entender ainda
qual é melhor: se é isto ou aquilo.

(MEIRELES, 1973, p. 40).

Tanto o fragmento “A brincadeira do relógio” quanto o poema “Ou isto ou aquilo” a princípio tendem ao mesmo objetivo, ensinar aos pequenos suas obrigações e a dinâmica da vida. Pode-se observar, contudo, que há no poema uma demonstração de insatisfação não revelada no texto anterior. Essa frustração está associada à renúncia de uma coisa por causa de outra, algo que todos devem aprender a fazer.

Algumas explicações são possíveis quanto à diferença de abordagem entre um texto e outro, como à distância de publicação que os separa e que alterou também o entendimento de infância da autora. No entanto, o que se faz mais pertinente nesta pesquisa é reconhecer a diferença entre a Cecília gestora de políticas públicas de educação, no primeiro texto, que tem como compromisso ensinar as leis cotidianas que não devem ser questionadas ou contrariadas; e a autora desvinculada do Estado, no segundo, que revela a insatisfação que as imposições e escolhas da vida podem causar.

A tônica do livro *Criança meu amor*, que perpassa todos os seus fragmentos, é de proporcionar aprendizados à criança que contemplem valores morais, respeito ao outro, valorização da escola e daqueles que a compõe, construção de cidadania. Como pode ser exemplificado pela crônica “Para o futuro”, que reflete o ambiente de desigualdades sociais em que as crianças crescem, motivando a reflexão de que seria dentro do ambiente escolar que todas essas camadas se encontrariam e aprenderiam a se respeitar, um reflexo da democratização do ensino proposto pela Escola Nova e apoiado pelo governo. Isso é representando pela conversa da professora com seus alunos sobre as profissões que desejariam seguir ao crescerem:

Oswaldo, o menorzinho da classe, respondeu que estudaria medicina, para ser um doutor de óculos e barbas, como o seu papai. E salvaria também todos os doentes...

Adosinda, que é uma pobre menina, ficaria contente se, depois de moça, pudesse coser bem, como a irmã de Elisa, a qual faz vestidos tão lindos!

Elisa queria ser pianista.

Antônio, um pretinho muito engraçado, queria ser cocheiro, para levar um carro numa disparada assustadora por aí afora!

– E tu, meu amor, que disseste tu?

– Eu... disse que queria ser poeta! (MEIRELES, 1977, p. 41)

Embora a escola tenha passado por um processo de democratização, o fragmento do livro revela a visão conservadora predominante na sociedade, em que cada um tem um papel definido a exercer, cabendo à escola, representada neste trecho pela professora, endossar essa visão e incentivar as crianças a seguirem os caminhos predefinidos pelos pais. A professora, portanto, assumindo seu papel na formação das crianças, acolhe todos e ensina que, independente da profissão, ou seja, da classe social, deveriam se comportar como bons cidadãos: “(...) E que te disse a professora? – Que nós poderíamos ser o que fôssemos, mas que devíamos, todos, ser homens de bem” (MEIRELES, 1977, p. 41).

Há uma constante necessidade ao longo da obra de colocar os valores morais acima dos materiais, ressaltando a grandiosidade de atos de generosidade e solidariedade para superar o individualismo e as desigualdades advindos das transformações ocorridas entre os séculos XIX e XX. Em “Carnaval”, ao se desfazer da fantasia de rei, com o fim do carnaval, um menino revela-se insatisfeito, mas é amparado pela mãe que lhe ensina que a bondade é uma valiosa virtude:

– Mas tu sempre és rei, quando és bom... rei de tua mãezinha, rei deste coração, que te criou, rei desta vida que te serve (...)
E quando te beijo, meu filho, quando te beijo a fronte, recompensando-te, quando te beijo as mãos, adormecendo-te, – acreditas que haja cetro ou coroa melhor?” (MEIRELES, 1977, p. 63).

A representação da vida em seus variados aspectos, como a sociedade, a natureza, a cidade e as pessoas, é feita de maneira muito sensível, utilizando imagens familiares às crianças para produzir empatia com essas. Essa era uma preocupação da autora ao teorizar sobre a Literatura Infantil, comunicar-se com seu público através da recriação imaginativa do mundo da infância, com delicadeza e simplicidade, como ocorre na crônica “Paisagem”:

Pela janela aberta, eu vejo lá embaixo uma curva de caminho abandonado. Faz muito sol. É meio-dia. Parece que o céu está muito cansado, que as árvores estão cansadas e que o riozinho que passa ao longe, de tão cansado, se esquece de correr... (MEIRELES, 1977, p. 69).

Os vendedores ambulantes (verdureiros, peixeiros) são figuras frequentemente citadas nesses recortes da cidade feitos pela cronista, assim como os diferentes tipos sociais que povoavam o bairro e ajudavam a compor aquele cenário – as vizinhas que conversavam nas varandas ou janelas, as criadas, o lixeiro e o amolador: “Na curva do caminho abandonado, um vendedor de frutas adormeceu, com o cesto transbordante de laranjas.” (MEIRELES, 1977, p. 69).

A Literatura Tradicional, que segundo Cecília Meireles seria o primeiro contato da criança com as histórias (narrativas orais), contribuiria e exerceria uma significativa influência na cultura literária escrita, daí a necessidade de resgatar seus ensinamentos. Para ela, seria necessário revalorizar esse tesouro humano que foi abandonado pelos adultos ao longo do tempo, pois, uma vez que as narrativas orais influenciaram a cultura literária escrita, conhecendo-a melhor é possível chegar às heranças culturais dos povos:

Se consideramos que essa literatura, continuando a evoluir, conservou, no entanto, suas reminiscências, especialmente nas mãos das crianças – quando os adultos passaram a contemplá-las como ridículas superstições, práticas ineficazes, hábitos desnecessários, à medida que a ciência, trazendo-lhes novas luzes, lhes indicava outro comportamento – veremos que há um vasto conteúdo de experiência humana nessas tradições infantis dispersas pelo mundo (MEIRELES, 1979, p. 45).

Daí a importância do folclore para a Literatura Infantil, uma vez que, advindo dessa Literatura Tradicional, possibilita “um caminho de comunicação humana desde a infância que, vencendo o tempo e as distâncias, nos permite uma identidade de formação. Por essa comunhão de histórias, que é uma comunhão de ensinamentos (...)” (MEIRELES, 1979, p. 63). Seguindo esse pensamento, a Literatura Tradicional seria “um humanismo básico, uma imagem comum, um elo entre as raças e entre os séculos” (MEIRELES, 1979, p. 64), uma vez que proporcionaria “a identificação do homem com a humanidade” (MEIRELES, 1979, p. 65):

Em todas as grandes vidas, esse elemento tradicional aparece como raiz profunda, que penetra igualmente no solo da pátria e o solo do mundo; que vem da infância de cada um e da infância de todos, e concorre para essa fusão do individual no coletivo, do coletivo no individual (...) (MEIRELES, 1979, p. 65).

O folclore, portanto, ganha espaço em vários dos textos de Cecília⁶¹, seja nas brincadeiras das crianças nas ruas, seja nas parlendas e cantigas. É o que ocorre em “Ciranda”, conforme ilustra o trecho abaixo:

Eu queria ser a rosa
lá-lá-rá-lá-lá-lá-lá,
E, vivendo num jardim,

Ter besouros, borboletas,
lá-lá-rá-lá-lá-lá-lá,
Cirandando ao pé de mim!...

⁶¹ Sobre a valorização do folclore nas brincadeiras infantis e como resgate cultural, ver o livro *Giroflê, Giroflá*. No livro *Olhinhos de Gato* há muita menção, também, às brincadeiras das crianças da época: pular corda, brincadeira de roda, piques etc.

Eu queria ser a praia,
Ló-ló-ró-ló-ló-ló-ló,
Onde as ondas vão brincar;

E seria toda a vida,
Ló-ló-ró-ló-ló-ló-ló,
Bem querida pelo mar!

Eu queria ser estrela,
li-li-ri-li-li-li-li,
Sendo a noite minha irmã,

Para despontar à tarde,
li-li-ri-li-li-li-li,
E esconder-me de manhã!...
(MEIRELES, 1977, p. 29 – 30).

A crônica “Lembrança”, assim como a representada acima, explora as brincadeiras infantis e apresenta aproximações com a obra autobiográfica *Olhinhos de Gato* que será apresentada e contrastada com *Criança meu amor* mais adiante. Nesse fragmento, é possível reconhecer a figura da ama sentada com a menina na porta de casa enquanto as outras crianças brincam na rua:

(...) Foi há muito tempo... há muito tempo... E as crianças cantavam, ao longe:
‘Vamos passear na floresta!
Enquanto o lobo não vem!’
As crianças cantavam, ao longe...
Os cães ladravam, rondando a chácara... A ama estava sentada ao pé de mim, muito doente.
Depois chegaram umas meninas e chamaram:
– Nininha, Nininha, vem brincar!
E eu não lhes respondi.
– Nininha, Nininha!
A ama voltou-se:
– Vai!
E eu lhe disse:
– Quando eu estou doente, tu não me deixas, nunca. Também agora eu não te quero deixar...
(...)
E eu senti que a ama chorava... (MEIRELES, 1977, p. 91 – 92).

Há, no entanto, uma diferença entre o trecho acima e o fragmento de *Olhinhos de Gato* transcrito abaixo. Enquanto que, no primeiro, a menina é chamada para a brincadeira e não vai para fazer companhia à ama doente, no segundo a menina é impossibilitada de ir, pois possui uma saúde muito frágil, o que é motivo de preocupação para sua avó.

As crianças chamam por ela: ‘Coisinha! vem cá, coisinha!’ Ela, porém, não pode ir. Não a deixam ir – e mesmo não tem muita vontade (...) Não a deixam ir porque há sarampos, coqueluches, perebas... ‘É a morte certa! Esticas a canela que nem se tem tempo de chamar o doutor-da-mula-ruça!’ (MEIRELES, *O.G.*, 1983, p. 69-70).

O encerramento do livro *Olhinhos de Gato* se dá através da crônica “Carta”, que é supostamente endereçada a uma afilhada, mas que poderia ser destinada a qualquer criança bem-educada e comportada, em reconhecimento por estar sendo obediente aos pais e estar enchendo-lhes de alegria e orgulho:

Como sei que tens estudado muito, e que enches cada vez mais de alegria a casa de teus pais, mando-te com minha carta uma pequena biblioteca infantil, onde a tua curiosidade encontrará muita coisa útil e interessante. (MEIRELES, 1977, p. 101).

Nesta carta, é mencionado o envio de um sugestivo presente: uma pequena biblioteca infantil, o que revela a paixão de Cecília pelos livros e sua crença de que eles são ótimas companhias às crianças, estimulando a criatividade e respondendo a várias curiosidades. Além de revelar suas proposições de que os livros infantis estariam suprimindo a falta das figuras contadoras de histórias, as avós e amas.

Assim como foram importantes para ela, os livros poderiam ser para toda e qualquer criança uma janela para o mundo: “Mais tarde, foi nessa área que os livros se abriram, e deixaram sair suas realidades e seus sonhos” (MEIRELES, 1987, p. 59).

Mais do que uma carta para cumprimentar a afilhada e reconhecer seu bom comportamento, é o fechamento de um livro produzido como um modelo para escritores da Literatura Infantil, aplicando as teorias sobre a educação e a literatura que a autora defendia naquele momento (década de 20), e das quais era porta-voz. Através dessa obra, ela buscou aconselhar pais, professores e as próprias crianças com as histórias e cantigas, numa espécie de parábola que almejava educar pelo exemplo. E, nesse fechamento, a ideia reforçada não podia ser diferente: a importância dos livros para o desenvolvimento da criança, para aguçar sua curiosidade com relação ao mundo. Além disso, a “menina modelo”, representada pela afilhada, é um exemplo a ser seguido pelas outras crianças que irão ler esse livro.

Segundo a autora, a Literatura Infantil deveria pautar-se em três aspectos: “o moral, o instrutivo e o recreativo” (MEIRELES, 1979, p. 78). É o que pretende cumprir com seu livro *Criança meu amor*, uma vez que o preenche com exemplos morais a serem seguidos pelas crianças, instruindo-as e formando-as enquanto futuros cidadãos, além de lhes proporcionar, ainda que de uma forma conservadora, um aprendizado lúdico do mundo.

2.3 Contradições em Cecília Meireles: uma visão comparativa entre a criança da escola e a criança da memória

Ao analisar as crianças representadas em *Criança meu amor* (1924) e *Olhinhos de Gato* (1939), depara-se com conceitos diferentes de infância. Enquanto que no primeiro caso, conforme já explanado anteriormente, encontra-se crianças romantizadas, idealizadas em figuras obedientes, conduzidas pelos adultos e pertencentes a famílias tradicionais; em *Olhinhos de Gato*⁶² – uma vez que Cecília Meireles se propõe a escrever sobre a própria vida – é revelada uma criança que, sendo criada pela avó, que na obra ganha o cognome⁶³ Boquinha de Doce, e por uma ama após a perda dos pais, sofre em silêncio por não ter voz na relação familiar. O mundo pertencia aos adultos e, por isso, ela não tinha autonomia, não participava das decisões da família e estava mergulhada em solidão e silêncio: “No entanto, as pessoas passam, param, entram, falam... Mas há valas, grades, muros” (MEIRELES, O.G, 1983, p. 69), que impedem a comunicação. Portanto,

(...) Sozinha ela existia entre as coisas imóveis, que talvez lhe falassem, se pudessem, e a abraçassem, se não estivessem presas na sua forma. Sozinha ela existia – com as cadeiras, os espelhos, as paredes, as árvores, as nuvens, o sol... Era assim (MEIRELES, O.G, 1983, p. 69).

Não é apresentada a vida escolar dessa criança, apenas seu mundo de descobertas e experiências solitárias, aprendendo a ler e se cercando de livros:

O mata-mosquitos oferecia-lhe com encanto tiras intermináveis do seu papel de calafetação, para ela fazer bonecos (...).
E ela fazia os seus bonecos, gravemente, na soleira da porta (...).

⁶² Parte das análises desse subcapítulo faz parte da minha dissertação de mestrado, intitulada “A arte de ser feliz: vida como escrita e arte em Cecília Meireles”. 2013. 119 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Literários) – PPG Letras: Estudos Literários, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora. 2013.

⁶³ O cognome Olhinhos de Gato está relacionado à curiosidade com que a menina estava sempre contemplando o mundo, como se o vigiasse para apreendê-lo na memória: “Sentando-a no colo, *Boquinha de Doce* ia dizendo: ‘Estes olhinhos de gato – que não se esquecem... não se esquecem...’ E apertando-lhe o queixo ainda tornava: ‘Parecem mesmo uns olhinhos de gato!’” (MEIRELES, 1983, p. 59). Já o apelido da avó, Boquinha de Doce, pode ser associado ao fato dessa ser uma pessoa muito caridosa, sábia e tolerante, que estava frequentemente levantando reflexões que encantavam a menina: “O poder divino não está em nada disso. Que importa, a Deus, ter mais ou menos uma igreja? O lugar de Deus é no coração das criaturas. Mas não se deve ir contra a fé de ninguém. (...) Há pessoas que pensam muito na salvação, e fazem tudo para a conseguirem, menos o essencial” (MEIRELES, 1983, p. 125).

A menina riscava o papel, gravemente. Apareciam flores e rostos humanos (...).

E para separar-se definitivamente do mundo de todos, construiu um muro de livros, e declarou: “Eu agora moro ali dentro”.

“Já sabe... já sabe o A e o B. Já sabe o W e o pissilone...” (MEIRELES, *O.G.*, 1983, p. 87).

Além dos livros, o mundo da criança era preenchido por histórias contadas pela avó e por uma empregada da casa, revelando a importância da tradição oral na formação literária e cultural das crianças. As bibliotecas infantis, segundo Cecília Meireles, teriam como função principal suprir a perda desse costume na educação:

Deixava cair das mãos os brinquedos, e vagarosamente ia surgindo por entre os móveis. E levava o seu sorriso com um cuidado, que parecia carregar um copo de vidro (...)

Có animava-a, seduzia-a com olhares e sorrisos, e fingia que a procurava por outros lugares:

- Mas cadê essa menina, xente? Cadê ela que eu não estou vendo?

Então, OLHINHOS DE GATO, às gargalhadas, projetava-se nos braços que lhe estendiam, e deixava que lhe fizessem cócegas e festas. E ficava ali abraçada, ouvindo a conversa. Perguntas, respostas. Sempre a mesma coisa. Ela mirava o rosto de Có (MEIRELES, *O.G.*, 1983, p. 63-64).

Embora a criança de *Olhinhos de Gato* continue sem autonomia, ao menos é constituída de personalidade, uma vez que demonstra ter consciência de suas perdas e de como essas afetaram sua vida, além de relatar seu mundo de descobertas e de “paisagens secretas” e solitárias. Durante a visita de uma tia (Tia Tota), notam-se nas falas de Boquinha de Doce, estranhamento e incompreensão diante das atitudes da criança:

Ouvia-se do outro lado a voz de *Boquinha de Doce*: “É uma criança muito boa, muito boa... Com tão bom coração, nunca vi, mesmo. Mas é tão teimosa, tão teimosinha... Muito esquisita. ESQUISITA. Embirra com as coisas e com as pessoas, não se sabe por quê (...)”

E a voz da senhora magra, de mãos de marfim e olheiras azuis respondia, grave e doce: “Criança é assim mesmo... É preciso ter paciência... Com o tempo endireitam...” (MEIRELES, *O.G.*, 1983, p. 103).

A criança protagonista da história, a quem todos chamavam de ‘Olhinhos de Gato’, era curiosa e estava sempre contemplando o mundo, como se o vigiasse, guardando suas lembranças: “Sentando-a (Olhinhos de Gato) no colo, *Boquinha de Doce* ia dizendo: ‘Estes olhinhos de gato – que não se esquecem... não se esquecem...’ E apertando-lhe o queixo ainda tornava: ‘Parecem mesmo uns olhinhos de gato!’” (MEIRELES, *O.G.*, 1983, p. 59).

A criança, embora fossem recorrentes os momentos de solidão pela falta de comunicação com o mundo dos adultos, passava por simples momentos de felicidades,

como num dia em que sua avó costurava um vestido para sua boneca. No entanto, nem nesse momento a comunicação foi possível, pois ninguém percebeu sua alegria, ninguém notou que uma coisa tão simples, que na verdade era uma demonstração de afeto, pudesse ser tão especial para ela: “(...) Nesse dia, a criança teve uma grande felicidade. E olhou para Boquinha de Doce com uns olhos ternos. Mas ninguém viu” (MEIRELES, *O.G.*, 1983, p. 81).

Durante esse momento, a menina se indagou sobre a diferença entre as bonecas e as crianças, já que ambas não são ouvidas, vivem em profunda solidão – apesar das pessoas que estão sempre à volta – e percebe que, na verdade, o traço distintivo reside nos sentimentos guardados no coração da criança:

O sentido devia estar por dentro, no mundo invisível. O sentido devia andar por detrás, naquele outro lado, naquele outro lado das coisas que é também o outro lado das pessoas – o lado de que se fica triste, sem que os outros vejam, e onde se pensam coisas que os outros não sabem (MEIRELES, *O.G.*, 1983, p. 81).

Existiria um mundo invisível, pulsando no interior de cada um. Esse mundo tem mistérios impenetráveis e imperceptíveis, e é a sua existência que difere a criatura humana das coisas, independente de idade, fatores sociais, culturais ou étnicos. À criança eram songadas explicações, talvez por acreditarem que não conseguiria compreender os assuntos considerados pertencentes ao território adulto. Mas, mesmo sem compreender determinadas coisas, a menina, ao contrário do que as pessoas pensavam, sabia o que acontecia e, por isso, sofria:

Todos se perturbaram com a sua chegada. Mas antes de aparecer, ela já tinha ouvido... Tranquilizaram-se: ‘Não entende nada... *Isto* ainda não entende nada!’ – e pousavam as mãos nos seus cabelos. Ela, porém, ficava triste, porque não o sabia dizer: mas entendia tudo, tudo (MEIRELES, *O.G.*, 1983, p. 85).

A visão conservadora em relação à infância se revela em momentos em que os adultos tomavam decisões pela menina, muitas vezes, causando-lhe dor, como quando decidiram se ela deveria ou não ficar com o cachorrinho, enquanto ela mesma só observava sem poder opinar:

E o bicho movia-se pelo chão, pretinho e encaracolado, e a menina, de cócoras, ria-se e tinha medo, ao mesmo tempo. Maria Maruca resmungava: “É muito engraçadinho, sim, para me sujar a cozinha toda”. *Dentinho de Arroz* não lhe queria tocar: “Eu sei lá de onde vem isso! Essa gente sabe muita coisa... Pode ser alguma ‘porcaria’”
Mas Boquinha de Doce dizia: “A criança também há de brincar com alguma coisa. Contanto que não se machuque... Deixe o pobre bichinho (...)
OLHINHOS DE GATO estava brincando com ele, mas estava também escutando (...) (MEIRELES, *O.G.*, 1983, p. 68)

Outro momento em que se revela a imposição dos adultos em detrimento dos desejos da criança é quando resolvem cortar seus cabelos sem lhe perguntar se era essa a sua vontade:

POR QUE seria que resolveram cortar-lhe os cachos? – era muito trabalhoso enrolá-los? – estaria muito ardente aquele verão? Ou seria porque a tia Mariquinhas sempre falava que se deve cortar o cabelo às crianças para, quando crescerem, terem uma trança até os calcanhares? (MEIRELES, *O.G.*, 1983, p. 127).

Como não podia participar das conversas e decisões que competiam aos adultos, a menina muitas vezes sofria calada, principalmente quando lhe contavam mentiras achando que a estariam poupando de sofrimento – não se atentavam para sua esperteza e sentimentos. A cada decepção por promessas não cumpridas, a menina sentia “dentro de si aquela melancolia indefinida das coisas inexatas” (MEIRELES, *O.G.*, 1983, p. 121), como se arrancassem seu coração:

Ah!... Por que uma noite Có se sentou pertinho dela, e lhe disse com tão bom modo: “Dorme, que eu fico...” “Toda a noite?” “Toda a noite.” E no dia seguinte, quando abriu os olhos, responderam-lhe: “Ela teve de ir à casa... Mas volta...” Ah! E Maria Maruca, rindo-se com seus largos dentes: “Fugiu, o maroto... O maroto do Jasminzinho cheiroso...” A mesma sombra, descendo. O mesmo peso. É um pássaro, não é? É um pássaro que vem e bebe o coração da gente? (MEIRELES, *O.G.*, 1983, p. 81).

O amadurecimento da criança, ao contrário do que pensavam os adultos, não se resumia ao seu novo conhecimento de letras e orações, mas estava relacionado a sua capacidade de entender coisas como a existência e a morte. E esses descobrimentos foram sendo, pouco a pouco, despertados pela sua curiosidade e por seu olhar atento ao visível e ao invisível no mundo. Ela própria se via mudada, diferente, mas conformava-se “em aparecer como uma criança de camisola, com um anelzinho de ouro no dedo, e o cabelo cortado um pouquinho acima da orelha” (MEIRELES, *O.G.*, 1983, p. 135).

A leitura atenta dessa obra abre uma discussão sobre sua indicação como “literatura infantojuvenil”, devido a complexidade dos temas abordados, bem como a linguagem pouco acessível a esse público. Os quarenta anos que separam a publicação inicial desses relatos de memória na revista portuguesa (1939) de sua primeira edição no Brasil (1980) podem ter contribuído para esse desvio de público-alvo, uma vez que os objetivos almejados pela autora – já falecida quando da publicação de *Olhinhos de Gato* em terras brasileiras – podem ter se perdido nessa lacuna tempo-espacial.

Segundo Margarida de Souza Neves “Foi para olhos adultos que Cecília escreveu os textos que, após a sua morte (em 1964), foram reunidos no Brasil em livro dedicado ao público infantojuvenil. E foram olhos adultos os de seu primeiro público (...)” (SOUZA NEVES, 2001, p. 25) e, talvez isso explique, de acordo com a autora, o fato de ser um livro pouco conhecido, apesar de sua tradução para o espanhol na mesma década de sua primeira edição brasileira, uma vez que seu público não se sente muito atraído pelos temas densos e pelas abstrações induzidas por sua leitura, nem os adultos, por outro lado, costumam visitar as prateleiras designadas ao público infantojuvenil.

É possível inferir que a diferença entre as crianças que Cecília Meireles propõe educar, através de *Criança meu amor*, e a criança que ela apresenta como si mesma, em *Olhinhos de Gato*, consiste em uma mudança de percepção, ainda que parcial, da educadora acerca da infância, gerada pelo contato com as novas teorias educacionais (estudos psicanalíticos sobre a formação da personalidade na infância) entre a escrita de uma obra e outra. Ainda que a relação adulto *versus* criança mantivesse um certo conservadorismo, principalmente no que diz respeito à responsabilidade do adulto em moldar a criança, enquanto no primeiro livro a criança passa por esse processo de maneira passiva e muda, a segunda criança revela como as decisões dessa relação unilateral lhe causa sofrimento.

Ao recriar a criança do espaço da memória, Cecília Meireles demonstra a experiência solitária da infância, representando um ser que, embora seja visto como desprendido de complexidades, sofre por não ter liberdade e escolha. Essa visão se afasta da percepção conservadora e idealizada da infância que a própria Cecília apresentou em *Criança meu amor*, em que a criança é obediente, destituída de desejos e insatisfações, cabendo ao adulto escolher por ela.

3 CONSERVADORISMO *VERSUS* LIBERDADE

3.1 As divergências entre Cecília Meireles e Monteiro Lobato

Ao analisar a Literatura Infantil defendida e elaborada por Cecília Meireles e compará-la com o modelo proposto por Monteiro Lobato, seu contemporâneo, notamos algumas divergências, por exemplo, quanto à concepção de infância adotada por cada um.

Cecília Meireles, a partir das obras analisadas nesta tese, associou seu trabalho ao projeto de democratização do ensino que ocorreu a partir dos anos 20. Ela foi uma importante porta-voz dos propósitos do Estado que envolviam a Escola Nova. Sua obra *Criança meu amor*, como já discutido anteriormente, funcionou como uma cartilha pedagógica para as crianças (novos leitores), os pais e os educadores, adotando uma visão conservadora e idealizada da infância, destituindo a criança da liberdade individual no processo de aprendizagem e buscando moldá-la dentro de um conjunto de valores morais.

A criança desse livro deveria ser obediente à instituição e aos padrões sociais, seguindo “os mandamentos” da escola e as profissões herdadas da família. Embora o ambiente escolar estivesse passando por uma abertura, uma vez que o acesso de classes menos favorecidas ao ensino estava sendo incentivado, era preciso manter a ordem social e, logo, os papéis desempenhados por cada grupo.

Há um forte apelo dentro desse livro à questão da família tradicional, aos valores do cristianismo, numa visão patriarcal e conservadora, utilizando como personagens crianças exemplares para nortear o comportamento dos jovens leitores.

O outro livro infantojuvenil da autora aqui estudado, *Rui – pequena história de uma grande vida*, mantém a questão da exemplaridade, adotando uma figura patriótica, e construindo um percurso de vida grandioso que deve servir de parâmetro para os leitores. Reforçam-se valores honrosos, como o sentimento de justiça, a vontade de servir ao país e de doar-se aos outros.

Cecília Meireles, ao publicar *Ou isto ou aquilo* (1964), adota um novo olhar em relação à infância e à Literatura Infantil, como já proposto anteriormente. No poema que dá nome ao livro, por exemplo, ela funde representações do universo infantil às perplexidades e impasses da condição humana ao retratar o tema da escolha como algo inerente ao ser humano. Esse poema levanta a reflexão de que toda decisão leva à anulação/exclusão de outra e que, desde jovens, os seres humanos precisam fazer escolhas (autonomia da criança).

Cecília Meireles não concordava com a maneira como Monteiro Lobato produzia livros para crianças, uma vez que ela defendia que essas obras deveriam ser instrumentos da educação, ensinando e moldando o comportamento das crianças a partir das histórias que lhes fossem contadas, espelhando-se no exemplo de personagens virtuosas. Por outro lado, Lobato trabalhava a Literatura Infantil tanto com uma concepção de ludicidade e entretenimento, quanto numa perspectiva de crítica social, sem se prender a propostas pedagógicas:

(...) o escritor Lobato representou bem o seu tempo, porque inclusive a sua ficção teve esse caráter; foi obra de imaginação, mas não perdeu de vista as carências do homem comum, denunciando-as em cores vivazes, não raro aprofundando as linhas da caricatura e da sátira (ZILBERMAN, 1983, p. 37).

Além disso, Monteiro Lobato, a partir de sua formação científicista e positivista, utiliza a ciência em seus textos para contribuir para a construção do conhecimento do público infantojuvenil. No entanto, para o autor, era fundamental adotá-la na medida certa para “não sufocar o que cada um tem a desenvolver nem se banalizar com proclamações fáceis de teses apressadas” (QUINTANA, 2001, p. 114).

Para Lobato, a escrita seria um recurso de esclarecimento, denúncia e busca por um mundo mais justo, conforme propõe Suely Quintana. Foi através do Sítio que Lobato revelou as contradições que fazem parte de sua concepção de mundo, colocando-as “lado a lado, interagindo o real e o imaginário, buscando despertar na criança a capacidade de conhecer e interpretar o universo que a rodeia, sem deixar de fora a fantasia (...)” (QUINTANA, 2001, p. 114).

O autor explorava assuntos complexos, como as desigualdades sociais, as guerras, a morte e a fantasia, todavia, “por mais penosos ou difíceis que sejam esses assuntos, nunca encontraremos, em seus textos de Literatura Infantil, a preocupação de mostrar soluções” (QUINTANA, 2001, p. 117). Lobato deixava que o leitor, de posse desses temas, levantasse suas próprias reflexões. Somente em seus livros didáticos,

como *Gramática de Emília* e *Geografia de Dona Benta*, propunha-se a ensinar, a propor soluções, ainda que ludicamente:

É a primeira vez que o leitor jovem passa a dividir o texto com o autor, porque tudo é questão, nada é solução. Seu texto não é moralizante, nem autoritário. Mostra um narrador que muda definitivamente a postura com relação ao leitor da sua obra infanto-juvenil. (QUINTANA, 2001, p. 117).

Ao contrário do que propunha Cecília Meireles, Monteiro Lobato fugia ao tradicionalismo, desde o modelo de escola (suas personagens aprendiam no próprio sítio onde passavam as férias) até o modelo de família, uma vez que Narizinho era criada pela avó. A relação entre as crianças e os adultos era conduzida por uma liberdade de diálogo e questionamentos, não se tratava da verdade do adulto em detrimento da total falta de conhecimento e participação da criança, como defendiam as teorias educacionais conservadoras: “A obra de Lobato instaura ainda polissemia entre o discurso social adulto e o da criança” (QUINTANA, 2001, p. 119).

Foi através da Literatura Infantil que Lobato iniciou um processo de transformação literária, uma vez que se deixou influenciar pelas inovações que tanto criticou inicialmente nos trabalhos dos Modernistas – a exemplo de Anita Malfatti, que segundo ele deformava em suas obras o ser humano fazendo dele uma caricatura. Lobato “pôs em prática uma concepção moderna do escrever, que incluía o leitor não só como virtualidade presente no texto, mas como território a ser conquistado (...)” (ZILBERMAN, 1983, p. 37). Lobato empenha-se em agradar ao público infantil, portanto preocupa-se com a elaboração da linguagem, expressando-se bem e evitando exageros expressivos parnasianos.

Um grande traço da modernidade em Lobato⁶⁴ está em sua decisão de retomar a tradição literária, por exemplo, as fábulas de La Fontaine e contos de fadas, recriando-a, passando-a a limpo, adaptando-a a uma realidade nacional e moderna, procedimento denominado pelos modernistas como antropofagia. Além disso, existem algumas passagens do *Sítio do Pica-pau Amarelo* em que a lógica é subvertida, chegando ao absurdo, o que se aproxima das práticas imaginativas das crianças, como boneca e

⁶⁴ É importante destacar que Monteiro Lobato, embora possua traços de modernidade, por defender uma modernização do país e por propor mudanças na Literatura (principalmente no que se refere à Infantil), aproximando-se das propostas de seus contemporâneos, não foi um escritor pertencente ao movimento Modernista. Ao contrário, Lobato criticou muito o trabalho de modernistas que preparavam a Semana de Arte Moderna de 1922, por exemplo, o trabalho da pintora Anita Malfatti, que ele acusava de ser “paranóica ou mistificadora” por destorcer e caricaturar a figura humana.

animais falantes, personagens fantásticos e folclóricos e pó mágico de pirlimpimpim. Há uma atmosfera onírica no sítio que o aproxima do universo inconsciente proposto pelo surrealismo.

Dessa maneira, Lobato caminha na contramão da Literatura Infantil produzida no século XIX e nas primeiras décadas do século XX, uma vez que se desvincula da limitação dessa literatura como instrumento pedagógico e da visão conservadora da infância. Em suas obras, “a história é contada do ponto de vista da criança e, desse modo, antes de ensinar, procura interessar e divertir o leitor” (ZILBERMAN, 1983, p.102). O livro *A menina do Narizinho Arrebitado* (1921) marca essa mudança de perspectiva.

No livro *Reinações de Narizinho*, o autor utiliza a personagem dona Carochinha para levantar a discussão sobre a necessidade de modificação dos contos tradicionais. Ela pode ser vista como uma representação de escritores conservadores, que transcrevem ano após ano as mesmas histórias (“contos da Carochinha”) sem atentar-se para a mudança dos tempos e dos leitores.

O episódio “No palácio” é um exemplo dessa crítica, uma vez que retrata a procura de dona Carochinha pelo Pequeno Polegar, que havia escapado do livro em que morava. A fala da personagem evidencia a falta de novidade na Literatura Infantil, já que as personagens tradicionais estavam fugindo de suas histórias por se sentirem insatisfeitas com a monotonia e a falta de novas aventuras no ambiente em que viviam:

– Não sei – respondeu dona Carochinha – mas tenho notado que muitos dos personagens das minhas histórias já andam aborrecidos de viverem toda a vida dentro delas. Querem novidade. Falam em correr mundo a fim de se meterem em novas aventuras. (LOBATO, s/d, p. 7)

Durante a conversa, dona Carochinha acusa Narizinho de ser responsável por incentivar o Pequeno Polegar a fugir e, ao insultar dona Benta, chamando-a de velha coroca, recebe como resposta uma crítica às suas histórias, que Narizinho considera ultrapassadas: “– Dobre a língua! – gritou vermelha de cólera. Velha coroca é vosmecê, e tão implicante que ninguém mais quer saber das suas histórias emboloradas.” (LOBATO, s/d, p. 7).

Isso revela a intenção de Lobato, acima destacada, de que as crianças sejam vistas “enquanto indivíduos, e não como simples receptáculos de valores que os adultos lhes desejam impor” (ZILBERMAN, 1983, p.103). O que diverge do projeto literário de

Cecília Meireles em relação ao público infantil, que deveria ser moldado por comportamentos e valores embutidos nas obras.

O projeto de Lobato não objetivava submergir as crianças em um ambiente de bons exemplos e beleza, mas de revelar-lhes os erros “para torná-los possíveis de serem corrigidos; em decorrência, compromete-se, também, com uma moral de situação por ele instaurada, a qual altera a visão tradicional de valores como a liberdade e a verdade” (ZILBERMAN, 1983, p.103).

Monteiro Lobato defendia que a criança sofria condicionamentos que determinariam comportamentos futuros, uma vez que vivia em sociedade, daí sua preocupação em desenvolver uma consciência crítica de brasilidade em seus pequenos leitores. A liberdade norteava o processo de aprendizagem de suas personagens, uma vez que a “moral tradicional é abandonada em prol de uma verdade individual, observável e contestável” (ZILBERMAN, 1983, p.104). O aprendizado ocorreria à medida da experimentação, das situações às quais as crianças fossem submetidas:

Livre de censura, sem coleira, a obra infanto-juvenil lobatiana apresenta dois níveis distintos: num deles, a criança pergunta e recebe informações que a instrumentam para a crítica; no outro, vê criticamente aspectos reais, os quais têm como característica infantil a absoluta falta de limites com acontecimentos irrealis. Tudo é possível. (ZILBERMAN, 1983, p.104)

A atuação de suas personagens é crítica e transformadora, uma vez que elas “aprendem observando, agindo, questionando o adulto, tirando conclusões e aproveitando o que é válido em novas situações” (ZILBERMAN, 1983, p.141). Isso pode ser exemplificado por um episódio do livro *Geografia de Dona Benta*, em que ela ensina sobre a medida da circunferência da Terra. Pedrinho resolve comprovar essa medida através de um teste prático e, para isso, corta várias laranjas e uma abóbora, demonstrando que o aprendizado era construído de forma ativa, participativa:

Pedrinho, na dúvida, resolveu tirar a prova daquela matemática. Cortou pelo meio várias laranjas e uma grande abóbora bem redondinha. Mediu a circunferência e o diâmetro de todas as ‘cuias’ e achou que era sempre um terço e um tico da circunferência, qualquer que fosse o tamanho das frutas. Quando voltou para a sala e contou o caso, Dona Benta disse:
— Muito bem. Gosto que vocês se convençam por si mesmos. Desse modo o que aprendem fica para sempre gravado na cabeça. [...] (LOBATO, 1982c, p. 145)

Ler esses personagens de Lobato cria a possibilidade de desenvolvimento individual, uma vez que a intenção de suas obras é abrir uma dimensão crítica para o jovem leitor. Porém, em oposição a essa perspectiva, encontra-se a leitura moralizante, que aprisiona “o sujeito aos padrões estabelecidos pela sociedade, em vez de incentivá-

lo ao questionamento e à reelaboração dos valores” (ZILBERMAN, 1983, p.141). Sendo assim, segundo Suely Quintana, “as bases para a identidade cultural brasileira, em Lobato, passam pela identidade individual da criança, enquanto ser humano pensante e perguntador” (QUINTANA, 2001, p. 124). A criança adquire o direito à palavra, através da figura de Emília, que começa boneca e termina gente.

O autor cria um ambiente propício e sedutor para o público infantil através da fantasia, que supera a realidade ao mesmo tempo em que tenta corrigir as falhas existentes nessa. Em se tratando do *Sítio do Pica-pau Amarelo* “o maravilhoso é a forma de aproximar a criança da ciência, mas também de compensar o atraso tecnológico do Brasil” (ZILBERMAN, 1983, p.105), desenvolvendo a criticidade do público infantil e revelando que a liberdade é o elemento necessário para impulsionar o desenvolvimento cultural do país.

Os textos de Monteiro Lobato contribuem para “a formação de uma identidade literária brasileira para crianças” (QUINTANA, 2001, p. 117), através da valorização das diversidades que compõem a formação cultural nacional. Lobato dinamiza o saber, por não acreditar na sabedoria cristalizada que deveria ser transmitida através da Educação e da Literatura Infantil. Para tanto, o autor puxa os “vários fios para desfazer o emaranhado cultural brasileiro. É pelo discurso polêmico entre esses vários fios que o Brasil apresentará uma identidade cultural” (QUINTANA, 2001, p. 124).

No Brasil, a visão conservadora em relação à Literatura Infantil, defendida por Cecília Meireles, prevaleceu por muito tempo. Respalado nessa perspectiva, o texto literário era considerado um mero instrumento pedagógico, que retratava crianças passivas frente ao autoritarismo da família e da escola.

Em 1971, no entanto, houve a inclusão do ensino obrigatório de literatura infantojuvenil nas escolas, provocando uma expansão desse mercado literário. A literatura passou a ser um artigo de consumo, surgindo obras sem grande valor literário, que almejavam conquistar os novos consumidores

A partir da lei 5.692, de 1971, determinando a inclusão da leitura de textos literários nas escolas, esta passou a ser um ótimo mercado para o comércio das editoras. Escrever para os jovens tornou-se um filão excelente também devido ao maior número de alunos matriculados. (QUINTANA, 2001, p. 64).

Essa explosão do mercado literário infantil provocou, por um lado, uma “deformação da prática de leitura do texto literário na sala de aula. Não é sem motivo que muitos professores se referem ao texto literário como sendo um paradidático”

(QUINTANA, 2001, p. 65), uma vez que muitos desses livros não tinham preocupações artísticas ou com o jovem leitor.

Por outro lado, essa ampliação de mercado possibilitou, também, o surgimento de novos escritores, que buscavam romper com o regime ditatorial através de obras que retratavam o real e as condições da sociedade. Esses propuseram uma ruptura com a visão conservadora da Literatura Infantil manifestada até então.

Essa nova percepção da Literatura Infantil, seguindo os passos de Monteiro Lobato, visava atender aos interesses do público, atrair a atenção dos jovens leitores, garantindo um maior índice de leitura e de vendas. Para isso, tanto o Estado quanto as editoras se empenharam na produção de obras com temas diversificados, apresentações gráficas mais modernas (valorização de textos verbais e não verbais), além de investirem em veículos de divulgação (abertura de livrarias infantis e venda de exemplares infantis em colégios e bancas de jornal) a fim de massificar a distribuição literária.

A partir dessa ruptura com o conservadorismo, a literatura produzida para crianças ganhou mais adeptos, reunindo antigos e novos escritores. Esses têm em comum o fato de centralizarem as discussões no universo infantil, na criança como participante dos conflitos sociais e existenciais, como questionadora que não será moldada passivamente pelo adulto.

Novos autores, baseados nessa transformação literária, aproveitaram para publicar obras denunciando a situação do país: como a urbanização descontrolada, a pobreza, a injustiça, a marginalização e o preconceito. São exemplos de livros que abordam essas temáticas: *Justino, o retirante* (1970), de Odette de Barros Mott, que relata a vida de um menino de doze anos que sozinho, após a morte de seus pais, foge do sertão e vai morar na cidade de Canindé, enfrentando os diversos problemas trazidos “pela modernização econômica da sociedade” (LAJOLO e ZILBERMAN, 2007, p. 135); *Pivete* (1977), de Henry Correia de Araújo, que revela o dia a dia de meninos de rua numa cidade grande, “o livro é amargo e não tem *happy end*” (LAJOLO e ZILBERMAN, 2007, p. 136); *Uma cidade fora do mapa* (1976), de Eliane Ganem, e *Cão vivo leão morto* (1980), de Ary Quintella, que “parecem ilustrar a impossibilidade desses textos infantis alimentarem qualquer ilusão de paraíso” (LAJOLO e ZILBERMAN, 2007, p. 138).

A Literatura Infantil se destituiu de sua função instrucional e não só passa a levantar reflexões sociais e metafísicas, como também se propõe ao entretenimento, através de livros de suspense e de aventura, que retratam situações do cotidiano das crianças incrementadas por suas espertezas e imaginações, como *O gênio do crime* (1969), de João Carlos Marinho e *O menino maluquinho* (1980), de Ziraldo. Essas obras aqui citadas destacam a transformação do gênero literário no Brasil, revelando a variedade de propósitos, de temas e de meios de divulgação pelos quais esse passou desde o conservadorismo à liberdade.

3.2 Heroísmo e exemplaridade em *Rui – pequena história de uma grande vida*

Em 1948, Cecília Meireles escreveu a biografia de Rui Barbosa encomendada pela Fundação Casa de Rui Barbosa (FCRB), que se preparava para comemorar o centenário desse jurista, político e jornalista em 1949. Além da edição de suas Obras Completas, estavam planejadas publicações de biografias, livros infantis, monografias, assim como a apresentação de conferências que valorizassem as contribuições de Rui Barbosa para o país.

A biografia *Rui – pequena história de uma grande vida* destinava-se ao público infantil e contava com 90.000 exemplares a serem distribuídos às escolas brasileiras gratuitamente. Duas situações tornavam possível a publicação dessa obra em 1948: o financiamento e a distribuição garantidos pela FCRB e a promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil. Nesse momento, constituía-se como projeto de Estado resgatar a confiança no regime republicano e inflar os espíritos de patriotismo.

A obra é estruturada por pequenos textos de leitura fluida, em que cada excerto tem como título a fase que está sendo retratada da vida de Rui Barbosa, desde a apresentação da Bahia, como ponto de chegada de várias embarcações da era colonial, ao nascimento e ao legado por ele deixado.

Ao final de cada um dos vinte e oito fragmentos que compõem o livro, é exposta uma passagem de autoria de Rui Barbosa que se articula com o momento narrado por

Cecília Meireles; é o indivíduo biografado realçando as palavras da biógrafa⁶⁵.

Exemplo:

Chegou a cansar a vista, nesse exercício fatigante a que se entregava com tanto prazer (...) Já se sentia debruçado sobre livros profundos, onde aprenderia os deveres e direitos dos homens, as leis que regem os países e os povos...

(...)

Consagrei a minha existência, desde os primeiros passos, a certo número de verdades e deveres, e tenho sido fiel a esses deveres e a essas verdades. (MEIRELES, 1999, p. 34-35)

Esse diálogo sugere uma seleção e reconstrução cuidadosa, por parte da autora, de dados da vida de Rui Barbosa que ela julga importantes, entrelaçando fatos biográficos e citações complementares. Cecília Meireles recorre à imagem do outro para revelar o projeto político ideológico republicano do qual deveria ser porta-voz naquele momento. A exaltação da personagem biografada, a partir da escolha de vários momentos em que Rui Barbosa se dedicou à melhoria das condições políticas e educacionais do Brasil, revela-se coerente com o objetivo da Literatura Infantil enquanto leitura exemplar para os jovens em processo de formação moral e intelectual.

A biógrafa se empenha em construir a figura de um homem preocupado com a justiça, liberdade e igualdade, que lutava pelo projeto abolicionista, defendia os necessitados e a constituição de um sistema com igualdade de oportunidade para todos os cidadãos. Um sistema que não responderia ao autoritarismo do Império, mas cujo poder seria dividido entre o povo.

François Dosse, em seu livro *O Desafio Biográfico*, delinea a história do gênero biográfico. De acordo com o autor, existiria uma familiaridade entre a biografia e o tempo presente, por isso seria possível perceber uma mudança nas características desse gênero de acordo com cada fase histórica. Ele classifica a escrita biográfica em três: heroica, modal e hermenêutica.

A primeira, cuja origem liga-se à Antiguidade, conforme propõe Dosse: “Prestou-se ao discurso das virtudes e serviu de modelo moral edificante para educar, transmitir os valores dominantes às gerações futuras” (DOSSE, 2015, p. 123). No entanto, é importante salientar que, ainda segundo o autor: “Cada época cria seus heróis

⁶⁵ Os trechos em itálico correspondem aos escritos por Rui Barbosa e transcritos por Cecília Meireles ao término de cada fragmento. Essa convenção será adotada ao longo do trabalho.

e lhes atribui, quer seja de uma época distante, próxima ou atual, seus próprios valores. O herói cristaliza em si uma simbolização coletiva” (DOSSE, 2015, p. 152).

A segunda concentra-se mais em apresentar o biografado como uma representação da coletividade, revelando os aspectos da sociedade. De acordo com o autor: “A biografia modal visa, por meio de uma figura específica, ao tipo idealizado que ela encarna” (DOSSE, 2015, p. 195).

A última classificação atribuída à biografia, a hermenêutica, relaciona-se à capacidade reflexiva da escrita biográfica, que se concentra na “abordagem do outro como, ao mesmo tempo, um *alter ego* e uma entidade diversa” (DOSSE, 2015, p.229), trata-se da construção – a partir da biografia – de identidades multifacetadas.

Cecília Meireles, através da biografia de Rui Barbosa, elege e reúne fatos da vida do sujeito biografado que o convertem em herói. É possível perceber nessa obra as três dimensões da escrita biográfica destacadas por Dosse, uma vez que existe a construção de um herói que, ao mesmo tempo, representa uma coletividade e se estende a um *alter ego* da biógrafa, pela comunicação dos ideais defendidos por ambos.

Uma das características do gênero biográfico na modernidade, de acordo com Dosse, é que “a escrita passa a ser mantida entre a exemplaridade moral e a anedota singular” (DOSSE, 2015, p. 155), revelando detalhes importantes da vida do sujeito biografado. É dessa forma que Cecília conduz a biografia de Rui, selecionando – desde seu nascimento – as atitudes que fizeram dele um grande homem, um exemplo a ser seguido pelos jovens leitores de seu livro. Ele é retratado como um sujeito que estava destinado a grandes feitos, que carregava uma missão, de forma semelhante ao que é realizado na hagiografia (biografia de santos).

Durante o século XIX, a identidade patriótica é reforçada e passa a enaltecer “valores heróicos de certas figuras cuja temeridade, coragem em combate e disposição ao sacrifício continuam a nutrir a mensagem de uma República sempre às voltas com a guerra” (DOSSE, 2015, p. 168). A escrita biográfica, antes restrita a essas grandes figuras militares, passa por modificações e amplia o qualificativo de herói, que poderia ser uma pessoa proveniente de diversas atividades. A partir dessa mudança a biografia passou a abarcar também “vidas que se contam por seu caráter exemplar no plano das virtudes, do respeito à boa moral” (DOSSE, 2015, p. 168).

Essa ampliação permitiu uma proliferação de relatos biográficos de grandes homens que, segundo o historiador da arte Jacob Burckhardt, são definidos como

aqueles “com existência útil ao bem público (...) que conseguem fazer coincidir sua determinação pessoal com a vontade coletiva de uma época” (DOSSE, 2015, p. 169), desempenham, assim, um papel de “porta-voz num dado momento” (DOSSE, 2015, p. 175). Foi adotando essa perspectiva heroica da biografia do século XIX que Cecília escreveu esse relato, em tom épico, sobre a vida de Rui Barbosa.

A biografia de Rui Barbosa visava, conforme relatado anteriormente, tornar públicas suas contribuições para a sociedade, uma vez que a influenciou do direito à educação, passando pela questão abolicionista, o casamento civil institucionalizado, e tudo isso ainda no Império. Foi ainda o principal elaborador do projeto que se converteu na Constituição Republicana de 1891, inspirada no modelo norte-americano, e elaborou parecer no projeto do Código Civil, gerando grande polêmica na época.⁶⁶

Há na imagem de Rui Barbosa, construída por Cecília Meireles, um ideário de “destemido liberal e memorável jurista, o ‘Águia de Haia’, defensor das prerrogativas do indivíduo, orador apaixonado”⁶⁷. Ele é apresentado como um expressivo defensor dos direitos individuais, da justiça, da paz, dos valores honrosos do homem e justificava que a ignorância era responsável por muitas mazelas do mundo, por isso visava à reformulação do ensino e da educação no país:

A grande inimiga do povo, como dos homens – pensava Rui – é a ignorância. E o Brasil, embaraçado até ali em tantas experiências de governo, com uma quantidade enorme de escravos, extenuado por uma guerra muito longa, – precisava imediatamente de uma reforma de educação e ensino.

(...)

Mas não se apaga a luz do seu entusiasmo. É preciso combater a ignorância, a ignorância que obscurece o entendimento, e faz o homem indiferente à responsabilidade

(...)

... a chave misteriosa das desgraças que nos afligem é esta e só esta: a ignorância popular, mãe da servilidade e da miséria... (MEIRELES, 1999, p. 69- 71).

É importante situar Rui Barbosa nas propostas educacionais vigentes no século XIX, quando ocorriam modificações nacionais e mundiais ocasionadas pelas transformações industriais e urbanas. Em termos nacionais, com o fim do sistema escravista no país e a entrada de novos trabalhadores no país, fez-se necessário um sistema disciplinar que assegurasse o progresso e a ordem sem ferir a integridade física

⁶⁶ Informações sobre Rui Barbosa disponíveis em <https://jus.com.br/artigos/12943/rui-barbosa-e-os-direitos-sociais> acesso em 27/01/2016.

⁶⁷ Idem

e intelectual dos indivíduos (trabalhadores). Isso fez com que muitos intelectuais, inclusive Rui Barbosa, defendessem a necessidade de criar um projeto de instrução pública (educação sob responsabilidade do Estado), que abarcasse desde a educação primária à superior e fosse capaz de contribuir para o processo de modernização do país.⁶⁸

De acordo com a citação acima da obra biográfica de Rui, pode-se refletir uma influência do Iluminismo em seus preceitos, uma vez que considerava o conhecimento como um dos caminhos para a conquista da liberdade. Ele, como o herói que se pretendia revelar, tinha uma missão, que era esclarecer o povo, retirar as pessoas do obscurantismo, da alienação, libertá-las das armaduras da falta de conhecimento e da opressão: “Todos os dias esclarecia seus leitores sobre os acontecimentos do país. Aquela era uma das suas missões: ensinar a pensar...” (MEIRELES, 1999, p. 79). A falta de conhecimento, a obscuridade, segundo Cecília, seria uma das causas da violência e das mazelas do mundo, por isso é fundamental que as pessoas sejam esclarecidas:

Para que esse amor, porém possa, por sua vez, existir, mister se faz uma expansão do conhecimento que torne familiares todas as coisas que ainda estejam sendo obscuras ou incompreensíveis, e de cuja desconfiança e temor podem nascer esses desequilíbrios que custam o preço das guerras e marcam sombriamente a longa marcha da humanidade. (MEIRELES, 2001, p. 301).

Ambos, biógrafa e biografado, inserem-se no pensamento iluminista e repercutem os ideias republicanos de democratização do ensino e da cultura, almejando libertar o indivíduo a partir do conhecimento, da iluminação do pensamento. Nas palavras de Cecília, a meta que ela desejava alcançar era:

acordar a criatura humana dessa espécie de sonambulismo em que tantos se deixam arrastar. Mostrar-lhes a vida em profundidade. Sem pretensão filosófica ou de salvação – mas por uma contemplação poética afetuosa e participante (MEIRELES, 1982, p. 6).

Ao longo da obra, somos apresentados a um Rui Barbosa apaixonado pela leitura, que desenvolveu muito cedo essa habilidade tendo contato com a literatura de grandes autores, como Camões e Antônio Vieira:

A infância logo sossegou, porque o menino aprendeu a ler. E já lia, aos cinco anos (...). Liam páginas difíceis, de grandes autores (...). E Rui lia e decorava;

⁶⁸ Informações sobre Rui Barbosa e a reforma da educação no Brasil disponíveis no artigo http://www.casaruibarbosa.gov.br/dados/DOC/artigos/a-j/FCRB_MariaCristina_Projeto_RuiBarbosa.pdf acesso em 14/11/2016

decorava e recitava, diante do pai, versos de Camões e trechos de Vieira (...). Mas os livros sábios revelam esse mundo oculto, essa encoberta beleza que existe em redor de nós, por toda parte, sob os aspectos mais significantes (...). Os brinquedos, as correrias, o tropel das travessuras não se comparavam àquele prazer silencioso da leitura. Que visões se desprendiam das páginas dos livros! Eram como janelas, abrindo-se e fechando-se sobre um mundo maravilhoso (MEIRELES, 1999, p. 22-23).

Como uma das consequências de suas constantes leituras, é destacada na biografia a grande capacidade retórica de Rui, por conhecer muito bem a língua portuguesa, admirando o poder das palavras: “(...) As palavras contornam o que se pensa como um vestido contorna o corpo. Ajustam-se ao pensamento, enfeitam-no, dão-lhe uma expressão mais intensa” (MEIRELES, 1999, p. 22-23).

A biógrafa também já havia declarado, em algumas situações, o fascínio que as palavras exerciam sobre ela que, assim como destaca para o biografado, havia aprendido a ler precocemente e se servia da leitura como forma de aliviar a solidão. A exemplo dessa declaração, podemos citar a crônica anteriormente apresentada “O livro da solidão”, na qual Cecília tece uma reflexão sobre obras importantes, famosas, reconhecidas no cenário literário, que poderiam ser escolhidas para serem levadas a um exílio numa ilha. Embora todas fossem de grande valor e magníficas, um dicionário⁶⁹, no entanto, seria a melhor companhia, uma vez que ele conteria em si todo o universo, tudo o que tem nome e, logo, existência.

Retornando à biografia de Rui Barbosa, é possível, através dessa, perceber a relação estreita que ele mantinha com as palavras, assim como Cecília Meireles. Para Rui, as palavras eram armas poderosas, instrumentos de persuasão, por isso Cecília Meireles reafirma, ao longo da obra, o extraordinário orador que ele era: “Em lugar de esquadras e canhões, de fuzis e de espadas, tinha palavras: palavras que lhe borbulhavam nos lábios ou corriam magicamente de sua pena. Essas eram suas armas de soldado civil.” (MEIRELES, 1999, p. 55). Sendo assim, as palavras de Rui chegariam às pessoas a fim de provocá-las, de gerar reflexões, posicionamentos, tirá-las da inércia imposta pela ignorância:

Não fora, pois, em vão, que o inesquecível pai lhe inculcava aquele gosto pela oratória, e o alimentara de altos preceitos de verdade, liberdade, justiça. Eram

⁶⁹ Em sua última entrevista, concedida ao jornalista Pedro Bloch, Cecília também declara seu encantamento pelo dicionário “Já disse que, se tivesse que escolher o meu livro para uma ilha deserta, levaria a Bíblia. Ou um dicionário.”. Disponível em <http://www.revistabula.com/496-a-ultima-entrevista-de-cecilia-meireles/>. Acesso em 15/08/2015.

esses sentimentos que despertava, magicamente, pelo poder de sua palavra, no coração de quem o ouvia. Por isso, vibravam de entusiasmo (...). A multidão precisava de quem lhe dissesse em voz alta aquilo que ela mesma pensava e sentia, sem o poder exprimir (MEIRELES, 1999, p. 65).

A questão da construção do herói, anteriormente apresentada, pretendida por Cecília Meireles ao escrever essa biografia, está muito ligada à oratória de Rui, esse seria um de seus grandes poderes, o de convencer as pessoas, a multidão. Para tanto seu discurso era cuidadosamente elaborado e editado:

São pareceres, são discursos – são as ideias explicadas minuciosamente, em palavras claras, para que todos as possam compreender. Insiste, repete de variadas maneiras; procura traduzir a verdade que deseja comunicar, a fim de que, bem entendida, seja adotada com segurança e convicção (MEIRELES, 1999, p. 69-70).

A outra característica heroica que Cecília atribui a Rui seria o sentimento de justiça, ao justificar que, desde criança, ele já defendia os direitos e liberdades individuais, o que lhe rendeu um apelido, dado pelo pai, de “advogado dos cachorros” (MEIRELES, 1999, p. 31), porque ele “costumava defender os escravos da casa, culpados de alguma coisa, e arriscados a algum castigo” (MEIRELES, 1999, p. 31). Após a implantação da República, sua luta teria se convertido em prol dos oprimidos pelo novo sistema: “Assim como bradara pelos escravos, brada pelos oprimidos. Tudo é a mesma escravidão. Herói solitário, arrisca-se a todos os castigos, mas não permite que a injustiça tome o lugar do direito. Não e não!” (MEIRELES, 1999, p. 93).

A imagem de defensor da liberdade se estende para além de Rui Barbosa, Castro Alves também é mencionado na obra, uma vez que teria estudado com Rui. Os dois se tornaram amigos e aliados no projeto de reformas que atingiria vários setores da vida social e, principalmente, na causa abolicionista da época. A apresentação pela qual ambos passam é executada em tom épico para que marque as grandes contribuições de ambos para a sociedade da época:

Vibra a mocidade de São Paulo com a ideia da abolição do cativo (...)
A fascinante voz de Castro Alves faz estremecer os auditórios com a leitura de ‘O navio negreiro’ e ‘Vozes d’África’
O idealismo dos jovens acreditava que a força daquela poesia, tão verdadeira, tão humana, acabaria comovendo os políticos mais interesseiros.
À voz de Castro Alves, une-se agora a de Rui. O poeta cantava; o orador multiplicava-se em conferências.
Organiza-se um clube, funda-se um jornal, para a propaganda das ideias. Desejam que o poder não fique todo dependente do governo central, desejam que o sistema de eleições seja modificado; desejam, sobretudo, a abolição, a liberdade dos recém-nascidos, o fim do cativo! (MEIRELES, 1999, 53-54).

Dentre as ideias defendidas por esse grupo, estava incutido o anseio pela República e pelas transformações que ela seria capaz de proporcionar ao país e, sobretudo, ao povo:

Sem escravos, tudo muda de aspecto. Já não poderá, então, continuar aquela forma de governo! E o imperador? E o Brasil? – Mas o Brasil é o povo! – Não, não, aqueles moços eram muito precipitados. Estavam conduzindo o país para a República. Não vêem que é a República? Não era possível! Nem pensar nisso! (MEIRELES, 1999, p. 54).

Cecília, porém, tem o cuidado de reforçar que Rui não era fanático por nenhuma forma de governo. Não se tratava de atentar contra a Monarquia, mas de questionar a relação desse regime com a liberdade, uma vez que essa – a liberdade – era sua defesa fundamental, enxergando na República o caminho para a desejada conquista: “Rui não era fanático por nenhuma forma de governo. Afirmava: ‘A monarquia e a república são meios: a liberdade é o fim (...)’” (MEIRELES, 1999, p. 79).

Embora a República fosse questionável, uma vez que poderia dar poder a uma pessoa incapacitada, através de uma disputa eleitoral, era a alternativa viável para as mudanças necessárias naquele momento. Tal argumento de Rui, em relação às dúvidas que o sistema republicano poderia gerar, ao considerarmos sua figura de orador da multidão, cria-nos a possibilidade de reconhecermos seu poder de convencimento. Era previsível que uma mudança governamental tão radical provocasse insegurança nas pessoas, porém isso poderia ser amenizado com o contra-argumento da liberdade:

Tinha, porém, certo receio da República. O primeiro lugar do Estado, o lugar do presidente, disputado por muitos, podia ser entregue, facilmente, a pessoa que não merecesse. Seu ideal teria sido melhorar a Monarquia, sem a extinguir. A Monarquia, porém, não se deixava ajudar... (MEIRELES, 1999, p. 79).

Com a proclamação da República, Rui Barbosa foi designado ao cargo de Ministro da Fazenda e encarregado de definir as leis da nova Constituição. Essas tarefas são exaltadas na obra como mais algumas das missões atribuídas ao herói, que não poderia negar ao país seu legado:

O imperador estava em Petrópolis, quando a tropa revoltada foi pelas ruas, tendo à frente o marechal Deodoro (...). Galope de cavalos, um ajuntamento: estava proclamada a República, na manhã de 15 de novembro de 1889!

(...)

Como ministro da Fazenda, cabe-lhe espinhosa missão: reorganizar as finanças do país. Mas não são esses os seus únicos encargos! – é também o jurista que vai dar forma às leis novas do Brasil

(...)

E assim se extenua, lendo, escrevendo, opinando, decidindo, esse homem que, sem ter querido a República, trouxera por destino a obrigação de

construí-la; de ser o maior, talvez, dos responsáveis por ela; e de ter, ainda, de defendê-la contra os que mais a haviam querido (MEIRELES, 1999, p. 82-86).

Como era de se esperar, o sistema republicano enfrentou seu período de crise, motivada, principalmente, pelas incessantes lutas por poder. Nesse momento, Rui é descrito como o herói que sofre ao ver uma de suas grandes missões fracassando:

Os heróis também entristecem. Ver a República tão cedo mergulhada em tantas lutas; ver os poderosos abusarem do seu poder...
E como houvesse, por essas lutas, presos e exilados, Rui, animado pela eterna força de verdade, e alimentado pela fé no direito e na justiça, - foi defender os que o governo mandara para o exílio ou para a prisão (MEIRELES, 1999, p. 89).

Durante esse período, muitos foram presos e exilados, inclusive o próprio Rui, obrigado a partir para a Argentina “com o coração despedaçado pela saudade da família, a inclemência dos homens, a derrota da justiça, do direito, da lei...” (MEIRELES, 1999, p. 94). É a imagem do herói injustiçado, incompreendido, que colocou as necessidades do povo acima das suas e foi castigado, condenado ao exílio e obrigado a assistir o insucesso de algo que tanto defendeu.

Após passar um período na Argentina, Rui Barbosa foi com a família para a Inglaterra que, embora fosse um modelo de país “para os espíritos liberais” (MEIRELES, 1999, p. 97) não era sua pátria. Havia um amor pelo Brasil que o fazia querer voltar, afinal, o que seria de um herói nacional se não fosse o seu espírito patriótico, alimentando o de outras pessoas?

Quase desejava instalar-se para sempre, como advogado, naquela cidade que o atraía por sua civilização.
Mas o Brasil, a casa, os livros, as roseiras... Esse apego à pátria, esse palpitar da tradição... (MEIRELES, 1999, p. 98).

Estes eram alguns dos objetivos dessa biografia quando ela foi encomendada e que era compatível com o projeto escolanovista defendido por Cecília: alimentar o patriotismo, incentivado desde o governo de Getúlio Vargas cujo projeto nacionalista ainda permanecia em 1948, e reforçar a figura do herói que lutou por melhores condições de vida para seu povo, já que estava próxima a comemoração de seu centenário. Além disso, essa obra, que chegaria às escolas primárias, poderia inspirar os jovens com bons exemplos da história nacional.

O momento de retorno de Rui ao Brasil representa uma nova fase de adversidades que ele deveria enfrentar, porque cada missão difícil era parte do legado

que deixaria ao país. O Brasil estava passando por um período de turbulências e Rui Barbosa foi convidado a redigir algumas emendas no Código Civil, o que só fez aumentar sua fama e estima: “O público habituara-se a admirá-lo, pelo seu caráter, pela sua inteligência, pelas suas convicções” (MEIRELES, 1999, p. 101).

Seu nome foi apontado ao cargo de embaixador do Brasil e, durante uma conferência na Europa, em que estavam reunidos líderes de importantes países, afirmando que as grandes potências deveriam governar o mundo, em mais um de seus momentos de glória, Rui defende uma tese de igualdade entre as nações, atraindo todas as atenções:

O telégrafo, trepidante, espalha pelo mundo o nome do Brasil que de repente se impôs àquele congresso, graças à inteligência e ao idealismo do seu embaixador.

Foi o centro da conferência: foi o cérebro do mundo: ainda uma vez, ensinava a pensar (MEIRELES, 1999, p. 103).

Já consagrado como um “símbolo de liberdade e esperança” (MEIRELES, 1999, p. 106), Rui foi indicado para concorrer com o candidato militar Hermes da Fonseca ao cargo de presidência do país. No entanto, conforme destaca a biógrafa, sofreu mais uma derrota, aceitando-a com resiliência. Novamente o herói injustiçado é apresentado: “(...) se resigna à derrota. Tudo lhe podem arrancar... – menos as suas convicções” (MEIRELES, 1999, p. 107).

A Grande Guerra que assolava a Europa, também atraiu a atenção e o apelo de Rui. Durante uma conferência na Argentina, em comemoração ao centenário de independência, em 1916, o então embaixador do Brasil falou da Europa que “afogava-se num oceano de sangue” (MEIRELES, 1999, p. 109). Como ficar neutro diante das injustiças e atrocidades da Guerra? A guerra era a aniquilação dos direitos, a violentação da lei. Rui entusiasmou profundamente o auditório: “Suas palavras ecoam longe, atravessam o oceano, repercutem nos corações americanos, sempre sensíveis ao apelo da liberdade e da justiça” (MEIRELES, 1999, p. 109).

Como se pode notar na citação acima, o episódio de entrada do Brasil na Guerra é idealizado, alegando que os corações americanos lutavam pela liberdade e justiça, como se a grande motivação do país fosse essa. Na verdade, o país assistia a uma ameaça de seus negócios, uma vez que a exportação do café, principal fonte econômica do Brasil naquele momento, estava sendo dificultada com o bloqueio, realizado por tropas germânicas, de parte do trajeto que os navios brasileiros necessitavam realizar. O país, então, resolveu quebrar seu acordo de paz e aliou-se aos inimigos da Alemanha.

Isso é descrito na obra como uma tomada de “posição ao lado dos que, entre a lei e o crime, combatiam em defesa da lei” (MEIRELES, 1999, p. 110), uma iniciativa do povo brasileiro que, em busca de melhores condições, segundo Cecília Meireles, enchia de esperança e orgulho o grande homem da narrativa:

Então, o herói sente de novo a sua fé nos brasileiros. Se eles sabem reagir assim, nas horas graves para a liberdade, - serão capazes de construir um mundo melhor. Uma pátria melhor, também (MEIRELES, 1999, p. 110).

Uma vez que se trata da narrativa de vida de um homem a quem se pretende condecorar herói, destaca-se sempre os percalços enfrentados por ele para conseguir cumprir as missões às quais estava destinado desde seu nascimento. Revelando-o como aquele que se arriscou em benefício dos outros, abdicou muito de sua vida e trabalhou arduamente para se tornar um grande orador, jurista, embaixador e todas as outras atribuições que vieram ao longo da vida:

Quando o deixarão descansar? Seus filhos cresceram, enquanto ele lutava pelos filhos de todos. A esposa perdeu a radiosa mocidade. A mocidade! Que fez ele da sua? Ali estão os seus retratos... A mocidade ficou sobre os livros que leu, sobre os difíceis papéis que foi obrigado a escrever... Ficou sua mocidade nas conferências, nos discursos, por esse Brasil... – São Paulo, Bahia, Minas, Rio de Janeiro... (MEIRELES, 1999, p. 110).

Cecília Meireles reafirma em vários momentos que a todo chamado da pátria, Rui Barbosa estava pronto a servir, fosse como candidato à eleição, fosse como orador ou embaixador. Sua vida, na descrição da biógrafa, havia sido um incessante exercício de amor e serviço ao país, não era sem razão que recebeu tantas homenagens e condecorações. Mas como todo herói nacional, cuja vida não é baseada somente em coroações e honras, ele havia enfrentado suas derrotas e abdições: “Sua vida foi a de um trabalhador incansável, e seu trabalho, o mais duro e difícil: ensinar aos homens a ideia de liberdade e os meios de defendê-la como o direito e a lei” (MEIRELES, 1999, p. 117).

Toda essa exaltação da personagem biográfica – a dedicação desde cedo aos estudos, a disciplina durante sua formação, os princípios de integridade, caridade e justiça, o olhar de compaixão para com o outro e o desejo de liberdade para todos – dialoga com o propósito da Literatura Infantil defendido por Cecília Meireles, uma vez que os jovens leitores deveriam ser expostos a uma leitura edificante e exemplar, a uma pequena história de uma grande vida, como afirma o título da obra:

Sua longa vida é uma estrada de exemplos. E, resumindo-os, são lutas sobre lutas, desde o princípio até o fim. Luta com a pobreza. Luta com a doença. Luta consigo mesmo. Luta com os partidos. Luta com as ideias, as opiniões...

Luta no Parlamento, luta no exílio, luta na pátria e no estrangeiro... Sempre, sempre a lutar... Luta com a velhice, que lhe quer tirar as forças... Lutará mesmo com a morte... – Não, com a morte não luta, porque ela é a grande lei. (MEIRELES, 1999, p. 118).

Ao longo de toda obra, um relato épico é desenvolvido, enaltecendo a figura de Rui Barbosa como um herói nacional, uma vez que sua presença é afirmada como fundamental para o desenrolar de episódios importantes para o país. No último capítulo, como um fechamento a sua vida e, logo, aos seus legados, Cecília reafirma o heroísmo de Rui como se estivesse realizando um epitáfio, contendo um resumo de sua grande vida:

Nos exemplos de justiça, de caridade, de perdão, vive o seu nome.
 Vive seu nome na boca dos inocentes presos; dos órfãos que sofrem pobreza e solidão; dos espoliados, dos preteridos, dos caluniados, - pois a todos compreendeu, defendeu, ajudou.
 (...)
 Porque ele quis sempre servir; alisar, como um apóstolo, os caminhos da terra, traçar estradas direitas, para que os homens não se extraviem pelos lugares do erro, da mentira, da perseguição.
 (...)
 Rui, o grande herói, passeia pela imortalidade. O peso de seus males desfez-se, nesse lugar de sonho, onde as grandes ações fulguram para sempre (MEIRELES, 1999, 122-123).

Sua biografia, conforme destacado anteriormente, é mais que uma apresentação e imortalização dessa figura histórica, é um convite para que, conhecendo Rui Barbosa, os jovens se inspirem e novos heróis sejam despertados.

Se vires uma casa pobre, e lá dentro um menino que estuda, sozinho, e se encanta com seu estudo, e não quer saber de nada mais, - pergunta pelo herói, que decerto passou por ali.
 Se descobrires, à sombra de uma árvore, num pátio de escola, numa praia deserta, um adolescente que medita sobre a perfeição do homem, a salvação do mundo, a caridade e o amor – alegra-te, pois anda perto aquele que desejas ver.
 Se, entres os moços ruidosos, notares um, mais grave e discreto, que acredita na justiça, na liberdade e na lei, - apressa-te, pois em torno dele deve flutuar a sombra amável do outro que se escondeu.
 (...)
 Se alguém precisar de estímulo, de confiança, de conselho e de modelo para uma vida de sacrifício, de virtude, de fé, - sua sombra aparecerá (MEIRELES, 1999, p. 121-122).

Cecília Meireles, enquanto porta-voz do movimento da Escola Nova, era uma defensora da democratização da educação, da abertura do ensino a classes sociais menos privilegiadas, e seu texto repercute essa ideia. No fragmento acima citado, é possível refletir sobre a defesa da educação enquanto caminho para a liberdade, para o esclarecimento, para a justiça.

Ela encerra sua narrativa épica sobre Rui Barbosa resumindo a missão do herói por ela biografado que, citando as palavras do próprio Rui: “*Estremeceu a pátria, viveu no trabalho e não perdeu o ideal*” (MEIRELES, 1999, p. 123). Trata-se de um apelo aos jovens para que, a exemplo de Rui Barbosa, dignifiquem-se através da educação.

Ela o retrata como um jovem que, mesmo não tendo nascido em uma família de grandes posses, foi educado com muita dedicação e esforço para se tornar um homem das leis e assim cresceu, com a convicção de que a Lei fosse o elemento capaz de acabar com a opressão, com a violência e outras mazelas em que se afogava o mundo. Através da Lei é que se faria a justiça e se garantiria todos os direitos fundamentais ao homem, por isso Rui Barbosa, segundo Cecília, configurava-se como exemplo para outros brasileiros.

3.3 As vozes subalternas no *Romanceiro da Inconfidência* e a releitura do discurso pedagógico da escola

Embora seja uma obra lírica, o *Romanceiro da Inconfidência* (1953) se diferencia das demais obras poéticas da autora, devido ao aspecto mais histórico e crítico com que recria a Inconfidência Mineira. Ele foi descrito por Murilo Mendes (1993)⁷⁰ como o resultado da “combinação homogênea entre força poética, domínio da língua, erudição, e senso do detalhe histórico valorizado em vista de uma transposição superior, própria ao código da poesia” (MENDES apud MEIRELES, *O.P.*, 1987, p. 52). A autora sabe jogar com as palavras e narra o episódio histórico com a dosagem certa de lirismo e ironia, literatura e história, rompendo com a barreira cronológica que separa o evento passado de sua leitura presente ou futura.

Dois eventos históricos dialogam na obra, a Inconfidência Mineira e a República, reforçando a característica dos textos de Cecília de se constituírem como lugares de memória. A própria estrutura em que os poemas foram escritos resgata a forma de romanceiro, composição oral medieval que foi recuperada pelo Romantismo e se tornou uma tradição neoclássica de transmissão escrita e erudita. Devido a essa forma

⁷⁰ Murilo Mendes. “*Romanceiro da Inconfidência*” in *Vanguarda*, RJ, 1953. Disponível em MEIRELES, Cecília. *Obra poética*. Rio de Janeiro, Nova Aguillar, 1987.

de composição, utilizando-se das narrativas populares em verso, a obra é mais épica do que lírica, caracterizando-se pela transformação da “emoção cívica em emoção estética” (AZEVEDO FILHO, 1972, p. 83).

Os romanceiros são uma forma de composição que se utiliza da oralidade e, devido a essa característica, distancia-se da oficialização que se impõe aos textos escritos. Neste ponto, cabe ressaltar a diferença entre o pedagógico e o performático, mencionado anteriormente. A oralidade se encaixa no discurso performático por se construir através da reflexão crítica, narrar um saber de maneira não convencional, remodelando e revisitando a história:

É justamente na oralidade que se expressa a ideia de que o fundamental não é tanto a informação no seu aspecto de relatório, de objetividade, como fatos em si, mas sim “a coisa em si” como recepção dos fatos expressos pelo narrador, sem o texto (SILVA, 2008, p. 56 – 57).

O saber da oralidade é composto por lacunas e se organiza a partir da “pluralidade de histórias e versões” (SILVA, 2008, p. 57) contadas pelos diversos narradores anônimos que, no caso do *Romanceiro da Inconfidência*, são os representantes das camadas populares da sociedade. A obra de Cecília Meireles rompe com o saber unilateral e o narrador “interroga, questiona a si mesmo e a recepção, afastando a construção da memória de um olhar objetivo” (SILVA, 2008, p. 58).

Cecília Meireles, através do *Romanceiro*, promove um retorno ao passado colonial e um encontro do homem moderno com os contos mineiros, deslocando o olhar da sociedade individualista para o reconhecimento de um passado comum, “galgando as esferas que constituem a formação da nação no seu componente coletivo, tradicional e histórico” (SILVA, 2008, p. 51).

O olhar político com que Cecília revisita o passado rompe com o previsível, principalmente porque seu objetivo não é cantar os grandes feitos de um herói consagrado, mas propor uma nova leitura para o passado, iluminando com outra luz um passado aparentemente organizado, conforme propõe Beatriz Sarlo:

Ao frustrar a expectativa e ao subverter a pauta do previsível, fragmentos de discurso reclamam ser escutados de maneira diferente, antecipam o que numa sociedade ainda permanece obscuro, ou iluminam com outra luz um passado que parecia definitivamente organizado (SARLO, 1997, p. 61).

De acordo com Sarlo, o olhar político não almeja organizar um cânone, mas trabalhar em cima das diferenças, mantendo-se “suspenso na trama das exceções, das propostas apenas esboçadas” (SARLO, 1997, p. 61). É o que Cecília elabora em sua

obra através do encontro de várias vozes subalternas que pretendem reler um episódio já aclamado pelos livros da história oficial. As propostas “apenas esboçadas” a que Sarlo se refere nos remete à atividade performática que atribuímos ao *Romanceiro*, uma vez que lança um novo olhar para o aprendizado que foge ao pedagógico conservador e se constrói pelos fragmentos.

O poema Romance LXXXIV ou Dos cavalos da Inconfidência, apresentado a seguir, revela a busca por liberdade em que se basearam tanto a Inconfidência quanto, anos depois, a República. Ambos desejavam tornar o país livre das explorações, influências e poder de Portugal.

Eles eram muitos cavalos,
entre Mantiqueira e Ouro Branco,
desmanchando o xisto nos cascos,
ao sol e à chuva, pelos campos,
levando esperanças, mensagens,
transmitidas de rancho em rancho.
Eles eram muitos cavalos:
entre sonhos e contrabandos,
alheios às paixões dos donos,
pousando os mesmos olhos mansos
nas grotas, repletas de escravos,
nas igrejas, cheias de santos.

Eles eram muitos cavalos:
e uns viram correntes e algemas,
outros, o sangue sobre a forca,
outros, o rime e as recompensas.
Eles eram muitos cavalos:
e alguns foram postos à venda,
outros ficaram nos seus postos,
e houve uns que, depois da sentença,
levaram o Alferes cortado
em braços, pernas e cabeça.
E partiram com sua carga
na mais dolorosa inocência.

(MEIRELES, A.P., 2001, p. 223-224).

Nesse poema, os elementos que compõem nosso imaginário sobre esses movimentos históricos, como a exploração das riquezas de nossas terras, a escravidão, as lutas por liberdade, a figura histórica de Tiradentes, o desejo de transformar o país em propriedade do povo, e deixar de ser uma colônia portuguesa, além da imagem que se faz sobre as personagens que estiveram à frente desses movimentos, emergem na estrutura textual através de uma linguagem carregada de emoção.

O poema narra os heróis da Inconfidência percorrendo os campos e carregando consigo as bandeiras da liberdade, levando esperança àqueles que sofriam as misérias da

opressão e da escravidão. Embora o movimento tenha falhado, em 1789, devido à traição de alguns dos envolvidos, ele serviu como base para outros movimentos revolucionários brasileiros, como a conquista da Independência em 1822 e a Proclamação da República em 1889.

O olhar crítico de Cecília em relação ao movimento é crucial para a inserção dessa obra nesta pesquisa. Esse olhar se revela tanto na apresentação do herói da Inconfidência, descrito sob a perspectiva das camadas populares que não participaram do movimento – o que será melhor explicitado adiante – quanto na denúncia do clima de ambição e de desejo por poder, advindos dos próprios brasileiros, que os impediram de conquistar a independência naquele momento. Esses sentimentos venderam o movimento para a Coroa Portuguesa e levaram seus idealizadores para a prisão ou para a forca.

Denise de Fátima Gonzaga da Silva propõe que uma das motivações de Cecília para escrever o *Romanceiro* tenha sido o fato de, séculos após o evento da Inconfidência Mineira, no governo paternalista e autoritário de Getúlio Vargas, ainda persistir uma forma de poder em que a maioria da população não tinha participação política, social e econômica. Ainda conforme a pesquisadora, durante os anos 40, ao visitar Ouro Preto, Cecília teria sido tomada pela vontade de narrar o episódio passado pela proximidade com os problemas vividos pelo país no presente:

o contraste da luta dos Inconfidentes do século XVIII na busca pela liberdade espelha na contemporaneidade dos anos 40, o desejo e a pertinência da luta política em busca da liberdade e o amplo acesso aos direitos civis, políticos e sociais renegados aos cidadãos pelo Estado (SILVA, 2008, p. 51).

Em relação à figura do herói, diferenciando-se da apresentação pela exemplaridade, o mártir da Inconfidência é revelado como um louco contraventor, capaz de colocar a vida em risco em busca por ideais: “(...) Deus, no céu, revoltou,/ seu destino escreve./ Embaixo, na terra,/ ninguém o protege:/ é o talpídeo, o louco,/ - o animoso Alferes” (MEIRELES, 1989, p. 116). De acordo com Denise de Fátima, as vozes subalternas que narram a Inconfidência e descrevem o Alferes se apresentam “como uma tentativa de abertura e proximidade na relação entre o herói e os grupos populares” (SILVA, 2008, p. 49), uma estratégia de democratização do acervo histórico do século XVIII.

Como o movimento da Inconfidência Mineira foi liderado pela elite intelectual e econômica de Vila Rica, as classes populares só assistiam a distância, sem compreender

o que estava por trás das bandeiras levantadas por esses homens. São essas vozes que narram o movimento e descrevem sua figura mais representativa, Tiradentes, a partir de suas impressões e receios em relação ao que confabulavam nas reuniões secretas. É o que se pode ler no “Romance XXIV ou da Bandeira da Inconfidência”:

(...) Atrás de portas fechadas
 à luz de velas acesas, brilham fardas e casacas,
 junto com batinas pretas.
 E há finas mãos pensativas,
 entre galões, sedas, rendas,
 e há grossas mãos vigorosas,
 de unhas fortes, duras veias,
 (...)
 Uns são reinóis, uns, mazombos;
 e pensam de mil maneiras;
 mas citam Virgílio e Horácio,
 e refletem e argumentam,
 falam de minas e impostos,
 de lavras e de fazendas,
 de ministros e rainhas
 e de colônias inglesas.
 (...)
 Atrás de portas fechadas,
 à luz de velas acesas,
 entre sigilo e espionagem,
 acontece a Inconfidência.
 E diz o Vigário ao Poeta:
 “Escreva-me aquelas letras
 do versinho de Virgílio...”
 (...)
 LIBERDADE, AINDA QUE TARDE,
 ouve-se em redor da mesa.
 E a bandeira já está viva,
 e sobe, na noite imensa.
 E os seus tristes inventores
 já são réus – pois se atreveram
 a falar em Liberdade
 (que ninguém sabe o que seja).
 (MEIRELES, 1989, p. 106 – 108).

Nesse poema, podemos encontrar a descrição do surgimento da Inconfidência, as reuniões noturnas a portas fechadas, em que se encontravam representantes da Igreja e da elite cultural e econômica (caracterizados por suas vestimentas e citações de Virgílio e Horácio). Eram esses homens que planejavam derrubar a Coroa e conquistar liberdade, ainda que os vizinhos (as classes populares), que curiosos tentavam espiar, nem soubessem do que se tratava a revolta planejada.

Na obra, há vários momentos em que o Alferes aparece descrito como um simples homem tentando atingir um ato heroico, mas sendo impedido de consegui-lo: “(Pobre daquele que sonha/ fazer bem – grande ousadia –/ quando não passa de Alferes/

de cavalaria!)” (MEIRELES, 1989, p. 129). Ao contrário da figura de Rui Barbosa apresentada na biografia escrita por Cecília Meireles, Tiradentes não é narrado como um herói a servir de exemplo para os jovens, seu destino era doloroso. Isso pode ser percebido no poema em que um cigano o descreve, revelando-o como um homem perseguido e desgraçado, já prevendo que, para ser glorificado, primeiro teria que ser ferido:

A estrela do seu destino
 leva o desenho estropiado:
 metade com grande brilho,
 a outra, de brilho nublado;
 quanto mais fica um sombrio,
 mais se ilumina o outro lado.

Duvido muito, duvido
 que se deslinde o seu fado.
 Vejo que vai ser ferido
 e vai ser glorificado:
 ao mesmo tempo, sozinho,
 e de multidões cercado;
 correndo grande perigo,
 e de repente elevado:
 ou sobre um astro divino
 ou num poste de enforcado.
 (...)
 Ah! Cavaleiro perdido,
 Sem ter culpa nem pecado...
 - Pobre de quem teve um filho
 Pela sorte assinalado (...)
 (MEIRELES, 1989, p. 132 – 133)

A representatividade das classes populares é um traço distintivo desta obra em relação à crítica que vem sendo feita nesta tese. Em *Criança meu amor*, as classes populares se calam, no sentido de não ganhar voz ou importância, elas somente revelam os papéis sociais destinados a cada indivíduo, atribuindo aos pobres os atributos da humildade e bondade, pois a tudo obedecem incondicionalmente. No entanto, as vozes subalternas são narradoras do *Romanceiro*, como se oralmente (conforme a estrutura medieval deste tipo de composição) estivessem recontando a história da Inconfidência, dando atenção a reminiscências deixadas de lado pela história oficial, registrando suas impressões sobre o movimento, que fracassou devido à vaidade e à ambição, e seu protagonista, um homem que aparentava loucura por não temer lutar por liberdade.

Ao revisitar a Inconfidência, é a própria República que a intelectual modernista está visitando. Sua função é questionar o regime republicano instituído no país, que em suas origens carregava a bandeira de cidadania e liberdade a todas as classes e, no

entanto, não correspondeu a esse regime inclusivo durante sua primeira fase (1889 a 1930), restringindo direitos e privilégios somente à parcela mais abastada do país.⁷¹

Nesse caso, a República foi revisitada por Cecília Meireles em duas de suas obras aqui analisadas, em épocas diferentes e com enfoques diferentes, porém ambos visando resgatar os ideais que configuraram o movimento. Ao fazê-lo em *Rui – pequena história de uma grande vida* (1948), é a Rui Barbosa que pretende coroar como idealizador e porta-voz do regime político, atribuindo-lhe o título de homem predestinado a herói nacional. Enquanto que, durante o *Romanceiro da Inconfidência* (1953), narra-se os acontecimentos e ideais que, mesmo fracassando num primeiro momento – uma vez que a conjuração foi descoberta antes de destituir a Coroa Portuguesa do poder – possibilitaram o levantar da resistência que, anos mais tarde, abriria caminho para a formação da República no Brasil.

Ao revisitar o passado, Cecília busca criticá-lo em analogia com o presente. Através do discurso eloquente do eu-lírico, ela retrata a passividade com que os populares assistiram à condenação do Alferes que lutava por libertação e usufruto das riquezas nacionais. Esse ato, conforme propôs Denise de Fátima, é uma tentativa de afastar da ignorância, da imobilidade e da alienação o cidadão do século XX e deixar-lhes uma mensagem: “veja, reflita e se comprometa com a ‘nação’” (SILVA, 2008, p. 96).

Cecília Meireles critica, a partir do *Romanceiro*, as exclusões e desigualdades sociais e políticas que povoavam o país, tanto na época da Inconfidência, quanto nos anos 40 quando visitou Ouro Preto e planejou reviver e recriar as personagens e os ideais que nortearam aquele episódio da história do Brasil. Não haveria melhor estrutura narrativa que o romanceiro para dar voz aos marginalizados da história oficial e ensinar, de forma performática e reflexiva, um saber já oficializado, porém a partir de um novo prisma.

Ao recriar a Inconfidência, é a própria República que a intelectual modernista está visitando. Sua função é questionar o regime republicano instituído no país, que em suas origens carregava a bandeira de cidadania e liberdade a todas as classes e, no

⁷¹ Disponível em SILVA, Denise de Fátima Gonzaga da. Cecília Meireles e o herói inconfidente: um encontro da poética modernista com os arquivos da história brasileira. 2008. Dissertação (mestrado em Teoria da Literatura) Programa de pós-graduação em Letras, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2008.

entanto, não correspondeu a esse regime inclusivo durante sua primeira fase (1889 a 1930), restringindo direitos e privilégios somente à parcela mais abastada do país.⁷² Por isso, a obra pode ser considerada uma crítica não só à História oficial, mas à cultura e à situação política do país.

⁷² Disponível em SILVA, Denise de Fátima Gonzaga da. Cecília Meireles e o herói inconfidente: um encontro da poética modernista com os arquivos da história brasileira. 2008. Dissertação (mestrado em Teoria da Literatura) Programa de pós-graduação em Letras, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2008.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As obras selecionadas e estudadas nesta pesquisa possibilitaram elaborar um trabalho crítico em relação à trajetória intelectual e literária de Cecília Meireles no que se refere à Educação, à Literatura Infantil e à Cultura. Ao longo do trabalho, foi possível discutir como no período dos anos 20 aos anos 50 as propostas educacionais de Cecília Meireles e, por consequência sua visão da Literatura Infantil, foram se remodelando e se contradizendo com produções de períodos anteriores. Tanto em relação à imagem da criança, que na obra *Criança meu amor* é apresentada de forma idealizada, quanto na imagem do herói exemplar atribuída a Rui Barbosa em sua biografia.

Conforme os objetivos da Escola Nova, os livros *Criança meu amor* e *Rui – pequena história de uma grande vida* refletem os objetivos de Cecília de adotar a Literatura Infantil como um instrumento educativo, apresentando personagens exemplares que deveriam conduzir a formação moral dos pequenos leitores. Essas obras não exploram a criatividade, muito menos a liberdade da criança como um ser dotado de sentimentos e emoções. As personagens, ao contrário, são idealizadas e poderiam servir de molde para educar outras crianças.

Esse olhar conservador de Cecília se opõe à visão de Monteiro Lobato, daí a série de críticas que ela profere ao autor, acusando-o de deseducar as crianças com personagens como a boneca Emília, que não aceita as ordens dos adultos e estava sempre os questionando.

Em oposição ao conservadorismo de Cecília, a obra *Olhinhos de Gato* apresenta uma concepção de infância mais libertária, revelando uma personagem que passa por situações solitárias de aprendizado enquanto observa a vida. Embora ainda não houvesse comunicação entre o mundo infantil e o adulto, a criança é o centro da obra, como personagem complexa e condutora do fluxo da memória.

Essas obras, contrastadas, revelam as contradições de pensamento da autora quanto à Literatura Infantil e à Educação. Podem ser lidas como reflexos de diferentes etapas de seus trabalhos na área pedagógica, num primeiro momento como funcionária do Estado, financiada pelo governo para implementar as propostas da Escola Nova; e num segundo momento, adotando os relatos de memória – publicados inicialmente fora do Brasil na revista portuguesa *Ocidente* – como representação de uma criança que vive

seu momento de formação individual, que não é educada a partir de um molde nem serve como modelo, mas como auxílio para que os adultos entrem em contato com o mundo infantil.

Outro contraponto que esta pesquisa buscou foi a crítica à imagem do herói. Nesse caso, a República foi revisitada por Cecília Meireles em duas de suas obras aqui analisadas, em épocas diferentes e com enfoques diferentes, porém ambos visando resgatar os ideais que configuraram o movimento. Ao fazê-lo em *Rui – pequena história de uma grande vida* (1948), é a Rui Barbosa que pretende coroar como idealizador e porta-voz do regime político, atribuindo-lhe o título de homem predestinado a herói nacional. Enquanto que, durante o *Romanceiro da Inconfidência* (1953), narra-se os acontecimentos e ideais que, mesmo fracassando num primeiro momento – uma vez que a conjuração foi descoberta antes de destituir a Coroa Portuguesa do poder – possibilitaram o levantar da resistência que, anos mais tarde, abriria caminho para a formação da República no Brasil.

O herói do *Romanceiro da Inconfidência* é o “errante” Alferes. Diferentemente de Rui Barbosa, Tiradentes, nessa obra, não é um herói modelo, que servirá de inspiração para as crianças, mas, a partir de vozes subalternas (cozinheiras, soldados, escravos e ciganos), é representado como um mártir que, ao iniciar os movimentos que antecederam a Independência e o processo de constituição da República no Brasil, era visto como louco e contraventor e, por isso, foi traído e enforcado.

Aos revisitar o passado, no *Romanceiro*, Cecília busca criticá-lo em analogia com o presente. Através do discurso eloquente do eu-lírico, ela retrata a passividade com que os populares assistiram à condenação do Alferes que lutava por libertação e usufruto das riquezas nacionais. Esse ato revela uma tentativa de afastar o cidadão do século XX da ignorância, da imobilidade e da alienação e ensinar-lhe a história da nação, convidando-o a se comprometer com a mesma.

Cecília Meireles critica, a partir do *Romanceiro*, as exclusões e desigualdades sociais e políticas que povoavam o país, tanto na época da Inconfidência, quanto nos anos 40 quando visitou Ouro Preto e planejou reviver e recriar as personagens e os ideais que nortearam aquele episódio da História do Brasil. Não haveria melhor estrutura narrativa que o romanceiro para dar voz aos marginalizados da História oficial e ensinar, de forma performática e reflexiva, um saber já oficializado, porém a partir de um novo prisma.

A autora defendia a universalização e a multiplicidade da cultura. Isso pode ser bem representado pelo seu livro *O que se diz e o que se entende*, uma vez que esse aborda temas que transitam entre Oriente e Ocidente, cristianismo, judaísmo e hinduísmo, tradição e modernidade. As crônicas presentes nessa obra valorizam, também, o folclore e a cultura popular.

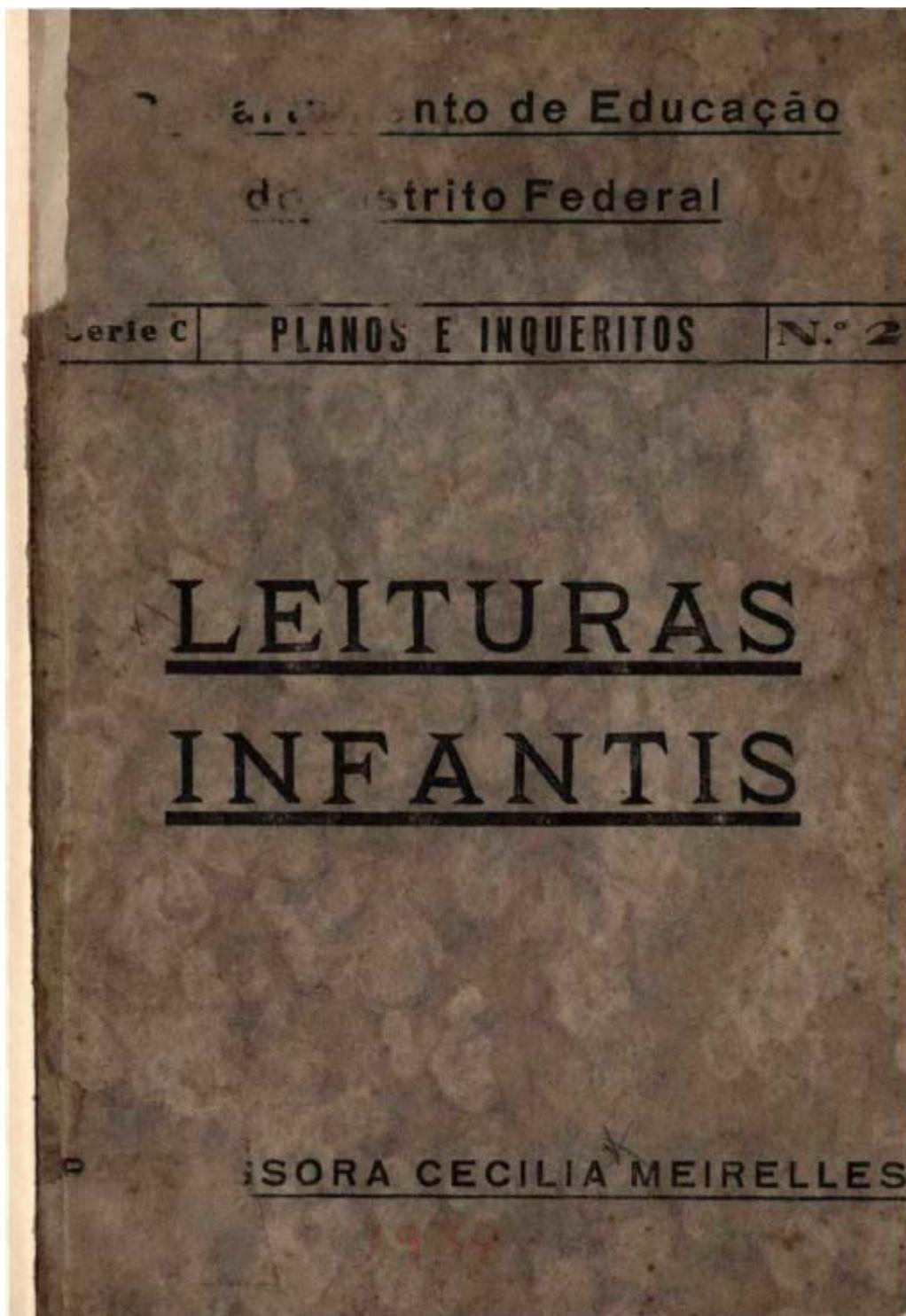
Através da análise do questionário desenvolvido por Cecília Meireles sobre Literatura Infantil (levantamento das preferências de leitura das crianças, com 12 perguntas que vão desde os livros mais lidos, autores preferidos a livros que ainda se deseja ler) é possível reconhecer as divergências entre o que a escola e a Cecília educadora, em uma visão conservadora da Literatura Infantil, propõem para ser lido, em oposição às preferências e desejos de leitura dos alunos. Nesse ponto, contrasta-se a concepção da literatura como instrução *versus* entretenimento.

A escola, em 1930, passava por um momento de democratização do ensino, recebendo alunos de diferentes classes sociais. Isso destaca a importância do trabalho de Cecília Meireles em conhecer o público desse novo ambiente escolar através do questionário anteriormente apresentado. No entanto, sua visão se revela conservadora ao não compreender que essas distinções iriam interferir nas noções culturais e comportamentais dessas crianças, refletidas em suas variadas respostas, demonstrando heterogeneidade.

A partir desta tese, abre-se a possibilidade de leitura crítica em torno do trabalho de Literatura Infantil desenvolvido e defendido por Cecília Meireles, reconhecendo suas multiplicidades e contribuições para essa ramificação da Literatura Brasileira. O diálogo entre essas obras escolhidas retrata o projeto modernista de formação de um novo Brasil, buscando uma comunicação entre a Escola e a Nação. Os aspectos destacados por Cecília como essenciais para a Literatura Infantil – moral, instrutivo e recreativo – são cumpridos em seus textos infantojuvenis aqui apresentados, contribuindo com o projeto de formação nacional almejado pelo Modernismo. Esses textos ainda possibilitam uma mudança de perspectiva em relação a esse gênero literário, pois, ao contrário do pensamento de que a simplicidade desses implicaria em uma banalidade temática, o que causou considerável desvalorização dos livros infantis, a análise das obras revela a complexidade e importância dessas para os estudos culturais, históricos e literários.

ANEXOS

Decidimos anexar, nas páginas seguintes, partes do Inquérito realizado por Cecília Meireles. Essas páginas escolhidas revelam desde os objetivos do questionário aos dados sobre faixa etária dos alunos e escolas participantes. Ainda é possível reconhecer momentos, anteriormente citados, em que a autora tece juízos de valor em relação às respostas que contradizem suas expectativas.



DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL

DIRETOR GERAL ANÍSIO SPINOLA TEIXEIRA

**INSTITUTO DE PESQUISAS
EDUCACIONAIS**

DIRETOR CARLOS DELGADO DE CARVALHO

ENCARREGADA DO INQUÉRITO: PROFESSORA CECÍLIA MEIRELLES

1934

OFICINA GRÁFICA DO DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO

O INQUÉRITO

O inquérito pedagógico realizado em novembro-dezembro de 1931 e cujas conclusões aqui se apresentam, visava conhecer a situação dos nossos escolares tanto no seu cabedal de leituras como nas suas preferencias individuais.

Compôs-se de doze perguntas, dispostas em ordem crescente, pela sua dificuldade relativa. O quadro n.º 1 apresenta uma folha do questionário tal como foi entregue ás crianças.

Foram recolhidas 1387 folhas, respondidas por 933 meninas e 454 meninos. Seria, talvez, de maior conveniência, um numero ainda mais elevado de respostas. Mas, projectado em outubro de 1931, e devendo ser imediatamente iniciado, não foi possível percorrer mais escolas além das que constam do quadro n.º 2, em numero de vinte e quatro, representando dezenove distritos escolares. O mesmo quadro mostra a percentagem com que contribuíram esses distritos, bem como as escolas, separadamente.

Ainda a respeito do numero de respostas obtidas, convém lembrar que, destinando-se o inquérito aos 3.º, 4.º e 5.º anos primários, muitas visitas ás escolas ficaram prejudicadas por não coincidirem com o turno em que havia essas classes; a esse prejuizo, acrescentem-se os decorrentes da situação topográfica das escolas, impedindo uma ação mais rápida e a inconveniência de se continuar o inquérito no ano letivo seguinte, visto as modificações que se operaram nas escolas, com a presente administração terem já, provavelmente, influido na situação anterior dos alunos, podendo, assim, dar como resultado uma desigualdade de condições nociva ao inquérito.

Não é inoportuno, por exemplo, chamar a atenção para a facilidade com que, logo no começo desse ano, se generalizaram pelas escolas novas técnicas favoráveis aos trabalhos de investigação pedagógica: por ocasião do inquérito, menos generalizadas essas pesquisas, e numa época muito especial da nossa vida política, a simples palavra *inquérito* dificultava bastante o trabalho de quem a empregasse e, mais do que isso, o pretendesse realizar.

Da ausência dessa atitude científica, por vezes sentida em alguns recintos escolares, podem resultar muitos contratempos para o investigador pedagógico: um deles é o entranhado interesse, por parte dos professores, para que os *seus alunos respondam certo*. Vicio decorrente das antigas provas, desejo de vêr brilhar o talento e a aplicação

de sua classe, um certo temor de se verem mal representados mediante os acasos que a podem atingir, — seja como fôr, aí está um ponto importante para o valor de um inquérito desta natureza, sobre o qual os professores refletirão com proveito.

Estas rápidas observações á margem de algumas dificuldades encontradas na realização deste inquérito não pretendem valorizar o esforço de as ter tentado vencer; destinam-se, simplesmente, a ambientar este trabalho nos limites justos das possibilidades que se lhe ofereceram, afim de que os dados aqui recolhidos sejam interpretados sem o rigorismo que pode merecer documentação obtida com mais segurança e exatidão, como hoje em dia, certamente, mesmo entre nós já se pode conseguir.

Mas a dificuldade que mais aqui se acusa é a falta da especialização técnica da pessoa encarregada do inquérito. E o fato de ser ela a única responsável pela sua realização material, desde a apresentação dos questionários ás crianças até a apuração, passando pelo próprio trabalho datilográfico, se, por um lado, empresta, ao menos, uma personalidade coerente a todos os seus erros, por outro, mostra a vantagem dos trabalhos feitos de colaboração, onde, dentro de um plano geral, cada um pode contribuir com plenitude no estado de uma das suas partes, obtendo-se rendimento superior e uma obra total de melhor qualidade.

As sucessivas revisões, correções e modificações que tiveram de ser feitas na apuração deste inquérito exigiram grande dispendio de tempo, compensado apenas pela ambição constante de melhorar, tornando realmente utilizável, este longo e complexo inquérito.

QUADRO N.º 1

Escola

Classe

Nome

idade

QUESTIONÁRIO

Você gosta de ler ?.....

Quantos livros, mais ou menos, já leu ?.....

Pode dizer o nome de alguns ?.....

De que livros gostou mais ? Por que ?.....

De que livros não gostou ? Por que ?.....

Tem vontade de ler algum livro ? De que ?.....

INQUÉRITO PEDAGÓGICO

7

Acha que vale a pena ler ? Por que ?.....
 Onde prefere ler: em casa ou na escola ? Por que ?.....
 Prefere livros em prosa ou em verso?.....
 Quais são os livros que você acha mais interessantes: os de historias, de viagens, de ciências, de aventuras, romances ou fábulas ?.....
 De que autor você gosta mais ?.....
 Dos autores nacionais, qual é o que mais lhe agrada ?.....

QUADRO N.º 2

<i>Escolas que contribuíram com alunos</i>	Mas.	%	Mos.	%	Total	%
Júlio de Castilhos (1.º distrito)	25	2,6	14	3,08	39	2,8
Basilio da Gama (2.º distrito)	30	3,2	17	3,7	47	3,3
Rodrigues Alves (3.º distrito)	52	5,5	25	5,5	77	5,5
José de Alencar (3.º distrito)	71	7,6	34	7,4	105	7,5
Deodoro (3.º distrito)	29	3,1	21	4,6	50	3,6
Tiradentes (4.º distrito)	41	4,3	24	5,2	65	4,6
Benjamin Constant (4.º distrito)	59	6,3	19	4,1	78	5,6
Republica da Colômbia (5.º distrito)	74	7,9	36	7,9	110	7,9
José Bonifácio (5.º distrito)	24	2,5	16	3,5	40	2,8
José Pedro Varela (6.º distrito)	42	4,5	14	3,08	56	4,03
Francisco Cabrita (7.º distrito)	47	5,03	19	4,1	66	4,7
Epitacio pessoa (8.º distrito)	54	5,7	24	5,2	78	5,6
Nilo Peçanha (9.º distrito)	49	5,2	30	6,6	79	5,6
Uruguai (9.º distrito)	35	3,7	19	4,1	54	3,8
Republica do Equador (10.º distrito)	14	1,5	18	3,9	32	2,3
Argentina (11.º distrito)	44	4,7	12	2,6	56	4,03
Paraná (12.º distrito)	16	1,7	10	2,2	26	1,8
Republica do Peru (13.º distrito)	54	5,7	14	3,08	68	4,8
João Koepke (14.º distrito)	13	1,3	5	1,1	18	1,2
Azevedo Junior (15.º distrito)	52	5,5	19	4,1	71	5,1
Baia (16.º distrito)	21	2,2	11	2,4	32	2,3
Piauí (18.º distrito)	21	2,2	11	2,4	32	2,3
Padre Manoel da Nobrega (19.º distrito)	52	5,5	23	5,06	75	5,4
1.ª escola mista do 23.º distrito	14	1,5	19	4,1	33	2,3
	933		454		1387	

DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO

<i>Contribuição por distrito</i>	Mas.	%	Mos.	%	Total	%
1.º distrito	25	2,6	14	,308	39	2,8
2.º distrito	30	3,2	17	3,7	47	3,3
3.º distrito	152	16,2	80	17,6	232	16,7
4.º distrito	100	10,7	43	9,4	143	10,3
5.º distrito	98	10,5	52	11,4	150	10,8
6.º distrito	42	4,5	14	3,08	56	4,03
7.º distrito	47	5,03	19	4,1	66	4,83
8.º distrito	54	5,7	24	5,2	78	5,6
9.º distrito	84	9	49	10,7	133	9,5
10.º distrito	14	1,5	18	3,9	32	2,3
11.º distrito	44	4,7	12	2,6	56	4,03
12.º distrito	16	1,7	10	2,2	26	1,8
13.º distrito	54	5,7	14	3,08	68	4,8
14.º distrito	13	1,3	5	1,1	18	1,2
15.º distrito	52	5,5	19	4,1	71	5,1
16.º distrito	21	2,2	11	2,4	32	2,3
18.º distrito	21	2,2	11	2,4	32	2,3
19.º distrito	52	5,5	23	5,06	75	5,4
23.º distrito	14	1,5	19	4,1	33	2,3
	933		454		1387	

NOTA: — além dessas, foram visitadas as seguintes escolas: — Celestino Silva, Anita Garibaldi, Pereira Passos, Olavo Bilac e a 8.ª mista do 23.º distrito.

DISTRITOS E ESCOLAS

Pelas razões acima expostas, só dezenove distritos foram visitados; procurou-se, porém, atender a todas as zonas escolares, para que as conclusões alcançadas pudessem representar as diretrizes dominantes num conjunto oferecido com toda a sua variedade.

Visto não ser possível percorrer todas as escolas de cada distrito, foram escolhidas as mais representativas do ponto de vista pedagógico, consideradas assim as que facultassem maior numero de alunos ou que, em matéria de biblioteca, estivessem aparelhadas de modo a permitir às crianças maior facilidade para a informação do inquérito apresentado.

INQUÉRITO PEDAGÓGICO

9

BIBLIOTECAS

Quanto ás bibliotecas encontradas nas escolas percorridas, obtiveram-se, sempre que foi possível, os respectivos catálogos, quasi idénticos, como se pode vêr no volume anexo. *Doc. n. 1.*

Sempre que as escolas, possuindo também bibliotecas para professores, puderam fornecer o catalogo respectivo, foi este incorporado aos das bibliotecas infantis, afim de, ampliando-se um pouco a orbita do inquérito, conhecer-se, de um modo geral, o estado das bibliotecas escolares.

AS CRIANÇAS

O quadro n.º 3 mostra-nos a classificação das crianças que responderam ao questionário:

a) — segundo o sexo e a idade;

b) — segundo a classe a que pertenciam.

QUADRON.º 3

<i>Crianças que responderam ao questionário: Classificação pela idade</i>	Mas.	%	Mos.	%	Total	%
	7 anos.....	1	0,1	—	—	1
8 anos.....	5	0,5	3	0,6	8	0,5
9 anos.....	30	3,2	19	4,1	49	3,5
10 anos.....	60	6,4	49	10,7	109	7,11
11 anos.....	157	16,8	77	16,9	234	16,8
12 anos.....	240	25,7	125	27,5	365	26,3
13 anos.....	211	22,6	131	28,8	342	24,6
14 anos.....	155	16,6	40	8,8	195	14,05
15 anos.....	60	6,4	8	1,7	68	4,9
16 anos.....	6	0,6	—	—	6	0,4
17 anos.....	4	0,4	—	—	4	0,2
Nota: Deixaram de indicar a idade...	4	0,4	2	0,4	6	0,4
TOTAL.....	933		454		1387	

DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO

<i>Crianças que responderam ao questionário: distribuição pelas classes</i>	Mas.	%	Mos.	%	Total	%
Terceiro ano	299	32,04	188	41,4	487	35,1
<i>(deixaram de indicar a idade 3 meninas e 2 meninos)</i>						
	336	36,01	169	37,2	505	36,3
<i>(deixou de indicar a idade 1 menina)</i>						
	298	31,9	97	21,3	395	28,4
TOTAL	933		454		1387	

Verifica-se por esse quadro terem respondido 1387 crianças, das quais 933 meninas e 454 meninos — 67,2 % e 32,7 %, respectivamente, sobre o total.

Dessa grande quantidade de crianças, apenas 6 (4 meninas e 2 meninos) deixaram de indicar a idade.

Pelas idades indicadas, conforme se vê no mesmo quadro n.º 3, o inquérito abrangia de crianças de 7 anos a jovens de 17, estando, porém, a média representativa compreendida entre 11 e 14 anos, inclusive.

Concentrando os valores dessa média, obter-se-ia o seguinte quadro explicativo:

IDADES	Mas.	%	Mos.	%	Total	%
11 anos	157	16,8	77	16,9	234	16,8
12 anos	240	25,7	125	27,5	365	26,3
13 anos	211	22,6	131	28,8	342	24,6
14 anos	155	16,6	40	8,8	195	14,05
TOTAL	763	81,7	373	82,1	1136	81,75

Como se vê, essa média representa 81,75% das respostas, equilibradamente distribuída pelos dois sexos, na porcentagem 81,7 para as meninas e 82,1 para os meninos.

INQUÉRITO PEDAGÓGICO

11

Igual equilíbrio se nota quanto ás classes representadas no inquérito:

<i>Classes</i>	<i>Porcentagem de alunos</i>		<i>Total</i>
3.º ano.....	32,04 os.	41,4 as.....	35,1 %
4.º ano.....	36,01 os.	37,2 as.....	36,3 %
5.º ano.....	31,9 os.	21,3 as.....	28,4 %

O quadro n.º 4 descreve o numero de alunos com que cada classe de cada escola figura no questionário, vendo-se aí em detalhe o resumo apresentado na parte inferior do quadro n.º 3.

A ausência de algumas classes em algumas escolas significa não estarem presentes no momento do inquérito por existirem no outro turno, ou estarem ocupadas em provas de qualquer outro trabalho que não se julgou conveniente interromper.

MÉTODO SEGUIDO NA APURAÇÃO

A apuração de trabalho tão longo e complexo não podia ser feita com o manuseio constante das folhas recolhidas.

Assim, foi necessário isolar cada pergunta, afim de estudá-la á parte nas respostas dadas.

Como operação preliminar, numeraram-se todas as provas recolhidas, no alto, á direita, pela ordem das classes e distritos escolares, conforme se vê no Doc. n.º 2, anexo, que encerra as provas como foram recolhidas, ou no quadro n.º 5, onde se encontram, ao mesmo tempo: as escolas, as classes e os sexos, separados, respectivamente por linhas horizontais, por linhas verticais, e pelas cores vermelha e azul, adotadas em todo o trabalho para distinguir meninas de meninos. A esse quadro se pôde recorrer para qualquer consulta de um caso individual, subentendendo-se que aí estão indicados os extremos de cada classe.

QUADRO N.º 4

ESCOLAS	6.º ano			4º ano			3.º ano		
	Mes.	Mes.	Tot.	Mes.	Mes.	Tot.	Mes.	Mes.	Tot.
Júlio de Castilhos.....	13-	11-	24	12-	3-	15	—	—	—
Basilio da Gama.....	14-	9-	23	—	—	—	16-	8-	24
Rodrigues Alves.....	17-	13-	30	18-	9-	27	17-	3-	20
Deodoro.....	—	—	—	17-	11-	28	12-	10-	22
José de Alencar.....	27-	12-	39	19-	10-	29	25-	13-	38
Tiradentes.....	18-	11-	29	8-	11-	19	15-	2-	17
Benjamin Constant.....	21-	9-	30	21-	6-	27	17-	4-	21
José Pedro Varela.....	—	—	—	24-	9-	33	18-	5-	23
Colômbia.....	19-	14-	33	30-	18-	48	25-	4-	29
José Bonifácio.....	12-	8-	20	12-	8-	20	—	—	—
Francisco Cabrita.....	9-	9-	18	16-	6-	22	22-	4-	26
Epitacio pessoa.....	18-	11-	29	15-	6-	21	21-	7-	28
Nilo Peçanha.....	14-	6-	20	12-	16-	28	23-	8-	31
Argentina.....	—	—	—	29-	8-	37	15-	4-	19
Uruguai.....	21-	9-	30	14-	10-	24	—	—	—
Equador.....	6-	12-	18	8-	6-	14	—	—	—
Paraná.....	12-	7-	19	4-	3-	7	—	—	—
Peru.....	13-	5-	18	24-	7-	31	17-	2-	19
Azevedo Júnior.....	—	—	—	22-	11-	33	30-	8-	38
João Koepke.....	13-	5-	18	—	—	—	—	—	—
Baia.....	13-	5-	18	—	—	—	8-	6-	14
Piauí.....	10-	7-	17	11-	4-	15	—	—	—
Pe. Manoel da Nobrega.....	19-	8-	27	17-	5-	22	16-	10-	26
1.ª mista do 23.º distrito.....	10-	17-	27	3-	2-	5	1-	-	1
TOTAL de meninas e meninos em cada classe de cada escola.....	299	188	487	336	169	505	298	98	396

Uma vez numeradas as provas, foram, com a referência do numero, transcritas, separadamente, as respostas a cada pergunta, cujo texto foi sempre rigorosamente respeitado, assinalando-se, apenas, os erros e os absurdos pela inversão da côr empregada: assim, nas provas das meninas, transcritas com tinta azul, os erros aparecem em vermelho; com os meninos, sendo as transcrições em vermelho, os erros são registados em azul.

Desse modo se constituíram os doze volumes de respostas que formam os Docs. 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11 e 12, anexos a este relatório com a referência geral de Doc. n.º 3.

Foram, então, estudadas as respostas a cada pergunta, e separadas em grupos, segundo a sua identidade.

INQUÉRITO PEDAGÓGICO

13

As respostas consideradas *inaproveitáveis* são as que ou não respondem à pergunta feita, ou respondem por um absurdo ou frase ininteligível.

As respostas que não puderam ser incluídas em nenhum grupo, por serem únicas, figuram assim mesmo, na parte final dos quadros respectivos. Para as conclusões só foram aproveitadas as respostas que reuniam um mínimo de 10 opiniões, num dos sexos.

QUADRO N.º 5

<i>Escolas</i>	<i>Numeração dos alunos</i>					
Júlio de Castilhos..	1- 13	1- 11	300-311	189-191	—	—
Basilio da Gama..	14- 27	12- 20	—	—	636-651	358-365
Rodrigues Alves ..	28- 44	21- 33	312-329	192-200	652-668	366-368
Deodoro	—	—	330-346	201-211	669-680	369-378
José de Alencar...	45- 71	34- 45	347-365	212-221	681-705	379-390
Tiradentes	72- 89	46- 56	366-373	222-232	706-720	391-392
Benjamin Constant.	90-110	57- 65	374-394	233-238	721-737	393-396
José Pedro Varela.	—	—	395-418	239-247	738-755	397-401
Colômbia.....	111-129	66- 79	419-448	248-265	756-780	402-405
José Bonifácio ...	130-141	80- 87	449-460	266-273	—	—
Francisco Cabrita .	142-150	88- 96	461-476	274-279	781-802	406-409
Epitacio pessoa ...	151-168	97-107	477-491	280-285	803-823	410-416
Nilo Peçanha	169-182	108-113	492-503	286-301	824-846	417-424
Argentina	—	—	504-532	302-309	847-861	425-428
Uruguai	183-203	114-122	533-546	310-319	—	—
Equador	204-209	123-134	547-554	320-325	—	—
Paraná	210-221	135-141	555-558	326-328	—	—
Peru.....	222-234	142-146	559-582	329-335	862-878	429-430
Azevedo Júnior ...	—	—	583-604	336-346	879-908	431-438
João Koepke	235-247	147-151	—	—	—	—
Baia	248-260	152-156	—	—	909-916	439-444
Piauí	261-270	157-163	605-615	347-350	—	—
P. Mel da Nobrega	271-289	164-171	616-632	351-355	917-932	445-454
1.ª mixta do 23.º d.	290-299	172-188	633-635	356-357	933-	—
	meninas	meninos	meninas	meninos	meninas	meninos
	3º ano		4º ano		5º ano	

Números dados às provas, pela ordem dos distritos e das classes, afim de facilitar as referências feitas a cada uma.

Sempre que o total das respostas excede o numero de alunos é porque houve respostas encerrando mais de uma informação ou preferencia.

Os quadros que se seguem apresentam um resumo fácil de percorrer, sobre cada pergunta, e só alguns esclarecimentos mais, julgados imprescindíveis, acompanham as observações a cada uma, — servindo assim este trabalho de base para as interpretações psico-pedagógicas que os especialistas no assunto possam posteriormente fazer.

OBSERVAÇÕES RELATIVAS À 3.ª PERGUNTA

A' 3.ª pergunta:

— *Pode dizer o nome de alguns?*

foi respondida com a citação de 628 títulos de livros, por parte das meninas e 366 pela dos meninos.

De modo que, a 1387 consultas, correspondem 3989 citações (incluindo as repetições de um mesmo livro), sendo 2865 das meninas e 1124 dos meninos.

Desse total de citações, 1694 dispersaram-se em números inferiores a 10. Aproveitadas as que excederam a esta última cifra, obteve-se o quadro n.º 8, em que figuram 75 títulos diferentes, ocupando o 1.º lugar, na ordem das citações, os livros de Erasmo Braga (reunidos sob esse título tomos diversos da série).

Para maior facilidade de exame, agruparam-se os livros citados em três grandes grupos: livros *escolares* (de leitura, compêndios, enciclopédias); livros de *fantasia* (compreendendo historietas, fábulas, etc.) e livros com a rubrica *literatura*, por se tratar de obras de cunho especial — neste caso, romances brasileiros, e traduções — noutros, como se verá para diante, poesias etc. sem a característica das fições infantis do 2.º grupo.

Esse é o quadro n.º 8-A, que nos mostra, em síntese:

L I V R O S	Moc. %	Moc. %	Total %
Fantasia	82,3	53,08	72,7
Escolares,	69,01	71,5	69,8
Literatura	30,1	7,9	22,8

Observe-se que a porcentagem mais elevada, nos livros de fantasia é alcançada pelas meninas; a dos livros escolares, pelos meninos.

As meninas cabe também a porcentagem maior na citação de livros da 3.ª categoria.

Embora não se trate, ainda, de definir preferências, a simples informação fornecida, revelando lembranças de leituras feitas, é um indicio já sobre o gosto literário de cada sexo.

Merece referência o fato de figurarem, na categoria de livros escolares, principalmente os que versam sobre História, e particularmente História do Brasil. Quasi se é levado à sugestão de ser essa preferência decorrente ainda do gosto pelas coisas de imaginação e de aventura, correspondendo assim, no sexo masculino, à imaginação sentimental acusada pelas meninas no seu interesse pelos livros de fantasia.

Levam a rubrica de — *livros de ciência* — os compêndios das varias matéria:;

Levam a rubrica — *livros de leitura* — *vários* — os livros dessa espécie cujos autores não foram mencionados.

Finalmente, no quadro n.º 8-B, vêm-se as respostas prejudicadas.

No numero das *inaproveitáveis* estão 10 de meninas e 13 de meninos.

Deixaram de responder 5 crianças de cada sexo.

QUADRO N.º 8

3.ª pergunta:

— *Pode dizer o nome de alguns?*

RESPOSTAS	Mas.	%	Mos.	%	Total	%
Livros de Erasmo Braga,	116	12,2	80	17,6	196	14,1
Contos da Carochinha,	63	6,7	29	6,3	92	6,6
Atravez do Brasil,	60	6,4	25	5,5	85	6,1
Paginas cariocas,	44	4,7	31	6,8	75	5,4
Livros de leitura (vários),	48	5,1	20	4,4	68	4,9
Corações de crianças,	48	5,1	19	4,1	67	4,8
Tesouro da juventude,	51	5,4	12	2,6	63	4,5
O Guarani,	47	5,03	16	3,5	63	4,5
Paginas brasileiras,	42	4,5	20	6,8	62	4,4
Iracema,	49	5,2	10	2,2	59	4,2
Livros de Ma. Rosa Moreira Ri- beiro,	34	3,6	25	5,5	59	4,2
Nossa pátria,	31	3,3	26	5,7	57	4,1
Historias da avósinha,	39	4,1	8	1,7	47	3,3
A moreninha,	38	4,07	5	1,1	43	3,1
As 3 cabeças de ouro,	31	3,3	11	2,4	42	3,02
A gata borralheira,	26	2,7	12	2,6	38	2,7
Historia do Brasil,	22	2,3	13	2,8	35	2,5
Robinson Crusóe,	19	2,03	15	3,3	34	2,4
Pinocchio,	21	2,2	12	2,6	33	2,3
Mil e uma noites,	22	2,3	10	2,2	32	2,3

OBSERVAÇÕES RELATIVAS À 4.^a PERGUNTA

De acordo com o critério estabelecido, à pergunta:

— *De que livro gostou mais? Por que?*

só se reuniram no quadro n. 9 as respostas em que coincidiram, no mínimo, dez crianças.

Dezoito livros alcançaram essa situação, figurando novamente em 1.^o lugar os de Erasmo Braga, mais o "*Atravez do Brasil*", — com porcentagens iguais, embora as meninas preferissem o primeiro autor, e os meninos este livro.

Nesse mesmo quadro se encontra a separação dos livros citados, nos três grupos anteriormente estabelecidos.

O grupo de livros *escolares* abrange 10 obras; o de livros de *fantasia* 6, e o de *literatura*, 2.

As porcentagens são, respectivamente, em cada grupo e sexo:

LIVROS	Mas. %	Mos. %	Total %
Escolares	20,3	30,3	27,7
Fantasia	8,7	5,2	7,6
Literatura	4,1	3,08	3,8

Como se vê, embora prevalecesse a categoria de livros escolares, proporcionalmente, dentro d'essa categoria predominam os meninos.

Os livros de fantasia e os de literatura continuam a merecer a preferência — embora vencidos pelos escolares — por parte das meninas.

O quadro n.^o 9-a, trata da segunda parte da pergunta.

Foi tal a dispersão das respostas que, não grado todos os esforços, não se conseguiu concentração maior de motivos do que essa que ai se vê, separada em três grupos.

No primeiro, figuram as respostas que reúnem mais de 10 opiniões, num dos sexos.

No segundo, duas respostas de sentido próximo, mas não inteiramente idênticas.

No terceiro, finalmente, encontram-se razões esparsas, na sua maioria individuais, que merecem, no entanto, ser focalizadas, ao menos como revelação de variedade de aspectos que pôde oferecer um livro à criança, e das casualidades que podem atingir e perturbar o seu interesse pela leitura.

Explanadas no quadro n.º 9-a essas respostas ao *Por que?* da 4.ª pergunta, deixaram de ser isolados os motivos centrais d'essa preferência por se tratar, neste caso, de preferência relativa aos livros citados, e, parece que difícil de generalizar.

Além de que, na pergunta numero 7, d'este inquérito, é mais diretamente indagado e respondido esse motivo da preferência pela leitura.

Houve 9 respostas inaproveitáveis à 4.ª pergunta; 4 de meninas e 5 de meninos.

Sob a rubrica — *razões de utilidade* — nesta e noutras perguntas, figuram as respostas que se prendem ao aproveitamento da leitura; *instrue, aprende-se, ensina, pode-se arranjar emprego* — e outras com a mesma inspiração.

QUADRO N.º 9

4.ª pergunta:

— *De que livros gostou mais? Por que?*

RESPOSTAS	Mas. %	Mos.	%	Total	%	
Livros de Erasmo Braga,	36	3,8	32	7,04	68	4,7
Atravez do Brasil	48	5,1	20	4,4	68	4,7
Tesouro da Juventude	39	4,1	8	1,7	47	3,3
Paginas cariocas	27	2,8	15	3,3	42	3
Nossa Pátria,	21	2,2	19	4,1	40	2,8
Paginas brasileiras	25	2,6	11	2,4	36	2,5
Historia do Brasil,	16	1,7	16	3,5	32	2,3
O guarani	22	2,3	8	1,7	30	2,1
Robinson Crusoe	10	1,07	13	2,8	23	1,6
Iracema	17	1,8	6	1,3	23	1,6
Contos (ou historias) da carochinha	18	1,9	2	0,4	20	1,4
As 3 cabeças de ouro	14	1,5	6	1,3	20	1,4
Corações de crianças,	12	1,2	7	1,5	19	1,3
Livros de Ma. Rosa Moreira Ribeiro.	11	1,1	7	1,5	18	1,2
Historias (ou contos) da avósinha	16	1,7	2	0,4	18	1,2
A gata borralheira	13	1,3	1	0,2	14	1
Contos pátrios,	11	1,1	3	0,6	14	1
A filha da floresta,	11	1,1	—	—	11	0,7

INQUÉRITO PEDAGÓGICO

37

ESCOLARES	Mas.	%	Mos.	%	Total	%
Livros de Erasmo Braga.....	36	3,8	32	7,04	68	4,7
Atravez do Brasil.....	48	5,1	20	4,4	68	4,7
Tesouro da Juventude.....	39	4,1	8	1,7	47	3,3
Paginas cariocas.....	27	2,8	15	3,3	42	3
Nossa pátria.....	21	2,2	19	4,1	40	2,8
Paginas brasileiras.....	25	2,6	11	2,4	36	2,5
Historia do Brasil.....	16	1,7	16	3,5	32	2,3
Corações de crianças.....	12	1,2	7	1,5	19	1,3
Livros de Ma. Rosa Moreira Ribeiro	11	1,1	7	1,5	18	1,2
Contos pátrios.....	11	1,1	3	0,6	14	1
<i>Total de citações de 1 esc. .</i>	246	26,3	138	30,3	384	27,7

FANTASIA	Mas.	%	Mos.	%	Total	%;
Robinson Crusoe.....	10	1,07	13	2,8	23	1,6
Contos da Carochinha.....	18	1,9	2	0,4	20	1,4
As 3 cabeças de ouro.....	14	1,5	6	1,3	20	1,4
Historias da avósinha.....	16	1,7	2	0,4	18	1,2
A gata borralheira.....	13	1,3	1	0,2	14	1
A filha da floresta.....	11	1,1	—	—	11	0,7
<i>Total de citações de 1. de fant.</i>	82	8,7	24	5,2	106	7,6

LITERATURA	Mas.	%	Mos.	%	Total	%
O guarani.....	22	2,3	8	1,7	30	2,1
Iracema.....	17	1,8	6	1,3	23	1,6
<i>Total de cit de livros de lit.</i>	39	4,1	14	3,08	53	3,8

QUADRO N.º 9-A

RESPOSTAS	Mas.	%	Mos.	%	Total	%
Instrutivo — e outras razões de utilidade	143	15,3	62	13,6	205	14,7
Bonito	130	13,9	55	12,1	185	13,3
Interessante	79	8,4	33	7,2	112	8
Divertido (engraçado, etc)	50	5,3	18	3,9	68	4,9
Razões morais (bondade, caridade, etc.)	33	3,5	15	3,3	48	3,4
Por ser de historias (príncipes, bichos, etc.)	40	4,2	7	1,5	47	3,3
Bom	35	3,7	10	2,2	45	3,2
Triste, sentimental	42	4,5	3	0,6	45	3,2
Por ser da Historia do Brasil	12	1,2	32	7,04	44	3,1
Aventuras	12	1,2	32	7,04	44	3,1
Interesses por assuntos nacionais ..	33	3,5	6	1,3	39	2,8
Por ter poesias (ou ser poético) ..	25	2,6	6	1,3	31	2,2
Por ser verdadeiro	15	1,6	2	0,4	17	1,2
Por ser agradável	15	1,6	—	—	15	1,08
Por ser bem escrito	12	1,2	3	0,6	15	1,08
Interesse por coisas antigas	8	0,8	5	1,1	13	0,9
Interesse por coisas históricas	8	0,8	4	0,8	12	0,8
Por serem fáceis ou infantis	9	0,9	3	0,6	12	0,8
Heroísmo, bravura	3	0,3	7	1,5	10	0,7
Viagens	5	0,5	1	0,2	6	0,4
Porque dá interesse	5	0,5	1	0,2	6	0,4
Mimoso	3	0,3	2	0,4	5	0,3
Porque são contos	1	0,1	4	0,8	5	0,3
Por ter figuras	2	0,2	3	0,6	5	0,3
Por ser adeantado ou difícil	3	0,3	2	0,4	5	0,3
Por ser a historia de dois meninos ..	—	—	4	0,8	4	0,2
Por ser romance	3	0,3	—	—	3	0,2
Porque é uma historia só	2	0,2	—	—	2	0,1
Por ser de autores preferidos	2	0,2	—	—	2	0,1
Por ser preferido por inúmeras pessoas	1	0,1	—	—	1	0,07
Por ser original	1	0,1	—	—	1	0,07
Seu enredo é baseado no amor de Deus e da pátria	1	0,1	—	—	1	0,07
Por falar da vida de N. S. J. C.	1	0,1	—	—	1	0,07
Por ser um livro simples e pequeno.	1	0,1	—	—	1	0,07

OBSERVAÇÕES RELATIVAS À 5.^a PERGUNTA

O quadro n° 10 apresenta as respostas á pergunta:

— *De que livros não gostou? Por que?*

Na apuração d'essa 5.^a pergunta do inquérito seguiu-se o mesmo critério de isolar as respostas dadas por mais de dez crianças.

Apenas 11 livros estavam nessas condições. E ainda d'esta vez ocupam o primeiro lugar os livros de Erasmo Braga...

Poder-se-ia fazer uma aproximação entre este quadro e o da pergunta anterior, que lhe corresponde, afim de vér as posições que podem ocupar os mesmos livros no gosto das crianças. Ter-se-ia, então:

LIVROS	Gostaram		Não gostaram		Total	
	mas.	mos.	mas.	mos.	sim	não
Erasmo Braga	3,8	7,04	3,1	3,3	4,7	3,1
Contos da Carochinha	1,9	0,4	2,2	2,2	1,4	2,2
Corações de crianças	1,2	1,5	1,5	1,9	1,3	1,6
Cartilha	—	—	1,6	1,5	—	1,5
Pinocchio	—	—	1	2,2	—	1,4
Maria Rosa M. Ribeiro	1,1	1,5	1	1,9	1,2	1,3
Fábulas	—	—	1	1,5	—	1,2
Contos de gênios e fadas	—	—	1,5	0,2	—	1,08
Iracema	1,8	1,3	1,3	0,4	1,6	1,08
Contos da avósinha	1,7	0,4	1	0,4	1,2	0,8

No mesmo quadro 10 estão separados os livros nas categorias estabelecidas. Assim pode ser resumido o desinteresse manifestado em cada uma:

LIVROS	Mas. %	Mos. %	Total %
Escolares	7,2	8,8	7,8
Fantasia	8,03	7,04	7,7
Literatura	1,3	0,4	1,08

O quadro nº 10-a apresenta a segunda parte das respostas, encontrando-se no grupo da parte superior as que significam a opinião de mais de 10 crianças.

Nesse grupo, e no seguinte, se revelam as inúmeras nuances da personalidade infantil: motivos tão variados e até contraditórios que podem servir de desamor à leitura; — detalhes de sentimento, de inteligência, um pouco de preconceito, às vezes, indícios de personalidade em formação, — e até observações sobre a feitura material do livro, grande ou pequeno demais, com letras maiores ou menores, com ou sem figuras, etc.

QUADRO N.º 10

5ª pergunta:

— De que livros não gostou? Por que?

RESPOSTAS	Mas.	%	Mos.	%	Total	%
Erasmus Braga	29	3,1	15	3,3	44	3,1
Contos da carochinha	21	2,2	10	2,2	31	2,2
Corações de crianças	14	1,5	9	1,9	23	1,6
Cartilha	15	1,6	7	1,5	22	1,5
Pinocchio	10	1	10	2,2	20	1,4
Livros de Maria R. Moreira Ribeiro ..	10	1	9	1,9	19	1,3
Fábulas	10	1	7	1,5	17	1,2
Contos de gênios e de fadas	14	1,5	1	0,2	15	1,08
Iracema	13	1,3	2	0,4	15	1,08
O patinho feio	10	1	2	0,4	12	0,8
Contos da avósinha	10	1	2	0,4	12	0,8
TOTAL	156		74		230	

INQUÉRITO PEDAGÓGICO

45

ESCOLARES	Mas.	%	Mos.	%	Total	%
Erasmus Braga.....	20	3,1	15	3,3	44	3,1
Corações de crianças.....	14	1,5	9	1,9	23	1,6
Cartilha.....	15	1,6	7	1,5	22	1,5
Livros de Maria R. Moreira Ribeiro.	10	1	9	1,9	19	1,3
TOTAL.....	68	7,2	40	8,8	108	7,8

FANTASIA	Mas.	%	Mos.	%	Total	%
Contos da carechinha.....	21	2,2	10	2,2	31	2,2
Pinocchio.....	10	1	10	2,2	20	1,4
Fábulas.....	10	1	7	1,5	17	1,2
Contos de génios e de fadas.....	14	1,5	1	0,2	15	1,08
O patinho feio.....	10	1	2	0,4	12	0,8
Contos da avósinha.....	10	1	2	0,4	12	0,8
TOTAL.....	75	8,03	32	7,04	107	7,7

LITERATURA	Mas.	%	Mos.	%	Total	%
Iracema.....	13	1,3	2	0,4	15	1,08
TOTAL.....	13	1,3	2	0,4	15	1,08

QUADRO Nº 10-A

5.ª pergunta

— *Por que?*

RESPOSTAS	Mas.	%	Mos.	%	Total	%
Não tem graça, monótono, etc.,	121	14	33	7,2	154	11,1
Não é interessante, agradável, ade- quado	79	8,4	36	7,9	115	8,2
Feio	39	6,3	36	7,9	95	6,8
Triste, sentimental,	42	4,5	15	3,3	57	4,1
Difícil, incompreensível, etc.,	21	2,2	16	3,5	37	2,6
Não é instrutivo, útil, etc.,	22	2,3	10	2,2	32	2,5
Bobo, fútil,	24	2,5	3	0,6	27	1,9
Fácil, infantil, atrasado,	16	1,7	9	1,9	25	1,8
Impressionante	17	1,8	5	1,1	22	1,5
Inverosímil,	18	1,9	3	0,6	21	1,5
Por ser romance,	13	1,3	4	0,8	17	1,2
Por ser pequeno	6	0,6	10	2,2	16	1,1
Porque é ruim	8	0,8	5	1,1	13	0,9
Por ter versos	7	0,7	4	0,8	11	0,7
Por não ter histórias,	5	0,5	4	0,8	9	0,6
Porque as lições não são boas	—	—	9	1,9	9	0,6
Por ser sobre amor,	4	0,4	5	1,1	9	0,6
Por falar em fadas,	5	0,5	3	0,6	8	0,5
Por não ter versos (ou poesias) . . .	6	0,6	1	0,2	7	0,5
Por ser grande,	5	0,5	1	0,2	6	0,4
Por causa do autor,	2	0,2	2	0,4	4	0,2
Por ser cómico,	3	0,3	—	—	3	0,2
Por ser de caça,	1	0,1	1	0,2	2	0,1
Por só falar em digestão, circulação.	1	0,1	1	0,2	2	0,1
Por ser indecente,	1	0,1	1	0,2	2	0,1
Por falar em bichos,	1	0,1	1	0,2	2	0,1
Porque não tinha figuras,	1	0,1	1	0,2	2	0,1
Porque é coisa de roubo, ensina a roubar,	1	0,1	2	0,4	2	0,1
Porque é de anões,	1	0,1	—	—	1	0,07
Porque os meninos nas férias mata- vam pássaros	1	0,1	—	*	1	0,07

INQUÉRITO PEDAGÓGICO

47

RESPOSTAS	Mas.	%	Mos.	%	Total	%
Porque as lições eram de João de Barro	1	0,1	—	—	1	0,07
Porque as letras são pequenas	1	0,1	—	—	1	0,07
Porque nos leva ao caminho da perversidade	1	0,1	—	—	1	0,07
Por ser conto africano,	1	0,1	—	—	1	0,07
Por não ter fábulas	1	0,1	—	—	1	0,07
Porque o menino era travesso,	2	0,2	—	—	2	0,1
Porque uma velha maltratava sua filha	—	—	1	0,2	1	0,07
Porque são historias,	—	—	1	0,2	1	0,07
Porque tem muitas contas	—	—	1	0,2	1	0,07
Por só falar da vida alheia	—	—	1	0,2	1	0,07
Por ser muito exótico	—	—	1	0,2	1	0,07
Por ser instrutivo	—	—	1	0,2	1	0,07

OBSERVAÇÕES RELATIVAS À 6.ª PERGUNTA

— *Tem vontade de ler algum livro? De que?*

E' o momento de se definirem as preferências.

Tão importante pareceu essa investigação do gosto infantil que se registraram no quadro n.º 11 todas as respostas aproveitáveis.

Concentrando-as depois no quadro n.º 11-a, obtem-se os seguintes grupos e percentagens:

L I V R O S	Mas. %	Mos. %	Total %
Fantasia	53,5	61,01	56,01
Escolares	19,9	22,9	20,9
Literatura	14,8	6,3	12,1
Religião	0,1	0,2	0,4

Convém notar que, se a percentagem total dispõe as preferências na seguinte ordem:

	MENINAS:	MENINOS:
Historias	Historias	Historias
Romances	Romances	Aventuras
Aventuras	Leitura	Estudos
Estudos	Estudos	Leitura
Leitura	Historia do Brasil	Historia do Brasil
Historia do Brasil	Aventuras	Viagens (*)

OBSERVAÇÕES RELATIVAS À 7ª PERGUNTA

Esta pergunta:

— *Acha que vale a pena lêr? Por que?*

foi resolvida, na sua primeira parte, por uma afirmativa unanime. Todas as crianças acharam que valia a pena lêr. Todas? Não. Sete rebeldes — 4 meninas e 3 meninos — manifestaram-se contra.

Houve 27 respostas inaproveitáveis, de 12 meninas e 15 meninos: e 25 crianças — 12 meninas e 13 meninos — deixaram de responder.

Do total das respostas, 102 limitaram-se à primeira parte da pergunta; não informaram sobre o *por que?* São de 72 meninas e 30 meninos. Setenta e sete apresentaram motivos diversos, que não foi possível concentrar em nenhum grupo.

O quadro *ri. 12* apresenta as principais razões encontradas pelas crianças para justificarem seu interesse pela leitura.

Essas razões podem ser divididas em dois grupos, conforme se vê na parte inferior do mesmo quadro, figurando, de um lado, interesses de utilidade, de aplicação da leitura a um dado fim, ou com um certo intuito, e, do outro, razões que foram denominadas *de prazer* porque, envolvendo, embora, interesse tão profundamente efetivo e útil como as anteriores, se revestiram, no entanto, d'essa aparência de gratuidade que nitidamente as distingue das outras.

Resta o motivo expresso na resposta "*Porque é bom*", que pode ser interpretado como pertencente a qualquer d'essas duas categorias, conforme se trate de um bom útil ou um *bom* agradável, — um *bom* de resultados práticos, ou um *bom* significativo de fruição indefinida e subjetiva. Vae, por isso, isolada essa resposta, embora incorporada a qualquer dos grupos não lhes alterasse a posição.

Prevalecem, pois, as razões de utilidade sobre as de prazer, como se pode vêr sinteticamente:

	Mas. %	Mos. %	Total %
Razões de utilidade	60,6	59,9	60,4
Razões de prazer	19,2	16,07	18,2

(Deixa de ser incluída nesta síntese a resposta "*Porque é bom*", a que se refere o parágrafo acima).

OBSERVAÇÕES RELATIVAS À 9.ª PERGUNTA

— *Prefere livros em prosa ou em verso?*

O quadro n.º 14 mostra, finalmente, a preferência das crianças pela prosa — confirmando os indícios observados já indiretamente em respostas anteriores.

Assim é que 62,7% das respostas, perfeitamente equilibrados entre meninas e meninos, defrontam com 30,8 %, em iguais condições de equilíbrio.

Três meninas e três meninos tiveram a coragem de hostilizar ao mesmo tempo prosa e verso.

Deixaram de responder 12 meninas e 15 meninos.

QUADRO N.º 14

9.ª pergunta:

— *Prefere livros em prosa ou em verso?*

RESPOSTAS	Mas.	%	Mos.	%	Total	%
Em prosa.....	586	62,8	285	62,7	871	62,7
Em verso.....	288	30,8	140	30,8	428	30,8
Em prosa e em verso.....	44	4,7	11	2,4	55	3,9
TOTAL.....	918	98,3	436	96	1354	97,6
Não gosto.....	3	0,3	—	—	3	0,2
Nem em prosa nem em verso.....	—	—	3	0,6	3	0,2
TOTAL.....	3	0,3	3	0,6	6	0,4
Deixaram de responder.....	12	1,2	15	3,3	27	1,9
TOTAL.....	933		454		1387	

OBSERVAÇÕES RELATIVAS A 10.º PERGUNTA

As respostas à 10.ª pergunta:

— *Quais são os livros que V. acha mais interessantes: os de histórias, de viagens, de ciências, de aventuras, romances ou fábulas?*

acham-se dispostas no quadro n.º 15 pela ordem decrescente das porcentagens verificadas em relação ao total.

Para melhor se considerar o interesse particular de cada sexo convém fazer a seguinte alteração, segundo a ordem com que, isoladamente, se apresentam:

MENINAS	MENINOS
Historias	Aventuras
Aventuras	Historias
Romances	Ciências
Ciências	Viagens
Fábulas	Fábulas
Viagens	Romances

Deixaram de responder a esta pergunta 10 meninas e 11 meninos

Houve 9 respostas inaproveitáveis: de 4 meninas e 5 meninos.

QUADRO N.º 15

10.ª pergunta:

— *Quais são os livros que V. acha mais interessantes: os de histórias, de viagens, de ciências, de aventuras, romances ou fábulas?*

RESPOSTAS	Mas.	%	Mos.	%	Total	%
Historias	380	40,7	141	31	521	37,7
Aventuras	242	25,9	178	39	420	30,2
Ciências	160	17,1	95	20,9	255	18,3
Romances	181	19,6	31	6,8	212	15,2
Fábulas	141	16	60	13,2	201	14,4
Viagens	113	12	72	16	185	13,3

RESPOSTAS	Mas.	%	Mos.	%	Total	%
Todos	13	1,3	2	0,4	15	1,08
Versos	2	0,21	—	—	2	0,14
Todos, menos romances	2	0,21	1	0,2	3	0,2
Todos, menos fábulas	1	0,1	—	—	1	0,07
Prefiro os livros descritivos	1	0,1	—	—	1	0,07
Em prosa	1	0,1	—	—	1	0,07
Deixaram de responder	10	1,07	11	2,4	21	1,5
Respostas inaproveitáveis	4	0,4	5	1,1	9	0,6

OBSERVAÇÕES RELATIVAS À 11ª PERGUNTA

A 11ª pergunta do inquérito, indagava:

— *De que autor V. gosta mais?*

Vê-se pelo quadro n.º 16 que, de 87 nomes citados pelas meninas e 57 pelos meninos só conseguiram reunir mais de 10 citações os 14 nomes que figuram na parte superior do quadro — não se levando em conta a do editor Francisco Alves, registado, embora á parte, em virtude da colocação que por engano mereceu.

Essa pergunta, bem como a seguinte, apresenta visível dificuldade, comparada com as anteriores. D'ahi, o grande numero de respostas prejudicadas, num total de 279, 178 de meninas, 101 de meninos, compreendendo respostas em branco, respostas inaproveitaveis, respostas inadequadas, e as que diziam "não sei responder", "não conheço nenhum" — todas reveladoras de grande dificuldade por parte das crianças.

Os autores aproveitados, segundo o critério minimo indispensável de votação, foram repartidos em dois grupos: o de autores literários e o de autores didáticos.

Mereceram preferencia os literatos — 56,3% contra 6,9% — e, dentro do seu grupo, prevaleceram os poetas, pela primeira vez, graças á votação excepcional alcançada per Bilac. Situação singular, porque Bilac, para as crianças, pode não ser o poeta que os adultos vêem, principalmente, mas também o prosador, ou o autor mais didático que literário de antologias e poesias infantis.

Quanto aos autores didáticos, Erasmo Braga sustenta sua posição anterior.

QUADRO N.º 16

11ª pergunta:

— *De que autor V. gosta mais?*

RESPOSTAS	Mas.	%	Mos.	%	Total	%
Olavo Bilac.....	242	25,9	89	19,6	331	23,8
José de Alencar.....	90	9,6	39	8,5	129	9,3
Coelho Netto.....	68	7,2	35	7,7	103	7,5
Delly.....	70	7,5	—	—	70	5,04
Júlio Verne.....	21	2,2	31	6,8	52	3,7
Gonçalves Dias.....	23	2,4	11	2,4	34	2,4
Erasmo Braga.....	17	1,8	14	3	31	2,2
Casimiro de Abreu.....	28	3	—	—	28	2
Rocha Pombo.....	16	1,7	12	2,6	28	2

RESPOSTAS	Mas.	%	Mos.	%	Total	%
Monteiro Lobato.....	12	1,2	12	2,6	24	1,7
Nelson Costa.....	16	1,7	—	—	16	1,7
Arthur Joviano.....	11	1,1	—	—	11	0,7
Gaspar de Freitas.....	10	1	—	—	10	0,7
Arnaldo Barreto.....	—	—	10	2	10	0,7
Francisco Alves.....	12	1,2	—	—	12	0,8
<i>autores literários</i>						
Olavo Bilac						
José de Alencar						
Delly						
Coelho Netto						
Júlio Verne						
Gonçalves Dias						
Casimiro de Abreu						
Monteiro Lobato						
TOTAL.....	554	59,3	227	50	781	56,3
<i>autores didáticos</i>						
Erasmo Braga						
Rocha Pombo						
Nelson Costa						
Arthur Joviano						
Gaspar de Freitas						
Arnaldo Barreto						
TOTAL.....	70	7,5	26	5,7	96	6,9
<i>Dos autores literários:</i>						
Poetas.....	293	31,4	100	22,02	393	28,3
Prosadores.....	261	27,9	127	27,9	388	27,9
Foram citados, — incluindo os autores acima —						
	87	9,3	57	12,5	144	10,3
Deixaram de responder.....	86	9,2	45	9,9	131	9,4
Respostas inaproveitáveis.....	59	6,3	36	7,9	95	6,8
"Não sei responder".....	25	2,6	—	—	25	1,8
"Não conheço nenhum".....	—	—	16	3,5	16	1,1
Respostas inadequadas.....	8	0,8	4	0,1	12	0,8

OBSERVAÇÕES RELATIVAS À 12ª PERGUNTA

Finalmente, o quadro nº 17 apresenta as respostas á ultima pergunta do inquérito: — *Dos autores nacionais, qual o que mais lhe agrada?*

Houve 51 nomes citados pelas meninas e 45 pelos meninos. Mas apenas 10 puderam ser seleccionados para apuração.

A dificuldade da pergunta evidencia-se no numero de respostas prejudicadas, um total de 269, 175 de meninas e 94 de meninos, compreendendo: ausência de resposta, respostas inaproveitaveis e inadequadas, citação de autores estrangeiros, e respostas assim redigidas: "esqueci o nome do autor"; "não sei"; "de todos"; "não me agrada nenhum"; "não conheço"; "nunca li de autores nacionais".

Dos 10 autores seleccionados, convém dizer que quatro não figuram nas citações dos meninos em condições de serem aproveitados. São: *Gonçalves Dias, Erasmo Braga, Francisco Vianna e Monteiro Lobato.*

A ordem de preferência de um e outro sexo também não é a mesma que apresenta o quadro, de acordo com as percentagens totais, mas a seguinte:

MENINAS	MENINOS
Olavo Bilac	Olavo Bilac
José de Alencar	José de Alencar
Coelho Netto	Coelho Netto
Gonçalves Dias	Nelson Costa
Casimiro de Abreu	Rocha Pombo
Nelson Costa	Casimiro de Abreu
Erasmo Braga	
Rocha Pombo	
Francisco Vianna	
Monteiro Lobato	

Reunidos esses nomes, como na pergunta anterior, em dois grupos: o de autores literários e o de autores didáticos, prevaleceram mais uma vez os primeiros; e, distinguindo, nesse grupo, poetas e prosadores, elevou-se a percentagem em favor dos poetas, ainda em virtude da situação privilegiada de Bilac, dentro dele.

Terminando estas observações a cada pergunta, que servirão para esclarecer os quadros traçados sobre cada uma, impõe-se registar uma nota que, embora alheia ao interesse directo do inquérito, merece, contudo, ser-lhe acrescentada ao menos como curiosidade marginal.

Como se depreende das duas ultimas respostas a este inquérito, Olavo Bilac é o detentor da admiração da maioria das crianças por ele consultadas.

Como grafam as crianças o nome do poeta que atingiu o primeiro logar na sua preferência?

INQUÉRITO PEDAGÓGICO

81

QUADRO N.º 17

12.ª pergunta:

— Dos autores nacionais, qual o que mais lhe agrada?

RESPOSTAS	Mas.	%	Mos.	%	Total	%
Olavo Bilac	212	22,7	96	25,1	308	22,2
José de Alencar	135	14,4	49	10,8	184	13,2
Coelho Netto	108	11,5	43	9,4	151	10,8
Casimiro de Abreu	35	3,7	11	2,4	46	3,3
Nelson Costa	26	2,7	16	3,5	42	3
Gonçalves Dias	39	4,1	—	—	39	2,8
Rocha Pombo	12	1,2	12	2,6	24	1,7
Erasmus Braga	17	1,8	—	—	17	1,2
Francisco Vianna	10	1	—	—	10	0,7
Monteiro Lobato	10	1	—	—	10	0,7
<i>autores Literários</i>						
Olavo Bilac						
José de Alencar						
Coelho Netto						
Casimiro de Abreu						
Gonçalves Dias						
Monteiro Lobato						
TOTAL	539	57,7	199	43,8	738	53,5

RESPOSTAS	Mas.	%	Mos.	%	Total	%
<i>autores didáticos</i>						
Nelson Costa						
Erasmus Braga						
Rocha Pombo						
Francisco Vianna						
TOTAL	65	6,9	28	6,1	93	6,7

DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO

RESPOSTAS	Mas.	%	Mos.	%	Total	%
<i>Dos autores literários:</i>						
Poetas.....	286	30,6	107	23,5	393	28,3
Prosadores.....	253	27,1	92	20,2	345	24,8
Foram citados, — inclusive os autores acima.....	51	5,4	45	9,9	96	6,9
Deixaram de responder.....	56	6	66	14,5	122	8,7
Respostas inaproveitáveis.....	54	5,7	20	4,4	74	5,3
"Esqueci o nome do autor".....	28	3	—	—	28	2,01
"Não sei".....	15	1,6	—	—	15	1,08
"De todos".....	13	1,3	1	0,2	14	1
autores estrangeiros citados.....	4	0,4	5	1,1	9	0,6
Respostas inadequadas.....	2	0,2	1	0,2	3	0,2
"Não me agrada nenhum".....	2	0,2	—	—	2	0,1
"Não conheço".....	1	0,1	—	—	1	0,07
"Nunca li os autores nacionais" ..	—	—	1	0,2	1	0,07

CONCLUSÕES SUGERIDAS PELO PRESENTE INQUÉRITO

Até ser confrontado com trabalhos congêneres mais definitivos, e interpretado pela proficiência dos especialistas, este inquérito sugere as seguintes conclusões:

1º pergunta: *V. gosta de ler?*

Resposta: *Sim.*

2ª pergunta: *Quantos livros, mais ou menos, já leu? **

Resposta: *No máximo, 50.*

3ª pergunta: *Pode dizer o nome de alguns?*

Resposta: *Livros de Erasmo Braga, Contos da Carochinha, Atravez do Brasil* (citações principais).

4ª pergunta: *De que livros gostou mais? Por que?*

Resposta: *Livros de Erasmo Braga, Atravez do Brasil, Tesouro da Juventude* — ou, para citar o primeiro de cada categoria estabelecida no plano de apuração:

Livros escolares — os de Erasmo Braga.

Livros de fantasia — Robinson Crusóé.

Literatura — O guarani.

Razões de preferência: *Instrutivo. Bonito. Interessante.*

5ª pergunta: *De que livros não gostou? Por que?*

Resposta: *Livros de Erasmo Braga, Contos da carochinha, Corações de crianças* (citações principais).

ou, tomando o primeiro de cada categoria estabelecida:

Livros escolares — Os de Erasmo Braga.

Livros fantasia — Contos da carochinha.

Literatura — Iracema.

Razões da antipatia: *Monotonia, falta de graça, desagradáveis, inadequados, desinteressantes, feios.*

6.* pergunta: *Tem vontade de ler algum livro? De que?*

Resposta: *Historias. Romances. Aventuras.*

(Neste caso, a citação da mais alta porcentagem de cada grupo (*livros escolares, fantasia, literatura*) parece inexpressiva.

7.* pergunta: *Acha que vale a pena ler? Por que?*

Resposta: *Sim.*

Razões: *Porque instrue* — razão principal. *Porque é divertido (agradável, engraçado), e porque é bonito.*

8.* pergunta: *Onde prefere ler: em casa ou na escola? Por que?*

Resposta: *Em casa.*

Razões: *Calma, socego, atenção* — razões principais. *Por haver mais tempo disponível. Por ser mais próprio.*

9.* pergunta: *Prefere livros em prosa ou em verso?*

Resposta: *Em prosa.*

10.* pergunta: *Quais são os livros que V. acha mais interessantes: os de historias, de viagens, de ciências, de aventuras, romances ou fábulas?*

Resposta:

Historias. Aventuras. Ciências. — conclusão geral.

Historias. Aventuras. Romances. — sexo feminino.

Aventuras. Historias. Ciência. — sexo masculino.

11.* pergunta: *De que autor V. gosta mais?*

Resposta: *Olavo Bilac.*

12.* pergunta: *Dos autores nacionais, qual o que mais lhe agrada.*

Resposta: *Olavo Bilac.*

Rio de Janeiro, 30 de Agosto de 1933.

A encarregada do inquérito.

CECÍLIA MEIRELLES

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADORNO, Theodor W., 1903-1969. *Notas de literatura I* / Theodor W. Adorno; tradução e apresentação de Jorge M. B. de Almeida. São Paulo: Duas Cidades; Ed. 34, 2003.

ALTER, Robert. *Anjos necessários – tradição e modernidade em Kafka, Benjamin e Scholem* / Robert Alter; tradução, André Cardoso. – Rio de Janeiro: Imagem Ed., 1992.

AZEVEDO FILHO, Leodegário Amarante de, 1927 – ed. *Poetas do modernismo; antologia crítica*. Brasília, Instituto Nacional do Livro, 1972.

BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura – obras escolhidas Vol.1*– 1ª ed. SP: Editora Brasiliense, 1997. Tradução Sergio Paulo Rouanet.

BHABHA, Hommi K. *O local da cultura*. Trad.: Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis, Gláucia Renate Gonçalves. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

CANDIDO, Antônio. *A crônica: o gênero, sua fixação e suas transformações no Brasil*. Campinas, SP: Editora da UNICAMP. Rio de Janeiro: Fundação Casa Rui Barbosa, 1992.

CERVANTES, Miguel. *Don Quijote de la Mancha*. Edición de IV Centenario. Real Academia Española – Asociación de Academias de la lengua española. s/a

CORRÊA, Luciana Borgerth Vial. Criança, Ciência e Arte. In: *Cecília Meireles – A Poética da Educação*./ organização: Margarida de Souza Neves, Yolanda Lima Lôbo, Ana Chrystina Venancio Mignot. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio: Loyola, 2001.

DOSSE, François. *O Desafio Biográfico: escrever uma vida*. Tradução Gilson César Cardoso de Souza. – 2. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2015.

FREUD, Sigmund. *Obras Completas Tomo I* – 4ª ed. Biblioteca Nueva: 1981. Traducción directa del alemán, por Luis Lopez.

GOLDSTEIN, Norma Seltzer. *Cecília Meireles – Literatura Comentada*. – São Paulo: Editora Abril, 1982.

GOUVÊA, Leila V. B. (Org.). *Ensaio sobre Cecília Meireles*. São Paulo: Humanitas; Fapesp, 2007.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. *Literatura Infantil Brasileira: História e Histórias*. – 6. ed. – São Paulo: Ática, 2007.

LAMEGO, Valéria. *A farpa na lira: Cecília Meireles na Revolução de 30*. – Rio de Janeiro: Record, 1996.

LAMEGO, Valéria. A combatente: educação e jornalismo. In: GOUVÊA, Leila V. B. (Org.). *Ensaio sobre Cecília Meireles*. São Paulo: Humanitas; Fapesp, 2007.

LOBATO, Monteiro. *Obra Infantil Completa vol. 1*. – São Paulo: Editora Brasiliense, s/d.

LOBATO, Monteiro. *Geografia de Dona Benta*. São Paulo: Brasiliense, 1982

MEIRELES, Cecília. *Leituras Infantis*. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1934.

MEIRELES, Cecília. *Seleção em prosa e verso*; seleção, notas e apresentação de Darcy Damasceno. Rio de Janeiro, Editora José Olympio, 1973.

MEIRELES, Cecília. *Criança meu amor*. 2. ed. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 1977.

MEIRELES, Cecília. *Problemas da literatura infantil* – 2. Ed. – São Paulo: Sumus, 1979.

MEIRELES, Cecília. *Olhinhos de Gato*. – 3. ed. – São Paulo: Ed. Moderna, 1983.

MEIRELES, Cecília. *Obra Poética*. Rio de Janeiro. Nova Aguillar, 1987.

MEIRELES, Cecília. *Romanceiro da Inconfidência*. – Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1989.

MEIRELES, Cecília. *Cecília Meireles: crônica em geral/apresentação e planejamento editorial de Leodegário A. de Azevedo Filho*. – Rio de Janeiro: Nova fronteira, 1998. – (Cecília Meireles: obra em prosa; v.1)

MEIRELES, Cecília. *O que se diz e o que se entende*. – 8. Ed. – Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1998.

MEIRELES, Cecília. *Cecília Meireles: crônicas de viagem, 2 / apresentação e planejamento editorial de Leodegário A. de Azevedo Filho*. – Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999. – (Cecília Meireles: obra em prosa)

MEIRELES, Cecília. *Crônica de educação, 4* / Cecília Meireles; planejamento editorial de Leodegário A. de Azevedo Filho. – Rio de Janeiro: Nova Fronteira: Biblioteca Nacional, 2001. – (Cecília Meireles: obra em prosa).

NEVES, Margarida de Souza. Uma escrita do tempo: memória, ordem e progresso nas crônicas cariocas. In: CANDIDO, Antonio (org.). *A crônica: o gênero, sua fixação e suas transformações no Brasil*. Campinas, SP: Editora da UNICAMP. Rio de Janeiro: Fundação Casa Rui Barbosa, 1992.

NEVES, Margarida de Souza. LÔBO, Yolanda Lima. MIGNOT, Chrystina Venancio (orgs.). *A poética da Educação*. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio: Loyola, 2001.

NORA, Pierre. Entre memória e história: a problemática dos lugares. In: PROJETO HISTÓRIA: Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados de História e do Departamento de História da PUC-SP. (Pontifícia Universidade Católica de São Paulo). São Paulo, SP – Brasil, 1981.

PÉCAUT, Daniel. *Os intelectuais e a política no Brasil – entre o povo e a nação*. Tradução Maria Júlia Goldwasser. – São Paulo: Editora Ática, 1990.

SARLO, Beatriz. *Paisagens Imaginárias: Intelectuais, Arte e Meios de Comunicação*. Tradução Rubia Prates e Sérgio Molina. – São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1997. – (Ensaio Latino-americanos; 2)

ZILBERMAN, Regina (org.). *Atualidade de Monteiro Lobato: uma revisão crítica*. Porto Alegre, Mercado Aberto, 1983.

Teses e dissertações

GENEROSO, Danielle Moraes. *A arte de ser feliz: vida como escrita e arte em Cecília Meireles*. 2013. 119 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Literários) – PPG Letras: Estudos Literários, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2013.

MORAES, Larissa Lima Almeida. *Escolanovismo, Higiene e Leitura*. Campinas. Universidade Estadual de Campinas, 2015.

MOURA, Fabiana. *Modernismo, Política e Poder: seguindo as pistas deixadas pela leitura da Atlântico Revista Luso-Brasileira*. 2012. 187 f. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Letras, Rio de Janeiro, 2012.

NASCIMENTO, Josyane Malta. *Itinerários de outra razão: perspectivas utópicas no ensaísmo de Natália Correia*. 2012. Tese (Doutorado em Estudos Literários) – PPG Letras: Estudos Literários, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2012.

QUINTANA, S.F. *As Representações da Identidade Cultural: Literatura Infanto-Juvenil Brasileira e Cubana*. 2001. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Minas Gerais, UFMG, Brasil.

SILVA, Denise de Fátima Gonzaga da. *Cecília Meireles e o herói inconfidente: um encontro da poética modernista com os arquivos da história brasileira*. 2008. Dissertação (mestrado em Teoria da Literatura) Programa de pós-graduação em Letras, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2008.

Documentos eletrônicos

MACHADO, Maria Cristina Gomes. *O projeto de Rui Barbosa: o papel da educação na modernização da sociedade*. Disponível em: <http://www.casaruibarbosa.gov.br/dados/DOC/artigos/aj/FCRB_MariaCristina_Projeto_RuiBarbosa.pdf> acesso em 14 de novembro de 2016.

MEIRELES, Cecília. Entrevista disponível em: <<http://www.revistabula.com/496-a-ultima-entrevista-de-cecilia-meireles/>> acesso em 15 de agosto de 2015.

MEIRELES, Cecília. *O espírito victorioso*. Obra disponível para consulta no Real Gabinete Português de Leitura disponível em: <<http://rgplopac.bibliopolis.info/opac/default.aspx?ContentAreaControl=palavra.ascx>> Acesso em 17 de agosto de 2016.

MEIRELES, Cecília. In: *Diário de Notícias*. Disponível no site da Biblioteca Nacional em: <<http://bndigital.bn.br/hemeroteca-digital/>> Acesso em 22 de julho de 2016.

PINHEIRO, Alexandra. *Livros de leitura na primeira metade do século XX: concepções de leitura e de leitores*. 2008. Disponível em <http://www.interletras.com.br/ed_anteriores/n12/LIVROSDELEITURANAPRIMEIRAMETADODOSECULOXX.doc> Acesso em 17 de maio de 2017.

ROSA, Guimarães. Entrevista disponível em: <<http://www.tirodeletra.com.br/entrevistas/GuimaraesRosa-1965.htm>> Acesso em 14 de novembro de 2016.

ROUSSEAU, Jean Jacques. *Las Confesiones*. Digitalizado por Librodot.com. Disponível em: <<http://www.librodot.com>> Acesso em 25 de agosto de 2011.

Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil. Disponível em: <<http://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/AEraVargas1/anos30-37/IntelectuaisEstado>> Acesso em 23 de agosto de 2016.