

**ENTRE LEITORES, BIBLIOTECAS, CAMPOS E JARDINS:**

**GABRIELA MISTRAL E CECÍLIA MEIRELES  
EM PROJETOS DE EDUCAÇÃO POPULAR  
MÉXICO (1920) E BRASIL (1930)**

Rosângela Veiga Júlio Ferreira



Juiz de Fora  
2014

*Fredy  
Crochet  
2012*

FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**ENTRE LEITORES, BIBLIOTECAS, CAMPOS E JARDINS:**

**GABRIELA MISTRAL E CECÍLIA MEIRELES  
EM PROJETOS DE EDUCAÇÃO POPULAR  
MÉXICO (1920) E BRASIL (1930)**

Rosângela Veiga Júlio Ferreira

Tese apresentada ao Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Educação.

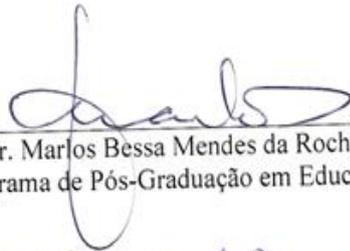
Orientador: Prof. Dr. Marlos Bessa Mendes da Rocha  
Co-orientadora: Prof. Dr<sup>a</sup> Hilda Aparecida Linhares da Silva Micarello

Juiz de Fora  
2014

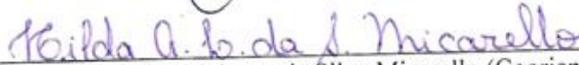
ROSÂNGELA VEIGA JÚLIO FERREIRA

**ENTRE LEITORES, BIBLIOTECAS, CAMPOS E JARDINS – GABRIELA MISTRAL E CECÍLIA MEIRELES EM PROJETOS DE EDUCAÇÃO POPULAR NO MÉXICO (1920) E NO BRASIL (1930)**

Tese aprovada como requisito parcial para obtenção do título de Doutora no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, pela seguinte banca examinadora:



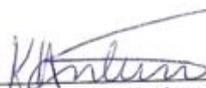
Prof. Dr. Marlos Bessa Mendes da Rocha (Orientador)  
Programa de Pós-Graduação em Educação - UFJF



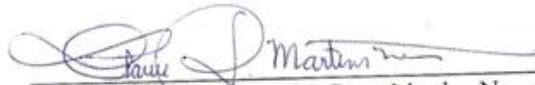
Prof.ª Dr.ª Hilda Linhares da Silva Micarello (Coorientadora)  
Programa de Pós-Graduação em Educação - UFJF



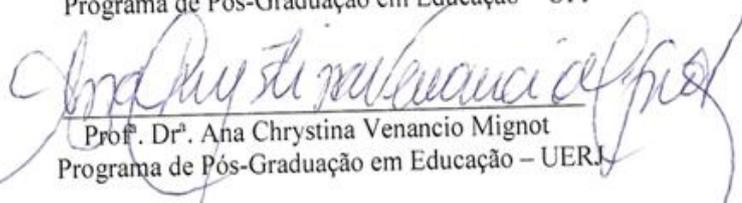
Prof. Dr. Daniel Cavalcanti de Albuquerque Lemos  
Programa de Pós-Graduação em Educação - UFJF



Prof.ª Dr.ª Kátiuscia Cristina Vargas Antunes  
Faculdade de Educação - UFJF



Prof.ª Dr.ª Zilda Clarice Rosa Martins Nunes  
Programa de Pós-Graduação em Educação - UFF



Prof.ª Dr.ª Ana Chrystina Venancio Mignot  
Programa de Pós-Graduação em Educação - UERJ

Juiz de Fora, 08 de Agosto de 2014.



Libros, callados libros de las estanterías,  
vivos en su silencio, ardientes en su calma;  
libros, los que consuelan, terciopelos del alma,  
y que siendo tan tristes nos hacen la alegría! [...]

Os amo, os amo, bocas de los poetas idos,  
Que deshechas en polvo me seguís consolando,  
Y que al llegar la noche estáis conmigo hablando,  
Junto a la dulce lámpara, con dulzor de gemidos!

De la página abierta aparto la mirada,  
¡oh muertos!, y mi ensueño va tejiendo os  
semblantes:  
las pupilas febriles, los labios anhelantes  
que lentos se deshacen en la tierra apretada.

Gabriela Mistral

[...] de todas as bibliotecas infantis que tenho visto, a que me pareceu mais encantadora foi a da cidade de Viseu, em Portugal. [...]. É pequenina, conta com pequenos armários de alvenaria – mas está num recanto de jardim, jardim público onde se encontram, todas as tardes as crianças, as borboletas, os pássaros e as flores [...], coberta pelo céu, banhada pelo sol, deixou-me uma impressão inesquecível. Toda a poesia do mundo se debruçava em cada linha de cada livro.

Cecília Meireles



Para Carolina, Gustavo e Rogério

*Fredy*  
*Carolina*  
2012  
Minha família, minha vida!

## AGRADECIMENTOS

*Estes agradecimentos  
que me inspiram e me conduzem  
por inquietações e certezas  
angústias e silêncios  
(des)encantos.  
Deixo que tomem o papel  
densos e intensos, revoltos e serenos  
como águas que gotejam no telhado  
e arrancam do meu lado avesso  
o que ora pulsa em mim.*

Pulsa em mim a vontade de agradecer àqueles a quem devo boa parte das palavras que preencheram estas folhas, seja por terem incansavelmente me ouvido, seja por terem compartilhado comigo as ideias que ora apresento. Parceiros de uma tese, parceiros de um sonho. Agradeço...

É com profunda emoção que agradeço à Carolina Veiga Ferreira, minha filha querida, sobretudo pela oportunidade de ser mãe de uma pessoa encantadoramente singular, assim como pela escuta delicada a cada etapa de construção desta tese. Ao meu filho Gustavo Veiga Ferreira, que, mesmo ausente fisicamente, esteve presente, bem como ao meu marido Rogério da Silva Ferreira, por terem dividido comigo as muitas etapas da caminhada acadêmica, apoiando-me irremediavelmente nas derrotas e nas vitórias. A cada um de vocês o meu eterno agradecimento.

Ao meu avô querido, referência de família que levo em meu coração, por fazer parte de lembranças das quais muitas vezes lancei mão para prosseguir na pesquisa.

Ao meu orientador Marlos Bessa Mendes da Rocha que, com confiança, conduziu-me pelos caminhos da História da Educação desde o Mestrado. Cada encontro de orientação representou, sem dúvida, uma aula que guardarei para minha vida acadêmica.

À minha orientadora Hilda Aparecida Linhares da Silva Micarello que, incansavelmente, ouviu-me, orientando-me ora firme e ora ternamente nas escolhas. Orientadora a quem chamo carinhosamente de amiga, cuja postura ética representa um exemplo para minha vida.

Às professoras Ana Chrystina Venâncio Mignot e Clarice Nunes agradeço, principalmente, pela disponibilidade com a qual aceitaram contribuir com esta tese desde a primeira etapa, cujas críticas me conduziram ao texto que ora apresento.

Aos professores Katuscia Cristina Vargas Antunes e Daniel Cavalcanti de Albuquerque Lemos, pela gentileza em aceitarem o convite para compor a Banca de Defesa.

Agradeço a professora Márcia Cabral da Silva por aceitar a suplência como membro externo da Banca de Defesa.

Ao professor Ronaldo Pereira de Jesus que, gentilmente, aceitou contribuir com meu texto e só não participou da Banca devido à alteração da data de defesa. Assim como ocorreu com a professora Lúcia Cyranca a quem ternamente agradeço por ter contribuído com minha formação desde a Especialização.

Aos professores do PPGE, em especial, à professora Sônia Miranda que colaborou com minha formação, indicando-me leituras que foram precisas na condução do texto.

Aos colegas do Colégio de Aplicação João XXIII, em especial, à amiga Daniela Motta, que dividiu comigo angústias e alegrias próprias do processo de produção da tese. Levo comigo o seu carinho.

À Regina Meirelles, pelas muitas horas que dedicou ao meu trabalho. Momentos em que tive a oportunidade de discutir teoricamente Ricoeur. Encontros filosóficos que me amadureceram como pesquisadora. Muito obrigada, amiga querida.

À Valéria Pereira agradeço por ter me provocado a pensar... desestabilizando meus lugares de saber. Sua contribuição foi, sem dúvida, preciosa à tese.

O que dizer para Camila? Esse é um agradecimento difícil de colocar no papel porque representa uma doação imensurável. Jamais esquecerei as madrugadas em que pacientemente me ouvia. Muito obrigada, amiga querida. Serei eternamente grata por sua generosidade.

Agradeço a Andreia Tocantins cuja ajuda foi fundamental para driblar os limites físicos na reta final da tese. Conte comigo não só como orientadora de

Treinamento Profissional, mas, sobretudo, como alguém que estará sempre pronta a retribuir sua preciosa colaboração.

À Mariângela Tostes Innocêncio agradeço pela leitura atenta ao meu texto, contribuindo com as reflexões que ora apresento.

À Jeniffer Faria de Souza pelo auxílio com o rastreamento das fontes que compuseram o primeiro exame de qualificação.

À minha querida e eterna professora Maria Tereza Scotton, que apesar de já não estar mais entre nós, esteve presente em meu pensamento em meu coração em muitos momentos de escrita desta tese.

Ao diretor da Biblioteca Nacional do Chile Pedro Pablo Zegers, pela atenção dispensada à pesquisa, desde o primeiro contato. Agradeço também pelas fontes disponibilizadas que muito contribuíram para a tese.

Agradeço a atenção de Alycia Reyes, neta do mexicano Alfonso Reyes, que se disponibilizou em colaborar com o que fosse necessário no acesso a fontes do México.

Agradeço a todos os amigos que aqui não citei, mas que cooperaram direta ou indiretamente na constituição desta tese.

Agradeço, sobretudo, a Deus, por tudo.

## RESUMO

Discuto, nesta tese, os projetos de formação de leitor com os quais Gabriela Mistral e Cecília Meireles se envolveram durante as reformas educacionais do México, em 1922, e do Brasil, em 1931, respectivamente. Comparo as trajetórias multifacetadas de ambas as intelectuais no tempo histórico da modernidade educacional, por meio da análise das ações que fundamentaram a implementação de bibliotecas, em especial, as destinadas à leitura pública das crianças. Organizo temporalmente os acontecimentos a partir das experiências vivenciadas pelas duas intelectuais por meio da análise das crônicas educacionais que circularam em espaços jornalísticos e cartas que trocaram entre si e com outros intelectuais. Ao comparar as trajetórias de Gabriela Mistral e Cecília Meireles, buscando aclarar sentidos do novo no tempo histórico, identifico possibilidades e limites a partir do que forjaram no campo educacional, analisando como os projetos de educação popular concebiam a escola, a criança e a formação do leitor. Os problemas evidenciados referem-se a aspectos de natureza política, social e administrativa que dificultaram a manutenção das bibliotecas pensadas nas reformas. Problemas que acabaram, no caso do Brasil, na extinção de algumas das bibliotecas; no caso do México, na precarização de investimentos na manutenção e ampliação dos seus acervos. Em que pesem as diferenças no processo de ampliação de educação, o fato é que tais iniciativas representaram um momento da modernidade educacional que pode ser evidenciado nesta tese por meio da análise do projeto de idealização e organização das bibliotecas infantis por Gabriela Mistral, no México, e por Cecília Meireles, no Brasil. Essas duas mulheres conceberam tais bibliotecas como meio de fortalecer os valores, as emoções e as referências culturais. As preocupações de ambas intelectuais com a formação da criança foram centrais em suas diferentes ocupações na esfera pública, representando o sentido do novo que se colocava à época de que era necessário investir na leitura pública. Entenderam a importância de atuarem no sentido da formulação de uma concepção de literatura infantil que aliasse a pureza e o imaginário da infância, defendendo a ideia de que escrever para criança exigia estudos detalhados sobre o gosto literário infantil, aliado à sensibilidade. Na mesma linha, investiram em ações que visavam a ampliação do acesso ao livro, assim como o desenvolvimento de práticas de leitura nas bibliotecas infantis, entendendo esse conjunto de ações como possibilidade de efetivação do que acreditavam ser necessário a tal formação. A interpretação do tempo histórico permite compreender o que ocorreu nas reformas educacionais do México e do Brasil a partir da intervenção dessas duas intelectuais, que deixam à geração que as sucedeu a possibilidade de dar continuidade ao que propuseram àquele tempo: formar a criança leitora.

**Palavras-chave:** Cecília Meireles. Gabriela Mistral. Educação Popular. Bibliotecas. Formação do leitor.

## ABSTRACT

In this thesis I discuss reader formation projects wherewith Gabriela Mistral and Cecilia Meireles have engaged during the educational reforms in Mexico in 1922 and Brazil in 1931, respectively. I liken the multifaceted trajectories of both intellectuals in the historical time of modernity educational by analyzing the actions that supported the implementation of libraries, especially those intended for children's public reading. I temporally organize the events from the experiences lived by two intellectuals through the educational chronicles that have circulated in journalistic spaces and letters that they have exchanged among themselves and with other intellectuals. When comparing the trajectories of Gabriela Mistral and Cecilia Meireles, seeking to clarify meanings from the new in historical time, I identify possibilities and limitations from that they have forged in the educational field, analyzing how popular education projects have conceived school, child and reader formation. The highlighted problems refer to aspects that have hindered the maintenance of libraries that were designed inside to these reforms, with political, administrative, economic and geographical natures. Problems that eventually, in the case of Brazil, have led to the extinction of some of the libraries and, in the case of Mexico, to the impoverishment of investments in the maintenance and expansion of collections. Notwithstanding the differences in the education expansion process, the fact is that these initiatives have represented a moment of educational modernity which can be evidenced in this thesis by analyzing the design of idealization and organization of children's libraries by Gabriela Mistral, Mexico, and Cecilia Meireles, Brazil. These two women have conceived such libraries as a means to strengthen the values, emotions and cultural references. The concerns of both with child's formation were central in their different occupations in the public sphere, representing the new that was placed in that time which was necessary to invest in public reading. They have understood the importance of acting in the direction of formulating a conception of children's literature in which childhood's purity and imagination of childhood have been allied, defending the idea that writing for children demanded detailed studies about literary taste and sensibility. In the same vein, actions were thought aimed at expanding books access, as well as the development of reading practices in children's libraries understanding this set of actions as a possible realization of what they believed was necessary to such training. The historical time interpretation allows us to understand what happened in Mexico and Brazil educational reforms from the intervention of these two intellectuals, leaving the later generation the possibility of continuing to which they have proposed that time: to form the reading child.

**Key- Words:** Cecília Meireles. Gabriela Mistral. Popular Education. Libraries. Reader formation.

## RESUMEM

Discuto en esta tesis, los proyectos de formación con los que Gabriela Mistral y Cecilia Meireles dedican durante las reformas educativas en México en 1922 y Brasil en 1931, respectivamente. Comparar las trayectorias múltiples facetas de ambos intelectuales en el tiempo histórico de la modernidad educativa, a través del análisis de las acciones que han apoyado la implementación de bibliotecas, especialmente los destinados a la lectura pública de los niños. Organizo temporalmente los eventos de las experiencias vividas por dos intelectuales a través del análisis de las crónicas de educación que escribieron en espacios periodísticos y cartas que intercambiaron entre sí y con otros intelectuales. Al comparar las trayectorias de Gabriela Mistral y Cecilia Meireles, para aclarar las nuevas direcciones en el tiempo histórico, identifiqué las posibilidades y limitaciones que forjaron el ámbito educativo, el análisis de cómo los proyectos concebidos escuela de educación popular, el niño y la formación de lector. Los problemas señalados se refieren a aspectos de carácter político, social y administrativo que impedían la continuación de las reformas diseñadas en las bibliotecas. Problemas que con el tiempo, en el caso de Brasil, en la extinción de algunas de las bibliotecas; en el caso de México, el empobrecimiento de las inversiones en el mantenimiento y la ampliación de sus colecciones. A pesar de las diferencias en el proceso de expansión de la educación, lo cierto es que estas iniciativas representan un momento de la modernidad educativa que se evidencia en esta tesis analizando lo que sucedió de la idealización y la organización de las bibliotecas infantiles de Gabriela Mistral, en México, y Cecilia Meireles, Brasil. Estas dos mujeres han concebido estas bibliotecas como un medio para fortalecer los valores, las emociones y las referencias culturales. Las preocupaciones de los intelectuales con la formación del niño eran centrales en sus diferentes profesiones en la esfera pública, que representa el nuevo significado de que coloca el tiempo que fue necesario invertir en la lectura pública. Entendida la importancia de actuar en la dirección de la formulación de una concepción de la literatura infantil que se alió la pureza y la imaginación de la infancia, la defensa de la idea de que la escritura para los niños en infantil exigió gusto literario detallada, además de la sensibilidad estudios. En el mismo sentido, invertido en acciones encaminadas a ampliar el acceso al libro, así como el desarrollo de las prácticas de lectura en las bibliotecas para niños, la comprensión de este conjunto de acciones como una posible realización de lo que creían que era necesario para este tipo de formación. La interpretación del tiempo histórico permite comprender lo que ocurrió en las reformas educativas en México y Brasil a partir de la intervención de estos dos intelectuales, dejando a la generación que sucedió a la posibilidad de continuar haber propuesto ese momento: formar al lector infantil.

**Palabras-clave:** Cecília Meireles. Gabriela Mistral. Educación Popular. Bibliotecas. Formación del lector.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Carta de Gabriela Mistral para Cecília Meireles.....	40
Figura 2 - Carta de Cecília Meireles para Gabriela Mistral .....	40
Figura 3 - Manuscrito de Gabriela Mistral sobre Bibliotecas.....	117
Figura 4 - <i>Página das Crianças</i> .....	234
Figura 5 - Biblioteca Infantil Mexicana .....	245
Figura 6 - Aspectos da Biblioteca <i>Gabriela Mistral</i> .....	246
Figura 7 - Biblioteca Circulante .....	249
Figura 8 - Croqui do Pavilhão Mourisco feito por Luiz de Moraes .....	260
Figura 9 - Pavilhão Mourisco .....	260
Figura 10 - Sala de leitura do <i>Centro Cultural Pavilhão Mourisco</i> .....	262

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Bibliotecas Públicas existentes na República Mexicana .....	141
Gráfico 2 - Bibliotecas fundadas pela SEP até o final de 1923.....	141
Gráfico 3 - Lista de Bibliotecas Públicas na República Mexicana de 1920-1923....	142
Gráfico 4 - Modalidades de Bibliotecas mexicanas ao final da gestão de José Vasconcelos.....	143
Gráfico 5 - Número de Bibliotecas por período no Brasil.....	195
Gráfico 6 - Distribuição de Bibliotecas brasileiras segundo as categorias (1890/1930) .....	195
Gráfico 7 - Distribuição de Bibliotecas brasileiras segundo as categorias (1920/1930) .....	196
Gráfico 8 - Crônicas e reportagens jornal <i>A Manhã</i> .....	314

## LISTA DE TABELA

Tabela 1 - Modalidades de bibliotecas criadas no Distrito Federal .....	158
---	-----

## SUMÁRIO

<b>PALAVRAS PRIMEIRAS</b> .....	16
<b>1. GABRIELA MISTRAL E CECÍLIA MEIRELES: INTELECTUAIS MULTIFACETADAS</b> .....	36
1.1 A REDE DE REFERENCIABILIDADES DE GABRIELA MISTRAL E DE CECÍLIA MEIRELES: LAÇOS DE TRABALHO .....	38
1.2 A RAINHA QUÉCHUA E A MUSA CARIOCA: ENTRE POSSIBILIDADES E LIMITES DA MODERNIDADE EDUCACIONAL .....	64
1.2.1 <i>A faceta literária</i> .....	68
1.2.2 <i>A faceta jornalística</i> .....	79
1.2.3 <i>A faceta educacional</i> .....	86
1.2.4 <i>Laços de trabalho</i> .....	105
<b>2. AS BIBLIOTECAS NAS REFORMAS EDUCACIONAIS DO MÉXICO E DO BRASIL</b> .....	108
2.1 A POÉTICA DAS BIBLIOTECAS: ENTRE LEMBRANÇAS E ESQUECIMENTOS .....	108
2.2 A EDUCAÇÃO POPULAR NO MÉXICO: AS BIBLIOTECAS NA DÉCADA DE 1920 .....	121
2.3 A EDUCAÇÃO POPULAR NO BRASIL: AS BIBLIOTECAS NA DÉCADA DE 1930 .....	157
<b>3. ENTRE DUAS LEITORAS-ESCRITORAS: O QUE DISSERAM GABRIELA MISTRAL E CECÍLIA MEIRELES SOBRE A LEITURA PÚBLICA DEDICADA À CRIANÇA</b> .....	199
3.1 A INFÂNCIA NOS DISCURSOS DE MISTRAL E MEIRELES .....	202
3.2 ENTRE LIVROS E BIBLIOTECAS: GABRIELA MISTRAL, CECÍLIA MEIRELES E A FORMAÇÃO DA CRIANÇA LEITORA .....	207
3.2.1 <i>Gabriela Mistral e a leitura para crianças: desafios de uma geração</i> .....	209
3.2.2 <i>Cecília Meireles e a leitura para crianças: desafios de uma geração</i> .....	214
3.2.3 <i>Livros bons e livros maus: tradição ou ruptura?</i> .....	228
3.2.4 <i>As Bibliotecas Infantis</i> .....	238
3.2.5 <i>A Biblioteca Infantil mexicana: um projeto de formação do leitor</i> .....	244
3.2.6 <i>O Centro Cultural Pavilhão Mourisco: um projeto de formação do leitor</i> .....	257
3.2.7 <i>A leitura pública dedicada à criança</i> .....	264

<b>NO CURSO DO TEMPO... ALGUMAS PALAVRAS .....</b>	<b>271</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>279</b>
A. CORRESPONDÊNCIAS .....	280
B. CRÔNICAS .....	285
C. JORNAIS E REVISTAS.....	294
D. DOCUMENTOS PUBLICADOS NA INTERNET.....	295
E. OUTROS DOCUMENTOS.....	296
F. LIVROS E ARTIGOS .....	296
G. MONOGRAFIAS, DISSERTAÇÕES E TESES .....	305
<b>ANEXOS</b>	
ANEXO A - Tabela de cartas .....	310
ANEXO B - Carta para Solombra .....	312
ANEXO C - Gráfico 8 - Crônicas e reportagens jornal <i>A Manhã</i> .....	314
ANEXO D - Publicação feita em um periódico chileno, de uma reportagem de Cecília Meireles sobre Gabriela Mistral intitulada <i>Retrato Mínimo de Gabriela</i> , em setembro de 1945 .....	315
ANEXO E - Reportagem escrita por Cecília Meireles, intitulada <i>Obra de Gabriela Mistral</i> , publicada no jornal <i>O Globo</i> , em novembro de 1945.....	317
ANEXO F - Publicação de um trecho do livro <i>Gabriela e o Brasil</i> , no periódico chileno <i>Coquimbo</i> , sob o título de <i>Un poco de Gabriela Mistral</i> , no final da década de 1980 .....	318
ANEXO G - Carta de Ruth Sedgwick enviada a Gabriela Mistral.....	320
ANEXO H - Dissertações e teses consultadas para revisão de literatura.....	321

## PALAVRAS PRIMEIRAS



*Libros, callados libros de las estanterías,  
vivos en su silencio, ardientes en su calma.*

Gabriela Mistral

*De todas as bibliotecas infantis que tenho visto, a que  
me pareceu mais encantadora é pequenina, coberta  
pelo céu, banhada pelo sol. Toda a poesia do mundo se  
debruçava em cada linha de cada livro.*

Cecília Meireles

G

O ponto de partida desta tese, marcado pela leitura das epígrafes, coloca o leitor, de imediato, frente a duas mulheres - Lucila de María del Perpetuo Socorro Godoy Alcaayaga e Cecília Benevides de Carvalho Meireles, intelectuais que se posicionaram no mundo na e pela obra que produziram<sup>1</sup>. Bibliotecas, livros, crianças foram palavras presentes de forma reiterada nos discursos por elas proferidos, em diferentes momentos das trajetórias públicas das intelectuais, que não pouparam esforços para divulgar os projetos educacionais idealizados e efetivados no México e no Brasil, respectivamente. As ações que forjaram projetos de nação nesses dois países mostram mulheres que se deslocaram da esfera privada para a pública, por terem defendido, de forma veemente, um ideário educacional pensado, a partir da construção de espaços de circulação de leituras – as bibliotecas. Bibliotecas que abrigam *“libros [...] vivos en su silencio, ardientes en su calma”*<sup>2</sup>. *Bibliotecas capazes de abrigar “toda a poesia do mundo [...] em cada linha de cada livro”*<sup>3</sup>.

Com base no ponto de partida explicitado, esta tese discute como as poetisas latino-americanas Gabriela Mistral e Cecília Meireles entenderam os projetos nacionais de educação popular, no México, em 1920, e, no Brasil, em 1930, respectivamente, e como diante deles se posicionaram. Tomo como recorte da análise a busca pelo entendimento sobre como a formação do leitor foi pensada por essas intelectuais no tempo histórico da modernidade educacional<sup>4</sup>. Há um aspecto que destaco como fundamental para o entendimento dessa formação, qual seja, a implementação de diferentes modalidades de biblioteca, nas primeiras décadas do século XX, nesses dois países latino-americanos.

O interesse em pesquisar o que foi produzido sobre a obra de Gabriela Mistral decorre das reflexões oriundas da minha dissertação de Mestrado, na qual pesquisei sobre a produção jornalística de Cecília Meireles<sup>5</sup>. Naquele trabalho analisei as concepções de educação e de infância que a poetisa brasileira defendeu nas

---

<sup>1</sup> Informo que a escolha das imagens que abrem cada um dos capítulos desta tese tiveram por objetivo aproximar o leitor dos temas discutidos.

<sup>2</sup> MISTRAL, Gabriela. *Mis libros. Desolación*, 1922.

Embora a maior parte das citações de Gabriela Mistral exija a colocação do tempo verbal no passado, optei por manter os tempos verbais de acordo como Mistral o fizera.

<sup>3</sup> MEIRELES, Cecília. *Uma biblioteca infantil. A Manhã*, 06 de dezembro de 1941. Arquivo do Acervo da Biblioteca Nacional do Brasil.

<sup>4</sup> Quando me refiro à modernidade educacional, relaciono-a aos acontecimentos político-educacionais ocorridos no México e no Brasil, evidenciados nas Reformas Educacionais.

<sup>5</sup> Ver Ferreira (2007).

crônicas escritas para a coluna *Comentários* no jornal carioca *Diário de Notícias*<sup>6</sup>. Ao recortar as fontes que me permitiram refletir sobre a preocupação de Cecília Meireles com a criança, identifiquei outros intelectuais, de diferentes nacionalidades, com quem a poetisa brasileira dialogou, atuando em múltiplas esferas da sociedade, inclusive na produção literária e na educação. Gabriela Mistral colocou-se, ao lado de Cecília Meireles, como uma intelectual que escreveu para mulheres e para crianças. Preocupada com o papel que a literatura deveria ocupar na formação do leitor, teve, na sua atuação política, um lugar privilegiado para a realização dos seus ideais, assim como ocorrera com Cecília Meireles<sup>7</sup>.

Ao ser desafiada a definir a figura e o fundo desta tese, comparo meu objeto de pesquisa a uma joia que encontra, no fundo do estojo, um lugar que realça sua raridade<sup>8</sup>. A escrita de ambas as intelectuais, produzida quando defenderam um projeto de educação, atrelado a um projeto de nação, representa o contorno do fundo que define o tamanho do estojo da joia. Ao buscar a centralidade dos discursos de ambas as intelectuais, o foco recai nas bibliotecas que idealizaram, ligadas a uma concepção de formação do leitor. O fundo, assim, define-se, deixando a joia mais nítida. Fica, então, o desafio de ver com clareza a raridade. Arrisco dizer que não se trata de uma joia, mas de duas – Gabriela Mistral e Cecília Meireles. Escritoras que, ao se deslocarem dos espaços privados para os públicos, forjaram

---

<sup>6</sup>Jornal fundado em 12 de junho de 1930 por Orlando Ribeiro Dantas, o *Diário de Notícias* saiu de circulação em fins de 1974. Lutava contra a estrutura oligárquica da República Velha, posicionando-se como porta-voz de um espírito revolucionário, que pretendia superar os métodos políticos antiliberais em vigor. Os fatos que antecederam a Revolução de 1930 foram acompanhados dia a dia pelo *Diário de Notícias*, através da coluna *Movimento Revolucionário*, que pretendia esclarecer a opinião pública, quanto aos desencontros do governo. Em fevereiro de 1953, o *Diário de Notícias* inaugurou uma nova fase que, segundo o depoimento de muitos jornalistas, marcou o começo do seu longo declínio. Ver Ferreira (2007).

<sup>7</sup> Durante a revisão de literatura, consultei o banco de teses e dissertações da CAPES, sítios acadêmicos do Chile, do México e dos Estados Unidos, que apresentaram pesquisas sobre as duas intelectuais. Fizem parte dessa pesquisa 12 arquivos sobre Gabriela Mistral e 4 livros que apresentaram compilação de textos produzidos pela poetisa chilena. Foram pesquisados 103 arquivos sobre Cecília Meireles. Dentre essas produções acadêmicas, 43 trabalhos contribuíram para responder a meu tema de pesquisa por estarem relacionados diretamente à trajetória educacional de Cecília Meireles. Encontrei 3 trabalhos que entrecruzam as duas poetisas, sendo um deles um relatório de pesquisa que ainda não foi publicado. A leitura das produções acadêmicas contribuiu com os estudos desta tese na medida em que defini a Literatura e a Educação como uma das categorias de comparação das trajetórias das duas intelectuais. Diálogo com as contribuições das referidas leituras, principalmente no primeiro capítulo.

Ver lista de dissertações e teses consultadas no anexo H.

Em tempo: ao buscar enfrentar um desafio colocado a quem realiza investigações em espaços virtuais nos quais o pesquisador se depara com possibilidades e entraves, destaco a dificuldade de confiar nas referências e de colocar limites na busca pelo fato de o ciberespaço apresentar uma infinidade de informações (NUNES, 2009).

<sup>8</sup> Raridade no sentido de elencar as particularidades das intelectuais que representam o conteúdo deste estudo.

um ideal educacional e projetaram-se em outros espaços públicos. Acredito na ideia de que essas mulheres ousaram lutar pelo que acreditavam, defendendo, de forma veemente, a importância da leitura em diferentes momentos de suas trajetórias profissionais.

Tal defesa as define como mulheres de seu tempo, qual seja, o da modernidade educacional. *Intelectuais multifacetadas*<sup>9</sup> que não temeram assumir as responsabilidades por suas escolhas, mesmo que contraditórias. Mulheres cientes dos desafios de seu tempo, mas não presas a eles. Entendê-las, em suas possibilidades e limites, implicou escolher linhas para que as histórias por elas contadas dessem a forma desta escrita. Conteúdo e forma misturam-se, como diz Konder (1999, p. 49), “*se fundem num todo complexo, no qual a ‘lei da forma é central’*”, e a raridade realça, então, as joias.

Diante da definição da figura e do fundo desta pesquisa, tomo como ponto de partida o argumento de que as bibliotecas idealizadas por essas duas poetisas não são apenas os espaços projetados, as estantes construídas ou os livros escolhidos, mas as representações de formação de leitores, produzidas e difundidas no campo simbólico por intelectuais<sup>10</sup> que viveram em uma mesma geração e receberam influências de outras<sup>11</sup>. Nesse contexto, identifico, sobretudo, com que objetivo foram pensadas essas bibliotecas, ancorando-me em argumentos fundados nas esferas públicas e privadas do processo de sua constituição, em diálogo com ações pedagógicas que as sustentaram. Que tradições foram rompidas por Gabriela Mistral e por Cecília Meireles ao defenderem uma determinada concepção de educação

---

<sup>9</sup> Jussara Pimenta (2008), em sua tese de doutoramento, trabalha com a concepção de que Cecília Meireles constituiu-se uma *intelectual multifacetada*, devido às diferentes frentes de atuação profissional nas quais se envolveu. Tomo como referência a palavra multifacetada para qualificar ambas as mulheres com as quais dialogo, a fim de entender o objeto de minha tese, pelo fato de terem atuado nos campos literário, educacional e jornalístico. Acrescento a essa escolha – por definir Gabriela Mistral e Cecília Meireles como intelectuais – a visão que a poetisa brasileira tinha sobre o que seria um intelectual, ao falar sobre sua percepção em relação ao mexicano Alfonso Reyes: um eterno estudante, capaz de identificar contradições, atento às especificidades de um contexto, sem deixar de perceber os efeitos para a totalidade. O intelectual é alguém que consegue, ao olhar “*as coisas do alto, vê-las em conjunto, ainda sem perder o encanto dos seus pormenores: contemplando o mundo como apartado dele, ama a variedade de ideias, sem se perder nos seus contrastes, com esse gosto, que só o pensamento universalista encontra, de ver emergir dentre as ondas contraditórias a realidade humana em sua figura completa*” (MEIRELES, Cecília. *Sobre um discurso de Alfonso Reyes. Diário de Notícias*, 16 de abril de 1932. Arquivo do Acervo da Biblioteca Nacional do Brasil).

<sup>10</sup> Refiro-me não somente à Gabriela Mistral e à Cecília Meireles, mas também àqueles com quem dialogaram de forma mais efetiva, no tempo de produção desses projetos de biblioteca, como: Alfonso Reyes, José Vasconcelos, Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo e outros intelectuais.

<sup>11</sup> A ideia geracional remete a um pensamento de continuidade. Isso significa que as gerações, a despeito de serem distintas, tangenciam-se, sobrepondo-se (RICOEUR, 2012).

popular? Quais ações dos intelectuais que viveram nesta geração possibilitaram a ruptura com tradições estabelecidas, pensando em novas concepções de educação?

Discuto tais questões, a partir da hipótese de que Gabriela Mistral e Cecília Meireles atuaram em um contexto de mudanças que impulsionou o fortalecimento das relações entre intelectuais que defenderam um ideário comum, em que pesem particularidades de formação e atuação de cada um deles. Nesse tempo, forjaram projetos de nação sustentados em projetos de educação que se materializaram em políticas públicas de formação da criança.

O contexto de mudanças foi provocado, em concordância com Nunes (2009), pela difusão da escolaridade; pelo processo de feminilização e feminização<sup>12</sup> e pela visão de uma imprensa formadora de opinião. A difusão da escolaridade colocou a questão da abrangência de crianças em idade escolar obrigatória, do protagonismo definitivo do Estado no financiamento educacional e da necessidade de um orçamento destinado à educação. Entendo ser o tempo histórico novo de constituição da contemporaneidade educacional, no qual Gabriela Mistral e Cecília Meireles estiveram envolvidas, como aquele que traz essas características. Tal contexto político-educacional oportunizou o aumento da escolarização das mulheres e, conseqüentemente, suas inserções no mercado de trabalho, inclusive no campo educacional. Além disso, a imprensa colocava-se à época como um importante meio de comunicação para divulgar ideias, concepções, opiniões, instituindo-se como um campo profícuo para a participação de diversos setores da sociedade.

A questão da abrangência de crianças em idade escolar é uma preocupação que perpassa as discussões contemporâneas sobre educação e tem sido sustentada, ao longo do tempo, no âmbito legal<sup>13</sup>. No que se refere ao protagonismo

---

<sup>12</sup> O processo de feminilização é aquele que assinala o aumento do número de mulheres ocupando uma determinada função. Já o termo feminização pode ser usado quando identifico transformações de significado e valor social de uma profissão originada a partir do aumento do número de mulheres nela (YANNOULAS, 2011).

<sup>13</sup> Em referência a esse movimento no Brasil, cabe dizer que nós ainda buscamos a abrangência de crianças em idade de escolaridade obrigatória e que *“a Constituição de 1988 e a LDB de 1996 são o que tivemos de mais pleno na conquista daquela modernidade, que se configurou inicialmente na Constituição de 1934”* (ROCHA, 2011, p. 176).

Essa preocupação, que está presente desde a década de 1920, aparece na Constituição de 1934, não se coloca na de 1937, mas é retomada na de 1942. Em concordância com Rocha (2011), percebo que já se colocava, nas leis brasileiras, a educação como direito social e a necessidade de um orçamento público.

Na Constituição de 1934, a gratuidade e a obrigatoriedade do ensino primário aparecem como responsabilidade da família e do Estado, podendo ser estendida progressivamente até os 18 anos de

definitivo do Estado, destaco que as ações anteriores à modernidade educacional pautavam-se em um protagonismo ambíguo, ou seja, a educação era assumida pela sociedade, cabendo ao Estado o papel de complementação. Na contemporaneidade, assume-se definitivamente que educação pública é tarefa do Estado. Em decorrência desse traço, coloca-se a questão orçamentária, ou seja, a obrigatoriedade legal de que as instituições educacionais sejam contempladas com verbas públicas.

Tais mudanças ocorridas no tempo da modernidade educacional possibilitaram o fortalecimento das relações entre os intelectuais que atuavam em diferentes setores da sociedade. O processo de divulgação das ideias desses intelectuais, ao mesmo tempo em que impulsionou projetos de nação, colocou limites para suas implementações. Compreender tais movimentos significa identificar as possibilidades e os limites da modernidade educacional, reconhecendo, inclusive, as condições diversas para superar tais limites.

Dentre as atuações desses intelectuais, o que interessa a esta tese são aquelas vivenciadas por Gabriela Mistral e por Cecília Meireles ligadas, direta ou indiretamente, à formação da criança. Destaco, nesse sentido, o que forjaram no campo educacional, quando atuaram nos projetos educacionais do México e do Brasil, respectivamente, o que gerou a implementação de bibliotecas, em especial aquelas que foram pensadas para atender às especificidades da criança. Nessa linha argumentativa, analiso a concepção de criança que essas intelectuais defenderam no período em que atuaram no jornalismo, nos discursos que se

---

idade. Além disso, passa a ser obrigatoriedade do governo destinar recursos de impostos para a manutenção e desenvolvimento do ensino, sendo distribuídos da seguinte maneira: os Estados e o Distrito Federal se responsabilizavam por destinar 20% da renda, enquanto os municípios e a União, 10%. Já a Constituição de 1937 coloca o dever do Estado para com a Educação em segundo plano, sendo atribuído a ele uma função compensatória na oferta escolar, destinada àqueles que não tivessem recursos necessários para terem acesso à educação em instituições particulares. Neste texto, o ensino pré-vocacional e profissional destinado às classes menos favorecidas é entendido como o primeiro dever do Estado, no que diz respeito à educação. Com relação à gratuidade colocada na Constituição de 1934, o texto de 1937 ressalta ser de caráter parcial tal gratuidade, tendo em vista que não exclui o dever de solidariedade dos mais favorecidos para com os mais necessitados. Sendo assim, educação gratuita é a educação dos pobres. Em 1942, o então ministro da Saúde e da Educação, Gustavo Capanema, promoveu reformas educacionais que abrangiam, principalmente, inovações no ensino secundário, por meio da ideia de moldar o sujeito com princípios morais e éticos, a fim de valorizar a cidadania. Por isso, essa etapa de escolarização era intimamente ligada aos serviços prestados à nação. Trouxe, ainda, propostas para o ensino industrial, comercial e agrário, devido ao fato da necessidade de formação de força de trabalho à época (HORTA, 1998; PAMPLONA; OTRANTO, 2006; VILLA NOVA, 2011).

Em relação ao México, no que se refere ao movimento educacional de inclusão dos indígenas na educação, ver notas 235 e 238.

referiam à arte, à cultura e à produção artístico-literária, identificando como influenciaram na formação das referidas bibliotecas.

Para situar o discurso desta tese na atuação dessas duas intelectuais, nos projetos educacionais que desenvolveram na modernidade educacional, com vistas a definir as medidas de comparabilidade, faz-se importante aclarar a concepção de tempo histórico utilizada como metodologia de análise. Em consonância com a hermenêutica ricoeuriana (RICOEUR, 2007), destaco a temporalidade enquanto condição fenomênica de percepção do tempo vivido que se efetiva através de marcações metodologicamente diferenciadas: cronometria, cronologia, cronografia e cronosofia.

As três primeiras dizem respeito à marcação cronológica propriamente dita. A cronometria associa-se à marcação cíclica, isto é, a que se repete indefinidamente - dia, semana, mês, ano. A cronologia é a marcação linear de períodos como século e milênio e que, portanto, não se repete. Ambas são comumente as marcações feitas pelos relógios e calendários. A cronografia diz respeito à percepção da passagem temporal, a partir da sucessão de acontecimentos que têm a sua marcação definida uns em relação aos outros. É o ponto de referência em uma narrativa e, no caso desta tese, a modernidade educacional. Por último, a cronosofia diz respeito aos sentidos atribuídos aos acontecimentos cada vez que se vai a eles e, por isso mesmo, percebidos enquanto inacabados, permitindo, portanto, ser especulados, pesquisados, reinterpretados. O tempo histórico constitui-se, nessa concepção metodológica, em um jogo constante entre essas quatro dimensões.

A modernidade educacional é compreendida nesta tese como um *tempo amorfo* (RICOEUR, 2007, p. 165), porque o sentido não está posto, determinado de vez. Assim, essa modernidade não é tomada apenas em sua circularidade – cronometria – ou em sua linearidade – cronologia. Interpretá-la é produzir um sentido novo para os acontecimentos de referência, do qual se vale para a percepção do tempo histórico narrado a partir das imbricações entre cronografia e cronosofia. Ao mesmo tempo em que a datação limita a constituição de sentidos dessa temporalidade, permite ultrapassá-la, desafio proeminente quando se trata de analisar fontes produzidas em um certo tempo cronológico e reinseridas em um contexto de interpretação que considera a ordem do vivido.

Os projetos educacionais do México e do Brasil, experiências que remeteram a acontecimentos registrados, permitiram romper a barreira do tempo cronológico e

cronométrico de sua produção. Destaco que a luta constante em busca da ressignificação desses acontecimentos, travada com essas instâncias temporais - cronológica e fenomênica -, remete às experiências de mundo expressas nesta tese.

O tempo do calendário é considerado como uma marcação fenomênica do vivido, já que é através da diferenciação entre passado, presente e futuro que ele se estabelece. Do tempo do calendário advém a prerrogativa da memória e do esquecimento. Do tempo fenomênico, a possibilidade de vencer esse percurso duplo - lembrar e esquecer -, quando retém, nas páginas desta narrativa, parte da produção humana naquilo que essas mulheres escreveram, permitindo a sua interpretação.

Quando interpreto o projeto de construção das bibliotecas latino-americanas, lembranças e esquecimentos deixam de ficar apenas sob o domínio do tempo do calendário, pois se preservam, através das fontes, construindo história. A modernidade educacional, por possibilitar a dupla marcação - cronológica e fenomênica -, pode ser revisitada, enquanto contexto desta pesquisa. Isso porque tais instituições estariam inseridas em dimensões fenomênicas que marcam a novidade da modernidade.

Portanto, tomo como referência o tempo histórico, *terceiro tempo* (RICOEUR, 2007, p. 163), visto como somatório das dimensões físicas (cronológicas) e fenomênicas, concretizado nas narrativas sobre essas duas intelectuais, e que oferece uma abertura interpretativa do acontecimento de implementação dos projetos de formação do leitor na modernidade educacional. É a partir de uma narrativa do acontecimento que se re-inscreve o tempo do mundo no tempo humano, o que me permite uma forma de aproximação com a produção dessas duas intelectuais.

Em síntese, afirmo que é a partir do conceito de tempo histórico que esta tese, do ponto de vista metodológico, organiza temporalmente os acontecimentos e as ações que participam da construção da narrativa. Em outras palavras, a opção é por descrever o tempo da modernidade educacional, a partir de experiências vivenciadas pelas duas intelectuais, que podem ser percebidas pela interpretação das fontes.

Nesse sentido, esse acontecimento pode ser tomado como o conflito gerador que encadeia esta narrativa, quer seja, a *intriga*, conceito ricoeuriano que remete

àquilo que é o comunicável do que foi vivenciado na interpretação das fontes, sendo essa vivência o fim, o meio ou as circunstâncias nas quais se operou tal acontecimento. A *intriga*, no caso desta tese, não advém de um único elemento, mas de um imbricamento de fatores sociais e políticos. As interações que dão corpo à narrativa que teço nascem de um agrupamento de experiências no qual as relações estabelecidas por essas duas intelectuais promoveram *“histórias ou [...] uma história tirada dos acontecimentos. A intriga [representa] o mediador entre o acontecimento e a história. Um acontecimento não é apenas uma ocorrência, alguma coisa que acontece, mas uma componente narrativa”* (RICOEUR, 1989, p. 26), que marca um determinado acontecimento em um tempo, cuja configuração não é consensual entre pesquisadores contemporâneos.

De acordo com os estudos de Nunes (2007), há aqueles que acreditam que sequer conseguimos chegar a essa modernidade<sup>14</sup>. Há, no extremo oposto, os que argumentam a partir da proposição de que se trata de um período histórico datado<sup>15</sup>. Há, ainda, os que defendem serem as questões colocadas nesse tempo algo que até hoje buscamos, em que pese a riqueza constituída, desde o princípio de sua implementação<sup>16</sup>. Defendo a concepção de que a busca pela consolidação dos ideais dessa modernidade ainda permanece no presente, sendo que *“a maior ou menor realização desses fundamentos demarcariam o grau de aprofundamento dessa modernidade educacional”* (ROCHA, 2011, p. 176). Sendo assim, situo os argumentos desta tese no tempo da modernidade educacional, entendendo-o, em consonância com Rocha (2010; 2011) e Nunes (2007; 2009), como ainda inacabado.

Por essa concepção de inacabamento, analiso as bibliotecas latino-americanas sob a égide do tempo histórico, considerando transformações que ocorreram no mundo e que influenciaram os projetos pensados no México e no Brasil. A atualidade das discussões que se colocaram no tempo de nascimento dos

---

<sup>14</sup> A autora entende a modernidade pedagógica como construção histórica encarnada nas reformas de instrução pública, ocorridas nos grandes centros urbanos latino-americanos (NUNES, 2009, p. 6).

<sup>15</sup> Trata-se dos intelectuais que defendem a proposição de que estamos na pós-modernidade, como é o caso de Santos (2007), Bauman (2001). Tais autores entendem que o tempo da Modernidade instituiu ritmos temporais que acabam por anular a subjetividade. Na busca por um vir a ser constante, por meio de tecnologias cada vez mais sofisticadas, as interações humanas passaram por intervenções laborais (e de outros campos como os culturais, históricos, sociais, psicológicos...) que interferiram – e ainda interferem – na forma como a sociedade lida com o conhecimento e, consequentemente, com o sujeito.

<sup>16</sup> Rocha (2010; 2011) e Nunes (2007; 2009) elencam pontos diferentes para entender e polemizar o acontecimento da modernidade, apesar de ambos defenderem a proposição de que se trata de um acontecimento inacabado, cujos dilemas ainda permanecem na contemporaneidade.

projetos de educação desses países aponta para a necessidade de entender e comparar as mudanças educacionais que interferiram na forma como essas bibliotecas foram pensadas. E, por consequência, como tais mudanças se desdobraram, em cada uma dessas escritoras, na efetivação de ideias e em utopias compartilhadas, nos respectivos países.

Cotejo o que ocorreu na educação do México, na década de 1920, e no Brasil, na de 1930, a partir do critério do tempo histórico. A exigência da questão histórica como medida de comparabilidade coloca-se como possibilidade de superar a insuficiência que uma comparação de variáveis e invariáveis, semelhanças e dessemelhanças poderia fornecer. Ao comparar os contextos das reformas educacionais dos dois países latino-americanos, identifico *componentes fixos* (SCHIREWER, 1997) que realçam e captam problemas, que me permitem assinalar pontos de convergências, divergências e contrastes nas suas resoluções.

Comparo o México com o Brasil exatamente porque ambos os países viveram o mesmo tempo histórico da modernidade educacional que colocou, de maneira imperativa, questões educacionais como a abrangência de crianças em idade de escolaridade obrigatória, o protagonismo do Estado e a exigência orçamentária, como apontado anteriormente. Esses dois países compuseram esse momento da transformação histórico-jurídico-política na constituição do direito social à educação.

No caso do Brasil, posso afirmar que a geração dos anos trinta do século XX já percebia a relevância de tais aspectos que constituíam esse tempo novo, assim como no México nos anos vinte, do mesmo século, quando foram pensadas iniciativas de inclusão da população indígena.

Esse mesmo tempo histórico adquiriu vertentes diferentes em cada um desses países. No Brasil instituiu-se uma modernidade escolarizada e, no México, uma modernidade cultural. Neste último, a educação foi pensada a partir de uma concepção ampliada de cultura, na qual a escola era apenas um aparato dessa modernidade. Já no Brasil, a escola assumia um papel de centralidade na formação integral da criança.

Cecília Meireles, ao idealizar e dirigir o *Centro Cultural Pavilhão Mourisco*<sup>17</sup>, aproximou-se dessa modernidade cultural mexicana, a despeito dos seus próprios

---

<sup>17</sup> O Pavilhão Mourisco foi inaugurado em 1934 quando Anísio Teixeira estava à frente do departamento de Educação do Distrito Federal (Rio de Janeiro). Essa biblioteca tinha por finalidade atender as crianças após o horário escolar para desenvolverem atividades ligadas à leitura, à arte, à

discursos terem sido sustentados por fortes resquícios de uma influência europeia. Nesses discursos, defendia que a escola seria a principal instituição responsável por formar o leitor. Apesar de minha constatação sobre o fato de Gabriela Mistral ter compartilhado laços geracionais com Cecília Meireles, o papel da escola foi definido por ela sob uma concepção diferente daquela pensada por Meireles.

Defino, assim, como medidas de comparabilidade, as seguintes configurações temáticas: o que escreveram sobre educação e literatura; cultura e escola; leitores e bibliotecas; infância e criança, no decorrer dos diálogos que estabeleceram com múltiplos leitores, pelos jornais e, entre si, por cartas<sup>18</sup>. Nessa análise, identifico as concepções subjacentes às iniciativas adotadas pelas autoras e as influências que concorreram para o delineamento dos pontos de aproximação e/ou afastamento nas concepções que defenderam. Mais do que uma memória individual, a interpretação do tempo histórico toca a dimensão coletiva para a compreensão do que ocorreu nas reformas educacionais do México e do Brasil, a partir da intervenção de Gabriela Mistral e de Cecília Meireles, respectivamente.

Identifico pontos de aproximação/afastamento entre as intelectuais nos seguintes aspectos, a saber: ambas estabeleceram laços geracionais que fortaleceram a defesa de seus ideais; tiveram autonomia intelectual para defender seus ideais; percorreram trajetórias profissionais nos campos literário, educacional e jornalístico e enfrentaram problemas por terem ocupado espaços socialmente destinados aos homens.

Analiso os projetos de formação de leitor, subjacentes aos de bibliotecas, idealizados e consolidados por Gabriela Mistral e por Cecília Meireles, identificando como surgiram, espalharam-se, modificaram-se e perpetuaram-se, ou não. Interpreto as fontes documentais que possibilitam tal análise em uma perspectiva

---

música entre outras. De acordo com Lôbo (1996, p. 528), “este centro de cultura despertou o entusiasmo das crianças e do público em geral e contava com a participação de intelectuais e artistas que atuavam como colaboradores especiais”. No terceiro capítulo desta tese apresento maiores detalhes sobre esta instituição de formação de leitores.

Ver também Pimenta que defendeu uma dissertação com este tema, em 2001, e publicou o livro *Leitura, Arte e Educação: a biblioteca Pavilhão Mourisco (1934-1937)*, em 2011.

<sup>18</sup> A carta representou um marco nas relações de cunho pessoal e social a distância. Thompson (1998) e Bazerman (1999) defendem a ideia de que o surgimento da carta gerou alterações nas relações humanas, estabelecendo uma nova forma de interação social, que rompia com a ideia de uma comunicação centrada no aqui e no agora, através da qual se podiam fundar novos contatos interpessoais. “*Em vários países, a própria maneira de segurar a pluma, de forma a, com determinados gestos, obter os efeitos mais interessantes, era ensinada nas escolas através de tratados, e cultivada com absoluta propriedade pelos chamados ‘mestres escrivães’*” (MIRANDA, 2000, p. 44).

hermenêutica, em diálogo com a História Cultural. Entendo tais fontes como resultado do que essas mulheres produziram em diálogo com outros intelectuais, formando o que defino como rede de referenciabilidades, advinda das contribuições dos conceitos de *rede de referências* (RICOEUR, 1989) e *rede de sociabilidades* (GOMES, 1993).

Durante a pesquisa, quando me vejo diante do desafio de sustentar os argumentos desta tese, a partir das contribuições dos campos metodológicos da Hermenêutica e da História Cultural, percebo que os diálogos que Gabriela Mistral e Cecília Meireles travaram entre si e com outros intelectuais na modernidade educacional representavam um elemento importante para entender o pensamento educacional de ambas. Cada um dos aportes teóricos elencados possibilitava pensar na influência dos intelectuais no pensamento educacional das duas poetisas a partir de pontos de vista complementares, a saber: a Hermenêutica, no plano da interpretação das experiências estabelecidas pelas intelectuais em um solo comum – a modernidade educacional; a História Cultural, no plano dos sentidos que advieram das relações estabelecidas por essas intelectuais em sua dimensão afetiva. Considero, assim, as contribuições do campo da História Cultural, no que se refere à *rede de sociabilidades*, como mais uma referência na produção da narrativa que compõe esta tese.

Pensar o tempo histórico do acontecimento e a dimensão afetiva advinda do(s) lugar(es) em que esse acontecimento se manifestou permite identificar laços geracionais. Laços que podem ser percebidos nos sentidos que brotaram dos e pelos diálogos que Gabriela Mistral e Cecília Meireles travaram entre si e com seus contemporâneos, nos lugares que frequentaram, nos livros que leram e nos textos que escreveram. Ações multifacetadas que repercutiram nos ideais educacionais que defenderam, nas esferas públicas em que atuaram. Assim, todas essas ações são o que denomino, nesta tese, de rede de referenciabilidades, para efeito de organização das ideias. Quero pensar tais ações como elementos nessa rede considerada como possibilitadora de sentido. Rede esta tecida a partir dos diversos campos de constituição do humano – as dimensões éticas, estéticas, sociais, educacionais, artísticas, políticas etc.

Nessa vertente, é pertinente o pensamento de Ricoeur (1995) que entende por referência aquilo que surge no jogo da compreensibilidade, da elaboração do sentido, em que o discurso narrativo vale-se de um duplo movimento: o que me

permite um afastamento do real, a configuração, e o que me possibilita uma aproximação com o real, a refiguração, tendo como referência comum o mundo vivido como validação do real ou pretensão de verdade<sup>19</sup>. Busco, então, compreender em que medida, no campo intelectual, as ideias de Gabriela Mistral influenciaram o pensamento de Cecília Meireles, e vice-versa, identificando o solo comum que as une, ou seja, as referências que estabeleceram entre si e com outros intelectuais.

Faço isso por acreditar em confluência com a perspectiva de análise anteriormente enunciada, que só há compreensão quando o sentido que se estabelece, ao vivenciarmos uma experiência, apoia-se em referências comuns compartilhadas pelo humano. *“E é graças a este jogo complexo entre a referência indireta do passado [as fontes] e a referência produtora da ficção [o discurso narrativo] que a experiência humana, na sua dimensão temporal profunda, não deixa de ser representada”* (RICOEUR, 1989, p. 30).

Com relação ao conceito de *rede de sociabilidade*<sup>20</sup>, pautado na História Cultural, este vem acrescentar ao movimento de análise hermenêutica a ideia da existência de lugares e relações, nos quais o solo comum (referência) seja comunicado e o sentido estabelecido. Lugares e relações que se manifestam por uma dupla via: a que remete ao lugar (ou lugares), entendido (s) como espaço de trocas entre sujeitos – estruturas organizacionais - e a que remete às relações afetivas estabelecidas, nesses lugares, pelos sujeitos.

Na minha interpretação, significa considerar os lugares frequentados por ambas as intelectuais: salões culturais, cafés, redações jornalísticas e, especialmente, as correspondências que trocaram entre si e com outros intelectuais, como espaços nos quais se estabelecem, dentre outras, relações afetivas. Gomes (1993, p.65) aponta que *“se os espaços de sociabilidade são ‘geográficos’, são também ‘afetivos’, neles se podendo [...], pensar uma espécie de ‘ecossistema’, onde amores, ódios, projetos, ideais se chocam, fazendo parte da organização da vida relacional”*.

Dessa forma, investigo os fatos que ocorreram na modernidade educacional a partir de uma concepção de passado aberta a novas interpretações, por meio da

<sup>19</sup> Para Ricoeur (1995, p. 235), *“a configuração - a capacidade que a linguagem tem de se configurar a si mesma no seu próprio espaço - e a refiguração - a capacidade que a obra tem de reestruturar o mundo do leitor ao desarrumar, contestar e remodelar as suas expectativas”*.

<sup>20</sup> Sobre *rede de sociabilidades*, ver, também, Nunes (2009).

análise de crônicas jornalísticas que versavam sobre educação<sup>21</sup> e cartas trocadas entre Gabriela Mistral e Cecília Meireles, assim como outras que trocaram com intelectuais na primeira metade do século XX<sup>22</sup>, além do conceito de *rede de sociabilidades*, formando, assim, referências que sustentam a rede de referenciabilidades. Recorro a essas duas fontes documentais principais – crônicas e cartas - com o intuito de identificar o que disseram as poetisas sobre o projeto de bibliotecas implementado no México e no Brasil, respectivamente, sobre a educação popular, pensada nesses países em temporalidades distintas, e sobre a formação de leitores.

Com uma linguagem simples e fluida, a crônica espelha seu tempo de produção, oferecendo ao leitor fragmentos da memória dos contextos nos quais sujeitos (con)viveram, atribuindo ao cotidiano um lugar de inspiração para a literatura. Essas características da crônica, que foram abarcadas pelo espaço jornalístico da década de 1920, não apontam para uma mera descrição do autor, mas possibilitam um diálogo entre cronista e leitor. Dessa maneira, o dia a dia se torna um elemento condutor de reflexões (SÁ, 1985). A crônica é espaço, por excelência, de uma marca de autoria na qual o *conteúdo temático*, o *estilo* e a *construção composicional* do enunciado podem ser selecionados em decorrência das características de um determinado acontecimento (BAKHTIN, 1992)<sup>23</sup>.

Ao tomar as crônicas como objeto de análise, o desafio é o de pensar essas fontes jornalísticas datadas para além dos limites de sua produção. Enfrento esse desafio, a partir do conceito de tempo histórico, apresentado nesta introdução. Para

---

<sup>21</sup> No caso das crônicas jornalísticas, analisei as que foram produzidas por Cecília Meireles, de forma quase diária, na década de 1930, na coluna *Comentários*, do jornal *Diário de Notícias* e de forma constante, na década de 1940, na coluna *Professores e Estudantes*, do jornal carioca *A Manhã*. Nas que foram escritas por Gabriela Mistral, o foco incidiu nas que foram produzidas sobre formação de leitor e, em especial, as que se referem a sua experiência no México, mesmo depois de já não estar mais à frente do projeto nacional de educação, que foi idealizado pelo então ministro da Educação José Vasconcelos.

Para ter acesso as que Cecília Meireles escreveu na década de 1930 para o jornal *Diário de Notícias* e, na de 1940, para o jornal *A Manhã*, ver Biblioteca Nacional do Brasil. No que diz respeito às que foram escritas por Gabriela Mistral, ver Zegers (2002; 2007).

<sup>22</sup> Ver tabela de cartas, no anexo A.

<sup>23</sup> Conteúdo temático, construção composicional e estilos são conceitos bakhtinianos inseparáveis que compõem os gêneros discursivos. O conteúdo é dependente do contexto e condições de produção do gênero e se define como aquilo que é enunciado, sendo este pronunciado com uma forma de organização textual, ou construção composicional, realizado e organizado discursiva e linguisticamente à maneira ou estilo do autor. A construção composicional pode ser entendida como os padrões de organização de um texto, a partir da forma como as partes que o compõem são organizadas em função dos gêneros. O estilo revela a intencionalidade do autor no processo de seleção e organização dos recursos lexicais e morfossintáticos que compõem o texto (BAKHTIN, 1992).

realizar essa análise, foram selecionadas as crônicas escritas por Gabriela Mistral e por Cecília Meireles, que tratam direta ou indiretamente de temas ligados à educação. Durante o processo de triagem dessas crônicas, observo que a inserção na esfera jornalística revela-se uma importante representação da dimensão pública de atuação dessas duas mulheres. Isso porque os jornais para os quais escreveram, quando estiveram à frente de projetos nacionais de educação em países latino-americanos, ocuparam uma posição de destaque na formação da opinião pública, embora nem toda a população tivesse acesso àqueles suportes.

Considerando os limites e as possibilidades de interpretação das crônicas analisadas, a pretensão foi a de estabelecer relações entre os sentidos que ambas as intelectuais atribuíram a essas produções jornalístico-literárias para refletir sobre suas ideias em tempos cronológicos distintos, ao enfrentarem os problemas dos países em que atuaram. Analiso essas fontes não para acatar as soluções apontadas por aquelas intelectuais com o intuito de preencher lacunas da formação do leitor na contemporaneidade, mas para interpretar os discursos educacionais por elas proferidos nos espaços públicos que ocuparam.

Interpreto as crônicas atenta àquilo que lá era inédito – fundamentos da modernidade educacional - e que pode provocar a suspensão de certezas. De acordo com Darnton (1990, p. 9), uma imersão em fontes históricas deve cotejar informações, tendo como objetivo a construção de significados do vivido pela interpenetração do presente e do passado, *“não numa vã tentativa de dar respostas últimas aos grandes enigmas filosóficos, mas oferecendo um acesso a respostas dadas por outros, tanto nas rotinas diárias [da produção das crônicas e das cartas] de suas vidas quanto na organização formal de suas ideias”*.

As cartas, escolhidas como uma das fontes principais desta pesquisa, foram escritas na década de 1940 e são avaliadas com o intuito de refinar as análises das crônicas jornalísticas no que se refere, principalmente, às concepções de educação popular que Gabriela Mistral e Cecília Meireles defenderam quando atuaram na formação do leitor, nas décadas de 1920 e 1930, respectivamente.

Múltiplas são as possibilidades de análise advindas das correspondências que formam as fontes desta tese. A linha metodológica escolhida apoia-se em duas vertentes: a que procura identificar os laços geracionais, a partir do que essas duas intelectuais disseram a seus pares, o que interfere nas relações instituídas pela rede de referenciabilidades. Essa rede me possibilita reinterpretar os ideais

compartilhados, ao identificar os traços da dimensão privada que naquelas cartas se colocaram, assim como os pensamentos educacionais que nelas vigoraram e que remetem a uma dimensão pública, permitindo entender os discursos que marcaram a novidade da modernidade educacional.

Concebo as cartas como fontes históricas férteis de sentidos que geram entendimento acerca dos discursos engendrados por Gabriela Mistral e Cecília Meireles. A materialidade das palavras escritas nessas cartas representa apenas a ponta de um *iceberg*, uma vez que posso pensar no entrecruzamento de outras histórias, instaurado pelas idas, vindas e, por que não dizer, também, pelas ausências das cartas<sup>24</sup>.

Apesar de ter operado nesta tese com a lacuna das cartas que foram escritas por Gabriela Mistral para Cecília Meireles e outros intelectuais, entendo as que analiso como registros escritos que possibilitam compreender, em concordância com Mignot (2002, p. 115), parte dos *“itinerários pessoais e profissionais de formação, [assim como da] trama de afinidades eletivas e, [simultaneamente], penetrar [em] intimidades”* dos intelectuais contemporâneos com os quais dialogo<sup>25</sup>. Essas ausências, apesar de terem dificultado uma identificação mais precisa dos diálogos cotidianos que, porventura, tais interlocutores tivessem travado nas cartas, não me impediram de perceber reiteradas expressões que demonstravam o afeto e a

---

<sup>24</sup> Informo ao leitor que tive acesso a cartas escritas na década de 1940, por Cecília Meireles à Gabriela Mistral, tendo obtido total atenção do Diretor da Biblioteca Nacional do Chile, Pedro Pablo Zegers e da neta de Alfonso Reyes, diretora da Biblioteca Capilla Alfonsina, Alycia Reyes, que se mostraram satisfeitos pelo interesse de uma universidade brasileira em pesquisar Gabriela Mistral e Alfonso Reyes, mas não consegui acessar o acervo do Brasil. Escrevi para o neto de Cecília Meireles, responsável pelo acervo, que não respondeu à carta, apresentada no anexo B. Soube, informalmente, por uma pessoa ligada à família, que, como as cartas que Gabriela escreveu para Cecília não passaram por procedimentos de conservação, não seria possível acessá-las. Tive acesso a uma carta de Gabriela Mistral para José Vasconcelos. Nela não havia marcação de data.

<sup>25</sup> Mignot (2002, p. 116) apresenta, no texto que intitulou *“Artesãos da palavra: cartas a um prisioneiro político tecem redes de ideias e afetos”*, o papel que as cartas recebidas por Edgard Sussekind de Mendonça representou, quando esteve preso por questões políticas, na década de 1930. Pelas suas análises, é possível compreender parte das dificuldades e das injustiças enfrentadas pelo intelectual, identificando detalhes de *“uma vida e/ou projeto de uma geração”*. Durante essa incursão histórica, a autora discutiu questões éticas que envolveram a análise de arquivos privados e outros dilemas enfrentados por pesquisadores, por serem essas fontes, muitas vezes *“repleta de silêncios, não-ditos, pudores”* (MIGNOT, 2002, p. 135). Aspectos que desafiam os investigadores a buscar estabelecer entrelaçamentos com outras fontes documentais que fortalecem as interpretações por requererem contextualização histórica, assim como a identificação dos destinatários e daqueles que poderiam censurar o pensamento ali registrado, ou seja, o que foi dito, para quem e em que situação. Para Mignot (2002, p. 135), as *“dificuldades de interpretação ficam potencializadas em documentos como esses [referindo-se às cartas] na medida em que o remetente tem clareza de que a correspondência tem como leitor, além do destinatário, o censor [aquele que poderá censurar o teor dos escritos]”*.

admiração que Cecília Meireles nutria por Gabriela Mistral, possibilitando-me inferir que tenha sido recíproco.

Consciente da riqueza interpretativa das cartas, respeitando a dimensão de privacidade que nelas se coloca, pois me vejo diante de narrativas que revelavam intimidade e, portanto, privacidade, procuro conservar a curiosidade intelectual, identificando características geracionais. Em suas narrativas do cotidiano, observo como Gabriela Mistral e Cecília Meireles manifestavam, pela escrita desse gênero pessoal, acertos, aberturas e dilemas, vivenciados nos espaços públicos que ocuparam. Esse fato, que dificulta a apreensão do passado, ao mesmo tempo instiga a dialogar com outras fontes para entender os possíveis acontecimentos que ocorriam naquele tempo, tanto para o remetente quanto para o destinatário, considerando o contexto do tempo histórico. A incursão àquelas cartas pessoais permite compreender a fronteira tênue entre a dimensão individual do tempo vivido pelas intelectuais, e a coletiva, que remete a um mesmo tempo histórico em que os discursos foram produzidos.

Em suma, entendo as crônicas e as cartas como lugares de registro de uma memória inscrita em um tempo histórico e em um lugar de relações, a qual possibilita compreender acontecimentos singulares naquilo que tais fontes representaram socialmente. Ao ler as crônicas e as cartas, posso entender percursos profissionais e pessoais, captando a relação estabelecida entre pessoas de uma mesma geração (MIGNOT, 2002).

Analisar crônicas e cartas revela-se, ao mesmo tempo, desafio e fascínio. Desafio, porque é necessário lê-las nas entrelinhas, exigindo esforço intelectual e físico. Fascínio, por permitirem uma leitura fluente, talvez por serem marcadas, no caso das que foram aqui escolhidas, por um viés literário, ou por não terem a preocupação da erudição, ou, ainda, as duas coisas. O fato é que, entre desafios e fascínios, tais fontes delineiam o objeto desta pesquisa, com vistas a compreender o que disseram Gabriela Mistral e Cecília Meireles sobre a formação do leitor e como o fizeram, ao se deslocarem de seus universos privados para atuações em esferas públicas.

Para entender como Gabriela Mistral e Cecília Meireles posicionaram-se diante dos projetos nacionais de educação no tempo histórico da modernidade educacional, apresento como objetivos perseguidos, ao longo da pesquisa, os seguintes aspectos, a saber: i) identificar se e como os pensamentos dessas

intelectuais influenciaram nos projetos educacionais mexicanos e brasileiros e, além disso, como os ideais por elas forjados são percebidos no projeto de nação desses países; ii) assinalar possibilidades e limites do tempo em que atuaram, procurando entender sentidos de tradição e de ruptura que instituíram em função das posições que “*foram construindo e/ou ocupando a partir do enfrentamento de problemas considerados legítimos pelo(s) campo(s)*” (NUNES, 2009, p. 12); iii) comparar as concepções de educação popular do México e do Brasil, identificando problemas que se colocaram em ambos os países, durante o processo de implementação de bibliotecas de diferentes modalidades; iv) identificar como esse projeto concebia a formação da criança e as bibliotecas infantis.

Para tanto, no capítulo intitulado *Gabriela Mistral e Cecília Meireles: intelectuais multifacetadas*, escrevo sobre as atividades realizadas por ambas as intelectuais nos campos literário, jornalístico e educacional. Analiso crônicas jornalísticas e cartas que trocaram entre si e com outros intelectuais para entendê-las na dimensão do espaço público que ocuparam, identificando possibilidades e limites de suas atuações.

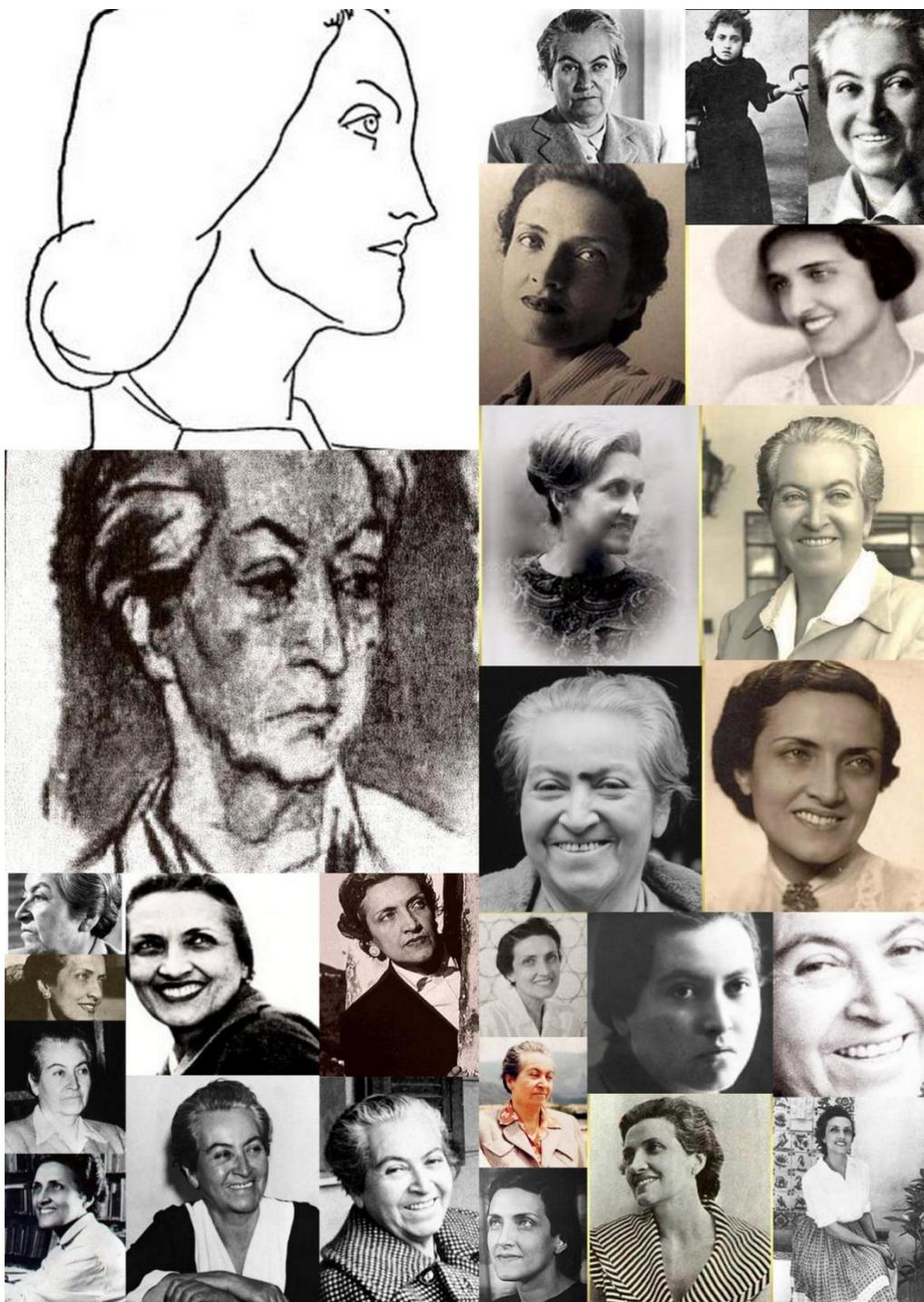
As bibliotecas constituíram-se tema central do capítulo que denomino *As bibliotecas nas reformas educacionais do México e do Brasil*, no qual apresento os projetos de educação popular desenvolvidos nesses dois países, nas primeiras décadas do século XX. Esses acontecimentos, ocorridos no tempo da modernidade educacional, permitiram estabelecer pontos de comparabilidade, identificando problemas evidenciados por essas duas intelectuais, ao defenderem uma concepção de formação do leitor.

Em seguida, sob o título *Entre duas leitoras-escritoras: o que disseram Gabriela Mistral e Cecília Meireles sobre a leitura pública dedicada à criança*, apresento as concepções de criança, de leitor e de biblioteca infantil que perpassaram os discursos literários, jornalísticos e educacionais dessas intelectuais. Tais discursos possibilitaram a efetivação de um ideário de formação da criança por meio da efetivação de bibliotecas públicas. O objetivo desse capítulo é o de sustentar o argumento de que essas duas mulheres, à medida que foram ampliando suas atuações nas esferas públicas, forjaram um projeto político-educacional alicerçado na tradição e, em uma perspectiva complementar, possibilitaram rupturas com as gerações anteriores, instituindo novidades da modernidade educacional.

Alcançando as reflexões que se seguirão adiante, retomo as epígrafes para lembrar que um dos focos de atuação de ambas as *intelectuais multifacetadas*, que afirmaram o valor feminino nos diferentes campos, para implementar projetos de educação no tempo histórico da modernidade educacional, foi pensar o livro em sua singularidade e, simultaneamente, na coletividade, entendendo serem as bibliotecas um campo profícuo para formar leitores. “*Libros [...] vivos en su silencio, ardientes en su calma*”, como poetizou a chilena. E, para a brasileira, livros, que em sua simplicidade, são capazes de abrigar “*toda a poesia do mundo*” em uma pequena biblioteca.

Concordo com Nunes (2009), quando afirmou que essas intelectuais souberam tirar proveito do que ocorreu na modernidade educacional. Argumento, ainda, no sentido de que não foi só por terem atuado no campo da educação, mas, principalmente, por terem tido a coragem de escrever. Gabriela Mistral e Cecília Meireles escreveram textos de diferentes gêneros, inclusive os que tocavam dimensões políticas. Ao escreverem, projetaram-se no mundo pela via da palavra, ocupando espaços que eram eminentemente masculinos. Essas mulheres sentiram-se afetadas pelo dar-se do mundo, em um contexto de mudanças, e lidaram com essa afetação, encarando desafios e rompendo com tradições historicamente estabelecidas. Razão pela qual, até hoje, pesquisadores debruçam-se sobre a obra dessas duas intelectuais, o que me leva a questionar, a partir da identificação de possibilidades e limites de suas atuações: Quem foram essas mulheres? Essas mulheres romperam com tradições do tempo histórico? Instituíram outras?

1. GABRIELA MISTRAL E CECÍLIA MEIRELES: INTELLECTUAIS MULTIFACETADAS



Lucila Godoy Alcayaga nasceu na cidade chilena de Vicuña, situada no Vale de Elqui, em 07 de abril de 1889, filha de Jerônimo de Godoy Villanueva e Petronila Alcayaga. A presença da mãe e da irmã foi constante em sua vida, no entanto, conviveu pouco com o pai, de quem herdou o gosto pela educação e a veia artística. Estudou na escola primária, no Vale de Elqui, onde foi alfabetizada e começou a fazer poemas. No início do século, começou a trabalhar como professora primária, ganhando renome. No ano de 1945, ganhou o Prêmio Nobel de Literatura, sendo a primeira mulher latino-americana a receber tal premiação. Mudou-se para os Estados Unidos, após descobrir um câncer no pâncreas. Suas poesias foram marcadas por um sentimento de carinho maternal, devido à tragédia do suicídio de seu noivo, em 1907<sup>26</sup>.

Cecília Benevides de Carvalho Meireles nasceu no Rio de Janeiro em novembro de 1901 e faleceu nesse mesmo mês em 1964, vítima de câncer. Seus pais eram Matilde e Carlos Alberto de Carvalho Meireles, um funcionário do Banco do Brasil, que faleceu antes do seu nascimento. Perdeu a mãe com três anos de idade, tendo sido criada por uma pajem e pela avó portuguesa, Jacinta Garcia Benevides. Segundo a própria Cecília, “*a dignidade, a elevação espiritual [de sua avó] [...] influ[enciaram] muito [...] [sua] maneira de sentir os seres e a vida*”<sup>27</sup>. Iniciou seus estudos na Escola Estácio de Sá, passando depois para o Instituto de Educação do Distrito Federal (RJ), onde se formou normalista em 1917, aos 16 anos. Casou-se com vinte anos, em 1922, com o artista plástico português Fernando Correia Dias, com quem teve três filhas: Maria Elvira, Maria Matilde e Maria Fernanda. Esse casamento teve fim em 1935, com o suicídio do seu marido. Passou, até 1938, por momentos de dificuldades, tendo que conciliar diversos trabalhos para cuidar do seu sustento e de suas filhas. Casou-se novamente, em 1940, com o médico Heitor Grilo<sup>28</sup>.

Neste capítulo escrevo sobre o que essas duas intelectuais produziram no decorrer de suas trajetórias, identificando o novo no tempo histórico da modernidade

<sup>26</sup> Disponível em: <<http://www.gabrielamistral.uchile.cl/>>. Acesso em: 25 jan. 2014.

<sup>27</sup> MEIRELES, Cecília. *Revista Manchete*, Rio de Janeiro, n. 630, p. 37, 16 maio 1964. Entrevista concedida a Pedro Bloch. Disponível em: <<http://www.revistabula.com/496-a-ultima-entrevista-de-cecilia-meireles/>>.

<sup>28</sup> Estudos biográficos de Cecília Meireles aparecem nas obras de Coelho (2001), Lôbo (2010), Mignot (2010), entre outros.

Ver cronologia vida e obra de Gabriela Mistral e Cecília Meireles em Clarice Nunes: *(Des)encantos da modernidade pedagógica: uma releitura das trajetórias e da obra de Cecília Meireles (1901-1964) e Gabriela Mistral (1889 – 1957)*. Niterói. Relatório de Pesquisa, Maio/Junho de 2009.

educacional, a partir dos discursos que proferiram sobre formação do leitor. Para tal, vou, primeiramente, às fontes escolhidas<sup>29</sup>, para, depois, compará-las. Entendo que as fontes não falam por si (DUBY; GEREMER, 1993), mas, sim, quando as questiono, atenta aos implícitos de um acontecimento do tempo histórico da modernidade educacional. Analiso as crônicas jornalísticas que escreveram, para defender uma concepção de educação, e as cartas que trocaram com intelectuais, para entendê-las na dimensão do espaço público que ocuparam, no tempo em que viveram, contextualizando as possibilidades e os limites de suas atuações.

Argumento que o deslocamento do anonimato da esfera privada para as atuações na esfera pública advém do imbricamento entre o que escreveram nos textos literários e não literários e no que fizeram para defender uma concepção de educação popular que influenciou no projeto de nação dos países em que agiram de forma decisiva, ao materializarem uma proposta de formação de leitor que ainda atravessa os discursos contemporâneos.

Essas mulheres entenderam ser o acesso à leitura uma ação premente para que a nação formasse sujeitos que pensassem o país nas suas potencialidades, ação que deveria acontecer desde a mais tenra idade. Em um contexto de lutas por um espaço político para a formação desses leitores, não pouparam esforços para defender seus ideais, afirmando que as bibliotecas representavam um espaço privilegiado para a efetivação desse ideário. Gabriela Mistral defendeu, em confluência com o pensamento do intelectual mexicano José Vasconcelos<sup>30</sup>, a

---

<sup>29</sup> Refiro-me às fontes principais desta pesquisa, a saber: crônicas jornalísticas e cartas.

<sup>30</sup> José Vasconcelos, intelectual mexicano, nasceu em Oaxaca, em fevereiro de 1882 e faleceu na Cidade do México, em junho de 1959. Formado em Direito, fez parte de um grupo de jovens intelectuais denominados *Ateneo de La Juventud* e participou da Revolução Mexicana. Dedicou-se, nessa época, à literatura e à política. Em 1914, foi secretário de Educação Pública e Belas Artes. Em 1915, afastou-se do México, viajou pelo Peru, fez conferências em universidades da América Central e Sul e, em 1917, foi para os Estados Unidos, onde visitou bibliotecas e publicou livros. Em 1920, assumiu a reitoria da Universidade Nacional do México, iniciando uma campanha voltada para a cultura e a educação, mas foi na presidência de Álvaro Obregón que José Vasconcelos atuou de forma mais fortemente na educação, desenvolvendo um projeto educacional, frente à Secretaria de Educação Pública. Com esse projeto, ele investiu amplamente em educação e cultura para a população mexicana. Renunciou ao cargo de Secretário de Educação Pública, em 1924, quando enfrentou dificuldade em dar continuidade ao seu projeto. Nesse mesmo ano, candidatou-se ao governo de sua terra natal, mas não obteve sucesso. Após essa derrota, saiu do México, viajou por países da Europa e Estados Unidos e fez conferências na América Latina. Em novembro de 1928, retornou ao México e se candidatou ao cargo de presidente da República, mas perdeu as eleições e, novamente deixou o país, para onde retornou apenas em 1939. Nesse período em que esteve fora, publicou livros, realizou conferências, escreveu artigos para jornais e revistas, ainda publicou a Revista *La Antorcha*. Entre 1941 e 1947, trabalhou como diretor da Biblioteca Nacional do México (MOTTA, 2010).

projeção dessas bibliotecas, em diferentes modalidades<sup>31</sup>, com o objetivo principal de atender às demandas dos leitores, compondo-se como um local atrativo. A despeito de Cecília Meireles ter pautado sua defesa em relação às bibliotecas escolares, a visão de aproximação com o universo do leitor pode ser observada, quando o olhar volta-se para a forma como essa autora projetou o *Centro Cultural Pavilhão Mourisco*<sup>32</sup>, especialmente pensado para as crianças<sup>33</sup>. Portanto, ambas as intelectuais permaneceram, ao longo de suas trajetórias, defendendo ser a formação do leitor uma questão política necessária ao desenvolvimento intelectual de um país.

Nessa vertente, organizo o capítulo, em um primeiro momento, identificando os laços de trabalho que ambas as intelectuais instituíram no tempo histórico da modernidade educacional. Na sequência, analiso as possibilidades e os limites que esse tempo novo colocou a ambas as intelectuais, a partir das trajetórias que seguiram na literatura, no jornalismo e na educação.

### 1.1 A REDE DE REFERENCIABILIDADES DE GABRIELA MISTRAL E DE CECÍLIA MEIRELES: LAÇOS DE TRABALHO

Os laços de trabalho que Gabriela Mistral e Cecília Meireles instituíram, ao se deslocarem do espaço privado para o público, quando atuaram nos campos literário, jornalístico e educacional, repercutiram em outras esferas de atuação, revelando-se em cartas que trocaram entre si e com outros intelectuais tempos depois, o que constituiu um fio da rede de referenciabilidades<sup>34</sup>. Cartas que são entendidas como

---

<sup>31</sup> A implementação de diferentes modalidades de bibliotecas (populares, industriais, escolares, institucionais, ambulantes e rurais) foi uma dentre as três ações de instrução, educação e cultura efetivadas por José Vasconcelos, que incluiu, também, a construção de escolas, o fomento do gosto pelas artes, por meio de conferências, concertos, representações teatrais, audições musicais e outras.

<sup>32</sup> Esse Centro Cultural foi o objeto de estudo de Pimenta em seu Mestrado e foi publicado em 2011, sob o título "*Leitura, arte e educação: a biblioteca infantil do Pavilhão Mourisco (1934-1937)*". Ver também Corrêa (2001), Ferreira (2007) e Sena (2010).

Cecília Meireles, em sua atuação político-educacional, participou da obra de renovação educacional, ao lado de grandes nomes da educação à época. Convidada por Anísio Teixeira, diretor da Instrução Pública da cidade do Rio de Janeiro, para participar da reforma educativa que conduzia, chegou a dirigir, em meados da década de 1930, o Centro de Cultura Infantil instalado no antigo Pavilhão Mourisco, em Botafogo. Nele foi organizada a primeira Biblioteca Infantil do país, invadida em 1937 sob as ordens do interventor, que mandou apreender o clássico norte-americano *As Aventuras de Tom Sawyer*, de Mark Twain, alegando tratar-se de um livro comunista.

<sup>33</sup> A forma pela qual as bibliotecas voltadas para o público infantil foi idealizada por ambas as intelectuais foi assunto abordado no capítulo três desta tese.

<sup>34</sup> Dentre as cartas escritas por Cecília Meireles para Gabriela Mistral, que se consolidam como uma das fontes desta pesquisa, em quinze delas, a brasileira narra compromissos das mais diferentes naturezas relacionados à educação, assim como lamenta pela situação instável que ocupa no campo

laços de papel que transformaram “a ausência em presença e o passado, em presente, impedindo o esquecimento” (BASTOS; CUNHA; MIGNOT, 2002, p. 9), fortalecendo os laços geracionais.

Ao me encontrar com as diferentes cartas, em sua maioria, trocadas entre artífices na década de 1940, depois de reuni-las, assumindo o exercício de sua interpretação, argumento que os laços formados nas décadas de 1920 e 1930 por tais intelectuais já eram sustentados pela via de atuações profissionais. Esses intelectuais, dentre eles Gabriela Mistral e Cecília Meireles, já entendiam o quanto atuações em lugares nos quais seus pensamentos pudessem ser disseminados representariam uma possibilidade de fortalecimento de seus ideais.

Reconheço diversos traços nessas cartas: alguns bem marcados e os que posso considerar como bem marcantes. Como traços bem marcados, percebo os discursos sobre o campo de atuação profissional e a amizade, esta última revelada por colocações de afeto que, muitas vezes, trouxe a vida pessoal dessas duas escritoras, assim como preocupações com o espaço público que ocupavam, descortinando os bastidores de questões que circulavam nos jornais. Como um traço marcante das cartas, percebo a escrita literária, ou seja, mesmo na carta pessoal, a poesia fazia-se presente, sempre que o assunto assim o permitisse. Ambos os traços permitem-me inferir sobre como lidaram com questões relacionadas às atividades que desempenharam na esfera pública e na privada.

Identifico, nessa correspondência, a presença de relatos, desabafos, informações paradoxais sobre uma guerra<sup>35</sup>, preocupações com questões de natureza social e política, opiniões literárias, comentários sobre notícias que circulavam em jornais etc. Dentre tais assuntos, destaco a realização de atividades intelectuais, como quando Gabriela Mistral solicitou à Cecília Meireles que, além de ler algum de seus escritos para exprimir uma opinião literária, traduzisse para o francês uma carta que fora originalmente escrita em espanhol, reconhecendo, assim, a intelectualidade de sua contemporânea. Cecília Meireles, ao reforçar o convite de Cassiano para que Mistral contribuísse para o jornal *A Manhã*<sup>36</sup>,

---

profissional por ser mulher. O pano de fundo desses trabalhos educacionais, realizados por Cecília, sustenta-se em duas vertentes principais: a literatura e a formação de professores.

<sup>35</sup> Refiro-me aqui aos efeitos da Segunda Guerra Mundial pelo olhar de Cecília Meireles.

<sup>36</sup> Jornal do Rio de Janeiro, oficial do Estado Novo, que já saiu de circulação. Tinha o propósito de divulgar as diretrizes propostas pelo governo. Foi dirigido durante quatro anos (1941-1945) por Cassiano Ricardo. Contou com grandes intelectuais da época como colaboradores, tais como Cecília

explicitando com mais detalhes como seria o artigo que escreveria, fez o mesmo, como pode ser percebido nas cartas a seguir.

Cara Cecilia, que esten en salud y que se acuerden de que existimos (Si no va a venir, digamelo, para mandarle copia de aquellas notas cambiadas con el payron y que deseo pasen por sus ojos...). Nosotros mas o menos; el calor a mi me descoyunta bastante y Connie no está bien tampoco.

Como soy incapaz de escribir frances a toda anchura, tengo que pedirle, querida, el favor grande de llamar a Falco y leerle lo que sigue, traducuoselo. Lo mas pronto que le sea posible.

La abraza su admiradora y amiga devota  
16 Dic.

[...]

Fonte: Biblioteca Nacional do Chile<sup>37</sup>

Ris. 3o de maio de 1944

Querida Gabriela: conversei com o Cassiano sobre a tua colaboração. Não é obrigatório que o assunto seja crítica ou informação literária. Deve, porém, ser semanal. Esta péripia sobre a força expedicionária, serve.

Partiremos 6<sup>o</sup> feira de manhã para São Paulo e daqui, no domingo, para Montevideo. Mandarei notícias. Lamento não a abraçar antes de partir, e desejo que sua saúde melhore sempre, e seu espírito se trazilize entre Deus e os deuses.

Saúdes a todos.  
Carinhos da Cecilia.

Fonte: Biblioteca Nacional do Chile<sup>38</sup>

Meireles, José Lins do Rego, Gilberto Freyre, Alceu Amoroso Lima, Vinícius de Moraes, Afonso Arinos de Melo Franco, Oliveira Viana, dentre outros.

Disponível em: <<http://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/AEraVargas1/anos37-45/EducacaoCulturaPropanda/AManha>>. Acesso em: 14 jan. 2013.

<sup>37</sup> Única carta escrita por Gabriela Mistral à Cecília Meireles a que consegui ter acesso. Figura 1. Ver lista de figuras.

<sup>38</sup> Figura 2. Ver lista de figuras.

Em tais escritos, constato que a dimensão da autonomia intelectual, ao mesmo tempo em que fortalecia os laços de trabalho, era por eles fortalecida. Essa dimensão esteve presente na trajetória dessas artífices e pode ser evidenciada não só nessas duas cartas, como em outras missivas, nas quais (re)afirmaram posições que ocuparam nos espaços públicos e que geraram um fortalecimento do lugar da mulher nesses espaços. Tal fortalecimento é discutido quando apresento as frentes de atuação dessas intelectuais.

As experiências narradas nas cartas foram repletas de relatos cotidianos, marcados por um discurso voltado para atividades realizadas tanto na esfera privada quanto na pública. Pelo recorte das cartas, as atuações de trabalho nos espaços públicos que geraram um fortalecimento da autonomia intelectual foram: as conferências, as traduções, as atividades relacionadas à docência e ao jornalismo, assim como a escrita de livros e outras funções que as colocavam em destaque na esfera intelectual. Ações que robusteceram as relações e, ao mesmo tempo, impuseram limites, no que se refere às condições de atuação profissional da mulher: remuneração, exigências advindas da esfera privada, valorização social.

O trabalho com as conferências foi entendido tanto por Gabriela Mistral como por Cecília Meireles como uma atividade que oportunizava a divulgação dos ideais literários que defendiam. Envolveram-se nessa frente de atuação, ao organizarem e ministrarem palestras cujos temas foram cuidadosamente escolhidos por considerarem alicerces importantes para a divulgação da concepção literária<sup>39</sup>. Afirmaram, reiteradamente, que, embora tais atividades intelectuais costumassem tomar um tempo expressivo, consideravam-nas de extrema importância, conforme mencionado por Cecília Meireles em carta à chilena<sup>39</sup>.

Dentre essas conferências, destaco as que Cecília Meireles comentou com Henriqueta Lisboa e Gabriela Mistral. Refiro-me às que apresentaram o pensamento de Verlaine e de Rabrindanat Tagore<sup>40</sup>, ministrada por Abgard Renault. Em relação a

---

<sup>39</sup> Refiro-me aqui ao *curso line de literatura* que Cecília Meireles organizou em 10 palestras, no mesmo período em que respondeu pela coordenação das palestras de Verlaine e Tagore. Ver MEIRELES, Cecília. *Carta à Gabriela Mistral*. Rio de Janeiro, 26 de dezembro de 1944. Arquivo do Acervo da Biblioteca Nacional do Chile.

<sup>40</sup> Poeta indiano, nasceu em Calcutá, no ano de 1861, falecendo no mesmo local, no ano de 1941. Fundou uma escola de filosofia em Santiniketan, no ano de 1901. No mesmo período, escreveu poemas místicos, influenciado pela morte da esposa e de dois de seus filhos. Recebeu, no ano de 1913, o prêmio Nobel de Literatura, resultado da publicação de alguns desses poemas, que foram reunidos em uma obra conhecida como *Oferenda lírica*. Ajudou a fundar a Universidade Internacional de Visva-Bharati. Sua atuação política foi um grande fator da aproximação entre a cultura ocidental e a oriental. Chegou a ser clamado como “o grande mestre” por Mahatma Gandhi.

esta última, Cecília Meireles afirmou que a palestra sobre o indiano obtivera “*um êxito extraordinário: mais de 300 pessoas... Conseguimos gravar um disco com música de Tagore, e tudo correu muito bem. Naturalmente, fiquei muito cansada. Mas um cansaço feliz*”<sup>41</sup>. Apesar da satisfação, Cecília não deixou de enfatizar dificuldades que vivenciava constantemente para organizar um evento de tal magnitude, principalmente por depender de outras pessoas que, muitas vezes, não cooperavam com o processo<sup>41</sup>. Apesar disso, conforme percebido nas cartas já mencionadas, insistia nessa frente de atuação.

A intelectual Cecília Meireles expressou sua concepção literária, divulgando o que estudara sobre os poetas portugueses em duas palestras. A palestra de 29 de outubro de 1942 versou sobre Antero de Quental, na qual “*mais do que um simples estudo, a poetisa reviveu os momentos culminantes da vida e da obra do inimitável construtor de ideais, gênio da literatura portuguesa*” (s/aut. A Manhã, 29 de outubro de 1942). A palestra subsequente representou “*momentos [...] que trouxe[ram] ao nosso conhecimento os primores da arte de grandes nomes da poesia de Portugal, como Fernando Pessoa, José Régio, Fernandes de Castro, José Queiroz, Sá Carneiro e outros*” (s/aut. A Manhã, 17 de agosto de 1943). Destaco, ainda, a que Cecília Meireles proferiu na capital mineira, Belo Horizonte, a pedido da intelectual Henriqueta Lisboa, que a convidara para uma exposição de literatura e desenho de crianças<sup>42</sup>.

Identifico uma relação de cumplicidade que as mulheres vieram adquirindo ao ocuparem o cenário literário. Tal relação pode ser percebida quando Henriqueta Lisboa e Cecília Meireles não pouparam esforços para divulgar seus ideais nos espaços públicos. Cecília Meireles agradeceu, em carta<sup>43</sup>, o que definira como um ato refinado de delicadeza, quando a poetisa mineira a citara em sua conferência,

---

Disponível em: <<http://educacao.uol.com.br/biografias/rabindranath-tagore.jhtm>>. Acesso em: 16 jan. 2014.

<sup>41</sup> MEIRELES, Cecília. *Carta à Henriqueta Lisboa*. Rio de Janeiro. 12 de dezembro de 1944. Arquivo do Acervo de Escritores Mineiros da UFMG.

<sup>42</sup> Cecília Meireles mostrou muito interesse em ministrar a conferência para a qual Henriqueta Lisboa a convidou. Queria saber detalhes se a “*exposição [era] de caráter didático ou artístico, para saber até onde [poderia] ser lírica ou pedagógica*” (MEIRELES, Cecília. *Carta à Henriqueta Lisboa*. Rio de Janeiro, 03 de novembro de 1944. Arquivo do Acervo de Escritores Mineiros da UFMG). Por ocasião da resposta de Henriqueta Lisboa, concluiu que o melhor seria “*mistur[ar] o lirismo com a pedagogia, para satisfazer a gregos e troianos*” (MEIRELES, Cecília. *Carta à Henriqueta Lisboa*. Rio de Janeiro, 14 de novembro de 1944. Arquivo do Acervo de Escritores Mineiros da UFMG).

<sup>43</sup> MEIRELES, Cecília. *Carta à Henriqueta Lisboa*. Rio de Janeiro, 12 de outubro de 1939. Arquivo do Acervo de Escritores Mineiros da UFMG.

com o objetivo de reafirmar o valor literário da poesia, entendendo ser Cecília Meireles uma expoente da poesia brasileira.

A troca de cartas entre Henriqueta Lisboa e Gabriela Mistral também esteve norteadada pelo trabalho com as Conferências e por interações literárias. Em que pese o fato de a poetisa chilena ter ministrado várias palestras no Brasil, a que se refere ao livro *O Menino Poeta*, de Henriqueta Lisboa, revela uma relação de admiração e respeito. Pela análise das cartas que essas duas intelectuais trocaram, é possível reconstruir uma narrativa que expõe parte desse momento singular na carreira de Henriqueta Lisboa<sup>44</sup>. O convite formal para ministrar tal palestra e outra sobre o Chile<sup>45</sup> partira da própria Henriqueta<sup>46</sup>. A chegada de Gabriela Mistral a Belo Horizonte para proferir tais palestras mobilizou a imprensa e a intelectualidade mineira. Para a realização dessa conferência, Henriqueta enviara à Gabriela Mistral, a pedido dela própria, livros de sua autoria<sup>47</sup>. Esse pedido da poetisa chilena causou surpresa e admiração em Henriqueta Lisboa, expressas em uma das cartas que trocaram<sup>48</sup>.

A publicação da referida conferência ocorreu em 1944. Em junho, Henriqueta Lisboa escreveu à Mistral, reiterando sua alegria e satisfação por ter recebido *“autorização para que se publicasse na Manhã [o] que dissera sobre O Menino Poeta. Agora, com a renovação de sua promessa de voltar ao assunto e situar o livro no quadro da literatura do continente sul, fico num total desvanecimento”*<sup>49</sup>.

---

<sup>44</sup> A despeito de a conferência ter sido ministrada em 1943, a publicação da palestra só ocorreu em 1944. Não consegui identificar nas pesquisas virtuais o motivo pelo qual ocorreu esse distanciamento na divulgação da referida conferência pela imprensa.

<sup>45</sup> A convite de Henriqueta Lisboa, com o apoio do então prefeito de Belo Horizonte, Juscelino Kubitschek, Gabriela Mistral proferiu as duas palestras no Instituto de Educação de Belo Horizonte. Disponível em: <<http://www.letas.ufmg.br/henriquetalisboa/midia/cronolo.htm>>. Acesso em 15 nov. 2012.

<sup>46</sup> LISBOA, Henriqueta. *Carta à Gabriela Mistral*. Belo Horizonte, 22 de julho de 1942. Arquivo do Acervo da Biblioteca Nacional do Chile.

<sup>47</sup> Henriqueta Lisboa comunicou à Gabriela Mistral que *“gostaria tanto de levar-lhe pessoalmente ‘O Menino Poeta’ que está para sair do prelo nestes dias, mas, creio que não me será possível sair antes de dezembro e, neste caso, o livro irá na frente”* (LISBOA, Henriqueta. *Carta à Gabriela Mistral*. Belo Horizonte, 18 de setembro de 1942. Arquivo do Acervo da Biblioteca Nacional do Chile). Em carta escrita no ano seguinte, Henriqueta Lisboa, que havia conseguido enviar partes do livro para a apreciação de Mistral, contava que *“até hoje não logrei saber se lhe chegou às mãos uma longa expressa que lhe enviei, creio que em dezembro, juntamente com duas listas de livros – da Inconfidência e da Anglo-americana e mais 15 páginas inéditas de ‘O Menino Poeta’”* (LISBOA, Henriqueta. *Carta à Gabriela Mistral*. Belo Horizonte, 26 de fevereiro de 1943. Arquivo do Acervo da Biblioteca Nacional do Chile).

<sup>48</sup> LISBOA, Henriqueta. *Carta à Gabriela Mistral*. Belo Horizonte, 12 de julho de 1942. Arquivo do Acervo da Biblioteca Nacional do Chile.

<sup>49</sup> LISBOA, Henriqueta. *Carta à Gabriela Mistral*. Belo Horizonte, 20 de junho de 1944. Arquivo do Acervo da Biblioteca Nacional do Chile.

A conversa entre as duas no sentido de divulgar a literatura reforça o argumento de que essas mulheres foram fortalecendo a relação de cumplicidade, com o intuito de garantir a circulação das ideias que defendiam. A troca de livros entre Henriqueta Lisboa, Gabriela Mistral e Cecília Meireles era intensa e constituía-se em prática comum<sup>50</sup>, que se estendia a outras frentes de atuação, o que reitera o argumento de que a autonomia intelectual que vieram conquistando intensificou os laços de trabalho nos campos literário e educacional.

A poetisa mineira solicitou à Gabriela Mistral indicações para que pudesse ministrar uma disciplina de literatura hispano-americana na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Santa Maria<sup>51</sup>, atividade esta que requereu dedicação e estudos, conforme destacado em cartas à chilena<sup>52</sup>. Naquela disciplina, Gabriela Mistral e Cecília Meireles foram referências nas aulas da poetisa mineira. Henriqueta enunciou à Gabriela que a produção literária desta última tinha sido mote de uma longa aula que dera na Faculdade e que, *“ao terminar, a melhor de minhas alunas comunicou-me que a escolhia como assunto do ensaio que deve ser apresentado no fim do ano letivo, o que me causou vivo contentamento”*<sup>53</sup>.

Cecília Meireles agradeceu à Henriqueta Lisboa<sup>54</sup>, em carta, por sua obra poética ter sido, a exemplo do que ocorrera com Mistral, tema de suas aulas, o que se constituiu como mais um elemento de intensificação dos laços de trabalho que

<sup>50</sup> LISBOA, Henriqueta. *Carta à Gabriela Mistral*. Belo Horizonte, 17 de agosto de 1946. Arquivo do Acervo da Biblioteca Nacional do Chile.

MEIRELES, Cecília. *Carta à Henriqueta Lisboa*. Rio de Janeiro, 14 de agosto de 1946. Arquivo do Acervo de Escritores Mineiros da UFMG.

<sup>51</sup> Gabriela Mistral indicou à Henriqueta Lisboa livros considerados como referência para entender literatura inglesa, como destacado na passagem na qual relatou que sua *“leitura inglesa é ainda um pouco lenta – e já posso dizer que esse livro ‘Modern American Poetry – Modern British Poetry’ é uma preciosidade, tanto pelas jóias que contém como pelo valor inefável da dádiva. Sempre o guardarei com carinho, recordando mãos amigas”* (LISBOA, Henriqueta. *Carta à Gabriela Mistral*. Belo Horizonte, 13 de Novembro de 1942. Arquivo do Acervo da Biblioteca Nacional do Chile).

<sup>52</sup> LISBOA, Henriqueta. *Carta à Gabriela Mistral*. Belo Horizonte, 18 de setembro de 1942. Arquivo do Acervo da Biblioteca Nacional do Chile.

<sup>53</sup> LISBOA, Henriqueta. *Carta à Gabriela Mistral*. Belo Horizonte, 03 de outubro de 1945. Arquivo do Acervo da Biblioteca Nacional do Chile.

<sup>54</sup> Henriqueta Lisboa nasceu em 1901, em Lambari, Minas Gerais e faleceu em Belo Horizonte, em 1985. Formou-se normalista. Em 1925, publicou seu primeiro livro. Em 1926, mudou-se para o Rio de Janeiro com a sua família, em decorrência do fato de seu pai ter se tornado Deputado Federal. Em 1931, ganhou o Prêmio *Poesia Olavo Bilac*, da Academia Brasileira de Letras, por seu livro *Enternecimento*. Em 1935, voltou para Belo Horizonte, onde se consagrou como poeta, ensaísta e tradutora. De 1940 a 1945, teve o acompanhamento profissional do seu amigo e escritor Mário de Andrade. Fez inúmeras traduções, como as dos renomados autores Dante, Ungaretti e Gabriela Mistral; publicou ensaios literários; organizou antologias e participou de obras coletivas. Foi também, inspetora federal de ensino secundário e professora da Universidade Católica de Minas Gerais e da Universidade Federal de Minas Gerais. Em 1963, foi eleita a primeira mulher da Academia Mineira de Letras. Até sua morte recebeu vários títulos honoríficos.

Disponível em: <<http://www.lettras.ufmg.br/henriquetalisboa/>>. Acesso em: 23 maio 2012.

tais intelectuais estabeleceram. Deixou transparecer contentamento com a amiga mineira, ao dizer: *“também estou com a cadeira de Literatura na Escola Dramática, mas é Literatura Geral, matéria vasta, que não permite quase individualizar. Tudo tem de ser tratado panoramicamente, porque o tempo é curto demais”*<sup>55</sup>.

Concluo, assim, que, do mesmo modo como Gabriela Mistral leu, divulgou e defendeu, em espaços públicos, a literatura produzida por Henriqueta Lisboa, a poetisa mineira, também, não deixou escapar o fortalecimento do lugar da palavra feminina na sociedade, em relação à obra de Mistral<sup>56</sup>.

O robustecer do reconhecimento do espaço que ocuparam na literatura também pode ser constatado nas cartas que José Vasconcelos<sup>57</sup> trocou com a poetisa chilena Gabriela Mistral, ao se influenciarem mutuamente pela recomendação de leituras literárias<sup>58</sup> e pedagógicas que permitiam a circulação do pensamento latino-americano. No processo de formação dessa rede de interações literárias entre os intelectuais latino-americanos, as condições políticas e as posições que tomavam repercutiam nas produções literárias.

A defesa por uma literatura que atendesse às especificidades do universo infantil não apenas aproximou Gabriela Mistral, Cecília Meireles e Henriqueta Lisboa, mas também assegurou laços de trabalho sustentados na e pela escrita dessas mulheres que se destacaram como intelectuais. Escrever, como já explanado, projetou Mistral e Meireles para espaços públicos, o que as levou a figurarem como representações femininas literárias.

---

<sup>55</sup> MEIRELES, Cecília. *Carta à Henriqueta Lisboa*. Rio de Janeiro, 23 de abril de 1948. Arquivo do Acervo de Escritores Mineiros da UFMG.

<sup>56</sup> Da mesma forma Cecília Meireles percebia o quanto era importante divulgar a literatura feminina. Em uma carta a Henriqueta Lisboa disse *“no meu último bilhete, esqueci-me de pedir-lhe uma coisa muito importante: o favor de mandar um livro seu ao poeta Armando Côrtes Rodrigues, um dos espíritos mais encantadores de literatura portuguesa. É um dos do grupo de ‘Orpheu’ e figura na minha Antologia dos Poetas Novos de Portugal. Seu endereço é: Rua do Frias, 101, Ponta Delgada, Ilha de São Miguel, Açores”* (MEIRELES, Cecília. *Carta à Henriqueta Lisboa*. Rio de Janeiro, 06 de fevereiro de 1946. Arquivo do Acervo de Escritores Mineiros da UFMG).

<sup>57</sup> Pelas análises das correspondências entre José Vasconcelos e Gabriela Mistral, pode-se perceber que o tema do trabalho foi recorrente. Tal percepção pode ser corroborada pela leitura no trecho no qual o intelectual mexicano declarou que *“Yo vivo muy atareado con distintas obligaciones que tienen por objeto principal ganarme la vida en un ambiente de sorda hostilidad, pero el trabajo me mantiene sano y contento. No tengo tiempo para formular quejas”* (VASCONCELOS, José. *Carta à Gabriela Mistral*. México, 19 de junho de 1956. Arquivo do Acervo da Biblioteca Nacional do Chile).

<sup>58</sup> A literatura foi uma atividade laboral cara ao intelectual mexicano. Quando esteve no exílio, desabafou com Gabriela Mistral sobre o fato de que sua maior angústia era de ter que viver em um país que o deixaria afastado da inserção literária: *“Tomo nota de lo de Mallorca, pero fijese que yo necesito vivir cerca de un centro industrial porque mi hijo ha de ser ingeniero mecánico; por eso alguna vez he pensado establecerme en Barcelona o Turín, lejos de la literatura”* (VASCONCELOS, José. *Carta à Gabriela Mistral*. México, 09 de janeiro de 1925. Arquivo do Acervo da Biblioteca Nacional do Chile).

A necessidade desse fortalecimento no tempo histórico da modernidade educacional constituiu-se como um dos desafios que enfrentaram no processo de ocupação dos espaços públicos, tendo nas correspondências um *locus* privilegiado. Henriqueta Lisboa expôs, de maneira bem informal, à amiga chilena comentários sobre livros que serviram de mote para conversas literárias<sup>59</sup>.

A despeito dessa possibilidade formativa advinda da troca literária, esses comentários também remeteram a limites do tempo histórico, ou seja, o da circulação do livro. Essas intelectuais preocupavam-se em não perder de vista a produção intelectual uma da outra, o que as constituía como literatas. Tais preocupações intensificavam a representação feminina, a partir de um sentido político, presente na divulgação do pensamento literário, o que corroborou para a presença da mulher encarnada no papel de escritora que investia na formação do leitor a partir de escolhas políticas que influenciaram na concepção de literatura, de livro e de biblioteca.

Entre as poetisas Cecília Meireles e Gabriela Mistral, essas relações literárias já existiam mesmo antes de terem se conhecido pessoalmente, uma vez que, desde os primeiros anos da década de 1930, a produção da intelectual chilena já ocupava lugar de destaque nos textos da cronista educacional Cecília Meireles, conforme explanei quando escrevi a justificativa da escolha do tema desta pesquisa. Meireles reconhecia publicamente a influência do pensamento da intelectual chilena no cenário internacional<sup>60</sup>. No livro *Gabriela e o Brasil*, publicado no Chile<sup>61</sup>, Meireles pôde descrever, inclusive, as primeiras impressões que tivera ao conhecer pessoalmente aquela que já habitava o seu universo literário.

*Mi primer encuentro con Gabriela Mistral fue con motivo de su llegada a Río, como Cónsul de Chile. Además de ser su lectora y admiradora, yo trabajaba en un diario de la ciudad, y la busque para una entrevista. Me recibió en el hotel, acompañada por una secretaria. Esto fue por el año 1937. [...] Nuestra conversación versó sobre literatura, sobre sus experiencias humanas y las funciones que iba a ejercer. Ella, por ser la primera vez que venía al Brasil, estaba llena de curiosidad<sup>62</sup>.*

<sup>59</sup> LISBOA, Henriqueta. *Carta à Gabriela Mistral*. Belo Horizonte, 12 de maio de 1945. Arquivo do Acervo da Biblioteca Nacional do Chile.

<sup>60</sup> Cecília Meireles escreveu as reportagens: *Retrato Mínimo*, para um periódico chileno, que foi publicada em setembro de 1945. Nesse mesmo ano, escreveu para o jornal *O Globo* uma reportagem intitulada *Obra de Gabriela Mistral*, publicada em novembro de 1945. Ver anexos D e E.

<sup>61</sup> No final da década de 1980, o periódico chileno *Coquimbo*, publicou um trecho do referido livro sob o título *Un poco de Gabriela Mistral* (Extracto del libro titulado *Gabriela Mistral y el Brasil*, editado por *Cadernos Brasileiros*) – Cecília Meireles. Ver anexo F.

<sup>62</sup> MEIRELES, Cecília. *Un poco de Gabriela Mistral*. *Coquimbo*, v. 8, n. 4, p. 2, 1989.

O reconhecimento dessa autonomia intelectual de Mistral e Meireles gerou a ocupação de outros espaços públicos, inclusive internacionais. Tal projeção referendou convites para escrever sobre temas diversos, incluindo os que eram de seus apreços, como o apoio a artistas e literatos. Em diversas correspondências, identifico que uma das funções da carta para intelectuais dessa geração foi a de forjar um espaço de divulgação da atividade literária, conforme dito anteriormente, pelas conversas que travavam, pela via da leitura.

Tal função pode ser percebida pela leitura do trecho da carta de Cecília Meireles à Henriqueta Lisboa<sup>63</sup>, quando afirmara que o livro recebido, da autoria de Lisboa, revelava parte *“da sua arte, da sua intenção poética e do caminho que escolhe para seguir, - só V. mesma é que deve falar: porque o valor de cada um de nós vive, com a sua forma total, só na nossa consciência, inatingível a curiosidade alheia”*<sup>64</sup>. A meu ver, há uma relação de cumplicidade nessa colocação de Cecília Meireles que remete ao fato de que essas mulheres compartilhavam os desafios que enfrentaram para se firmar na esfera literária.

Ao fazer um comentário sobre o livro de Afonso Arinos à Henriqueta Lisboa, Cecília Meireles utilizou-se da carta como espaço de efetivação de crítica literária. Afirmou que, no Brasil, conhecia-se pouco de sua própria história, por se estar pautado em uma visão europeia de mundo, na qual raramente se estudavam fontes variadas. Tal crítica evidencia a formação de um pensamento articulado<sup>65</sup> sobre a realidade do país.

O intenso intercâmbio literário entre Henriqueta Lisboa, Gabriela Mistral e Cecília Meireles demonstra que foram leitoras ávidas de autores que eram também seus contemporâneos. Cecília foi perspicaz ao recomendar à poetisa chilena a leitura de alguns livros, provavelmente com a intenção de que pudessem trocar ideias posteriormente sobre as obras que indicava, que poderiam se consolidar em

---

<sup>63</sup> Essa mesma função social também foi percebida durante a leitura de cartas tanto de Henriqueta Lisboa para Gabriela Mistral quanto de Cecília Meireles para as poetisas chilena e mineira. Em uma carta à Henriqueta Lisboa disse *“agradeço-lhe muito o seu livro, que li com a ternura que V. merece. Ainda há pouco tinha tido ocasião de dar a Gabriela Mistral o seu Enternecimento; não a esqueço, e não só a admiro como lhe quero bem”* (MEIRELES, Cecília. *Carta à Henriqueta Lisboa*. Rio de Janeiro, novembro de 1937. Arquivo do Acervo de Escritores Mineiros da UFMG). Posso afirmar que tal movimento tríade de articulação da leitura, pela via do acesso ao livro, foi fortalecendo os discursos dessas intelectuais.

<sup>64</sup> MEIRELES, Cecília. *Carta à Henriqueta Lisboa*. Rio de Janeiro, 08 de janeiro de 1931. Arquivo do Acervo de Escritores Mineiros da UFMG.

<sup>65</sup> MEIRELES, Cecília. *Carta à Henriqueta Lisboa*. Rio de Janeiro, 05 de setembro de 1947. Arquivo do Acervo de Escritores Mineiros da UFMG.

críticas literárias. Disse a Gabriela: “leia pelo menos o meu querido Vitorino Nemésio e o não menos querido Fernando Pessoa”<sup>66</sup>.

As conversas que Cecília Meireles estabeleceu com Gabriela Mistral sobre trabalhos que realizaram no campo literário foram consideradas pela primeira como situações que lhe permitiram, direta ou indiretamente, refletir sobre a formação do leitor. Comentou com a poetisa chilena o quanto lhe era cara a atividade de organização da Antologia dos poetas novos de Portugal<sup>67</sup>. Para a produção do referido livro, foi necessária uma intensa pesquisa, evidenciando uma dimensão de responsabilidade com a formação desse leitor, por ter sido um trabalho longo – mais de um ano - que precisou ser realizado simultaneamente a outros, representando, para Cecília Meireles, uma tarefa de fôlego.

Em carta à intelectual chilena, Meireles contou que recebera um convite para escrever sobre o pintor Torres Garcia<sup>68</sup> no jornal *A Manhã*, que receberia um prêmio na Universidade de Montevideú por ocasião do seu cinquentenário de atividade artística. Solicitou à Mistral que ajudasse a divulgar o trabalho do pintor, afirmando: “*Esther e eu pedimos que V. se interesse pelo caso, e nos dê sua adesão. Vai um delegado argentino à homenagem, e creio que do Chile vá também Huidobro*”<sup>66</sup>. Terminou a curta correspondência, reafirmando seu pedido de que, antes de Mistral retornar a Petrópolis<sup>69</sup>, respondesse ao seu apelo.

Outro tema das missivas trocadas entre Gabriela Mistral, Cecília Meireles e Henriqueta Lisboa foram as traduções. Cecília Meireles comentava sobre diversas traduções que vinha realizando, como as dos autores Ibsen<sup>70</sup>, Maeterlinck<sup>71</sup>,

<sup>66</sup> MEIRELES, Cecília. *Carta à Gabriela Mistral*. Rio de Janeiro, 10 de setembro de 1944. Arquivo do Acervo da Biblioteca Nacional do Chile.

<sup>67</sup> MEIRELES, Cecília. *Carta à Gabriela Mistral*. Rio de Janeiro, 27 de junho de 1943. Arquivo do Acervo da Biblioteca Nacional do Chile.

MEIRELES, Cecília. *Carta à Gabriela Mistral*. Rio de Janeiro, 26 de julho de 1943. Arquivo do Acervo da Biblioteca Nacional do Chile.

MEIRELES, Cecília. *Carta à Gabriela Mistral*. Rio de Janeiro, 30 de abril de 1944. Arquivo do Acervo da Biblioteca Nacional do Chile.

<sup>68</sup> Joaquín Torres Garcia, pintor, nasceu em Montevideú em 1874 e faleceu na mesma localidade em 1949. Publicou livros sobre arte e estética como *Estructura* (1935), *Universalismo constructivo, contribución a la unificación del arte y la cultura en América* (1944) e *Mística de la pintura* (1947). Entre suas premiadas obras estão *Un puerto* (1941), *Naturaleza muerta* (1941), *Mentón* (1944) e *Sala de espera* (1946).

Disponível em: < [http://www.biografiasyvidas.com/biografia/t/torres\\_garcia.htm](http://www.biografiasyvidas.com/biografia/t/torres_garcia.htm)>. Acesso em: 15 jan. 2014.

<sup>69</sup> Gabriela Mistral foi consulesa na embaixada do Chile no Brasil, na década de 1940, optando por residir em Petrópolis devido ao clima.

<sup>70</sup> Henrik Johan Ibsen foi dramaturgo e poeta norueguês. Nasceu em Skien, no ano de 1828 e faleceu em Kristiânia, em 1906. Criador do teatro realista moderno, teve muitas de suas peças consideradas escandalosas para a época. Seus trabalhos, que se caracterizaram pelo estudo psicológico dos

Lorka<sup>72</sup> e Virgínia Woolf<sup>73</sup>. Fez, também, referências às peças teatrais *Festa do Cavalo Chileno*, *Recado* e *Tlalocs*. A princípio, fazia traduções por encomenda, a pedido de companhias teatrais, sendo uma delas o Teatro de Arte, de Dulcina de Moraes<sup>74</sup>. A tradução de *Bodas de Sangue*, de Frederico Garcia Lorka, para o Teatro de Arte, foi amplamente noticiada pelo jornal *A Manhã* no ano de 1944. Destaco, em especial, a reportagem na qual circulou a informação de que seria Cecília Meireles a responsável pela tradução do clássico do teatro espanhol.

A primeira tradução teatral de Cecília Meireles fora para o grupo *Os comediantes*, com a peça *Pirandello*, que fez um grande sucesso. Depois, ofereceu ao mesmo grupo a tradução da peça de *Maurice Maeterlinck*, *Pelléas e Mélisande*<sup>75</sup>, que foi encenada em 1943<sup>76</sup>.

personagens, principalmente da mulher, analisam a realidade contida por trás das convenções, costumes e moralidade da época. Além disso, fazia críticas à burguesia e ao capitalismo. Sua peça *Peer Gynt* foi traduzida por Cecília Meireles.

Disponível em: <<http://www.dec.ufcg.edu.br/biografias/HenrJlbs.html>>. Acesso em: 15 jan. 2014.

<sup>71</sup> Dramaturgo e poeta belga, Maurice Maeterlinck nasceu no ano de 1862, em Ghent, tendo falecido em 1949, em Nice. Dedicou-se à literatura, compondo poemas simbolistas. Com suas peças teatrais, causou grande impacto, caracterizadas por um certo fatalismo, misticismo e pela constante presença da morte. Sua peça *Pelléas e Mélisande* foi traduzida por Cecília Meireles.

Disponível em: <[http://www.infopedia.pt/\\$maurice-maeterlinck;jsessionid=I3UnDthhHAJV-BZVIVN7NQ](http://www.infopedia.pt/$maurice-maeterlinck;jsessionid=I3UnDthhHAJV-BZVIVN7NQ)>. Acesso em: 15 jan. 2014.

<sup>72</sup> Frederico Garcia Lorca (1898-1936), poeta e dramaturgo espanhol, é considerado um dos grandes nomes da literatura espanhola. Em suas poesias levava as paisagens e os costumes da terra natal. Estudou Direito, por imposição da família, mas sua vocação era a poesia. Revelou também interesse pela música, pintura e teatro. Dentre suas obras, as mais famosas são *Impressões e Paisagens*, seu primeiro livro, publicado em 1918; *O Sortilégio da Mariposa*, peça teatral que estreou em 1920. Foi perseguido por militantes franquistas durante a Guerra Civil Espanhola por ser contrário aos fascistas e aos militares franquistas, além de sua condição homossexual. Em 1931, criou e dirigiu a companhia teatral *La Barca*. Escreveu *Bodas de Sangue* (1933), *Yerma* (1934), *A Casa de Bernardo e Alba* (1936), que ficaram conhecidas em vários países. Em agosto de 1936, no auge de sua produção intelectual, foi fuzilado em Granada, por militantes franquistas.

Cecília traduziu as seguintes peças deste autor: *Bodas de Sangue*, *Yerma* e *D. Rosita, a solteira*.

Disponível em: <[http://www.e-biografias.net/garcia\\_lorca/](http://www.e-biografias.net/garcia_lorca/)>. Acesso em: 30 out. 2013.

<sup>73</sup> Cecília traduziu a peça *Orlando*, da referida autora, no ano de 1948.

Disponível em: <<http://www.dicionariodetradutores.ufsc.br/pt/CeciliaMeireles.htm>>. Acesso em: 20 out. 2013.

<sup>74</sup> Apesar de Cecília Meireles ter afirmado, em carta escrita à Gabriela Mistral, que fazia traduções sem remuneração, não há como afirmar que essas traduções sob encomenda se encaixavam nesse perfil.

<sup>75</sup> *Pelléas e Mélisande*, ópera estruturada em cinco atos, é considerada uma das obras-primas da ópera moderna. A obra conta a história da paixão secreta entre cunhados: Pélleas e Mélisande. A história passa em um reino místico de Allemonde, onde o príncipe Golaud, ao vagar pela floresta, encontra uma mulher misteriosa: Mélisande. Por meio de uma carta, lida pela mãe do príncipe, descobre-se que este se casou com Mélisande. Essa carta foi escrita pelo avô cego de Golaud, o rei Arkel. No entanto, o meio-irmão do príncipe, Pelléas, retorna de uma viagem e cria um laço de amizade com Mélisande, que permanece no castelo negro e sombrio, infeliz e pouco comunicativa. Após um convite feito por Pelléas para um passeio, a mulher perde seu anel de casamento, despertando em seu marido uma certa desconfiança com relação à amizade entre Pelléas e Mélisande. Com o tempo, torna-se mais ciumento e desconfiado e ataca Mélisande, que está grávida. Devido a essas desconfianças, Pélleas resolve abandonar o castelo e passa a se encontrar

Mesmo com esse sentimento de satisfação, ao fazer as traduções e vê-las materializadas em peças teatrais, tal atividade não deixou de decepcioná-la. A poetisa brasileira comentou com Mistral:

*Estou trabalhando numa tradução de Virgínia Woolf, que é uma ótima disciplina para o meu inglês, e ainda terei de fazer este ano uma conferência no Instituto Brasil-Estados Unidos. Colaboro agora em três jornais, o que representa três artigos por semana – mas até o fim do ano espero poder livrar-me de algum deles. E depois da tradução do Woolf, desejo não fazer mais nenhuma – pelo desencanto que me deixam todas as traduções<sup>77</sup>.*

Esse incômodo com a tradução veio aliado a um desejo de atuar como escritora de peças teatrais para crianças, o que se consolidou como uma frente de trabalho significativa na década de 1940<sup>78</sup>, também abordada em cartas à amiga chilena<sup>79</sup>. Em uma dessas cartas, Cecília expôs sua ocupação com o Teatro de Marionetes, afirmando ter composto “*uma tragédia, que não sei se será representável, mas serviu como exercício para ingressar no gênero*”<sup>80</sup>, estabelecendo uma relação forte entre literatura e teatro. Narrou também à Henriqueta Lisboa que, para montar o teatro de marionetes, passava muito tempo ouvindo histórias, pedindo à amiga mineira que lhe enviasse alguma que achasse interessante<sup>81</sup>.

---

secretamente com Méliande. Em um desses encontros, ambos declaram o amor um pelo outro. Golaud, que os espiava, mata Pélleas. Méliande fica doente e sofre um aborto. Seu marido, cheio de remorsos, implora pela verdade sobre a relação existente entre sua mulher e seu irmão, a jovem, porém, mostra-se incoerente e misteriosa até o fim, quando exala o último suspiro.

Disponível em: <<http://www.rtp.pt/antena2/?t=Claude-Debussy.rtp&article=2075&visual=11&layout&autor=2040>>. Acesso em: 04 nov. 2013

<sup>76</sup> MEIRELES, Cecília. *Diário Carioca*, 16 nov. 1947. Entrevista concedida a Paulo Mendes Campos.

Disponível em: <[http://www2.dbd.puc-rio.br/pergamum/tesesabertas/0210338\\_06\\_cap\\_02.pdf](http://www2.dbd.puc-rio.br/pergamum/tesesabertas/0210338_06_cap_02.pdf)>. Acesso em 17 set. 2013.

<sup>77</sup> MEIRELES, Cecília. *Carta à Gabriela Mistral*. Rio de Janeiro, 28 de agosto de 1944. Arquivo do Acervo da Biblioteca Nacional do Chile.

<sup>78</sup> Cecília Meireles passou a se interessar pela escrita teatral na década de 1940, mais precisamente em 1946, quando fez suas primeiras traduções para as companhias teatrais. Sua primeira produção foi um pequeno auto para teatro de bonecos, escrito a convite da educadora Helena Antipoff, diretora da Sociedade Pestalozzi para o curso de teatro que a poeta daria aos alunos da referida sociedade. Tem-se conhecimento de apenas dois autos escritos: *Nau Catarineta* e *O Menino Atrasado*, sendo publicado apenas o último.

Disponível em: <[http://www2.dbd.puc-rio.br/pergamum/tesesabertas/0210338\\_06\\_cap\\_02.pdf](http://www2.dbd.puc-rio.br/pergamum/tesesabertas/0210338_06_cap_02.pdf)>. Acesso em 17 Set. 2013.

<sup>79</sup> MEIRELES, Cecília. *Carta à Gabriela Mistral*. Rio de Janeiro, 07 de abril de 1947. Arquivo do Acervo da Biblioteca Nacional do Chile.

<sup>80</sup> MEIRELES, Cecília. *Carta à Gabriela Mistral*. Rio de Janeiro, 19 de fevereiro de 1947. Arquivo do Acervo da Biblioteca Nacional do Chile.

<sup>81</sup> MEIRELES, Cecília. *Carta à Isabel do Prado*. Rio de Janeiro, 05 de novembro de 1946. Arquivo do Acervo da Fundação Casa de Rui Barbosa.

A divulgação, a tradução e a criação de peças teatrais eram, a meu ver, atividades caras à intelectual Cecília Meireles para dinamizar a formação do leitor infantil, uma vez que se constituíram em frentes de atuação intensa da escritora nesse tempo histórico da modernidade educacional. Tal frente possibilitava, ainda, a ampliação do acesso à cultura, impulsionando-a a ocupar mais um espaço público – o do teatro.

Ainda em relação ao trabalho que Cecília Meireles realizou com traduções, destaco, pelas cartas trocadas com Gabriela Mistral, o que pensava sobre as traduções do espanhol para o português que fazia com regularidade para o jornal *A Manhã*<sup>82</sup>. A cronista brasileira considerava tratar-se de uma atividade desnecessária nos espaços de circulação de textos no Brasil. Entendia que, por mais que se esforçasse na tradução, não conseguiria fazer jus ao sentido original dos textos. No caso das traduções da língua inglesa ou francesa, por exemplo, ela não via outra solução. No entanto, no caso do espanhol, pela proximidade na origem – latina – entendia ser melhor que os textos circulassem na língua materna.

A despeito de tal pensamento de Cecília Meireles selecionar leitores ao defender a ideia de manutenção do texto na língua original, entendo que sua colocação dizia respeito ao fato de que, por mais que o tradutor fosse criterioso, havia um caráter subjetivo, que poderia interferir no sentido do texto. Isso corrobora a interpretação de que essa intelectual refletia sobre os trabalhos que realizava, buscando entender as possibilidades e limites de sua atuação. Mesmo sendo contrário ao que acreditava, era necessário, fosse por compromissos sociais, fosse por necessidade financeira, que Cecília Meireles continuasse a traduzir os textos em espanhol. Quando Cecília precisava fazer tal trabalho, sentia-se como se estivesse cometendo um pecado, como dissera a Mistral, ao afirmar que esta última deveria

*imaginar os [seus] escrúpulos: se, para respeitar o seu torneio de frase, ou a invenção do epíteto, sigo ao pé da letra o que V. põe, - resulta um português difícil que pode parecer arbitrariedade da tradução. E, se tento fazer não uma tradução, mas uma “transposição”, - deito-lhe a perder a graça criadora e inovadora do artigo. De todos os modos, sai inferior – como acontece a qualquer tradução*<sup>83</sup>.

---

<sup>82</sup> MEIRELES, Cecília. *Carta à Gabriela Mistral*. Rio de Janeiro, 26 de julho de 1943. Arquivo do Acervo da Biblioteca Nacional do Chile.

<sup>83</sup> MEIRELES, Cecília. *Carta à Gabriela Mistral*. Rio de Janeiro, 28 de agosto de 1944. Arquivo do Acervo da Biblioteca Nacional do Chile.

Tal pensamento crítico era compartilhado com seus pares nas cartas, aproximando Cecília Meireles, Henriqueta Lisboa e Gabriela Mistral, tanto na dimensão pessoal, quanto na profissional pelas afinidades literárias.

Henriqueta Lisboa comentou com Cecília Meireles sobre seu desejo de traduzir os poemas de Gabriela Mistral<sup>84</sup>. Tal iniciativa foi vista com apreço por Cecília Meireles, que disse: “*sobre as traduções, parece-me que é uma linda ideia, a sua, e Gabriela ficará muito sensibilizada*”<sup>85</sup>. Gabriela, na mesma linha, também entendia ser rica a leitura e tradução dos poemas de Henriqueta Lisboa, quando exprimiu: “*espero poder traducir mas versos suyos, cuando esté en el campo. Aquí yo no tengo tiempo para nada*”<sup>86</sup>.

Em correspondência à Gabriela Mistral, a poetisa mineira exprimiu sua satisfação por entender mais sobre a alma da amiga chilena, destacando a riqueza literária de suas obras. Afirmou, especialmente, que julgava importante que o conjunto de traduções deveria ser publicado em uma coleção de poesias. Para tal, esclareceu em carta que precisava seguir os trâmites legais de autorização para publicação da obra<sup>87</sup>. Explicou que, após terminar de traduzir os textos,

*com o maior carinho e respeito, numerosas poesias suas, pretend[ia] lançar esse trabalho em livro, através de uma boa editora (de preferencia José Olímpio, na coleção Rubaijão – os mais belos poemas da literatura universal), caso você esteja de acordo com isso e me envie a sua autorização oficial. Depois de entrar em entendimento com o editor, pedi suas ordens em relação aos seus direitos autorais. Envio-lhe juntamente a lista de nomes das poesias traduzidas, com a indicação das fontes, estando*

<sup>84</sup> A meu ver, a colocação de Henriqueta Lisboa é sobre um trabalho específico em 1946, o que acabou por gerar a publicação de um livro anos mais tarde. Pela análise de indícios em carta escrita em 1942, posso afirmar que Henriqueta Lisboa traduziu poemas de Gabriela Mistral antes desse período em que externou à Meireles seu contentamento em traduzir os textos da poetisa chilena (LISBOA, Henriqueta. *Carta à Gabriela Mistral*. Belo Horizonte, 13 de novembro de 1942. Arquivo do Acervo da Biblioteca Nacional do Chile). A tradução do referido poema foi publicada no *O Jornal* em 30 de janeiro de 1943.

<sup>85</sup> MEIRELES, Cecília. *Carta à Henriqueta Lisboa*. Rio de Janeiro, 26 de abril de 1946. Arquivo do Acervo de Escritores Mineiros da UFMG.

<sup>86</sup> MISTRAL, Gabriela. *Carta à Henriqueta Lisboa*. Rio de Janeiro, 22 de setembro de 1940. Arquivo do Acervo de Escritores Mineiros da UFMG.

<sup>87</sup> Henriqueta Lisboa escreveu para a amiga chilena dizendo que o fato de estar traduzindo seus poemas, diminuía as saudades que sentia. Quando ficou sabendo que a vinda de Gabriela Mistral ao Brasil seria adiada, trabalhou com intensidade na tradução de vinte e cinco poesias (LISBOA, Henriqueta. *Carta à Gabriela Mistral*. Belo Horizonte, 31 de março de 1946. Arquivo do Acervo da Biblioteca Nacional do Chile).

Em outra correspondência, três anos depois, Henriqueta Lisboa insistiu para que Mistral enviasse a autorização legal para publicar os poemas traduzidos (LISBOA, Henriqueta. *Carta à Gabriela Mistral*. Belo Horizonte, 28 de setembro de 1949. Arquivo do Acervo da Biblioteca Nacional do Chile).

*pronta a modificar o que não lhe pareça bem, quanto ao critério de escolha ou qualquer circunstância*<sup>88</sup>.

Dessa coletânea de poesias traduzidas por Henriqueta Lisboa, houve o interesse do jornal *A Manhã* em publicar uma delas. Essa solicitação permite inferir sobre a importância de Gabriela Mistral no cenário literário e o reconhecimento da imprensa sobre sua poesia. Sobre tal solicitação, Henriqueta Lisboa relatou à Mistral que *“ao jornal ‘A manhã’, que deseja publicar alguma coisa do livro, vou ceder uma canção de minas, com bastante ciúme*<sup>89</sup>.

Como Henriqueta Lisboa já estava realizando as traduções dos poemas de Gabriela Mistral, a pedido de Cecília Meireles, passou a fazer também as traduções dos textos da intelectual chilena para o jornal *A Manhã*, a partir de agosto de 1946. Quando Cecília foi solicitada pelo referido jornal a fazer traduções de Gabriela Mistral, indicou Henriqueta Lisboa para esse trabalho.

*Outro dia pediram-me, de “A Manhã”, traduções de Gabriela. Então, lembrando-me de que V. está trabalhando nisso, respondi ao secretário que seria melhor publicarem as traduções suas. Dei-lhe até o seu endereço, e ele ficou de lhe telegrafar. Caso V. não veja inconveniente nisso, eu também não vejo*<sup>90</sup>.

Essa cumplicidade, evidenciada na relação que tais intelectuais estabeleceram, robustecia a divulgação do que defenderam no campo educacional. Na carta que Cecília Meireles escrevera para Gabriela Mistral, em 1944, sem localização de dia ou mês, ficava evidente uma aproximação significativa da influência que uma exercia sobre a outra no que dizia respeito às discussões do campo literário, como será possível observar na sequência do presente texto.

Cecília Meireles, Henriqueta Lisboa e Gabriela Mistral, ao atuarem na docência, em diversos momentos de suas trajetórias profissionais enfrentaram problemas de diferentes naturezas. Cecília Meireles foi impossibilitada, por questões políticas, de se envolver diretamente em assuntos político-educacionais pela via da docência. Gabriela Mistral, por várias vezes, também enfrentou dificuldades semelhantes. Muitos foram os desafios que a intelectual chilena encarou para se

<sup>88</sup> LISBOA, Henriqueta. *Carta à Gabriela Mistral*. Belo Horizonte, 19 de abril de 1946. Arquivo do Acervo da Biblioteca Nacional do Chile.

<sup>89</sup> LISBOA, Henriqueta. *Carta à Gabriela Mistral*. Belo Horizonte, 17 de agosto de 1946. Arquivo do Acervo da Biblioteca Nacional do Chile.

<sup>90</sup> MEIRELES, Cecília. *Carta à Henriqueta Lisboa*. Rio de Janeiro, 14 de agosto de 1946. Arquivo do Acervo de Escritores Mineiros da UFMG.

colocar como profissional em um espaço que era ocupado pelos homens. Como uma professora comprometida com o ideário educacional que defendia, esbarrou com questões diplomáticas que a conduziram a tomar atitudes firmes.

Quando Mistral assumiu o compromisso com José Vasconcelos, Secretário da Secretaria de Educação Pública (SEP) no período da Reforma Educacional mexicana de 1922, para atuar na referida reforma, foi convocada a voltar a seu país natal para exercer o cargo que havia deixado e precisou ser veemente com o então Ministro da Educação para que pudesse manter os compromissos éticos com Vasconcelos. Em resposta a Pedro Aguirre Cerda, Gabriela Mistral justificou que não poderia voltar ao cargo que ocupava como Diretora do Liceo nº 6, por ter assumido um acordo com José Vasconcelos e com a educação mexicana. Para além da responsabilidade com as tarefas com que se comprometera, o que a unia ao intelectual mexicano era o agradecimento pela ampliação de sua formação cultural e artística.

*Mexico no es una nacion tranqüila. Yo no me quedaria aqui si mi gobierno me dejara fuera; ire a la Argentina o a outra parte; pero serviria a Mexico todo el tiempo que estuviese en paz, porque se trata de una nación que quiero y estimo e a la cual debo mucho en la formación de mi cultura artística. Por outra parte, no solo ahora que trabajo com Vasconcelos soi hispano-americanista; lo soi desde hace años i no sien to extraño ningun pais de mi lengua<sup>91</sup>.*

Em que pesem tais enfrentamentos políticos, em vários momentos de sua trajetória profissional, Gabriela Mistral exerceu a docência a convite de autoridades políticas, tal qual ocorrera no Brasil, quando desenvolveu um projeto de Museus para a Escola de Aperfeiçoamento de Belo Horizonte<sup>92</sup>, no qual deveria orientar uma professora designada para auxiliá-la no desenvolvimento do referido projeto. Henriqueta Lisboa escreveu à Mistral, com o objetivo de efetivar tal convite:

---

<sup>91</sup> MISTRAL, Gabriela. *Carta à Pedro Aguirre Cerda*. San Anjel, 01 de janeiro de 1923. Arquivo do Acervo da Biblioteca Nacional do Chile.

<sup>92</sup> A criação da Escola de Aperfeiçoamento (1929-1946) dedicada à graduação de normalistas que viriam a assumir a efetiva transformação do Ensino Fundamental na rede de escolas primárias - que estava sendo ampliada a largos passos -, ocorreu em decorrência da Reforma do Ensino Primário e Normal (1927/1928) instituída no governo de Antônio Carlos Ribeiro de Andrada, quando Governador do Estado de Minas Gerais, ocorrida entre os anos de 1926 e 1930 (CANDIÁ, 2007). Essa Reforma foi considerada pela historiografia (NAGLE, 1974) como uma das expressões de renovação educacional de 1920. Tal ideário foi consolidado pela Reforma do Distrito Federal, idealizada por Fernando de Azevedo, em 1928.

*pediu-me a diretora da Escola de Aperfeiçoamento que lhe escrevesse sobre o assunto do museu. Ela conferenciou a respeito com o Dr. Cristiano Machado, secretário de Educação e este, por sua vez, interessado na questão, terá que levá-la ao governador, isso depois que você se dirigir oficialmente a ele, secretário, fazendo a proposta de intercâmbio. Caso o governador aprove, será então designada uma professora da escola para ir procurá-la e estudar com você o andamento do projeto, pela realização do qual faço votos ardentes<sup>93</sup>.*

Cecília Meireles, Gabriela Mistral, Henriqueta Lisboa, Isabel do Prado<sup>94</sup>, assim como outras mulheres dessa geração, precisavam mostrar constantemente competência para que pudessem ocupar espaços na esfera pública<sup>95</sup>. Para tal, foi necessário, em alguns momentos, ceder a convicções pelas quais lutavam na esfera literária e educacional. Tais intelectuais acreditavam que o papel que ocupavam ao escrever era o de formar leitores críticos. Assim, sentiam-se incomodadas quando o trabalho caminhava na contramão de tal concepção, devido a exigências sociais da condição do trabalho feminino.

A situação do trabalho feminino evidencia-se na colocação final da intelectual brasileira na carta de 25 de junho de 1946, na qual relatava uma situação de insatisfação com o trabalho que executava em uma revista brasileira. Em tal missiva, Cecília Meireles confidenciou à amiga chilena o quanto escrever reiteradamente sobre assuntos que não implicavam uma reflexão filosófica mais densa causava-lhe angústia: *“Estou colaborando num jornal - o que V. sabe que não é nada, - e continuo com o meu cargo no Turismo, gastando-me em escrever guias sobre superficialidades, com tantas páginas de tantas colunas com tantas letras...”<sup>96</sup>*. Afirmou à amiga mineira Henriqueta Lisboa, em um tom de desabafo, que sua vida era, por vezes,

<sup>93</sup> LISBOA, Henriqueta. *Carta à Gabriela Mistral*. Belo Horizonte, 26 de fevereiro de 1943. Arquivo do Acervo da Biblioteca Nacional do Chile.

<sup>94</sup> Em pesquisa a sites virtuais, não foi possível identificar informações sobre Isabel do Prado, com vistas a escrever sua biografia. Posso inferir, pela interpretação das cartas trocadas desde o início da década de 1940, que era amiga de Cecília Meireles e a ajudou em traduções de conferências e livros para outros idiomas. Pela leitura de Lamego (2007), posso afirmar que Isabel do Prado foi correspondente da BBC em Londres, durante a Segunda Guerra Mundial.

<sup>95</sup> Dois meses depois, Cecília comenta sobre o trabalho que realiza na revista de Turismo com a amiga Henriqueta Lisboa, dizendo *“andei terminando um guia de Turismo, para o meu chefe, trabalho bastante fatigante e absorvente. Apenas ontem me libertei desse compromisso, e agora, como sempre acontece, já me vão meter noutros”* (MEIRELES, Cecília. *Carta à Henriqueta Lisboa*. Rio de Janeiro, 14 de agosto de 1946. Arquivo do Acervo de Escritores Mineiros da UFMG).

<sup>96</sup> MEIRELES, Cecília. *Carta à Gabriela Mistral*. Rio de Janeiro, 25 de junho de 1946. Arquivo do Acervo da Biblioteca Nacional do Chile.

MEIRELES, Cecília. *Carta à Gabriela Mistral*. Rio de Janeiro, 19 de fevereiro de 1947. Acervo Biblioteca Nacional do Chile.

MEIRELES, Cecília. *Carta à Isabel do Prado*. Rio de Janeiro, 24 de outubro de 1949. Arquivo do Acervo da Fundação Casa de Rui Barbosa.

*atrapalhada por mil coisas sem importância. E desculpe falar-lhe desses pormenores, mas é bom que os amigos compreendam que eu muitas vezes não posso nem que queira fazer as coisas que mais estimaria, só por estas contingências domésticas. Como eu gostaria de ser boêmia, de poder viver e escrever no meio de teias de aranha, baratas, moscas, poeira, ratos, etc.<sup>97</sup>!*

Interessante pensar na concepção de boemia de Cecília Meireles, relacionada a um desejo de poder dedicar mais tempo à escrita. O sentido que percebo no uso dessa expressão é que Cecília queria desfrutar desse prazer sem ter que se preocupar com questões cotidianas. Essas condições adversas trouxeram consequências para a realização das tarefas intelectuais com as quais Cecília Meireles se comprometia. Situações de entrelaçamento das preocupações próprias dos espaços privado e público deixaram transparecer uma cumplicidade entre mulheres de uma mesma geração. Mesmo quando Cecília se encontrava narrando questões domésticas nas cartas, era a dimensão do trabalho que a preocupava, gerando angústias que se revelaram na sua luta em ocupar um espaço no mercado de trabalho.

Posso inferir que, nas cartas que Gabriela Mistral escreveu para Cecília Meireles, a poetisa chilena também falava de dificuldades do trabalho que realizava nas esferas privada e pública. Tal inferência, apesar de eu não ter tido acesso às cartas escritas por Gabriela Mistral, conforme já mencionado em outras passagens desta tese, pode ser percebida pelo fato de que Cecília Meireles escrevera de forma reiterada nas cartas sobre esse tema<sup>98</sup>. O argumento é o de que a preocupação com as dificuldades enfrentadas na ocupação dos espaços públicos conduziram essas duas artífices a pensarem em estratégias para defenderem condições mínimas de trabalho da mulher na sociedade latino-americana. Refiro-me não às mulheres em geral, mas àquelas que tiveram oportunidade de investir na formação intelectual.

Cecília Meireles contou à amiga chilena que seria instalado brevemente

<sup>97</sup> MEIRELES, Cecília. *Carta à Henriqueta Lisboa*. Rio de Janeiro, 14 de agosto de 1946. Arquivo do Acervo de Escritores Mineiros da UFMG.

MEIRELES, Cecília. *Carta à Henriqueta Lisboa*. Rio de Janeiro, 26 de abril de 1946. Arquivo do Acervo de Escritores Mineiros da UFMG.

<sup>98</sup> Tal tema aparece nas cartas: MEIRELES, Cecília. *Carta à Gabriela Mistral*. Rio de Janeiro, 26 de julho de 1943. Arquivo do Acervo da Biblioteca Nacional do Chile; MEIRELES, Cecília. *Carta à Isabel do Prado*. Rio de Janeiro, 29 de agosto de 1949. Arquivo do Acervo da Fundação Casa de Rui Barbosa; MEIRELES, Cecília. *Carta à Isabel do Prado*. Rio de Janeiro, 30 de junho de 1941. Arquivo do Acervo da Fundação Casa de Rui Barbosa.

*o Instituto Internacional de Educação e Cultura, que V. deve saber melhor do que eu o que vem a ser: uma instituição de salvaguarda da democracia, da cultura, etc., com órgãos em vários países. Como o ministro das Relações me convidou para a solenidade, vou ver de que se trata. Talvez por aí se pudesse resolver a minha situação. A minha situação que é apenas esta: por onde e com quem trabalhar<sup>99</sup>!*

Segundo a poetisa, a inauguração daquele órgão oficial de cultura e educação, que poderia representar uma fonte profícua de trabalho, não lhe proporcionava segurança. A escolha do advérbio “talvez” para introduzir a frase que culmina com duas questões de fundo - “por onde e com quem trabalhar” – realça certa angústia de Cecília Meireles com o quadro de incertezas das suas condições de trabalho. Apesar das diferenças entre os seus percursos individuais<sup>100</sup>, pode-se perceber que ambas trabalhavam nessas atividades porque precisavam.

Cecília Meireles escreveu para Gabriela Mistral, afirmando que, embora fizesse traduções para o teatro brasileiro sem cobrar, precisava de um trabalho remunerado para que pudesse suprir as necessidades de suas filhas. Na carta que escrevera para Mistral, ficava evidente que essa modalidade de trabalho não era nada fácil para ela, quando conta que fizera

*uma tradução de Waeterlinck que dev[eria] ser levada à cena agora em junho, mas alteraram a estação teatral que começará no fim do ano, e, dispondo de mais tempo, decidiram-se a representar também o “Peer Gynt”, de modo que tenho de dar, até o dia 15 do mês próximo, os três primeiros atos da peça de Ibsen para dar tempo aos ensaios, etc. É coisa difícil, em prosa rítmica e verso. Além disso, cara Gabriela, como eu sou estafeta de Buda e mucama de Deus Padre, faço isso tudo “de graça”. Mas o diretor do colégio das minhas filhas não é da mesma “essência etérea” e tenho de ocupar-me de coisas que sejam pagas, desgraçadamente. E, então, devo cumprir com as minhas obrigações na revista de turismo, etc., por onde V. verá que, tendo os dias, como em Petrópolis, as mesmas 24 horas mesquinhas e fatais, não tenho tempo nem para as nevralgias, e sou um ser que ignora há muitos anos aquilo que os italianos anteriores à Mussolini chamavam o “dolce far niente”<sup>101</sup>...*

Tal condição de circulação de ideais femininos “exigiu, sobretudo, a transformação das experiências individuais e fragmentadas da vida privada em experiências coletivas” (NUNES, 2009, p. 155), o que representou um campo de

<sup>99</sup> MEIRELES, Cecília. *Carta à Gabriela Mistral*. Rio de Janeiro, 25 de junho de 1946. Arquivo do Acervo da Biblioteca Nacional do Chile.

<sup>100</sup> Refiro-me ao fato de que Gabriela Mistral dependia do trabalho para seu sustento pessoal e Cecília Meireles como forma de complementação de renda, uma vez que, seu segundo marido, Heitor Grilo, não era o pai de suas filhas.

<sup>101</sup> MEIRELES, Cecília. *Carta à Gabriela Mistral*. Rio de Janeiro, 27 de junho de 1943. Arquivo da Biblioteca Nacional do Chile.

lutas no qual era necessário encontrar formas de defender o que pensavam, fosse pela palavra falada, fosse pela escrita. Dessa forma, posso afirmar, em concordância com Yannoulas (1993, p. 722), que tais intelectuais

*constituyeron un grupo que, en comparación con otras mujeres y también con muchos hombres, sabían y podían más. Con el correr del tiempo, la formación docente y la docencia femenina se tornaron factores más tradicionales que emancipadores, a medida que las mujeres accedieron más democráticamente a los diferentes niveles y modalidades del sistema educativo, y a medida que el sistema educativo desplazó los estudios pedagógicos de más alta calidad hacia el ámbito universitario. El desafío y la emancipación ya no se vinculaba al área de la circulación del saber, sino al de la producción del conocimiento, en las universidades y centros de investigación tecnológica y científica.*

Tal quadro do trabalho feminino impôs à Cecília Meireles dilemas de diferentes naturezas, como o intelectual e o econômico, por exemplo. Tinha consciência do quanto era importante o seu trabalho não só para se afirmar na dimensão pública como uma mulher preocupada com as questões políticas de seu tempo, mas também para suprir necessidades e anseios da dimensão privada.

Mais do que se deslocar da dimensão privada para ocupar um lugar de projeção na dimensão pública, os dilemas vivenciados por intelectuais, como Gabriela Mistral, Cecília Meireles e Henriqueta Lisboa, revelam o cotidiano das mulheres daquele tempo histórico que precisavam conciliar atividades de diferentes naturezas, lidando com problemas de ambas as dimensões. Isso ocorreu, por exemplo, quando Cecília Meireles escreveu sobre turismo ou quando produziu, para o jornal *A Manhã*, textos que passaram por alterações temáticas.

Em carta enviada a Alfonso Reyes<sup>102</sup> disse que havia sido contratada para trabalhar no referido jornal com a ressalva de que não poderia escrever sobre política, assunto do qual não conseguia se afastar, mesmo quando falava sobre folclore, tema de sua escrita nesse jornal.

Durante aproximadamente um ano, Cecília Meireles imprimiu às crônicas da coluna *Professores e Estudantes* do referido jornal um tom semelhante ao que atribuíra às que havia escrito, na década de 1930, para o jornal *Diário de Notícias*.

---

<sup>102</sup> Don Alfonso Reyes nasceu em Monterrey, no México, a 17 de maio de 1889, filho do general Bernardo Reyes, então governador do Estado de Nuevo León, e D. Aurelia Ochoa de Reyes, ambos do estado de Jalisco. Com 16 anos, mudou-se para a capital, onde pôde obter uma educação universitária e finalmente o diploma em Direito. Foi o intelectual mexicano de maior prestígio na primeira metade do século XX. Atuou como embaixador no Rio de Janeiro, nos anos 1930, durante sete anos. Ao longo desses anos, reinou na rua Laranjeiras e integrou-se à nossa vida cultural. Escreveu contos, poemas e ensaios tendo o Brasil como referência (ELLISON, 2002).

Os textos abrigavam temas diversos relacionados à educação, sendo a formação do leitor, pela via da literatura, da divulgação do livro e da arte em geral recorrentes em algumas das contribuições jornalísticas cecilianas. Tal perfil, no entanto, modificou-se<sup>103</sup>. Durante os anos de 1942 e 1943, Cecília Meireles escreveu sobre folclore infantil<sup>104</sup>, atribuindo o subtítulo *Infância e folclore* para tais contribuições, passando a adotar, na coluna, um perfil de divulgação de lendas folclóricas brasileiras. A despeito do afastamento da crítica às ações de cunho político na educação de seu tempo, tal mudança nos textos não deixou de abrigar uma dimensão formativa. Entendo-a relacionada às políticas culturais nacionalistas do Estado Novo com as discussões multiculturalistas da Semana Modernista<sup>105</sup>. O que destaque é o fato de que os textos apresentados por Cecília Meireles na coluna do referido jornal eram resultado de uma pesquisa sobre o folclore nacional e internacional.

Os textos que compuseram o eixo temático da infância e do folclore podem ser lidos, a meu ver, como uma tentativa de sensibilizar os leitores para a necessidade de preservar a infância, fomentando o imaginário social da sociedade a respeito das especificidades do universo infantil por meio de diálogo entre cultura e educação. Nesses textos, a dimensão mais acirrada de crítica às escolhas da política educacional, apontando sugestões que gostaria que fossem, de alguma forma, ouvidas pela população, em especial, pelos políticos que tivessem poder de atuar nesse campo, dá lugar à divulgação do folclore.

Escrever para jornais era algo que unia Gabriela Mistral e Cecília Meireles não só por ambas produzirem crônicas educacionais, como por contribuírem, em alguns momentos das trajetórias profissionais, para um mesmo periódico.

---

<sup>103</sup> As crônicas que Cecília Meireles escreveu para a Coluna *Professores e Estudantes* do jornal *A Manhã*, a convite de Cassiano Ricardo, na primeira metade da década de 1940, representaram uma frente de trabalho na qual os textos tiveram perfis diferentes, conforme pode ser observado pelo leitor desta tese na leitura do gráfico 8 - Crônicas e reportagens jornal *A Manhã*, apresentado no anexo C. Esse gráfico descreve os temas da Coluna *Professores e Estudantes* do período de 09 de agosto de 1941 até 16 de maio de 1946, sendo apenas uma de 1948. Nos anos de 1943 e 1944, Cecília Meireles escreveu também contos, que foram publicados entre os textos que abordavam diretamente a questão do folclore. Constatei que, durante esse período, a poetisa não escreveu sobre questões político-educacionais mais amplas no referido periódico.

<sup>104</sup> O tema folclore também esteve presente nas correspondências que trocou com Henriqueta Lisboa quando já não mais escrevia a coluna *Infância e Folclore*. Cecília externou sua preocupação com uma exposição que estava organizando em sua casa: “no momento, preparo uma pequena exposição de objetos folclóricos, com as coleções particulares de alguns amigos, para aumentar a minha, - e com isso procuro dar caráter prático às atividades de que me encarregam na Comissão Nacional de Folclore do Itamarati” (MEIRELES, Cecília. *Carta à Henriqueta Lisboa*. Rio de Janeiro, 22 de janeiro de 1948. Arquivo do Acervo de Escritores Mineiros da UFMG).

<sup>105</sup> Ver Moraes (1978).

Cecília Meireles não perdeu de vista a articulação que formou pela rede de referenciabilidades, ao buscar fortalecer essa atuação política, da qual foi privada. Contava com seus pares intelectuais nessa empreitada, como o fizera, ao pedir ao então diretor do jornal *A Manhã*, Cassiano Ricardo<sup>106</sup>, que Gabriela Mistral também contribuísse com artigos semanais<sup>107</sup>. A colaboração de Mistral com textos para o referido jornal foi mediada por Meireles que expressou o aspecto ético que tal intervenção requeria, enfatizando que ficava pouco à vontade em atender à solicitação do diretor do jornal. Afirmou à amiga chilena que

*hoje, combinando por telefone a minha colaboração de viagem, o Cassiano me disse que lhe tinha pedido umas duas colaborações mensais sobre escritores sulamericanos ou mesmo apenas chilenos. E pediu-me que lhe tocasse no assunto, antes de partir. Adiantou-me que estava numa situação provisória, aquela de que lhe falei, até o fim de junho. Nessa ocasião, esperava que a situação se esclarecesse. E disse-me que, por enquanto, contava com a colaboração de alguns amigos, e que V. estava nesse número. Creio que ele quer dizer que deseja manter as colaborações do jornal num nível alto, enquanto isso lhe for possível. E, por isso, apelava também para V.*

*Quanto a mim, escreverei durante a viagem, esperando que ele me avise do destino da colaboração, em fins de junho.*

*Embora ele me tenha pedido com insistência que influísse em V., para lhe mandar essa colaboração, eu não sou menos amiga sua do que dele: creio que V. deve resolver por si. Acho que a amizade não deve ser um constrangimento. V. fará como bem entender. Apenas queria dizer-lhe o que foi conversado entre nós, a esse respeito”<sup>108</sup>.*

<sup>106</sup> Jornalista, poeta e ensaísta, nasceu em 1895, em São José dos Campos e faleceu em 1974, no Rio de Janeiro. Publicou seu primeiro livro de poesia aos 16 anos. Começou seu curso de Direito em São Paulo, mas o concluiu no Rio de Janeiro. Retornou a São Paulo e participou como um dos líderes do movimento pela Semana de Arte Moderna, em 1922. Participou do movimento modernista “Verde-amarelismo”, no contraponto com o movimento “Pau-brasil”, liderado por Oswald de Andrade. O primeiro movimento era liderado por Plínio Salgado, posteriormente líder do integralismo brasileiro. Cassiano Ricardo também foi redator do jornal *Correio Paulistano*, diretor do jornal *A Manhã* e *Anhanguera*, e fundador das revistas *Novíssima*, *Planalto* e *Invenção*. Em 1950, foi eleito o presidente do Clube da Poesia e entre 1953 e 1954, foi chefe do Escritório Comercial do Brasil em Paris. Destacou-se também, como historiador e ensaísta, ao publicar obras que estudaram os movimentos dos bandeirantes e sobre literatura. Pertenceu ao Conselho Federal de Cultura, à Academia Paulista de Letras e à Academia Brasileira de Letras. Recebeu diversos prêmios por suas obras. Participou da banca que deu à Cecília Meireles o prêmio pelo livro *A Viagem*.

Disponível em: <<http://www.academia.org.br/abl/cgi/cgilua.exe/sys/start.htm?inoid=390&sid=295>>. Acesso em 14 jan. 2013.

<sup>107</sup> Em duas cartas escritas em maio de 1944, Cecília Meireles comenta com Gabriela Mistral como andavam as conversas com Cassiano Ricardo para definir como seria a contribuição de Mistral para o jornal *A Manhã*.

MEIRELES, Cecília. *Carta à Gabriela Mistral*. Rio de Janeiro, 23 de maio de 1944. Arquivo do Acervo do da Biblioteca Nacional do Chile.

MEIRELES, Cecília. *Carta à Gabriela Mistral*. Rio de Janeiro, 30 de maio de 1944. Arquivo do Acervo do da Biblioteca Nacional do Chile.

<sup>108</sup> MEIRELES, Cecília. *Carta à Gabriela Mistral*. Rio de Janeiro, 23 de maio de 1944. Arquivo do Acervo da Biblioteca Nacional do Chile.

Além de colaborar com artigos periódicos para três jornais na década de 1940, Cecília Meireles falou com Mistral sobre um convite que recebera para contribuir para uma revista argentina. O convite a deixara satisfeita, pelo que transpareceu na correspondência, quando assegurou que *“há pouco escreveu-me Ayala pedindo colaboração para uma revista que ia aparecer em Buenos Aires - Realidad”*<sup>109</sup>. Tal contentamento pode ser sustentado ainda pelo trecho que escreveu em outra carta, na qual dizia que *“Ayala está publicando em Buenos Aires a sua revista ‘Realidad’ (que ainda não recebi), - e dos outros amigos comuns nada sei”*<sup>110</sup>.

Narrava, ainda, suas dificuldades de escrever livros, devido às exigências técnicas, dizendo que não conseguira publicar nenhum livro em 1947, porque *“há grandes dificuldades tipográficas, o que me atrapalha a publicação de um livro, este ano. De certo modo, são grandes as atrapalhações intelectuais, e especialmente artísticas”*<sup>109</sup> e que sua preferência era pelos livros de ficção, devido à possibilidade criadora que essa modalidade lhe oferecia. Sobre isso dizia que *“cada vez [s]e conven[ce] mais de que todos os [s]eus impulsos são para a literatura de ficção, não para ensaios nem artigos objetivos”*<sup>109</sup>.

Essa dificuldade de publicação já era uma preocupação desde a década de 1930, demonstrando a situação de insegurança da escritora. Cecília Meireles lamentou-se por não poder enviar uma obra sua à Henriqueta Lisboa em retribuição ao livro que recebera da autora mineira, porque estava publicando pouco<sup>111</sup>. Pediu à poetisa mineira que a perdoasse, porque *“só em 1938, talvez, publicar[ei] um grande volume de versos (grande de tamanho, porque são todos os meus inéditos destes últimos anos); e então lhe mandarei, pela satisfação de imaginar que V. o lerá!”*<sup>112</sup>.

<sup>109</sup> MEIRELES, Cecília. *Carta à Gabriela Mistral*. Rio de Janeiro, 19 de fevereiro de 1947. Arquivo do Acervo da Biblioteca Nacional do Chile.

<sup>110</sup> MEIRELES, Cecília. *Carta à Gabriela Mistral*. Rio de Janeiro, 07 de abril de 1947. Arquivo do Acervo da Biblioteca Nacional do Chile.

<sup>111</sup> Apesar de Cecília Meireles não ter enviado um livro de sua autoria à Henriqueta Lisboa naquele momento, as trocas literárias continuaram ocorrendo, sempre que possível. Em 1945, escreveu para a poetisa mineira dizendo que já havia mandado o livro para ela, pedindo que a desculpasse caso fosse deteriorado durante o transporte e solicitando a gentileza de que a amiga confirmasse “se o endereço de Alaíde e o do Prof. Vicente são os mesmos, para lhes mandar também um exemplar. Não se esqueça de me informar. Talvez o livro não esteja totalmente estragado, mas, ah, entre o que se quer e o que se pode... que distância! Que impossíveis! Que canseira!” (MEIRELES, Cecília. *Carta à Henriqueta Lisboa*. Rio de Janeiro, 10 de outubro de 1945. Arquivo do Acervo de Escritores Mineiros da UFMG).

<sup>112</sup> MEIRELES, Cecília. *Carta à Henriqueta Lisboa*. Rio de Janeiro, novembro de 1937. Arquivo do Acervo de Escritores Mineiros da UFMG.

Conquanto a trajetória de Meireles tenha sido marcada por períodos de carência na divulgação de sua literatura, havia passagens, nas cartas da década de 1940, que demonstravam o entusiasmo da intelectual com suas publicações. Na missiva que escreveu a Isabel do Prado, em 1941, escreveu que estava “*vendo se lanç[ava] um novo livro este ano ainda*”<sup>113</sup>. Cinco anos mais tarde comentou com Isabel “*Vou ver se publico um livro, qualquer dia – mas coisa velha – para me desembaraçar de tanto peso morto... O romance ainda não comecei*”<sup>114</sup>. Escrever revelava aspectos sobre a vida de Cecília Meireles que também podiam ser percebidos pela leitura das correspondências. Sua postura corroborava com uma condição de escritora que cedia às exigências de seu tempo, no que se referia ao deslocamento do espaço privado para o público. Mediante tais exigências, afirmou ao poeta português Alberto de Serpa<sup>115</sup> que não estava tendo “*tempo para quase nada. Estou escrevendo um poema que se chama ‘Périplo’ e fiz uma brincadeira com ares de lua e viola, chama-se ‘Morena Pena de Amor’.* São coisas que eu canto quando estou sozinha”<sup>116</sup>.

As produções literárias femininas de diferentes naturezas representaram tanto para Cecília Meireles e Gabriela Mistral, como para outras intelectuais de sua geração, possibilidades de inserção da mulher na sociedade até mesmo pelos problemas que tiveram que enfrentar para defenderem concepções de formação do leitor. Essas mulheres talvez tenham percebido a exata dimensão da importância que o enfrentamento de dilemas traria para a valorização do trabalho feminino e no processo de ocupação de espaços públicos<sup>117</sup>. Escrever e atuar no campo da educação, - desde o ensino primário, passando por diferentes frentes educacionais-, permitiu a essas duas intelectuais lutar por seus ideais de educação e de vida.

<sup>113</sup> MEIRELES, Cecília. *Carta à Isabel do Prado*. Rio de Janeiro, 25 de outubro de 1941. Arquivo do Acervo da Fundação Casa de Rui Barbosa.

<sup>114</sup> MEIRELES, Cecília. *Carta à Isabel do Prado*. Rio de Janeiro, 30 de junho de 1946. Arquivo do Acervo da Fundação Casa de Rui Barbosa.

<sup>115</sup> Alberto de Serpa, poeta, nasceu em Porto (Portugal), em 12 de dezembro de 1906, e faleceu nessa mesma cidade, em outubro de 1992. Formado em Direito pela Universidade de Coimbra, foi secretário da revista *Presença*, onde publicou diversos poemas, e da *Revista de Portugal*. Colaborou ainda com outros periódicos, como *Cadernos de Poesia* e *Távola Redonda*. Sofreu forte influência de Fernando Pessoa em suas poesias.

Disponível em <[http://www.infopedia.pt/\\$alberto-de-serpa](http://www.infopedia.pt/$alberto-de-serpa)> Acesso em: 16 fev. 2012.

<sup>116</sup> MEIRELES, Cecília. *Carta a Alberto de Serpa*. Rio de Janeiro, 31 de maio de 1939. Arquivo do Acervo da Fundação Casa de Rui Barbosa.

<sup>117</sup> Cecília Meireles desabafou com Henriqueta Lisboa sobre as inúmeras funções que vinha realizando e que desejava começar o ano de 1945 “*isenta de metade das minhas obrigações atuais, para por um pouco de ordem nas minhas leituras e dedicar-me melhor ao meu trabalho. Estou trabalhando nesse sentido*” (MEIRELES, Cecília. *Carta à Henriqueta Lisboa*. Rio de Janeiro, 12 de dezembro de 1944. Arquivo do Acervo de Escritores Mineiros da UFMG).

Ambas inauguraram um estilo próprio de escrita, atuando em projetos de formação do leitor que nasceram de políticas públicas e de ideais pessoais que acabaram por influenciar projetos de nação.

A partir do reconhecimento de que Cecília Meireles e Gabriela Mistral lutaram por um lugar para a mulher nos espaços públicos, enfrentando desafios e materializando projetos que foram ressaltados nas cartas, concluo que a relação de cumplicidade entre elas representa um ponto de destaque dessa luta. Tratava-se de mulheres de uma mesma geração que conquistaram apoio de outras mulheres e de homens que entenderam ser a esfera feminina de atuação na educação e na literatura, por exemplo, frentes potentes para projetar/unir países latino-americanos, em torno de um ideário político-educacional que acabou por influenciar o pensamento de um tempo histórico. A modernidade educacional impôs desafios às mulheres que se envolveram com a educação primária. Algumas delas perceberam que o campo da escrita, aliado a um discurso educacional articulado e fundamentado, constituía-se como uma forma de enfrentamento desses desafios. A partir dessa constatação, ousaram escrever sobre o que pensavam e, ao divulgarem esse pensamento em uma rede, fortaleceram-se na medida em que puderam defender suas concepções político-educacionais em esferas públicas.

A cobrança por notícias, a preocupação com aspectos da vida pessoal, o desabafo sobre entraves profissionais foram alguns dos aspectos elencados na análise que me permitem afirmar que essas intelectuais travaram debates pela via das cartas que evidenciam anseios do tempo da modernidade educacional que lhes permitiu ocupar os espaços públicos. Ocupação esta que fizeram com competência e robustecidas pela amizade. Buscaram defender a formação de um leitor crítico e intelectualizado, em cada uma de suas ações, ancoradas nos papéis que desempenhavam na esfera pública.

Dos laços de trabalho e de afeto emanaram as palavras da Musa Carioca<sup>118</sup> para a Rainha Quéchuá<sup>119</sup> que lhes permitiram “*abolir distâncias*” (MORAES, 2000,

---

<sup>118</sup> A jornalista e pesquisadora Valéria Lamego refere-se à Cecília Meireles como “musa” ao discutir, em um texto, o posicionamento político da poetisa na década de 1930 com, o então presidente da República, Getúlio Vargas, a quem essa mesma jornalista chama de “ditador” (LAMEGO, 1996b).

<sup>119</sup> Cecília Meireles refere-se à Gabriela Mistral, em várias correspondências, como “rainha quéchuá” quando diz, por exemplo, “*seu prestígio de rainha quéchuá está muito consolidado, digam o que digam os ‘crioulos*” (MEIRELES, Cecília. *Carta à Gabriela Mistral*. Rio de Janeiro, 26 de julho de 1943. Acervo da Biblioteca Nacional do Chile). A expressão aparece também na carta de junho de 1943.

p. 55) e construir caminhos, rompendo fronteiras temporais e admitindo encontros literários, jornalísticos e educacionais, realçados pelas experiências e expectativas de um acontecimento no tempo histórico.

## 1.2 A RAINHA QUÉCHUA E A MUSA CARIOCA: ENTRE POSSIBILIDADES E LIMITES DA MODERNIDADE EDUCACIONAL

Ao pensar os acontecimentos na sequência de gerações que perpassaram as vivências de Gabriela Mistral e de Cecília Meireles, como fora anteriormente explicitado, elenco a década de 1920, no México, e de 1930, no Brasil, como marcos, a partir das escolhas no campo educacional que se colocaram naqueles países. Dentre as questões educacionais que impulsionaram ambas as intelectuais nas escolhas que nortearam suas trajetórias<sup>120</sup>, destaco aquelas relacionadas à formação do leitor que ainda se fazem presentes na realidade educacional contemporânea. Entendo ter sido a preocupação com o processo de escolarização da criança, no qual se fazia urgente proporcionar o acesso à leitura ao maior número de leitores, um aspecto que foi tratado com responsabilidade por ambas as intelectuais.

Não obstante o fato de terem instituído trajetórias semelhantes que, em vários momentos se aproximaram, possibilitando influências mútuas nos seus diferentes campos de atuação, Gabriela Mistral e Cecília Meireles efetivaram ações que revelaram concepções diferentes de educação popular.

A educadora chilena defendia, durante o tempo em que se envolveu com questões ligadas à educação, uma concepção de modernidade cultural na qual a escola era uma instituição importante, dentre outras, no processo de formação do leitor crítico. Cecília Meireles defendia a ideia de que a visão de mundo era ampliada pelo contato, desde a mais tenra idade, com bens culturais. O acesso à leitura de obras literárias canônicas e não canônicas, ao teatro, ao cinema e a outras esferas de divulgação de um pensamento educacional mais amplo, tendo na escola a

---

O termo quéchua é usado para representar um grupo de línguas indígenas sulamericanas, falado até hoje no Chile, Bolívia, Argentina, Colômbia, Equador e Peru (ULLANTA ARTS, 2013).

<sup>120</sup> Refiro-me aqui aos aspectos elencados na introdução, que caracterizam o tempo histórico como a difusão da escolarização por meio da abrangência de crianças em idade escolar, a necessidade de que o Estado assumisse seu papel na educação e a questão orçamentária. Os intelectuais da geração de Gabriela Mistral e de Cecília Meireles agiram de forma efetiva na luta pela consolidação desse ideário educacional, a despeito dos limites de atuação oriundos de escolhas políticas.

responsabilidade por congregar essas demais instituições culturais corresponsáveis por formar a criança.

A visão ampliada de Cecília Meireles a respeito dos espaços de formação integral aproxima-se da concepção de educação popular defendida por Gabriela Mistral na década de 1920. Em contrapartida, o discurso de centralidade da escola na formação da criança, defendido em crônicas jornalísticas escritas por Cecília Meireles, não é corroborado por Gabriela Mistral.

A concepção de escola e de educação, manifestada por Cecília, segundo Mignot (2010), não se modificou com o passar dos anos, tendo, em 1959, subscrito um documento denominado *Manifesto dos Educadores Democratas em Defesa do Ensino Público – Mais uma vez convocados – Manifesto ao Povo e ao Governo*, em que um grupo grande de intelectuais fazia a defesa do Estado como responsável pelo ensino público, em oposição a outros que preconizavam a liberdade de ensino, a igualdade de apoio público ao ensino privado e ao estatal.

Gabriela Mistral e Cecília Meireles, ao agirem em qualquer de suas frentes de atuação, foram mulheres com suas possibilidades, seus limites e suas contradições: escritoras, professoras primárias, consultoras políticas, cronistas educacionais, intelectuais preocupadas com questões do seu tempo, o que é percebido pela leitura de cartas que trocaram, conforme analisei na primeira parte deste capítulo. Trata-se de mulheres que se constituíram no mundo, também, pelas viagens que fizeram por países geograficamente separados ou não pelo mar; ou por diferentes estados que compunham seus respectivos países, para divulgar seus pensamentos, ou, ainda, as que nasceram da pena e do papel que estiveram em suas escrivinhas. Esses últimos podem ser aqui evidenciados como lugares cujas fronteiras são fluidas: o lugar da literatura e o da educação; o lugar da leitura e o da escrita; lugares que produziram ideais e objetivaram ações a serviço da formação do leitor.

O cotidiano das viagens realizadas por Gabriela Mistral e Cecília Meireles por diferentes lugares despertou o interesse de pesquisadores contemporâneos<sup>121</sup>. Por meio de fontes diversas, como crônicas, livros e diário de bordo, esses pesquisadores problematizam como as viagens influenciaram na formação do pensamento intelectual de Meireles<sup>122</sup>. Mistral também viajou intensamente ao longo

---

<sup>121</sup> Ver Ducati (2002), Pimenta (2008), Mendes (2010) e Prado (2011).

<sup>122</sup> Realizou inúmeras viagens internacionais, dentre as quais destaco as que fez aos Estados Unidos e ao México na década de 1940. Na viagem ao país norte-americano, ministrou um curso de

de sua vida, quer seja quando esteve à frente de projetos educacionais, quer seja quando representou seu país natal em embaixadas<sup>123</sup>. Para as intelectuais, viajar era uma forma de fortalecer a rede de referenciabilidades em múltiplas dimensões em torno de um ideário educacional.

Também aquelas viagens que ambas as intelectuais realizaram, por meio de suas penas, registraram preocupações com um lugar para a literatura e para a educação nos debates políticos do tempo histórico da modernidade educacional. Ao comparar o que essas intelectuais pensaram, interpreto quem foram essas mulheres, a partir dos discursos que proferiram e das escolhas que sustentaram suas atividades profissionais.

Reconheço, então, como pontos de aproximação entre as intelectuais: ambas estabeleceram laços geracionais que fortaleceram a defesa de seus ideais; tiveram autonomia intelectual para defender seus pensamentos; atuaram em projetos de formação do leitor, que se materializaram, quando escreveram para defender um lugar para as mulheres e para as crianças nos debates literários, políticos e educacionais na sociedade latino-americana; idealizaram bibliotecas públicas, dentre elas as destinadas ao público infantil; defenderam concepções de educação popular.

Tais aproximações do pensamento de ambas as intelectuais foram possibilitadas pelo contexto político-educacional, gerando novas possibilidades e, simultaneamente, limites de atuação, conforme explanado durante a análise das correspondências. Da mesma forma, essa fronteira tênue entre possibilidades e limites colocou-se quando defenderam concepções de educação popular, por refletirem os *espaços de experiências* que eram, ao mesmo tempo, compartilhados por laços geracionais e reflexos do contexto político-educacional dos países em que atuaram na dimensão pública<sup>124</sup>. Limites e questões que, quando enfrentados,

---

Literatura e Cultura Brasileira, financiado pelo Departamento de Imprensa e Propaganda (DIP). Em 1951, viajou para França, Bélgica, Holanda e Portugal. Em 1953, foi à Índia a convite do Primeiro Ministro Neruh para participar de um simpósio sobre a obra de Gandhi. Na volta foi à Itália e, em 1958, foi a Israel para um ciclo de Conferências, aproveitando a viagem para visitar lugares santos (COELHO, 2001).

<sup>123</sup> Mistral foi consulesa do Chile em países europeus - Itália, Espanha e Portugal - e americanos - México, Brasil e Estados Unidos.

<sup>124</sup> O espaço de experiências e o horizonte de expectativas representam instâncias norteadoras que possibilitam uma constituição de sentidos a partir das vivências efetivadas e manifestas por meio de discursos narrativos ocorridos no tempo. O discurso narrativo que surge em consequência da interpretação das vivências efetivadas toma como ponto encadeador um fato determinado, que não se compreende em apenas uma relação sequencial de causa e efeito, mas que se revigora na relação entre o espaço de experiências (passado) e o horizonte de possibilidades (futuro) (KOSELLECK, 2006).

apesar de não esgotados, colocaram novas possibilidades que fazem da modernidade educacional um período inacabado, no qual o tempo cronográfico do antes e do depois permite-me diferenciar o antigo do moderno, o tradicional do revolucionário.

Sob a égide de Ricoeur, o jogo entre tradição e ruptura<sup>125</sup> pode ser percebido como uma sequência de gerações e pela instituição de um acontecimento de referência num dado tempo histórico. No caso desta tese, como dito anteriormente, esse é o tempo da modernidade educacional, que permite a significação em duas direções – antes e depois. Através das trajetórias dessas mulheres, num acontecimento escolhido como ponto de análise – processo de implementação de bibliotecas -, é possível perceber que, da tradição, configurou-se algo novo, sendo a sequência de gerações entendida como marca e possibilidade de ruptura. Em outras palavras, conquistas e limites refletiram-se na produção de cada uma dessas intelectuais, a partir do entendimento de que, inseridas em uma mesma geração, sofrendo as contribuições das anteriores, foram capazes de criar algo inédito. De acordo com Ricoeur (2012, p. 186),

*as gerações anteriores sempre parecem voltar todo o seu empenho apenas em proveito das gerações posteriores com o intuito de organizar para elas uma nova etapa, a partir da qual poderão elevar ainda mais o edifício desenhado pela natureza, de modo tal que só as últimas gerações terão a felicidade de habitar o edifício para o qual trabalharam (sem se darem conta, é verdade) uma longa linhagem de predecessores, que não puderam participar pessoalmente da felicidade preparada para elas.*

Gabriela Mistral e Cecília Meireles preocuparam-se com a necessidade de formar criticamente seus leitores, provocando reflexões sobre o quanto era importante que a sociedade voltasse seu olhar para as mulheres e para as crianças, considerando-as como parte integrante dessa sociedade e, portanto, como pessoas capazes de afetar as relações e por elas serem afetadas. Tais preocupações mostram que as intelectuais pensavam sobre a importância formativa que poderiam abrigar suas produções literárias e não pouparam esforços para divulgar o que pensavam pela via da escrita. Inquietações como essa estiveram presentes nas

---

<sup>125</sup> Tradição e ruptura entendidas enquanto conceitos ancorados na hermenêutica ricoeuriana, em que o primeiro termo diz respeito à permanência, repetição e efetivação de valores e condutas em diferentes momentos históricos e o segundo, à quebra desses paradigmas e à adoção de outros novos (RICOEUR, 2012).

ações que instituíram ao longo de suas trajetórias, consideradas, aqui, como multifacetadas.

Dessas trajetórias de Gabriela Mistral e de Cecília Meireles, destaco, em especial, suas inserções nos campos da literatura, do jornalismo e da educação, enfatizando que a face política não se colocou desvinculada dessas atuações. Tais intelectuais ocuparam a esfera pública, assumindo responsabilidades que dela advieram. Mulheres que escreveram sobre o que liam, viviam, sentiam e acreditavam tanto por meio da literatura quanto por uma atuação efetiva na educação. O legado que essas duas intelectuais deixou, interessa a pesquisadores<sup>126</sup> de diferentes áreas, por representar parte da trajetória da história da educação dos países em que atuaram.

Pensar as atuações de Gabriela Mistral e Cecília Meireles implica compreender como a mulher foi ocupando espaços nos quais suas palavras puderam ser ouvidas no tempo em que viveram, rompendo com a tradição de um tempo no qual somente aos homens era possibilitado defender ideias. Ao romper com os costumes da geração que as antecedeu, essas mulheres foram parte da instauração de uma nova época no meio literário, jornalístico e educacional, conforme discorro na sequência desta tese, ao me referir as facetas de ambas as intelectuais nesses três campos de atuação da esfera pública.

### 1.2.1 A faceta literária

É consensual entre pesquisadores das obras de Gabriela Mistral<sup>127</sup> e de Cecília Meireles<sup>128</sup> que a leitura e a escrita ocuparam um lugar de destaque em suas trajetórias. Para além de quaisquer tentativas de temporalizar a relação com a leitura e, conseqüentemente, com a escrita, escrever, para ambas, foi uma ação da qual tinham a exata noção do poder que era atribuído a quem a dominasse.

<sup>126</sup> Ver Kirinus (1999), Silva (2007) e Nunes (2009).

<sup>127</sup> Estudou na escola primária, no Vale de Elqui, onde foi alfabetizada, o que lhe permitiu, ao conhecer o jornalista Don Bernardo Ossandón, ler os livros da biblioteca desse senhor. A intelectual chilena lia como os de sua geração “*a troche y moche*’,[...] *sin de alguna de jerarquia. El bondadoso Ossandón me prestaba manos llenas libros que me sobrepasaban: casi todo su Flammarion, que yo entenderia a tercias o a cuartas, y varias biografias formativas y encendedoras*” (MISTRAL, 1962, p. 5).

<sup>128</sup> Cecília Meireles escrevia desde os nove anos, sendo que na adolescência essa atividade se prolongou e amadureceu, quando, além de escrever poesia, traduziu peças teatrais. Em 1919, aos 18 anos, ela publicou seu primeiro livro de poemas, *Espectros*, iniciando um período de grande produção (COELHO, 2001).

Utilizaram-se disso para defender concepções que se refletiram nos projetos de formação de leitor que efetivaram ao longo de suas trajetórias.

Gabriela Mistral tornou-se professora de forma autodidata, enfrentando pressões sociais e rompendo com concepções dominantes à época, no que se refere à necessidade de certificação para atuar na formação de professores, por exemplo. Cecília Meireles, apesar de ter tido uma instrução reconhecida socialmente com certificação e de acreditar na importância que esta teria para a ocupação de cargos públicos, também foi uma autodidata, quando, por exemplo, estudou as línguas dos países que visitou.

O que essas duas intelectuais leram, suas experiências de vida, especialmente as que vivenciaram como autoras, enfrentando críticas e dilemas, possibilitaram uma autonomia intelectual. Autonomia esta que lhes permitiu divulgar seus pensamentos literatos, educacionais e políticos por meio do que escreveram. Nesse caso, destaco os escritos literários que se constituíram, a partir de suas experiências, representativas de um tempo e que lhes renderam reconhecimento social.

Ao contrário de Cecília Meireles, que teve uma ampla obra poética<sup>129</sup>, Gabriela Mistral publicou durante a sua vida poucos livros de poesia<sup>130</sup>. *Desolación* foi o primeiro livro da chilena, que trouxe uma coletânea de versos divulgados inicialmente em jornais e revistas literárias. O mais famoso destes foi o que deu título à obra. A poetisa abordava temas como o amor, a maternidade, a religião e a diversidade da cultura nacional, bem como dilemas morais que a afligiam. A condição feminina e a identidade latino-americana seriam a base do seu discurso. A tônica política atribuída à *Desolación* consagrou-a como a mais importante poetisa de seu país.

Ao escrever em versos simples e diretos, sem grande ornamentação, à parte da influência das correntes modernistas latino-americanas, seu segundo livro foi

<sup>129</sup> Dentre os livros que Cecília Meireles publicou, destaco: *Espectros* (1919), *Baladas para El-Rei* (1925), *Viagem* (1939), *Vaga Música* (1942), *Mar Absoluto e outros poemas* (1945), *Retrato Natural* (1949), *Doze Noturnos da Holanda & O Aeronauta* (1952), *Romanceiro da Inconfidência* (1953), *Canções* (1956), *Poemas Escritos na Índia* (1961), *Metal Rosicler* (1960), *Solombra* (1963) e *Ou Isto ou Aquilo* (1964).

<sup>130</sup> *Desolación* (1922), *Ternura* (1924), *Tala* (1938), *Lagar* (1956). *Poema de Chile* (1967) são obras póstumas.

Disponível em: <<http://www.gabrielamistral.uchile.cl/>>. Acesso em: 14 jan. 2013.

publicado dois anos depois, *Ternura*<sup>131</sup>, de 1924. Há divergências entre os críticos, no que se refere aos estudos sobre a referida obra, fundadas em dois campos conceituais distintos: literatura infantil e literatura pedagógica (VALENZUELA, 1993). A posição dos críticos, nessa segunda linha, colocou-o em um lugar menor no campo literário. Argumentos no sentido contrário ao da pedagogização da referida obra pautam-se no fato de que o livro *Ternura* representa uma rica fase da poetisa chilena por ser uma literatura voltada ao público infantil. Tal fato sustenta minha escolha por Gabriela Mistral para entender as políticas públicas de formação do leitor pensadas nos dois países latino-americanos para os quais meus estudos se voltam.

Somente quatorze anos mais tarde, Gabriela Mistral publicaria sua terceira obra, *Tala*, contendo versos menos arrebatados que em suas obras anteriores. O livro, que era dedicado às crianças da Espanha, órfãs da Guerra Civil, possuía, também, diversas passagens, exaltando as tradições folclóricas latino-americanas. Entre os versos desse livro, está *Pezinho*, uma lamentação às duras condições enfrentadas pelas crianças espanholas.

O livro *Poema de Chile*<sup>132</sup> pode ser entendido como representação da influência da vertente americanista na obra de Gabriela Mistral<sup>133</sup>. Tal livro é interpretado por diversos estudiosos<sup>134</sup> como um artefato de memória que permitiu dizer de um lugar: o Chile; de contextos políticos: o feminismo e a questão da terra; de uma produção poética: a lírica. Independentemente da esfera de análise, a referida obra pode ser entendida como um projeto que visava formar a criança leitora a partir de uma linguagem que a aproximasse do universo infantil, uma vez que procurava conscientizar os leitores chilenos, de diferentes esferas sociais, a respeito de suas próprias condições de vida, e a quem mais se interessasse sobre

---

<sup>131</sup> Livro de poesias escrito por Gabriela Mistral, como uma reação à poesia escolar em voga nos anos da década de 1920, em que nada lhe satisfazia. Tinha a pretensão de fazer uma literatura para circular na esfera escolar. Trata-se de um livro que resgata o que havia de mais genuíno e tradicional no folclore infantil-adulto chileno e latino-americano (QUEZADA, 1989).

<sup>132</sup> Livro inconcluso de Gabriela Mistral, devido ao seu falecimento. Traz o pensamento da autora sobre o Chile. Possui 89 poemas, que ela começou a escrever em 1922, ao sair do Chile, tendo se dedicado com maior afinco nos seus últimos anos de vida. Obra em sua primeira publicação - 1967 - editada por Doris Dana (LUCO; DOMANGE, 2010).

<sup>133</sup> Gabriela Mistral enfatizou, em várias obras, a importância da formação de uma consciência americana, por meio da problematização de questões sociais e políticas. No caso da obra *Poema de Chile*, apresentou problemas sociais como a situação da mulher e a reforma agrária, por exemplo (CORTEZ, 1978).

<sup>134</sup> O livro *Poema de Chile* suscitou o interesse também de pesquisadores chilenos como Araya (2005), San Carlos (2006), Llanos (2007) e Carvacho (2008), Vasquez (2009).

sua terra natal. Assim como ocorrera com Cecília Meireles, escrever representou, para Gabriela Mistral, uma forma de assumir uma responsabilidade social.

Já o livro *Lectura para Mujeres*<sup>135</sup> enfatizou a questão da feminização, que foi abordada tanto implícita quanto explicitamente nos textos, definindo o que os pesquisadores<sup>136</sup> consideraram ser um aspecto identitário da escrita de Mistral, quer seja, o de defender um lugar para a mulher na sociedade. Nesse livro, Gabriela Mistral escreveu para mulheres firmando uma postura contemporânea, na qual a figura feminina foi “*tema e sujeito [...] [quando] uma mulher escreve para mulheres e a mulher é o centro de suas indagações e perplexidades*” (DALLOZ, 2007, p. 6).

Constato, ainda, a presença de produções sobre a obra poética de Gabriela Mistral associada a outros poetas chilenos - Vicente Huidobro, Pablo Neruda e Violeta Parra, que revelaram uma concepção<sup>137</sup> de literatura latino-americana, com repercussões em outros países.

Em se falando de Cecília Meireles, embora tenha produzido uma ampla obra poética, o que percebo, na incursão que realizei sobre o que foi produzido literariamente por ela, é que, ao se constituir como leitora e escritora, defendia uma visão de leitor que precisava ser formado pelo contato com leituras de variados gêneros, ampliando, dessa forma, a visão que teria sobre os espaços que ocupava na sociedade. Leituras que sensibilizassem e, simultaneamente, pudessem despertar uma visão crítica sobre o mundo.

Tal visão crítica está presente no livro *Romanceiro da Inconfidência*<sup>138</sup> pelo fato de Cecília Meireles possibilitar ao seu leitor refletir sobre a relação entre Literatura e História, entendendo a potência formadora que uma visão crítica sobre um determinado acontecimento, a partir de diferentes pontos de vista, pode suscitar, segundo pesquisadores contemporâneos<sup>139</sup>, na problematização de um acontecimento histórico. Há indícios, em uma das cartas que Cecília Meireles

---

<sup>135</sup> Livro de Antologias de escritores de diferentes nacionalidades, organizado por Gabriela Mistral, na época em que estava no México, a pedido de José Vasconcelos – Secretário de Educação Pública. Essa obra constitui-se um convite à mulher mexicana, para refletir sobre a concepção do feminino na sociedade da época. Foi publicada em 1924.

Disponível em: <<http://www.memoriachilena.cl/602/w3-article-95502.html>>. Acesso em: 30 maio 2013.

<sup>136</sup> Ver Dalloz (2000), Lagunas (2004) e Royo (2007).

<sup>137</sup> Ver Herrera (2005).

<sup>138</sup> Obra escrita por Cecília Meireles, após uma visita da autora a Ouro Preto, com o intuito de “documentar” os acontecimentos de uma Semana Santa. Foi lançada em 1953. Nela aparecem, através de um discurso histórico e poético, os eventos principais da Inconfidência Mineira, com destaque para o protagonista, o Tiradentes. Obra considerada de caráter épico-lírico (GONÇALVES, 2009).

<sup>139</sup> Ver Carvalho (1988), Lobato (1991), Moreno (2005) e Gonçalves (2009).

escreveu para Henriqueta Lisboa, de que a poetisa mineira ajudou em fontes para a escrita do livro *Romanceiro da Inconfidência*, colocando-se como uma parceira na troca de ideias, no decorrer da pesquisa<sup>140</sup>, revelando uma faceta historiadora que sustentou obras literárias<sup>141</sup>.

O livro *Viagem*<sup>142</sup>, que rendeu à sua autora o prêmio *Poesia*, da Academia Brasileira de Letras, em 1939, projetou-a de forma definitiva para a esfera literária, conferindo-lhe prestígio e provocando polêmicas que a desafiaram a lutar por um lugar para a literatura feminina no Brasil. Foi um livro explorado por pesquisadores de diferentes áreas, abordando polêmicas em torno da corrente literária<sup>143</sup> que influenciou Cecília Meireles, assim como em relação os aspectos líricos<sup>144</sup>, psicanalíticos<sup>145</sup> e religiosos<sup>146</sup> da obra. Destaco, ainda, análises que buscaram o imbricamento do referido livro com outras obras literárias<sup>147</sup>, seja da própria Cecília Meireles, seja de outros poetas, que figuraram como seus contemporâneos, evidenciando, dentre outros fatores, a força da poesia feminina que se colocava à época.

Sobre *Mar Absoluto e outros poemas*<sup>148</sup>, identifiquei abordagens que estudaram a ênfase metafórica presente na linguagem lírica dos versos<sup>149</sup>, a temporalidade marcada por tal linguagem<sup>150</sup>, assim como imagens masculinas e femininas

<sup>140</sup> MEIRELES, Cecília. *Carta à Henriqueta Lisboa*. Rio de Janeiro, 22 de janeiro de 1948. Arquivo do Acervo de Escritores Mineiros da UFMG.

<sup>141</sup> Outras obras que evidenciam a face historiadora de Cecília Meireles são *Espectros* (1919), *Rui: pequena história de uma grande vida* (1949) e *Expressão Feminina da Poesia na América* (1959) - livro organizado a partir da publicação de três conferências proferidas pela poetisa. A face historiadora da intelectual pôde ser percebida, também, através da leitura de duas reportagens por ela assinada para a *Página da Educação* nesse mesmo ano. Na reportagem intitulada *A situação do Ensino na segunda metade do século passado*, de 18 de outubro de 1930, traçou uma trajetória histórica do ensino. Em 15 de novembro de 1930, analisou dois documentos históricos da Proclamação da República e chamou o texto jornalístico de *O 15 de novembro de 1889*.

<sup>142</sup> *Viagem* é uma obra composta por cem poemas, que aborda o fazer poético, a espiritualidade, a passagem da vida, algumas questões próprias do ser humano, dentre outros assuntos. Suas poesias são carregadas de imagens e musicalidade que levam através de uma longa viagem (SILVA, 2008).

<sup>143</sup> Ver Anjos (1996), Aguilar (2002) e Cardoso (2007).

<sup>144</sup> Ver Bezerra (1999), Backes (2004) e Vieira (2005).

<sup>145</sup> Ver Silva (1997) e Moraes (2004).

<sup>146</sup> Ver Pereira (2007).

<sup>147</sup> Ver Puzzo (1997), Trevisan (2001), Schuartz (2002), Oliveira (2003), Freire (2005), Rezende (2006), Barreto (2006) e Machado e Silva (2008).

<sup>148</sup> A Obra de Cecília Meireles, *Mar Absoluto e outros poemas* (1945), tem como características o virtuosismo verbal; a musicalidade; a preferência por versos curtos. Há uma delicadeza e espiritualidade, uma melancolia, que se manifesta na preferência por temas como solidão, fugacidade do tempo, resignação diante da falta de sentido da vida, além de abstração, atmosfera de sonho e tom intimista.

<sup>149</sup> Ver Alves de Sá (1997), Tito (2001) e Oliveira (2003).

<sup>150</sup> Ver Belon (1993).

expressas pela lírica dos versos<sup>151</sup>. Tais constatações ratificam o argumento de que Cecília Meireles assumiu um compromisso social com a formação crítica dos leitores pelo que escreveu no campo literário. Compromisso evidenciado até nas preocupações técnicas e estéticas que envolviam o processo de produção dos seus livros. Em carta à Isabel do Prado comentou sobre sua insatisfação com o layout do livro *Rui*, mostrando uma preocupação também com os aspectos gráficos de seu livro e enfatizando a sua satisfação com a publicação<sup>152</sup>.

Reafirmo que a preocupação de ambas as poetisas, percebida pela seriedade com a qual se inseriram no campo literário, escrevendo e reescrevendo seus textos, oportunizou o reconhecimento da importância da mulher nesse lugar – de escritora - por outros intelectuais. Tal reconhecimento estabelece-se como um campo profícuo para problematizar o pensamento de Gabriela Mistral e de Cecília Meireles sobre desafios que se colocavam ao escritor e ao leitor. O contexto político em que viveram colocava como emergente a necessidade de pensar não só na identidade feminina latino-americana, constituída na e pela palavra poética, como também nos desafios que a ambivalência do discurso político e poético colocava ao leitor. Digo isso por ter sido a preocupação com a formação do leitor – em especial a mulher e a criança -, no cenário político-educacional, um tema que lhes foi caro e que teve na literatura um espaço a mais para ser problematizado.

Ao me debruçar sobre reflexões em torno de parte da obra de Gabriela Mistral e de Cecília Meireles, afirmo que o compromisso político representava uma marca recorrente da escrita de ambas as intelectuais. Tal constatação estabelece-se como um foco relevante para as discussões da tese que apresento, vez que tais intelectuais conquistaram um espaço importante para que seus pensamentos fossem valorizados<sup>153</sup>. Não há como entender quem foi Gabriela Mistral sem, de alguma forma, pensar em suas múltiplas facetas, inclusive a literária, assim como acontece com Cecília Meireles.

---

<sup>151</sup> Ver Barreto (2006).

<sup>152</sup> MEIRELES, Cecília. *Carta à Isabel do Prado*. Rio de Janeiro, 17 de outubro de 1949. Arquivo do Acervo da Fundação Casa de Rui Barbosa.

<sup>153</sup> O sentido de valorização da produção literária de Gabriela Mistral aparece, a meu ver, em carta enviada por uma educadora norte-americana, responsável pelo Department of Romance Languages de Mount Holyoke College, em Massachusetts, em que solicita à Mistral que fossem enviados “un autógrafo o una fotografia que podríamos exhibir en el local de nuestro centro”, referindo-se ao Departamento destinado ao estudo da língua espanhola da referida escola (SEDGWICK, Ruth. *Carta à Gabriela Mistral*. Massachusetts, 28 de fevereiro de 1939. Arquivo do acervo da Biblioteca Nacional do Chile). Ver anexo G.

Concordando com Bakhtin e Volochinov (1976, p.12), ao afirmarem que as palavras são escolhidas pelo poeta *“não no dicionário, mas do contexto da vida onde as palavras foram embebidas e se impregnaram de julgamentos de valor”*, a incursão a reflexões sobre as literatas Cecília Meireles e Gabriela Mistral indica a luta de ambas por um lugar para elas mesmas na sociedade, contribuindo para atribuir uma identidade feminina para a literatura.

Ao escreverem textos literários, defenderam um pensamento que foi expressivo de um tempo histórico e lhes permitiu projetarem-se em espaços públicos de circulação de ideias. Essas mulheres, a exemplo de outras, romperam com uma concepção predominante: a de que só poderiam escrever prescrições de modelo de comportamento em diferentes instâncias sociais<sup>154</sup>, que circulavam em revistas específicas. No caso de tais intelectuais, foi diferente, pois elas, ao escreverem, divulgaram um pensamento político-educacional, pela escrita, considerada tarefa de responsabilidade do homem, concebido socialmente como aquele que tinha o poder de influenciar gerações.

Nessa linha, pensar a criança foi algo caro às duas intelectuais. O desafio era o de provocar nos profissionais que respondiam pela educação reflexões sobre o quanto era importante que às mulheres e crianças fosse oportunizado um lugar nos debates do acontecimento da modernidade. Ao escreverem para e sobre mulheres e crianças, essas intelectuais traziam para si mesmas a responsabilidade por responder a parte desses anseios, mostrando como elas entendiam ser possível promover a leitura. Na literatura, encontraram um lugar tanto para defender a importância das mulheres na construção do pensamento social da modernidade educacional, como para conscientizar intelectuais de sua geração a valorizá-las como protagonistas de seu tempo.

Na busca por encontrar, nas atuações literárias de ambas as intelectuais, um lugar para elas próprias, as duas literatas marcaram uma identidade para as mulheres escritoras, consolidando-se como expressões femininas da poesia latino-americana, assim como outras poetisas de sua geração. Tais mulheres ocuparam espaços públicos pela divulgação de seus pensamentos na escrita, tornando-se referência para entender o papel que a mulher ocupou naquele cenário de afirmação

---

<sup>154</sup> O papel que a produção de textos literários, imbricada à inserção na educação primária e em outras frentes político-educacionais, desempenhou na vida de Gabriela Mistral e Cecília Meireles foi discutido no capítulo 1 desta tese.

pela via literária. Tanto Gabriela Mistral quanto Cecília Meireles também se destacaram no cenário literário internacional, com produções literárias publicadas em diversas línguas. Para Mistral,

*en estos tiempos de odioso positivismo, encontraremos reducido número de hombres que estimen la intelectualidad femenina, sin acordarse de que el sexo débil compone la mitad de la humanidad y que 'con su talento a veces inmenso y un corazón siempre terno y delicado han producido las mejores obras literarias que no solo aplaude nuestro siglo sino que vivirán con gloria en lo futuro', y 'que la mujer puede llevar sobre su cabeza todas las coronas que en el mundo simbolizan todas las majestades'* (AYALA apud ZEGERS, 2002, p.153).

Cecília Meireles enfatizou, na conferência *Expressão feminina da poesia na América*, pronunciada na Sala do Conselho da Universidade do Brasil, em 1956, publicada em 1959, que as mudanças que geraram a projeção de figuras femininas na poesia latino-americana advieram de conquistas das mulheres desde o final do século XIX. Essas mulheres foram, aos poucos,

*adotando uma linguagem mais franca e decidida, e as próprias mudanças trazidas pelo tempo, - o convívio nos estudos, as liberdades conquistadas, a igualdade ou pelo menos equivalência de homens e mulheres, o trabalho em comum, a ciência, que se sobrepõe à sabedoria, o ritmo das ideologias, e outros motivos, - lhes deram o privilégio de traduzir em linguagem literária todas as emoções que antes pareceriam incompatíveis com a sua poesia*<sup>155</sup>.

Tais mudanças, viabilizadas pela luta por formar uma consciência política do papel que a mulher ocupava no cenário literário latino-americano, colocaram também desafios tanto a Gabriela Mistral quanto a Cecília Meireles. Desafios que impuseram a intensificação de suas lutas individuais, marcadas pelos laços geracionais que ambas instituíram, representando uma continuidade histórica, portanto, laços do novo com a tradição. Para romper com tais limites representativos de um tempo no qual à mulher era destinado um espaço de coadjuvante na literatura, foi necessário enfrentar a opinião pública. Refiro-me aqui às críticas que recebeu no início de sua carreira como poetisa e aos bastidores do prêmio Nobel, no caso de Gabriela Mistral, e em relação ao livro *Viagem*, no que se refere à Cecília Meireles.

<sup>155</sup> MEIRELES, Cecília apud BANDEIRA; VARGAS; MEIRELES, 1959, p. 89.

Gabriela Mistral escreveu crônicas nas quais tanto se aproximava de seus leitores, com apelos sociais, quanto desferia críticas a questões das quais discordava, como o fez quando defendera a força que a literatura feminina adquirira em sua geração e no quanto era importante que os críticos entendessem o que ocorria nas páginas de livros de literatura escritos por mulheres, como foi o caso da mexicana María Enriqueta. De acordo com Mistral, para certos críticos, a expressão feminina “*en la poesía [...] es solamente la expresión, delicada o acremente sincera del amor; confunden a la mujer en general con la amorosa. Para mí la expresión más verdadera de femineidad en la poesía nuestra, es el hacer sentir el hogar*”<sup>156</sup>. Mistral, ao escrever sobre limites da feminização, defendia que, para que a mulher ocupasse um lugar na sociedade, para além do que lhe era destinado, deveria enfrentar as críticas, mostrando que suas poesias nada tinham de alienação. Tratava-se de posturas conscientes que revelavam uma escolha política, sem dúvida, possibilitada pelo contexto, mas que implicou coragem para romper com a tradição daquele tempo histórico. Tradição que foi dando lugar para o feminino na escrita, imprimindo um novo perfil literário, ou melhor dizendo, novos estilos literários.

Gabriela Mistral defendeu seu posicionamento político desde a época em que escrevia poemas. Combatia as críticas, por exemplo, por meio de carta aberta, posicionando-se não só nas suas próprias possibilidades, como nos limites de seus críticos. A circulação desse gênero epistolar provocou uma discussão travada entre Gabriela Mistral e Abel Madac, um leitor da coluna Sección Literaria, do jornal *La Voz de Elqui*, para o qual Mistral escrevia. A intelectual chilena foi enfática, ao responder de forma pontual às críticas, discutindo o quanto os homens se sentiam ameaçados por verem espaços que eram secularmente seus sendo ocupados por mulheres. Colocações que evidenciam um problema desse tempo: a crítica às mulheres que ousaram romper com a ordem (im)posta.

No caso específico do processo de escolha do nome de Gabriela Mistral para o prêmio Nobel de Literatura, há quem defendesse que os bastidores revelavam uma Mistral aguerrida, consciente da importância que tal reconhecimento traria para sua carreira. Portanto, ela não teria medido esforços para consegui-lo. Nunes (2009), baseada em Teitelboim (1999), descreveu como Gabriela Mistral traçara estratégias

---

<sup>156</sup> MISTRAL, Gabriela. *Poetas Mexicanos: María Enriqueta y su último libro*. México, fevereiro de 1923 apud ZEGERS, 2007, p. 73.

para obter o Prêmio Nobel de Literatura. Nunes (2009) afirmou que, após ser comunicada oficialmente pelo governo chileno, e apesar do aparente sigilo, Mistral mostrou-se preparada para exigências cabíveis à candidatura, traçando táticas específicas, executadas com significativa ajuda daquele governo para que pudesse ser consagrada ao prêmio.

A despeito das táticas que tivesse utilizado para receber tal prêmio, que lhe geraram críticas, sua competência foi reconhecida entre os pares dos países latino-americanos. Dentre eles, destaco Cecília Meireles e Henriqueta Lisboa que não pouparam esforços para defender a relevância do nome da poetisa chilena para a literatura latino-americana. Cecília Meireles escreveu para Henriqueta Lisboa, demonstrando sua irritação com a imprensa brasileira pela forma desrespeitosa com a qual trataram a poetisa chilena. Irritação que apontava para desafios postos à mulher daquele tempo que ousasse ocupar um lugar na literatura que era anteriormente destinado apenas aos homens. Segundo Meireles, causava-lhe espanto saber *“que os homens insistam em cultivar seus poderes de ódio, quando os de amor são tão mais fecundos e deliciosos! Oxalá Gabriela não se demore aqui, - para não sofrer coisas mesquinhas”*<sup>157</sup>. Cecília terminou sua carta dizendo que desejava que Gabriela fosse para os Estados Unidos onde, por certo, seria menos criticada.

Os bastidores do prêmio do livro *Viagem* revelam algo semelhante ao que vivenciara Gabriela Mistral no que se refere aos enfrentamentos experienciados por Cecília Meireles. Pelas palavras que ninguém disse oficialmente, Cecília pôde desabafar e apontar meandros do processo de julgamento desse concurso, em carta escrita ao amigo português Alberto de Serpa<sup>158</sup>. Na referida carta narrou que, desde o momento em que havia enviado seu livro para o concurso de poesia, no qual os intelectuais Guilherme de Almeida, Cassiano Ricardo e João Luso entenderam o valor literário de sua obra, conferindo-lhe o primeiro lugar, tivera que enfrentar duras críticas na imprensa proferidas pelo intelectual católico Fernando Magalhães<sup>159</sup>.

---

<sup>157</sup> MEIRELES, Cecília. *Carta à Henriqueta Lisboa*. Rio de Janeiro, 06 de Fevereiro de 1946. Arquivo do Acervo de Escritores Mineiros da UFMG.

<sup>158</sup> No acervo da Casa de Rui Barbosa foram encontradas quinze cartas enviadas por Cecília Meireles para Alberto de Serpa. Os assuntos variam desde a solicitação por notícias, troca de livros e poemas entre os dois, até comentários sobre problemas com os correios (extravio de obras).

<sup>159</sup> Fernando Augusto Ribeiro Magalhães, médico, professor e orador, nasceu em 1878, no Rio de Janeiro e faleceu em 1944, nesta mesma cidade. Estudou no Colégio Pedro II, onde se formou bacharel em Ciências e Letras. Fez doutorado em Medicina e lecionou na Faculdade de Medicina no Rio de Janeiro, em disciplinas da área de obstetrícia. Foi diretor do Hospital da Maternidade do Rio

Críticas que respondeu, quando escreveu uma matéria jornalística, afirmando que Fernando de Magalhães não tinha competência para julgar sua obra. Tal posicionamento gerou um aumento da polêmica em torno do caso.

*De então para cá, andaram os jornalecos movidos por ele [Fernando de Magalhães] a fazer escândalo em redor do caso. [...] Então, inventou esta coisa insustentável: que os demais livros não tinham sido abertos, conservando-se nos seus "inólucros lacrados", e que o prêmio me era dado por eu ser mulher, etc., etc., etc. [...] Eu me limitei a deixar passar a onda de burrice e perversidade. [...] O Cassiano veio aqui por várias vezes, para defender-se das acusações que lhe faziam, [...] deu entrevistas, fez um barulho infernal, e como tanto o apertavam, resolveu derivar em exaltações a mim- colocando-me de um ímpeto num ponto de tal atitude que eu até tenho vergonha [...].*

*O ponto mais sério do debate é que a comissão achando o meu livro muito diferente de todos os outros, tinha decidido dar-me o 1º prêmio e não conferir mais prêmio algum, colocando-me na situação de hors-concours. [...] F.M., como vai acima, afirmou-se nisso para mostrar o escândalo, e o Olegário [...] resolveu aderir de certo modo F.M., o que me dá imenso prazer, pois ter os dois contra mim é uma das melhores recomendações que me posso apresentar em público. Toda essa narrativa, Alberto, é uma espécie de introdução que lhe mando, para V. entender [...] o último gesto de Cassiano, um pouco rude para os infelizes candidatos; mas desculpável num homem que pretendeu ser justo e agiu com a maior pureza em tudo isso, e recebeu as acusações mais idiotas [...].*

*Não se preocupe com o caso. Os meus amigos sabem que eu nasci tão bem dotada para o sofrimento que quando me fazem alguma barbaridade é o mesmo que se atirassem um peixe ao oceano, para se afogar [...]*<sup>160</sup>.

Essa carta a seu amigo português mostrou nitidamente a crítica de Cecília àqueles com os quais não compartilhava os mesmos ideais, colecionando opositores. Percebo que a questão de gênero, apesar de demarcada claramente por Cecília Meireles na carta a Alberto de Serpa, não é tão decisiva, pois o que pesa contrariamente à intelectual brasileira é o seu posicionamento, especialmente na questão educacional<sup>161</sup>. A leitura de um trecho da ata<sup>162</sup> do referido prêmio confirma a opinião contrária de Fernando de Magalhães, assim como evidencia parte dos

---

de Janeiro e da Faculdade de Medicina; reitor da Universidade do Rio de Janeiro e Deputado deste mesmo estado. Por três anos foi presidente da Academia Brasileira de Letras, da qual era membro. Pertencia a várias associações médicas nacionais e internacionais. Publicou vários livros sobre a temática médica.

Disponível em: <<http://www.academia.org.br/abl/cgi/cgilua.exe/sys/start.htm?inoid=539&sid=308>>. Acesso em: 23 maio 2012.

<sup>160</sup> MEIRELES, Cecília. *Carta a Alberto de Serpa*. Rio de Janeiro, 31 de maio de 1939. Arquivo do Acervo da Fundação Casa de Rui Barbosa.

<sup>161</sup> Cabe destacar que esse embate político entre Fernando Magalhães e Cecília Meireles adveio da força política do intelectual católico, que residia nas relações estabelecidas junto à ABE. Foi repetidamente presidente das conferências educacionais até a quarta conferência, o que lhe rendeu prestígio político. Somente a partir da quinta conferência, 1933, depois do Manifesto é que ele perdeu espaço.

<sup>162</sup> Presidiu a sessão Antônio Austregésilo e assinou como 2º Secretário João Neves.

argumentos que utilizou para desqualificar a produção literária de uma mulher, nesse caso Cecília Meireles.

*O Sr. Fernando Magalhães [...] entende que o livro “Viagem” é imoral, e não compreende que se dê o segundo prêmio ao livro Pororoca, julgado “uma jóia falsa”, pela Comissão. [...] Postas em votação as conclusões finais do parecer, são aprovadas contra os votos dos Senhores Fernando Magalhães e Alceu Amoroso Lima (ABL. Ata de 1º de junho de 1939).*

Os prêmios que Gabriela Mistral<sup>163</sup> e Cecília Meireles<sup>164</sup> receberam, em diferentes momentos de suas trajetórias, não obstante os desafios que impuseram, representaram o reconhecimento do trabalho literário de ambas. Tal reconhecimento confirma o argumento de que essas duas mulheres marcaram seus lugares na sociedade, estabelecendo uma identidade feminina para a literatura, o que repercutiu diretamente nas escolhas que fizeram para formar os leitores. Essas premiações projetaram-nas em espaços públicos literários e corroboraram atuações em outros espaços públicos, como na imprensa e na educação.

### 1.2.2 A faceta jornalística

O jornalismo e a literatura foram instâncias de produção cultural que estiveram lado a lado no tempo histórico em que as intelectuais Gabriela Mistral e Cecília Meireles atuaram, sendo a crônica jornalística a materialização de tal imbricamento (NUNES, 2009).

A imprensa possibilitou amplo espaço para a manifestação de intelectuais que atuavam, à época, na luta pela estruturação de um projeto de educação popular que tocava, de forma objetiva, em um plano de nação. Tratava-se de um espaço público

<sup>163</sup> Gabriela Mistral foi premiada em sua terra natal, em 1914, com uma alta condecoração – “*Flor natural, medalla de oro y corona de laurel*” (MISTRAL, 1962, p. VI) - pela produção poética de *Los sonetos de la muerte*. Foi por essa ocasião que passou a usar o pseudônimo de Gabriela Mistral. Em 1945, recebeu o Prêmio Nobel de Literatura, tornando-se a quinta mulher, e primeira latino-americana na história, a receber essa homenagem. Em 1951, recebe o Prêmio Nacional de Literatura, no Chile.

<sup>164</sup> Cecília Meireles, em 1939, recebeu o Prêmio *Poesia Olavo Bilac*, da Academia Brasileira de Letras, pela produção do livro *A Viagem*. Em 1962, recebe o Prêmio de Tradução/Teatro, pela Associação Paulista de Críticos de Artes. No ano seguinte, recebeu o Prêmio *Jabuti de Tradução de Obra Literária*, pela obra *Poemas de Israel* e em 1964, o Prêmio *Jabuti de Poesia*, pelo livro *Solombra*, ambos concedidos pela Câmara Brasileira do Livro. Postumamente, em 1965, a Academia Brasileira de Letras, concede a Meireles o Prêmio *Machado de Assis*, pelo conjunto de sua obra. Disponível em: <[http://www.releituras.com/cmeireles\\_bio.asp](http://www.releituras.com/cmeireles_bio.asp)>. Acesso em: 13 fev. 2014.

no qual à palavra era atribuída uma adjetivação de poder, pela repercussão que um pensamento poderia obter, quando da aprovação da opinião pública.

Ao entenderem a imprensa como um veículo de formação de opinião, intelectuais utilizaram-se dessa instância social como espaço de divulgação de suas produções literárias e, simultaneamente, de suas concepções político-educacionais.

A atuação na esfera jornalística de Gabriela Mistral<sup>165</sup> e de Cecília Meireles<sup>166</sup> revelou intelectuais comprometidas com discussões políticas. Mistral ganhou projeção no jornalismo, desde o final da década de 1920, período no qual escreveu artigos políticos para os periódicos chilenos *El Mercurio de Santiago*<sup>167</sup> e para a *Revista Política y Espirito*. Meireles destacou-se principalmente na década de 1930, quando foi redatora e cronista educacional no *Diário de Notícias*. Continuou escrevendo para diversos jornais<sup>168</sup>, dentre eles destaco o jornal *A Manhã*.

Essa atuação das intelectuais atendia a diversos fins, em diferentes circunstâncias e nos mais variados gêneros: discursos públicos, reflexões, ensaios, artigos, homenagens, recomendações, declaração de princípios, dentre outros. Utilizaram-se dessa trincheira para escrever sobre temas educacionais como a necessidade de ampliação do sistema de ensino, considerando serem os investimentos na educação primária prioritários. Nessa mesma linha argumentativa,

---

<sup>165</sup> Sobre a atuação jornalística de Mistral, não encontrei registros de estudos acadêmicos, mas sim livros com compilações das crônicas produzidas em diferentes tempos. Quezada (1994) apresentou um período pouco divulgado da vida de Gabriela Mistral, em que apoiou o intelectual Augusto César Sandino e a causa nicaraguense (NUNES, 2009). Zegers (2002) compilou os escritos produzidos pela poetisa chilena quando escreveu para seu país natal. A escolha do compilador foi por organizar os textos na ordem cronológica em que foram produzidos em diferentes espaços jornalísticos. Essa escolha continuou norteando as outras seis compilações, dentre as quais destaco a que foi produzida em 2007, na qual o foco foram as produções de Mistral no período em que atuou na educação mexicana.

<sup>166</sup> Essa atuação jornalística foi estudada por pesquisadores de diferentes universidades brasileiras, cujo foco foi a atuação da poetisa no Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova que revelou a preocupação com a divulgação de um ideário educacional (LAMEGO, 1995; MIGNOT, 2001; STRANG, 2003; CHEOLA, 2004; MORAES, 2007).

<sup>167</sup> O *El Mercurio* de Santiago foi fundado em 1º de junho de 1900 e representou o grande marco modernizador da imprensa chilena. Foi baseado no que tinha de mais moderno na imprensa europeia e norte-americana. Era, desde seus primórdios, caracterizado por ser um jornal objetivo e com uma visão “neutra” dos acontecimentos. Existe até hoje, no Chile, sendo considerado um dos seus principais jornais.

BERNEDO PINTO, Patricio; ARRIAGADA CARDINI, Eduardo. Los inicios de El Mercurio de Santiago en el Epistolario de Agustín Edwards Mac Clure (1899-1905). *Historia (Santiago)* [online], v.35, p. 13-33, 2002.

Disponível em: <[http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0717-71942002003500003&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0717-71942002003500003&script=sci_arttext)>. Acesso em: 25 jan. 2012.

<sup>168</sup> Cecília Meireles atuou, também, nos jornais *A Nação*, *Observador Econômico e Financeiro*, *Correio Paulista* e *Folha de São Paulo* e nas revistas *Árvore Nova*, *Terra de Sol*, *Festa* e *Travel in Brazil* (FERREIRA, 2007).

não pouparam esforços para defender seus pontos de vista, desferindo críticas a posicionamentos políticos dos quais discordassem.

Gabriela Mistral, cujo início de sua atividade jornalística fora visto por ela como uma possibilidade de divulgar seus trabalhos literários, surpreendeu os leitores ao publicar seu primeiro texto, divulgando a concepção de educação que defenderia ao longo de sua trajetória como educadora “*donde expone su postura con respecto a materias educacionales y a los câmbios que según su opinión era necesario efectuar*” (ZEGERS, 2002, p.18). Embora seus textos tivessem como objetivo informar, tinham um tom poético. Além de escrever sobre as reformas educativas e agrárias, sobre feminismo e sobre a defesa das mulheres e das crianças, tal qual o fizera quando escreveu livros de literatura, conforme explanei anteriormente, a chilena divulgou a produção de intelectuais latino-americanos que viviam em Paris, ou que viajavam pela Europa, escrevendo também sobre autores espanhóis, franceses, indianos, italianos, suecos e russos (GAZARTAN-GALTIER, 1990)<sup>169</sup>.

A atuação pedagógica de Gabriela Mistral, divulgada na imprensa, passa a ser amplamente reconhecida em seu país natal. Segundo a própria Mistral, os textos poéticos e as discussões sobre a escola tinham sido escritos, inicialmente para serem uma forma de complementar as aulas que ministrava. No entanto, tal produção “*se convierte en material de antología, cuando Manuel Guzmán Maturana, las incluyen en sus libros de lectura, que fueran material docente obligado de tantas generaciones*” (ZEGERS, 2002, p. 22).

A produção jornalística da intelectual chilena, nas três primeiras décadas do século XX, abordou temas educacionais que sustentaram seus posicionamentos políticos<sup>170</sup>. Nesses textos Mistral discutiu um modo de impulsionar a criação de escolas em aldeias, assim como a implementação de bibliotecas na escola e em

---

<sup>169</sup> Em entrevista dada em 1931, Gabriela Mistral contou, descontraidamente, já preocupada com uma possível compilação de sua obra em verso e em prosa, que escrevia intensamente para os jornais, cerca de “*seis artículos al mes. Escribo para La Nación de Buenos Aires, para el ABC de Madrid, para El Universal de Caracas, para El Mercurio de Santiago y para otros periódicos iberoamericanos. El trabajo para los periódicos me ocupa prácticamente todo el tiempo. Sin embargo, antes de morir deseo y debo publicar un volumen de paginas escogidas, porque Dios sabe lo que se le ocurriría publicar a los editores una vez que haya muerto*” (MISTRAL, Gabriela apud DALLOZ, 2007).

<sup>170</sup> Dentre as produções jornalísticas, anteriores à participação de Mistral na Reforma Educacional de 1922, no México, destaco Palabras a los maestros, Maestro enseña con gracia, Educación Popular, La interesante conferencia de La señorita Lucila Godoy, Organización de una biblioteca en el Liceo de Niñas. La biblioteca escolar, Páginas de educación popular, Libros nuevos, Vida de los colegios, Revistas y escritores argentinos, Escritores y libros modernos, Comentarios del mes, Sobre instrucción primaria, Habla La anciana experiencia, La directora del Liceo de Niñas, Un buen Ministro y una buena Directora, En honor de la maestra e La última palabra (ZEGERS, 2002).

outros lugares, entendendo ser a divulgação do livro e seu acesso à população uma responsabilidade de toda a sociedade, atribuindo um sentido público à formação do leitor. Tinha consciência de que os pais colocavam seus filhos para trabalhar, ao invés de deixá-los estudar, o que contribuía para os altos índices de analfabetismo do país. Entendia ser o acesso ao livro uma possibilidade de formação integral do indivíduo capaz de romper com esse quadro de analfabetismo.

Defendo o argumento de que a circulação das ideias divulgadas nessas crônicas jornalísticas sobre educação aproximou Gabriela Mistral de José Vasconcelos, o que acabou por gerar o convite para ela atuar na reforma educacional de 1922 no México. O que me permite afirmar que, quando Gabriela Mistral assumiu uma postura no campo da educação, atuando como cronista educacional no Chile, ocupando, dessa forma, um espaço público, outras ocupações advieram de seus posicionamentos, qual seja, a de ser indutora de políticas públicas de formação do leitor, quando colaborou com a reforma mexicana.

Nas crônicas escritas para o *Diário de Notícias*, Cecília Meireles defendia veementemente a importância de se investir na educação primária, ou seja, na base de toda a educação nacional. Mais do que alfabetizar, era necessário dar condições para que a escola pudesse formar leitores, capazes de entender o que acontecia ao seu redor e não meramente decodificar palavras. Preocupou-se com o que seria divulgado e, para tal, posicionou-se de forma criteriosa, estando a par dos movimentos ocorridos nesse âmbito, tendo cuidado com as notícias divulgadas. Apesar da opção por enfrentamentos críticos, a intelectual Cecília Meireles não se descuidava de informar ao leitor preocupado com as questões educacionais o que acontecia no cenário político brasileiro. Na crônica - *A responsabilidade dos educadores?* - Cecília Meireles referia-se à saída de Fernando de Azevedo<sup>171</sup> do

---

<sup>171</sup> Fernando de Azevedo, educador, ensaísta, sociólogo, nasceu em abril de 1894, em São Gonçalo do Sapucaí, em Minas Gerais e faleceu em São Paulo, em setembro de 1974. Coursou Ciências Jurídicas e Sociais na Faculdade de Direito de São Paulo. Foi membro da Academia Brasileira de Letras, eleito em 1967 e professor no Ginásio do Estado em Belo Horizonte, na Escola Normal de São Paulo, no Instituto de Educação da Universidade de São Paulo, no Departamento de Sociologia e Antropologia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo. Além de redator e primeiro signatário do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. Ocupou inúmeros cargos públicos, como o de Diretor Geral da Instrução Pública do Distrito Federal e do Estado de São Paulo, Secretário da Educação e Saúde do Estado de São Paulo, dentre outros. Participou da fundação da Universidade de São Paulo e foi membro do Conselho Universitário e Diretor da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras. Durante anos escreveu como redator e crítico literário para o jornal *O Estado de São Paulo*. Fernando de Azevedo foi um dos grandes educadores brasileiros pelas numerosas atividades desenvolvidas no meio educacional nacional.

cargo de Diretor de Instrução Pública, por força de sua demissão, após a Revolução de 1930, como uma perda significativa.

À frente do matutino carioca, como redatora, demonstrava reiteradamente preocupações com a divulgação de notícias que poderiam trazer prejuízo às causas educacionais, principalmente quando estas eram superficiais ou levianas. Como Cecília Meireles, além de dirigir a página destinada à educação, escrevia, diariamente, crônicas, utilizou-se dessa estratégia, própria daquele tempo, para defender o projeto educacional da Escola Nova. Através de suas crônicas promoveu discussões com setores da sociedade brasileira e “*embates dos educadores de sua geração, na medida em que polemizava, aplaudia, denunciava, divergia e elogiava*” (MIGNOT, 2010, p. 64). Dessa forma, olhava para além dos interesses imediatos e procurava enxergar a essência do que, de fato, incomodava no momento, isto é, divulgava entraves para a implementação do projeto de educação, gerando, diversas vezes, desafetos.

Tal postura de Cecília Meireles não passou despercebida aos políticos que atuaram no regime do Estado Novo. Anos mais tarde, perseguições que aconteceram ao grupo de intelectuais que compartilhavam os mesmos ideais educacionais provocaram seu afastamento<sup>172</sup> do jornal *Diário de Notícias* e da direção do *Centro Cultural Pavilhão Mourisco*. A despedida do *Diário de Notícias* não representou o fim da carreira jornalística de Cecília<sup>173</sup>, apesar da desilusão que teve com essa esfera de formação de opinião, que passou a ceder a ações políticas das quais a educadora discordava veementemente. Esse afastamento justifica-se pelo desânimo da escritora com as manobras políticas, que foram debatidas naquele jornal, e com o estado da educação no Distrito Federal (RJ), o que me permite inferir sobre possíveis razões que provocaram o silenciamento de seu discurso político-educacional.

A meu ver, o posicionamento político da intelectual brasileira acarretou (des)encontros com os renovadores na década de 1930 e gerou um afastamento de sua atuação no campo jornalístico e educacional nas décadas subsequentes. Seu

---

Disponível em: <[http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/glossario/verb\\_b\\_fernando\\_azevedo.htm](http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/glossario/verb_b_fernando_azevedo.htm)>. Acesso em: 23 maio 2012.

<sup>172</sup> Sobre explicações para o afastamento de Cecília Meireles do *Diário de Notícias*, ver também Lamego (1996b) e Ellison (2002).

<sup>173</sup> A escritora continuou, nas décadas seguintes, em outras frentes jornalísticas, conforme apontado na nota 168, contribuindo com artigos para diversos jornais e revistas cariocas, ampliando o seu diálogo com a educação, ora de forma direta e objetiva, ora transversal.

pensamento político, apesar de aguerrido, não preponderou na memória de sua trajetória<sup>174</sup>.

O que discuto é que o posicionamento da escritora frente ao Estado Novo provavelmente encontrou inúmeras dificuldades, uma vez que muitos de seus amigos renovadores – os mesmos que a apoiaram nessa empreitada política pela via do jornalismo -, como Fernando de Azevedo, Lourenço Filho<sup>175</sup>, Nóbrega da Cunha, dentre outros, ampararam essa política de estado. Assim, as defesas e críticas de Cecília Meireles não ficavam restritas somente aos grupos dos quais divergia ou que “*desvirtuavam, no seu entendimento, os rumos da educação nacional*” (MIGNOT, 2010, p. 64). Em concordância com Mignot, refiro-me ao fato de que as críticas de Cecília Meireles foram aos caminhos seguidos por certos renovadores, isto é, aqueles que se constituíram como seus pares e compartilhavam com ela o mesmo ideal educacional não ficaram isentos de suas críticas. Tais escolhas de Cecília Meireles impuseram limites.

Percebo esses limites, quando observo que Cecília Meireles manifestou, de forma reiterada, com intelectuais de sua geração, essa falta de entusiasmo que o jornalismo lhe causava, tal qual fora explanado na primeira parte deste capítulo, quando destaquei a decepção da cronista educacional com os limites impostos a sua atuação nesse espaço de formação de opinião. Cecília disse em carta aos seus contemporâneos, em diferentes momentos, que

*continuou trabalhando no mesmo lugar, onde há a mesma falta de dinheiro e de idéias... Agora, me convidaram para trabalhar num jornal que vai ser fundado no próximo mês. Irei, mas sem grande entusiasmo. Tudo está tão confuso! Não se entende nada! E eu, pelo menos, começo a achar uma fadiga imensa ler tanto telegrama nos jornais, todos os dias*<sup>176</sup>.

<sup>174</sup> Ver Pimenta (2001; 2008), Nunes (2009), Lobo (2010), Mignot (2010).

<sup>175</sup> Lourenço Filho nasceu em Porto Ferreira, São Paulo, em 18 de março de 1897. Foi presidente da Associação Brasileira de Educação (ABE) e participou ativamente de todo o movimento educacional desde os começos da década de vinte, quando se incumbiu da reforma do ensino público no Ceará (1922/1923). Nos anos trinta, foi sucessivamente Diretor Geral do Ensino Público em São Paulo, membro do Conselho Nacional de Educação e Diretor Geral do Departamento Nacional de Educação. O Governo deu-lhe a incumbência, em 1938, de organizar o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), que implantou e dirigiu até 1946. Fundou, em 1944, a *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. De 1947 a 1951, voltou a exercer as funções de Diretor Geral do Departamento Nacional de Educação. Esteve sempre vinculado ao magistério, inicialmente em São Paulo e, posteriormente, no Rio de Janeiro, onde integrou o corpo docente da UDF e, depois, da Faculdade Nacional de Filosofia. Faleceu no Rio de Janeiro, a 3 de agosto de 1970, aos 73 anos. Disponível em: <[http://www.cdpb.org.br/dic\\_bio\\_bibliografico\\_lourenco.html](http://www.cdpb.org.br/dic_bio_bibliografico_lourenco.html)>. Acesso em: 23 maio 2012.

<sup>176</sup> MEIRELES, Cecília. *Carta à Isabel do Prado*. Rio de Janeiro, 30 de junho de 1941. Arquivo do Acervo da Fundação Casa de Rui Barbosa.

*Apenas, para mim, os jornais vão sendo cada dia mais enjoativos*<sup>177</sup>.

*por aqui há muito poucos interesses de trabalho que me seduzam. Deixei as colaborações de jornal; e o serviço de Turismo praticamente não existe – de modo que vivo como se uma sinecura, coisa para mim muito desagradável. [...] Talvez porque só creio em Educação, e a Educação é assunto tão abandonado que não vale a pena discuti-lo em jornais*<sup>178</sup>.

A cronista educacional justificou tal afastamento, argumentando que as preocupações políticas com educação eram inexistentes. Entretanto, o desânimo com o jornalismo e com a educação não a afastou definitivamente nem de uma, nem de outra frente de atuação, embora tivesse imposto limites que advieram de suas escolhas políticas, de seus posicionamentos ao longo da década de 1930. Como ela mesma disse, anos mais tarde,

*A minha atividade na imprensa é muito antiga e em vários setores. Reputo a mais importante a que exerci entre os anos de 1930 e 34, no Diário de Notícias e depois em A Nação, porque aí tive ocasião de servir às ideias de melhoramento do homem brasileiro pela compreensão mais séria da educação, atendendo a todos os problemas que o afligem, com as soluções que um plano geral de educação, devidamente orientado comporta. Naquele tempo, chegou-se a pensar com entusiasmo nessas coisas. Acreditei tanto numa possibilidade generosa e sincera de educar para a vida, para o trabalho, para uma felicidade humana maior que me dediquei completamente a propagar o que pensavam e desejavam (e até certo ponto tentavam fazer) os que, por essa ocasião se ocupavam do assunto. Apesar de muitas desilusões continuo a acreditar nisso* (VIANNA apud PIMENTA, 2001, p. 47).

Percebo que essas idas e vindas na ocupação dos espaços jornalísticos foram constantes na trajetória de Cecília Meireles. Na década de 1950, retornou para o *Diário de Notícias*, mas, dessa vez, escrevendo para a coluna *Suplemento Literário*, para a qual outros escritores, como Mário de Andrade e Sérgio Buarque de Holanda, contribuíram. Terminou sua carreira na imprensa na década de 1960, na *Folha de São Paulo*.

Essas dificuldades vivenciadas pela cronista educacional brasileira apontam para uma leitura do tempo de suas produções jornalísticas, em uma perspectiva de não linearidade. Chamo a atenção do meu leitor para o que já trouxe nesta tese sobre as cartas trocadas com outros intelectuais na década de 1940. Em tais

<sup>177</sup> MEIRELES, Cecília. *Carta à Henriqueta Lisboa*. Rio de Janeiro, 14 de agosto de 1946. Arquivo do Acervo de Escritores Mineiros da UFMG (grifo nosso).

<sup>178</sup> MEIRELES, Cecília. *Carta à Gabriela Mistral*. Rio de Janeiro, 19 de fevereiro de 1947. Arquivo do da Biblioteca Nacional do Chile (grifo nosso).

missivas há não só indícios de quão profícuas foram as atuações no campo jornalístico, como o quanto o jornalismo desafiou tanto Gabriela quanto Cecília a pensarem em formas de divulgação dos seus ideais. Analisei, na primeira parte deste capítulo, as ações de Gabriela Mistral e de Cecília Meireles para o robustecimento dos laços de trabalho que geraram, direta ou indiretamente, a ocupação feminina dos espaços públicos destinados à formação do leitor. Nesse contexto, a mulher e a criança consolidaram-se como focos específicos dos artigos que ambas as intelectuais escreveram para os jornais, assim como dos livros que produziram, de acordo com o que discuti na faceta literária.

A despeito de ambas terem atuado na esfera jornalística na modernidade educacional, vejo que Gabriela Mistral teve mais autonomia nesses espaços jornalísticos do que Cecília Meireles. Isso porque sua atuação nessa esfera permitiu-lhe a divulgação de seu pensamento para além de sua terra natal, escrevendo para jornais de diferentes países, reafirmando um posicionamento político que gerou a ocupação de outras esferas públicas, como a diplomática, por exemplo.

Sobre a atuação dessas intelectuais nos espaços jornalísticos, posso afirmar, em linhas gerais, que Gabriela Mistral quando colaborou para os jornais chilenos e mexicanos, por exemplo, divulgou seu ideário educacional e, mesmo diante de críticas manteve seu estilo, conforme abordado neste trecho da tese. Já Cecília Meireles, por motivos políticos, de acordo com o que apresentei, teve que alternar posturas, ora saindo do lugar estratégico que ocupava ao deixar a direção da *Página de Educação* do *Diário de Notícias*, ora modificando seu estilo como ocorrera com a coluna *Professores e Estudantes* do jornal *A Manhã*.

Terminada a incursão pelas produções relativas às crônicas jornalísticas escritas por Gabriela Mistral e por Cecília Meireles, apresento a seguir os estudos que se debruçam sobre a atuação dessas duas intelectuais na educação, em diferentes esferas públicas, a qual refletiu, direta ou indiretamente, como descrito na introdução, na implementação de bibliotecas.

### 1.2.3 A faceta educacional

O tempo histórico da modernidade educacional impulsionou uma emancipação e, simultaneamente, um crescimento intelectual de um grupo de mulheres latino-americanas, as quais divulgaram seus pensamentos no campo

educacional por meio da circulação de seus discursos em espaços públicos. À época, as mulheres lutavam pelo direito ao voto e pelo acesso à educação. A busca era para que essa figura feminina não fosse rejeitada nos lugares públicos, para que não fossem discriminadas em espaços que eram territorialmente masculinos, para que não vivessem sob a pressão das proibições. Este foi um contexto do qual Gabriela Mistral e Cecília Meireles usufruíram de forma veemente, constituindo-se em uma promessa do tempo em que viveram. As experiências dessas duas mulheres, ao exercerem a função de professora, além de outras no campo político-educacional, e divulgarem o pensamento literário, projetou-as para que pudessem influenciar em projetos educacionais.

Tanto Gabriela Mistral quanto Cecília Meireles representam um grupo de mulheres que começaram suas trajetórias profissionais como professoras primárias. A explicabilidade para o deslocamento das mulheres que exerceram atividades intelectuais na sociedade do primeiro quartel do século XX é sustentada nesta tese pelo entrelaçamento de fatores políticos e sociais, relacionados à formação profissional, às políticas de contratação, ao status social e às questões salariais<sup>179</sup>. O fator originário explicativo para esses entrelaçamentos pode ser percebido pela análise das exigências que se colocaram e ainda se colocam no tempo histórico da modernidade educacional, conforme descrito na introdução desta tese. O aspecto derivado é o próprio processo de feminilização e feminização da profissão docente em diferentes países latino-americanos<sup>180</sup>. Apesar das difíceis condições de trabalho das professoras primárias no Chile e no Brasil, Mistral e Meireles encontraram, na docência, aliada às suas atuações na literatura, um campo profícuo para o deslocamento da esfera privada para a pública.

A educação do início do século XX oportunizou a presença de um lugar para a efetivação de expressões femininas. De acordo com os estudos de Yannoulas (1993), o processo de feminização da profissão docente ocorreu nos países latino-americanos, com início no século XIX, a partir de dois aspectos simultâneos: a

---

<sup>179</sup> Em que pese a igualdade formal entre os sexos ser mantida, na base legal, havia discriminação na forma de remunerar – ou de não remunerar, como é o caso de ambas as intelectuais em diversos momentos de suas trajetórias - e na diferença de qualificação entre trabalho urbano e trabalho rural.

<sup>180</sup> Simultaneamente ao processo de feminilização da profissão docente, Gabriela Mistral constata que “*en Chile la educación de la mujer ha avanzado bastante. Una estadística última que comprende a todos los países americanos, le otorga a mi patria el primer puesto, en orden al desarrollo de las profesiones entre el elemento femenino. Hay mujeres abogadas, médicas, contadoras, doctoras en diversas ciencias*” (MISTRAL, Gabriela. *Gabriela Mistral de paso por Lima. El Mercurio*, 24 de julho de 1922 apud ZEGERS, 2002, p.532-535).

exigência social de expansão da escolarização primária e uma precariedade de homens, em termos quantitativos, para ocupar as diferentes funções<sup>181</sup>.

No Chile, país natal de Gabriela Mistral, o deslocamento das mulheres dos espaços privados para os públicos pela via da educação ocorreu a partir do ano de 1860, do século XIX, por ocasião da implementação da Lei de Instrução Primária, atrelado ao discurso da educação popular, mais precisamente da educação de meninas pobres (BARAHONA; ALVAREZ; PRIETO, 2000), tal qual ocorrera no Brasil. Simultaneamente às escolas organizadas por sexos havia as co-educativas, como aconteceu em outros países de língua espanhola, como a Argentina, Colômbia, Equador, México e Chile<sup>182</sup>. O governo federal chileno *“contribuyó con la expansión de las escuelas normales femeninas y con normas legales y reglamentarias que no hacían distinciones de género en la organización del servicio público escolar”* (BARAHONA; ALVAREZ; PRIETO, 2000, p. 91).

A referida lei orgânica de instrução primária de 1860 possibilitou a ampliação do número de professoras primárias para atender à educação de meninos e meninas. Tal ampliação constituiu uma oportunidade para que se incorporasse à vida pública um número significativo de mulheres chilenas. Esse quadro complexificou-se ainda mais ao final do século XIX, dando início *“lo que puede caracterizarse como ‘primera profesionalización’ de las preceptoras”* (BARAHONA; ALVAREZ; PRIETO, 2000, p. 96), que ocorreu em uma linha tríplice, a saber:

*i) la ampliación de su mercado de trabajo hacia escuelas mixtas, primero, y escuelas de hombres, más tarde, hasta hacerse mayoritarias en el sector docente a fines del siglo XIX; ii) el acceso a una primera profesionalización, posibilitada por la expansión de las escuelas normales femeninas; y iii) un paulatino debilitamiento de los componentes diferenciados (y correlativamente una homogeneización) del currículum de su formación pedagógica y, con ello, una equiparación de las regulaciones estatales de la profesión* (BARAHONA; ALVAREZ; PRIETO, 2000, p. 125).

No caso do Brasil, esse processo de expansão aconteceu, a partir da presença de escolas de formação de professores organizadas por sexo. Essa escolha deu origem à permanência de homens em cargos políticos influentes e de

<sup>181</sup> *“En 1915 ya había 6.230 docentes de instrucción primaria, de los cuales 4.685 eran mujeres (75% del total). En 1925 subían a 9.820, de los cuales 7.407 eran mujeres (75,4% del total)”* (BARAHONA; ALVAREZ; PIETRO, p.119, 2000).

<sup>182</sup> *“La creación de los sistemas de enseñanza en algunos países como Colombia, Argentina, México, Ecuador y Chile presentó regularidades en cuanto a: la educación de las mujeres y la enseñanza normalista que recibieron, la formación docente y su acceso a la educación superior a principios del siglo XX”* (PALÁCIO, 2012, p. 19).

mulheres que vieram ocupando essa esfera política paulatinamente. Esse quadro social de insuficiência de homens para ocupar os cargos de professores primários implicou, no caso do Brasil, um tempo histórico que atribuiu às normalistas (e às mulheres que haviam concluído o curso primário) um status que possibilitou àquelas educadoras colocarem-se como “*profesionales de crianzas de ambos sexos*” (YANNOULAS, 1993, p. 721).

O magistério primário surgiu, no Brasil, conforme estudos de Müller (2000), atrelado a um discurso de construção da nação brasileira, no primeiro quartel do século XX<sup>183</sup>. Tal afirmação está comprometida com a compreensão de que coube à República a construção da nação e da nacionalidade. Em tal pensamento, a mulher encontrou um espaço de atuação. Paralelo a isso, a expansão da escola primária cumpriria, então, esse papel de nacionalização.

Entendo, em contraponto com tal interpretação, que o que ocorreu, tanto no Chile, quanto no Brasil, nas primeiras décadas do século XX, especialmente, a partir da segunda, foi a mudança do tempo histórico – a constituição da modernidade educacional -, que colocou o direito social à educação não para os filhos da elite, ou dos remediados, mas à população pobre. A colocação desse traço do novo adveio de rupturas com tradições, a saber: cargo de professor primário; escola destinada a atender a uma parte específica da população; educação como responsabilidade da sociedade, atribuindo ao Estado um papel de coadjuvante e ausência de leis orçamentárias para a educação.

Na dimensão política foi possibilitado às professoras primárias ocuparem outros espaços públicos como aqueles nos quais puderam escrever, mesmo que aparentemente sem autonomia. Digo aparentemente, porque, ampliando os apontamentos de Müller (2000), as *intelectuais multifacetadas* – Gabriela Mistral e Cecília Meireles – não escreveram “assuntos doutrinários” (MÜLLER, 2000, p. 7), mas ocuparam o território masculino da palavra, quando extrapolaram o que geralmente era publicado por mulheres que ocupavam o cargo de professoras primárias. Cabe destacar que as publicações técnicas sobre metodologias de aula representaram, - na opinião da Müller (2000), por exemplo -, uma postura de submissão da mulher, ao escreverem para espaços públicos. Sob esse prisma, a

---

<sup>183</sup> “Em 1906, 50% do magistério do Distrito Federal era composto por mulheres. A partir daí, a presença feminina no magistério carioca [foi] aumentando rapidamente. Processo semelhante ocorreu nos outros estados” (MÜLLER, 2000, p. 3).

atuação dessas mulheres nos espaços de circulação da palavra impressa não pode ser concebida meramente por essa ideia de Müller (2000), mas, sim, como representação de uma conquista significativa que demonstrava a capacidade intelectual das mulheres. Interpreto, então, que tais educadoras podem ser consideradas como representativas da mudança do tempo histórico em educação, vale dizer, a modernidade educacional. Essas mulheres adotaram uma postura ativa *“na luta cognitiva a propósito do sentido das coisas do mundo e das realidades sexuais, [...] e tornaram-se bem sucedidas”* (NUNES, 2009, p. 32).

Na mesma linha argumentativa de que mulheres que ocuparam espaços públicos adotaram uma postura ativa, Jiménez (1995) afirmou que os deslocamentos da instância privada para a social representaram mais do que uma condição que se colocava por fatores externos à mulher. Trata-se de experiências ora de submissão, ora de equidade, ora de autoridade, sendo a cada uma delas, isolada ou simultaneamente, atribuído um valor de conquista quando pensadas, seja a partir das estratégias de superação, seja nas de manutenção de conquistas. A identidade dessas professoras primárias foi se formando, à medida que, consciente ou inconscientemente, foram mudando suas próprias condições de existência, permitindo

*a manipulação da realidade de acordo com suas próprias condições de existência, fornecendo-lhes ferramentas para maximizar sua capacidade de sobrevivência e para transitar, dentro do marco social, da subordinação à igualdade. Estas mulheres demonstram, ao longo de suas vidas, que os espaços dos poderes femininos não necessariamente se expressam na esfera da produção, nem na "vida pública", senão, precisamente, no âmbito doméstico e familiar, na "vida privada" - entendida não em contraposição com a primeira, mas como esferas de uma totalidade. Esta visão dicotomizada - privado/público - deve ser evitada para modificar a imagem tradicional de uma mulher como objeto dependente e indefeso* (JIMÉNEZ, 1995, p. 208-209).

Ao longo de suas trajetórias de educadoras, Gabriela Mistral e Cecília Meireles se deslocaram da esfera privada para a pública, comprometeram-se politicamente com as questões de seu tempo às quais colocaram exigências de ruptura com tradições, na forma como a sociedade entendia o papel da educação na formação integral dos indivíduos. Tais escolhas geraram a inserção em outros espaços públicos, ampliando as esferas de atuação, possibilitando a divulgação de suas concepções.

Ambas as intelectuais escreveram em defesa de questões colocadas no tempo histórico da modernidade educacional, possibilitando às mulheres ocuparem espaços públicos no campo da educação. Primeiro, por terem defendido a ampliação do acesso das crianças à escola, entendendo ser o Estado o responsável pela educação das massas, nos discursos que proferiram em defesa dos ideais da Escola Nova. Segundo, por terem efetivamente atuado no campo educacional, tanto na dimensão do ensino, quanto em decisões políticas ligadas, direta ou indiretamente, à formação crítica do leitor, efetivadas em reformas educacionais.

Tanto para Gabriela Mistral quanto para Cecília Meireles, as escolhas que fizeram em suas trajetórias profissionais, ao mesmo tempo em que foram possibilitadas pelo tempo histórico, sofreram limites impostos por esse mesmo tempo, já evidenciados, em alguns momentos desta narrativa para cada uma das intelectuais. As duas, inseridas nesse contexto político-educacional e por ele influenciadas, iniciaram suas trajetórias, motivadas pelo quadro de feminilização do magistério, apropriaram-se dos conhecimentos oriundos do campo da educação e descobriram outros enfrentamentos na esfera pública do tempo em que viveram, que lhes possibilitaram múltiplas frentes de atuação. No entanto, esse mesmo contexto impôs limites: a questão da remuneração da mulher na ocupação das diferentes tarefas que lhes foram oportunizadas; as exigências políticas de ocupação de cargos públicos, conforme se explicitará nos parágrafos subsequentes.

No que se refere à questão da remuneração na ocupação dos espaços públicos, destaco que a vida dessas professoras era dura, porque precisaram aproveitar os espaços entre lugares fixos, ocupados por homens em uma sociedade patriarcal, para se inserirem em uma profissão socialmente respeitada<sup>184</sup>. Na mulher submissa, emocional e economicamente, e naquela que buscava uma autonomia intelectual, residia um modelo contraditório às normas postas à época, uma vez que essas profissionais representavam um significativo *“contingente social [...] que transitou da esfera privada para a esfera pública na sociedade brasileira. Mas, [...], adquirir um lugar no espaço público implicou submeter-se a outros tipos de pressões*

---

<sup>184</sup> De acordo com os estudos de Müller (2000, p. 8), o trabalho das professoras primárias *“era mal remunerado e produzia desconforto físico e emocional”*, visto que, dentre outros aspectos, eram vítimas de doenças de natureza neurológica, o que as impedia de exercer a função. *“O ingresso nos espaços do estudo e do trabalho docente possibilitava às moças transitarem sozinhas pela cidade. Porém, se deixavam de ser vigiadas em casa, não escapavam de ser vigiadas na rua. O exercício do trabalho docente implicava numa vigilância implícita de todos aqueles que transitavam pelo espaço público”* (MÜLLER, 2000, p. 8).

*culturais*<sup>185</sup> (MÜLLER, 2000, p. 9). De acordo com os estudos de Müller (2000), as professoras primárias que atuaram tanto na sala de aula como na publicação de artigos para periódicos no início do século precisavam do dinheiro que recebiam em troca do trabalho que executavam<sup>186</sup>.

Quanto às exigências do poder público, destaco que o contexto de difusão da escolarização provocou a ruptura com a tradição de que competia aos homens formular diretrizes para a educação, no nível da macropolítica, e atuando na escola de primeiras letras, no nível micro. Em que pese ser considerada pela historiografia a responsabilidade por educar àquele tempo como sendo específica do homem, chamo atenção para o fato de que um dos traços democratizantes da educação pública que se formulou desde a época da independência foi pautado na busca por uma não discriminação de gênero. As leis provinciais que estabeleciam obrigatoriedade do ensino de crianças em idade escolar, desde a década de 30 do século XIX, faziam exigências pela coeducação. Isso se refletiu na ocupação das funções docentes que favoreceu as mulheres, uma vez que podiam lecionar tanto para meninas quanto para meninos e os homens, apenas para meninos. Havia, portanto, mais cargos para as mulheres na educação pública, entretanto, sob o direcionamento das conformações do poder público, que exigia, dentre outros aspectos, a formação específica para o cargo<sup>187</sup>.

Às professoras chilenas era exigido, além do diploma de normalista, um comportamento moral exemplar, tal qual ocorrera com as professoras brasileiras. No entanto, aquelas que não tivessem o diploma, mas, assim como ocorrera no Brasil, tivessem concluído o ensino primário e se encaixassem no perfil moral, poderiam exercer a função de professoras primárias. Nesse caso, havia uma prova que habilitava a tal exercício. Foi o que aconteceu com Gabriela Mistral, quando passou

---

<sup>185</sup> A leitura do texto de Müller (2000) não me possibilitou recortar que outros tipos de pressões culturais as mulheres, que viveram no início do século XX, submeteram-se.

<sup>186</sup> *“As fontes escritas e orais consultadas não autorizam a conclusão que nessa época as professoras e seus familiares obrigatoriamente pertencessem aos setores mais privilegiados da sociedade, social e economicamente. Pelo contrário, os depoimentos das próprias professoras, mais as evidências de outras fontes, indicam que a maioria delas precisava, e muito, do salário que obtinha com seu trabalho”* (MÜLLER, 2000, p.3).

<sup>187</sup> A certificação advinda da Escola Normal conferia às professoras status social, o que legalmente repercutia na preferência para ocupar a função de professora primária. No entanto, àquelas que concluíam a escola primária também era possibilitada a ocupação desse cargo (MÜLLER, 2000). Raramente havia concurso para selecionar essas professoras, embora houvesse previsão de base legal, o que facilitava o ingresso das que não cursavam o curso Normal.

a ocupar o cargo denominado *professora-professora*<sup>188</sup>. Essa opção no processo de seleção cabia tanto às mulheres quanto aos homens<sup>189</sup>.

Apesar das críticas e do fato de sofrerem pressões sociais para que se constituíssem como exemplo de virtude, reproduzindo a ordem social de civismo em um contexto no qual “*o mérito foi o critério profissional, político e cultural por excelência dessa nova professora*” (MÜLLER, 2000, p. 5), as mulheres conseguiram ocupar a esfera pública pela via da educação<sup>190</sup>.

A ocupação do campo educacional por Gabriela Mistral definiu suas vivências de forma decisiva. Ao longo de sua trajetória como educadora, Gabriela Mistral “*bregó por los más desposeídos; los obreros y los presos a quienes ofrece varias conferencias [...]; se preocupó de la formación de sus niñas del Liceo, instaurando políticas en pro del libro, y la formación de nuevas bibliotecas*” (ZEGERS, 2002, p.26). Tal atuação a projetou profissionalmente em seu próprio país, ocupando cargos de relevância, assim como em outras atividades públicas, como as que exerceu no México e em outros países nos quais representou sua terra natal.

Mistral atuou, no início de sua carreira, como “*ayudante de preceptora en la Escuela de la Compañía Baja*” (ZEGERS, 2002, p. 17), recebendo baixos salários e ainda de forma irregular<sup>191</sup>. A condição das docentes femininas no Chile era precária

---

<sup>188</sup> Professora-professora era a denominação dada à professora prática, sem curso de formação e professora-normalista para aquelas que haviam concluído o curso de preparação do magistério. Ver Nunes (2009).

<sup>189</sup> A *Ley orgánica de instrucción primaria* de 1860 definiu que “*el trabajo docente como parte del servicio público y, en general, procuró no discriminar entre preceptoras y preceptores*” (BARAHONA; ALVAREZ; PRIETO, 2000, p. 96).

<sup>190</sup> Conforme discutido na face literária, Gabriela Mistral enfrentou críticas quando ocupou espaços públicos. Foi também defendida por seus pares quando criticada por não ter a formação adequada aos cargos que ocupava, como o fez a chilena Júlia Encina ao dizer que “*es verdad que Gabriela Mistral no tiene título; pero ¿cuántas tituladas, cuántas pedagogas, podrían exhibir las mismas virtudes pedagógicas que adornan a la autora de ‘La Maestra Rural’? Iris estaba en lo cierto cuando en un artículo reciente escribía: ‘Gabriela Mistral enseña hasta cuando mueve las manos’. El señor Oldini olvida que hay ciertas inclinaciones vocacionales; quizás en esos casos se podría decir: ‘se nace para esto o para aquello’*” (ENCINA, Júlia. *Defendiendo a Gabriela Mistral. Claridad*, 11 de junho de 1921 apud ZEGERS, 2002, p. 479).

<sup>191</sup> O Decreto de 1887, que dispôs sobre pagamentos, prêmios e gratificações dos profissionais que trabalhavam com a educação, “*fundó una nueva clasificación de las escuelas y, conforme a ellas, estructuró una nueva escala de remuneraciones para las escuelas públicas de instrucción primaria*14. *Las de primera categoría serían las escuelas superiores; de segunda categoría, las situadas en las capitales de provincia; de tercera, las de capitales de departamentos; y las de cuarta categoría, las escuelas rurales. Los sueldos correspondientes irían desde \$ 1.000 anuales a los preceptores de la primera, hasta \$ 600, a los de la cuarta. Los ayudantes tendrían sueldos que oscilaban entre \$ 600 y \$ 360. Dado que las escuelas mixtas fueron consideradas rurales y que sus preceptoras, en su gran mayoría no tenían el título de normalistas y, por lo tanto, eran clasificadas como ‘ayudantes’, puede*

por razões diversas: i) insuficiência de profissionais qualificadas para atuar na educação primária; ii) baixa remuneração, que acabava por gerar discriminações de naturezas política e social; iii) ausência de autonomia administrativa e acadêmica (BARAHONA, ALVAREZ, PIETRO, 2000).

Quando pôde ser professora titular<sup>192</sup>, identificou mazelas do processo de formação das crianças das escolas rurais, que não escaparam aos seus comentários políticos. A educadora chilena tinha clareza de que seria possível vencer o quadro de analfabetismo do Chile, conforme identificado na faceta jornalística, por meio de ações estratégicas do governo e da sociedade na educação dessas crianças. Para essa intelectual,

*es en las aldeas donde se siente más imperiosa la necesidad de la Instrucción Primaria Obligatoria. La creación de escuelas en los más ínfimos lugares, impone un aumento en el presupuesto sin dar los beneficios cuya obtención inspiró. Los padres de familia, en su mayoría rústicos, no quieren privarse durante unos pocos años del trabajo de sus hijos, ni convencerse de que la instrucción es tan necesaria a su ser moral e intelectual como la salud a su ser físico. De ahí que, a pesar del favor que se concede a la educación popular el número de analfabetos es enorme, lo cual hace poco honor al rango intelectual de de un país<sup>193</sup>.*

Para Gabriela Mistral, colocava-se o desafio da pouca idade e da inexperiência. Mistral afirmou que, quando começara a trabalhar como preceptora, aos catorze anos, ensinava *“a leer a alumnos que tenían desde cinco a diez años y a muchachones analfabetos que me sobrepasaban en edad. [...] Parece que no tuve ni el carácter alegre y fácil, ni la fisionomía grata que gana las gente”*<sup>194</sup>. Da sua prática, adveio uma titulação que lhe conferia mais responsabilidades e, na primeira década do século XX, passara a ser reconhecida socialmente como *“Proprietária y Preceptora’, lo que capacita para desempeñarse en escuelas primarias de 4ª clase”* (ZEGERS, 2002, p. 20)<sup>195</sup>.

---

*suponerse que la gran mayoría de las maestras se ubicaban en el escalón salarial más bajo: \$ 360 anuales”* (BARAHONA; ALVAREZ; PIETRO, 2000, p. 104).

<sup>192</sup> Em 1909, na escola primária *“de Los Cerrillos, pequeña aldeã, ubicada camino a Ovalle”* (ZEGERS, 2002, p. 20).

<sup>193</sup> MISTRAL, Gabriela. *Colaboración sobre instrucción primaria obligatoria. La Voz de Elqui*, 29 de dezembro de 1908 apud ZEGERS, 2002, p.113-114.

<sup>194</sup> MISTRAL, 1962, p. 4.

<sup>195</sup> Gabriela Mistral obteve o referido título quando trabalhou na Escola de Barrancas, localizada nas proximidades de Santiago, em 1910.

Ao exercer a função de inspetora geral<sup>196</sup>, teve seu método educacional divulgado nas páginas do diário *El Mercurio*, o que representou uma novidade na época para pensar a educação das crianças pequenas. Segundo Mistral, seria importante que o aluno não fosse passivo e, durante o processo de aprendizagem, seria necessário um esforço individual para vencer as dificuldades. Ao professor, competia provocar o interesse do estudante *“por ell estudio; que solicite la curiosid, que provoque la investigación, que despierte la iniciativa, que inspire la confianza en sí mismo sugiera analogías, que mueva, en fin a sus alumnos a ensayar sus fuerzas y a probar su habilidad”*<sup>197</sup>. É possível identificar, a partir da experiência na qual Mistral exerceu simultaneamente as funções de professora de espanhol e de diretora de um liceu chileno<sup>198</sup>, que aquilo que projetara, quando escrevera seu método de ensino, concretizou-se, quando implementou bibliotecas (ZEGERS, 2002).

Gabriela Mistral, como fora mencionado, foi uma das professoras<sup>199</sup> que pôde ministrar sua profissão sem ter obtido a certificação de normalista. Esse fato causou-lhe problemas, quando esteve à frente de um dos liceus mais importantes do Chile<sup>200</sup>, assim como quando assumiu cargo político junto ao governo mexicano.

O reconhecimento da indicação do nome de Gabriela Mistral para dirigir um colégio na capital foi por ela enfatizado em seu discurso jornalístico. Para a poetisa chilena, tratava-se de um título que se comprovava, no seu caso, a partir das suas experiências com a educação. Afirmou que

*cuando esta comprobación se ha hecho de modo irredargüible, por dieciocho años de servicios e por una labor literaria, pequeña pero efectiva, se puede pedir sin que pedir sea impudicia o abuso. Usted no conoce mi vida de maestra y yo voy resumirla en cuatro líneas porque la sé noble de toda nobleza para que no la tome en cuenta.  
Con la obediencia y el deseo de servir de una empleada pública, accedí ir a Magallanes dejando atrás familia y todo, a “reorganizar” el Liceo de Punta Arena. Un pueblo entero, desde el obrero de la Federación hasta los capitalista, pueden decir en qué forma cumplí mi misión. [...]*

<sup>196</sup> Gabriela Mistral exerceu a função de inspetora no *Liceo de Niñas*, na cidade de Antofagasta (1911), *Liceo de Niñas* da cidade de Los Andes (1912).

<sup>197</sup> MISTRAL, Gabriela. *Métodos activos de instrucción*. Mireya, maio de 1919 apud ZEGERS, 2002, p. 425.

<sup>198</sup> No ano de 1918, Gabriela Mistral ocupou esses dois cargos quando esteve à frente do *Liceo de Niñas* de Punta Arenas.

<sup>199</sup> Los Cerrillos (1909), Escola de Barrancas (1910).

<sup>200</sup> Refiro-me ao *Liceo de Niñas* nº6, localizado na cidade de Santiago, capital do Chile.

*Trabajé, años antes, en una colección de poesías escolares (y trabajo en una de cantos) para los textos de lectura que sirven en todos los colegios. Todo esto es labor escolar, no literaria*<sup>201</sup>.

A polêmica da não certificação para a ocupação do cargo de diretora continuou após Gabriela assumir a função. Não obstante a imprensa não tenha dado trégua, um número significativo de intelectuais elogiou a trajetória pedagógica de Gabriela Mistral, que continuou seu trabalho,

*buscando conocer a la intensa e importante labor cultural que pueden desarrollar entre el pueblo las federaciones obreras y, al efecto, mostró la acción de algunas de estas instituciones como la de Magallanes, que ella conoce mucho por haber residido algún tiempo en Punta Arenas, y de varias otras que ha visto cerca. Recalcó en términos especiales la influencia de la mujer en la lucha antialcohólica y contra las enfermedades que minan nuestra raza, y que son problemas gravísimos que envuelven el porvenir de las generaciones futuras*<sup>202</sup>.

Quando Gabriela Mistral participou da Reforma Educacional do México, formulou estratégias para a educação rural e para a divulgação do livro, em bibliotecas de diferentes modalidades, com ênfase naquelas destinadas às crianças, mesmo que a partir de uma adaptação nos espaços inicialmente pensados para os adultos. Para divulgar seu pensamento no referido país, proferiu conferências públicas<sup>203</sup> e escreveu crônicas jornalísticas.

A feminização da profissão docente nesse país em que Gabriela Mistral pôde atuar – o México<sup>204</sup> - adveio de um movimento semelhante ao que ocorrera no Chile. As professoras primárias tiveram um campo de trabalho fértil com a abertura dos novos espaços educativos que atendiam aos meninos e às meninas – co-educação. Simultaneamente, foram estabelecidos critérios legais para a contratação de

<sup>201</sup> MISTRAL, Gabriela. *La última palabra. La Mañana de Temuco*, 31 de maio de 1921 apud ZEGERS, 2002, p. 26.

<sup>202</sup> MISTRAL, Gabriela. *El Mercurio*, 25 de julho de 1921 apud ZEGERS, 2002, p. 27.

<sup>203</sup> Cecília Meireles comentou a respeito da preocupação do México com uma educação aberta à diversidade. Ao discutir a aplicação de um questionário mexicano, a escritora defendeu uma concepção ampla de educação – um ideário que comportava as diferenças que consolidavam uma sociedade - no caso, a mexicana. O objetivo desse levantamento de informações era investigar a percentagem de crianças entre a população mexicana e determinar-lhes as aptidões vocacionais, para, assim, poder dar uma orientação adequada à instrução pública, em cada classe de escolas (MEIRELES, Cecília. *México e Brasil. Diário de Notícias*, 03 de setembro de 1931. Arquivo do Acervo da Biblioteca Nacional do Brasil).

<sup>204</sup> “En 1875, 56.8% del personal docente eran mujeres; treinta años después 76.2% eran mujeres. Dos factores fueron decisivos: a) se abrieron espacios educativos para que las niñas estudiaran la primaria, en igual cantidad que sus compañeros, lo que repercutió en espacios laborales para las maestras; y b) los hombres no se interesaron por estudiar la carrera normalista y había una importante cantidad de profesoras certificadas” (JIMÉNEZ, 2009, p. 747).

normalistas, cujo número vinha crescendo substantivamente. Tal feminilização provocou o afastamento de homens da profissão docente, o que desencadeou problemas de natureza social, como o aspecto econômico, por exemplo.

A questão de gênero passou a definir quem respondia pela educação – homens educavam homens – mulheres educavam tanto as mulheres quanto os homens. As escolas mistas mexicanas eram regidas por mulheres e não por homens. Para Jiménez (2009), esse deslocamento de gênero da profissão docente mexicana teve repercussões simbólicas e materiais no cotidiano das instituições, pelo fato de que

- 1) *Una condición para prestigiar la profesión normalista con los hombres, pasaba por mantener la separación educativa: las maestras estaban bien para educar a las futuras amas de casa, no a los futuros ciudadanos.*
- 2) *La sobre oferta de profesoras certificadas aunado a la demanda de profesores titulados, sobrevaloró la certificación de la Normal de Profesores y subvaloró los de Profesoras.*
- 3) *La anterior situación repercutió favorablemente en los profesores titulados quienes ocuparon los mejores cargos en menor tiempo.*
- 4) *Pesaron más criterios sexistas que académicos en la contratación de personal docente.*
- 5) *Tanto las funciones sociales diferenciadas por sexo como la organización paralela por sexo, favoreció que las maestras ocuparan cargos de poder* (JIMÉNEZ, 2009, p. 772).

A proximidade das realidades chilenas e mexicanas, no que tange à possibilidade de mulheres atuarem na educação no âmbito da escola inicialmente e na defesa por concepções que envolveram decisões que interferiram em políticas educacionais, possibilitou à Mistral poder influenciar tanto na educação de sua terra natal quanto na dos mexicanos, o que a projetou para outras atuações políticas. Como diplomata, não deixou de se envolver com a causa educacional, divulgando seu pensamento pelos textos que escreveu. Em função dessas atividades que exerceu em diferentes áreas, pôde visitar diversos países da Europa e da América Latina. Exerceu, ainda, importante participação em associações culturais tanto no Chile quanto no México, Espanha e Estados Unidos. Neste último, após fixar residência, trabalhou como professora de literatura na Columbia University, Middlebury College, Vassar College e na Universidade de Porto Rico.

A despeito dos limites impostos pela época e das consequências das escolhas profissionais de Mistral, a trajetória educacional dessa intelectual pode ser

lida como exemplo da luta pela instituição de um lugar para a mulher na sociedade, tal qual ocorreu com Cecília Meireles.

Além de ter atuado como professora primária e ocupado cargo administrativo em escola pública<sup>205</sup>, Cecília Meireles trabalhou como professora formadora de professores na qualidade de regente de uma turma de desenho na Escola Normal, na Universidade do Distrito Federal, lecionando Literatura Luso-Brasileira na Faculdade de Letras e na Universidade do Texas, “*onde ficou responsável pela cadeira de Literatura e Cultura Brasileira, nas décadas de 1930 e 1940*” (MIGNOT, 2010, p. 61). Ainda ensinou História do Teatro na Fundação Brasileira.

Escreveu livros para crianças, tanto para atender à escola primária quanto para divulgar seu pensamento literário, discutiu sobre a qualidade dos livros produzidos para elas, enfatizando a necessidade de que as escolas possibilitassem acesso à leitura por fruição e que o governo se responsabilizasse por espaços físicos específicos para acesso à leitura, como as bibliotecas, por exemplo (FERREIRA, 2007). Realizou um Inquérito sobre Leitura, que chamou de *Leituras Infantis*, a pedido do Diretor de Instrução Pública do Distrito Federal, à época Rio de Janeiro, Anísio Teixeira<sup>206</sup>, em 1931, e publicado em 1934. O referido inquérito tinha o objetivo de, a partir do olhar das crianças sobre as obras literárias observadas, pensar livros infantis consolidados pelo olhar científico, sem perder o encantamento artístico abrigado na imaginação. Assim, representou uma iniciativa importante para a “*história da leitura e da literatura para crianças de um determinado tempo e local*” (SENA, 2010, s/p).

---

<sup>205</sup> Construiu sua trajetória de professora atuando em várias instituições de ensino, tais como: Escola Pública Deodoro, Jardim de Infância Campos Salles, Escola Medeiros e Albuquerque e Escola Bahia. Nesta última escola teve uma atuação frente à direção, onde se aposentou, em 1951.

<sup>206</sup> Anísio Teixeira (1900- 1971), intelectual da educação, nasceu em Caetité, Bahia, e formou-se em Direito, pela Universidade do Rio de Janeiro. Viajou pela Europa e Estados Unidos, onde obteve o título de Máster of Arts, no Teachers College, da Columbia University e teve contato com as concepções do filósofo e educador John Dewey, grande influenciador das suas ideias. Em 1924, Anísio Teixeira foi Inspetor Geral de Ensino da Secretaria do Interior, Justiça e Instrução Pública da Bahia. Em 1925, a Inspetoria Geral de Ensino transforma-se em Diretoria Geral de Instrução. Seguiu nesse cargo até 1929 quando pediu exoneração. Na década de 1930, foi Diretor de Instrução Pública do Distrito Federal e signatário do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. Entre 1937 e 1945, permaneceu na Bahia, executando atividades de exportação. Na década de 1940, assumiu o cargo de conselheiro de ensino superior da UNESCO e exerceu a função de Diretor Geral de Educação da Bahia. No ano de 1951, Anísio assumiu, no Rio de Janeiro, a Capes, transformada, por ele, em órgão. Em 1952, esteve à frente do cargo de diretor do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP). Foi um dos idealizadores da Universidade de Brasília da qual foi reitor em 1962. Em 1964, foi aposentado compulsoriamente. Organizou reedições de antigos trabalhos, tornou-se consultor da Fundação Getúlio Vargas e trabalhou na Companhia Editora Nacional (NUNES, 2010).

O espaço que ocupou na esfera pública, quando esteve à frente da imprensa, conforme discutido na face jornalística, possibilitou a ocupação de outros espaços públicos. Trata-se de um imbricamento das faces educacional e jornalística evidenciadas nos discursos políticos que Cecília Meireles proferiu, mostrando sua luta pelos ideais da Escola Nova. Foi uma frente de atuação que, ao mesmo tempo em que fortalecia seu próprio discurso, instituía uma relação de aproximação com outros intelectuais que corroboravam das mesmas concepções.

Tais concepções foram divulgadas em conferências públicas que ministrou, conforme discutido nos argumentos que sustentam os laços de trabalho que ambas as intelectuais instituíram entre si e com outros intelectuais.

A organização de um curso de literatura constituído de dez palestras semanais exemplifica a importância que essas conferências públicas tiveram para a cronista educacional brasileira. Tal curso foi destinado às funcionárias públicas com o objetivo *“de apresentar a literatura em todos os seus aspectos, através do espaço e do tempo, numa visão panorâmica de suas origens, desenvolvimento, finalidade e principais expressões”* (s/aut. A Manhã, 12 de janeiro de 1945)<sup>207</sup>. O referido curso foi uma das ações de Cecília Meireles quando esteve à frente do Departamento de Educação da Associação dos Servidores Civis do Brasil.

A importância de que o Estado assumisse seu papel de indutor de políticas públicas, ampliando a educação a uma parcela cada vez maior da sociedade e outras questões que emergiam desse processo de responsabilização do Estado foram temas recorrentes nas conferências.

No que se refere à laicidade do ensino, criticou, nas palestras ministradas por ela, o pensamento de intelectuais católicos que tentavam estabelecer o ensino religioso obrigatório nas instituições de ensino públicas. Discordava do discurso católico sobre educação moral que, para a cronista educacional, deveria ser um *“trabalho paciente de aproximação com a alma da criança”* (MIGNOT, 2010, p. 63) e não um trabalho de punição, rezas e proibições. Cecília Meireles atuou como conferencista, tanto no Brasil quanto em universidades de diferentes países,

---

<sup>207</sup> Aquele curso foi divulgado no jornal *A Manhã* desde sua aula inaugural que ocorreu no dia 12 de janeiro de 1945. A primeira palestra de Cecília Meireles, que explicou a estrutura do curso, ocorreu, conforme nota desse jornal, em 19 de janeiro de 1945. O mesmo jornal divulgou os temas de outras palestras, a saber: *Desenvolvimento dos gêneros – Temas e formas de literatura culta*, em 01 de fevereiro de 1945; *A margem da Literatura Grega*, em 22 e 23 de fevereiro de 1945 e *A margem da Literatura Clássica*, em 26 de abril de 1945.

inclusive na Índia, onde recebeu o título *Doutor Honoris Causa* na Universidade de Nova Délhi.

A maioria de conferências organizadas ou ministradas pela intelectual brasileira, como essas a que me referi, teve cobertura nos jornais que corroboravam o pensamento dos intelectuais defensores dos princípios educacionais advindos da publicização.

As escolhas políticas de Cecília Meireles a conduziram a assinar o *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, em 1932, um documento de proposta para o governo a fim de viabilizar a implementação dos ideais da Escola Nova para o Brasil<sup>208</sup>. Esse Manifesto rompeu com a proposta dos educadores católicos à época e se consolidou como um evento marcante da história da educação brasileira, à medida que propunha uma renovação educacional. Foi liderado por um grupo de educadores brasileiros, que contava, também, com a presença de Fernando de Azevedo, Armanda Álvaro Alberto e Anísio Teixeira, dentre outros, que aspiravam à modernização do país pela via da educação.

O que interessa a esta tese em especial é entender a dimensão política da atuação de Cecília Meireles a partir das discussões desse Manifesto no qual se corroborava uma postura em defesa de um lugar para a criança nos debates educacionais daquela geração. Entendo ser esse um momento vivenciado por Meireles crucial nas escolhas que nortearam a implementação do *Centro Cultural Pavilhão Mourisco*, conforme será discutido no último capítulo deste estudo.

Ainda na linha de consequências das escolhas políticas de Cecília Meireles, em carta à Isabel do Prado, a cronista educacional criticava as ações do Estado Novo, afirmando que, se o governo não investisse na educação primária e deslocasse os esforços para atender à educação de adultos, a distância entre o que se pretendia como educação popular e o que de fato acontecia, aumentaria cada

---

<sup>208</sup> O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova foi consequência de discussões oriundas da IV Conferência Nacional de Educação, realizada em dezembro de 1931, em que um grupo de educadores – alguns deles membros da ABE – lançou-o, em 1932 – com a finalidade de criar um movimento que possibilitasse o controle dessa Associação. Tal documento foi redigido por Fernando de Azevedo. Pela repercussão alcançada em nossos meios educacionais e culturais, constituiu-se em um acontecimento marcante na história da educação brasileira. Ver a respeito em Rocha (2004). Além de Cecília Meireles – que foi uma das três mulheres a participar desse movimento educacional – assinaram o Manifesto: Fernando de Azevedo (responsável pela organização do documento), Anísio Teixeira, Roquette Pinto, Armanda Álvaro Alberto, Noemy Silveira, Lourenço Filho, Edgar Sussekind de Mendonça, Paschoal Lemme, Afrânio Peixoto, Hermes Lima, Nóbrega da Cunha, Venâncio Filho, C. Delgado de Carvalho, Frota Pessoa, Raul Briquet, Sampaio Dória, Atílio Vivacqua, Júlio de Mesquita Filho, Mário Cassanata, A. Almeida Júnior, J.P. Fontenelle, Roldão Lopes de Barros, Paulo Maranhão, Garcia de Rezende, Raul Gomes (XAVIER, 2002).

vez mais, distanciando-se do que deveria ser realmente priorizado: a educação das crianças. O que pode parecer ao leitor desta tese uma crítica de Cecília Meireles à educação de adultos, em que estaria deixando de reconhecer que a esse contingente populacional não deveria ser facultado o acesso à educação, pode ser entendido como uma colocação que ressaltava preocupações com atitudes do governo que tivessem fins exclusivamente de promoção política. Cecília Meireles assegurou que

*solução para melhorar as escolas: derrubar todas e deixar as crianças em casa, esperando que se façam outras... como ironia é lindo, mas o homem fala a sério. No Ministério da Educação, depois de terem considerado miudamente a situação lamentável do país, etc., fizeram um congresso para tratar da educação dos adultos. Educação, não: alfabetização! Isso significa dar aulas noturnas a pobres operários cansados, que não aprenderam em criança ou porque não conseguiram – e agora muito menos – ou não puderam – e agora já estão desinteressados. Sobretudo, já são elementos socialmente úteis, independente do abecedário. Mas o Ministro pensa de outro modo<sup>209</sup>...*

Mais de dois anos após esse desabafo à Isabel do Prado, a situação continuava a incomodar Cecília Meireles. Escreveu para a mesma Isabel, destacando que sua preocupação principal, ao discordar do investimento na educação de adultos, era com as crianças. Enfatizou, em tal correspondência, possíveis interesses escusos do governo, ao priorizar um setor em detrimento do outro. Discutiu, ainda, o fato de o governo destinar profissionais sem formação pedagógica adequada nem vivência na área para ocupar cargos administrativos que interferiam diretamente no que ocorria nas escolas. Destacou, em seu relato, sua preocupação com a situação da literatura em seu país<sup>210</sup>.

Com base nas colocações discorridas neste capítulo concluo que tanto Gabriela Mistral quanto Cecília Meireles escreveram para divulgar seus ideais literários e educacionais, defendendo uma concepção de educação e um ideário político que sustentassem seus posicionamentos. Ambas as intelectuais, embora enfrentassem os limites de seu tempo, organizaram-se, agiram e se utilizaram de instrumentos que as colocaram nos espaços públicos.

<sup>209</sup> MEIRELES, Cecília. *Carta à Isabel do Prado*. Rio de Janeiro, 04 de março de 1947. Arquivo do Acervo da Fundação Casa de Rui Barbosa.

<sup>210</sup> MEIRELES, Cecília. *Carta à Isabel do Prado*. Rio de Janeiro, 29 de agosto de 1949. Arquivo do Acervo da Fundação Casa de Rui Barbosa.

Faz-se mister, entretanto, destacar que ambas atuaram um tanto a contragosto nas áreas de “cultura de massas”, como jornais e revistas. Suas atuações de gosto, nas quais se tornaram efetivamente conhecidas, foram justamente as áreas de “cultura erudita”. Em uma resposta possível, entendo o contraditório dessas escolhas justificado pela necessidade de garantirem seus sustentos.

Reconheço no discurso de ambas as intelectuais, quando defenderam uma determinada concepção de educação popular, que se apoiaram em ideias de cultura que ora as aproximam e ora as afastam. Aproximam-nas, quando defenderam uma escola, a partir de uma perspectiva antropológica, uma vez que ambas entendiam ser função da escola oportunizar acesso a formas estéticas que tanto poderiam advir do saber do povo quanto do conhecimento acumulado pelas gerações anteriores. As duas entendiam ser necessário aproximar as crianças da escola, ouvindo-as, a partir do que o livro pode oferecer, assim como outras formas de ler o mundo ao redor, tais como o cinema, o teatro e a música, por exemplo. Sustento essa visão de cultura percebida em ambas, com base na definição de Said (1995), que defende a ideia de que o termo cultura, mais próximo de um sentido antropológico,

designa todas aquelas práticas, como as artes de descrição, comunicação e representação, que têm relativa autonomia perante os campos econômico, social e político e que amiúde existem sob formas estéticas, sendo o prazer um de seus principais objetivos. Incluem-se aí, naturalmente, tanto o saber popular sobre partes distantes do mundo quanto o conhecimento especializado de disciplinas como a etnografia, a historiografia, a filologia, a sociologia e a história literária (p. 12).

Apesar de Cecília Meireles ter defendido em suas crônicas que as diferentes instituições também concorrem para educar a criança e que a educação popular precisava ser valorizada, identifiquei nos discursos que as leituras por ela defendidas deveriam circular nas bibliotecas escolares e possibilitariam o entendimento da cultura europeia, sendo aquela na qual os saberes de nossos colonizadores seriam perpetuados. Trata-se de uma visão pautada na erudição, sendo entendida como aquilo que há de melhor na sociedade: as peças teatrais belgas e espanholas, que traduziu para o teatro e que defendeu ser importante a divulgação nas escolas, e/ou a valorização das músicas clássicas sustentam a defesa por uma ideia de que ao povo deveria ser oferecido acesso a essa “alta cultura” (PEREIRA, 2009).

Percebo, dessa forma, a presença de uma ideia de educação popular como educação do povo que precisaria receber “as luzes” do saber erudito, que retoma a tradição que herdou dos seus antecessores. Significa a valorização do saber que considera válido socialmente. Muitas vezes Cecília Meireles escreveu trechos em francês ou em espanhol tanto na coluna jornalística destinada à educação do *Diário de Notícias*, quanto na do jornal *A Manhã* na qual, por mais de dois anos, buscou formar os leitores a partir da divulgação do folclore que em alguns momentos trazia cantigas e contos do interior do Brasil e em outros da França ou da Espanha, por exemplo. Percebo uma tensão no discurso da intelectual brasileira que ora transita pela ideia de que era importante trazer a cultura do povo, entendendo-a como a cultura do lugar, ora o que se sobressaía era o acesso a leituras de que retratavam o cotidiano de outras culturas.

Para Mistral era necessário que antes de os estudantes terem acesso às leituras canônicas, advindas da herança dos povos que colonizaram o Chile e o México deveriam ler e muito as histórias do lugar de onde vieram, valorizando a cultura indígena. Quando penso no que está presente no discurso da intelectual chilena vejo as representações sociais do povo mexicano, no qual é a figura do mexicano do interior que dá identidade à população: o sombrero e o chalé... Quando penso no sentido do que se colocou no discurso de Cecília Meireles percebo que a identidade do brasileiro é aquela que congrega os diferentes povos que o formou: uma miscegenação na qual me é impossível projetar uma ideia de retorno às raízes. Vejo o índio, vejo o morador das cidades do interior, mas vejo especialmente os modelos advindos de outros países; modelos que refletem na educação, na saúde, na economia, entre outros...

O discurso de Cecília Meireles é o de uma leitura estreitamente ligada à instituição educacional, por tratar-se de um lugar de referência para a sistematização do ensino da leitura, como repetido a diferentes gerações desde o período da colonização, em que os jesuítas entendiam ser deles o papel de, a partir de um solo comum – a escola -, educar o povo indígena e uma classe privilegiada com parâmetros advindos da cultura europeia. Em que pese o fato de terem ocorrido muitas transformações na forma como a sociedade até hoje entende a escola e lida com a mesma, porque a própria sociedade transformou-se, a geração de 1930 pode ser considerada como referência para pensar uma ruptura mais substantiva com a concepção de escola de outras gerações. O projeto de educação brasileiro, o qual

promovia a ligação entre cultura, identidade nacional e escola, foi uma arena de lutas da qual Cecília Meireles não teve receio de se jogar aos leões.

O que fica claro no discurso de Cecília Meireles é que a escola foi considerada “a menina dos olhos” dos intelectuais, pois nela poderia se consolidar o ideário de educação que os signatários do Manifesto de 1932 lutaram. Apesar de suas colocações revelarem um jogo de tensão entre uma cultura clássica e uma de sentido mais antropológico, o que revelava um retrato daquele tempo era que os intelectuais entenderam ser uma ação premente a necessidade de implementarem o que denominaram de escola única.

Cecília Meireles na luta pela democratização do ensino, pela via do acesso aos mais variados bens culturais, como o cinema, o teatro, a música, a partir do acesso a uma gama maior da população à cultura europeia e a nacional, ao mesmo tempo em que promoveu uma educação popular, distanciou aqueles estudantes que não viam relação entre esses conhecimentos e as questões que se colocavam nos locais onde viviam, como aqueles que residiam no campo, por exemplo, ou os que eram oriundos de classes sociais menos privilegiadas<sup>211</sup>.

Nesse jogo entre tradições e rupturas, localizo o discurso de Gabriela Mistral, a partir de um alargamento na ideia de cultura que se define pelos significados que o próprio homem produz a partir das relações que estabelece entre si e com o outro na busca por compreender esses significados. Isso explicaria porque era necessário, de acordo com Mistral, que as bibliotecas infantis oportunizassem o acesso a livros de sua língua natal, contando a história do seu povo. Na mesma linha, contando também as histórias dos povos que os colonizaram – a leitura dos clássicos, ou seja penetrando na teia da leitura que envolve o homem e o provoca a tecer outras teias de sentidos. Localizo o de Cecília Meireles ora nesse mesmo ponto de Gabriela Mistral, rompendo com os limites de atuação do tempo histórico, quando propõem que às crianças que frequentassem o Pavilhão Mourisco fosse possibilitado o acesso a obras de diferentes nacionalidades, inclusive as que fizessem parte do rol de proibições em um outro tempo histórico. Ora numa postura de afastamento quando centra seu discurso de formação do leitor, elencando como prioritário o

---

<sup>211</sup> Sobre a crítica a concepção de cultura presente no Manifesto de 1932, ver Chartier (2005) e Pereira (2009).

acesso às leituras canônicas, entendendo ser uma forma de inclusão da população na sociedade<sup>212</sup>.

Há divergências e convergências outras nos discursos que essas intelectuais proferiram nos laços de trabalho que estabeleceram, ao defenderem uma concepção de formação do leitor, que possibilita a compreensão de parte do que ocorreu no tempo histórico da modernidade educacional.

#### 1.2.4 Laços de trabalho

No decorrer deste capítulo, analisei o papel ocupado pelas múltiplas dimensões das redes de referenciabilidades nas escolhas que nortearam as trajetórias de Gabriela Mistral e de Cecília Meireles. Isso fora feito, entendendo-as a partir dos discursos que efetivaram nos espaços de vivências profissionais e dos laços de trabalho por elas estreitados ao atuarem na literatura, na imprensa e na educação.

Ao narrar as possibilidades e os limites da época, percebo que as posturas profissionais de Gabriela Mistral e de Cecília Meireles estão no contraponto do que Yannoulas (1993, p. 723) destacou como um elemento comum à massa de professoras primárias, qual seja, a ideia de que representavam um *“ejército de soldaderas anônimas”*. Esse anonimato *“no tiene solo una faceta: las anônimas educadoras quedaron fuera de las responsabilidades frente al fracasso de las políticas educativas; y su individualidad o personalidad, al no ser recordada, tampoco es atacada”*. Digo no contraponto porque as educadoras, mesmo quando assumiram o exercício de atuar na educação primária, não fugiram às responsabilidades, pelo contrário, utilizaram-se do que se colocava como possibilidade e encararam os desafios do tempo histórico, enfrentando os limites que acabaram por impulsionar, muitas vezes, outras possibilidades.

Assim como ocorreu com inúmeras outras professoras primárias que lutaram por um lugar para a mulher na sociedade brasileira e, no caso dos estudos desta tese, chilena e mexicana, em que pesem os limites de atuação do tempo em que viveram, Gabriela Mistral e Cecília Meireles não tiveram receio de defender o que acreditavam ser importante para a formação dos leitores. Dentre essa defesa, como

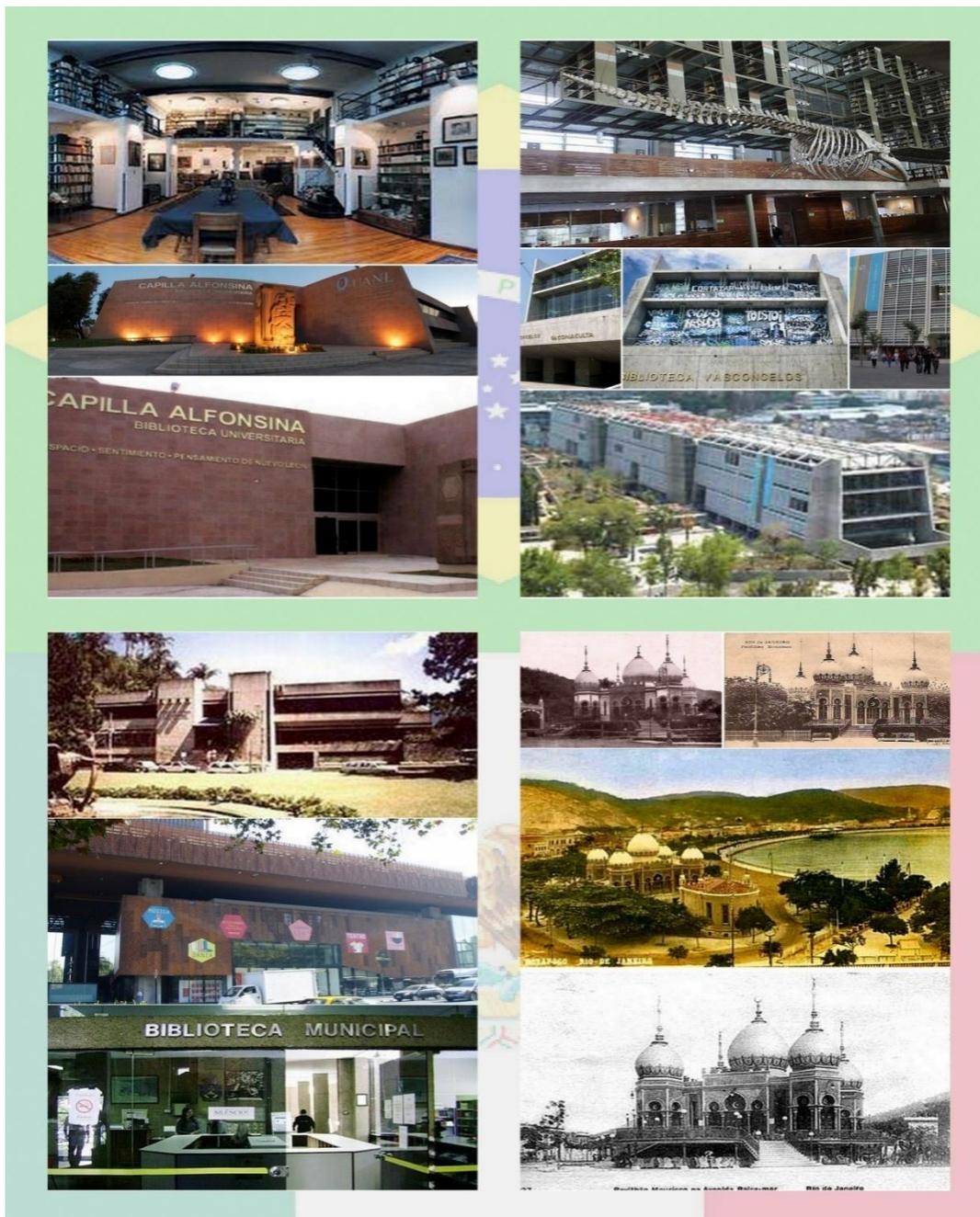
---

<sup>212</sup> Essa concepção de biblioteca infantil foi discutida no último capítulo desta tese.

fora reiteradamente mencionado, encontrava-se a necessidade de que existissem bibliotecas.

Como essas bibliotecas estiveram presentes em reformas educacionais das quais ambas as intelectuais participaram, são pertinentes os questionamentos: Que circunstâncias históricas e interesses políticos, oriundos da modernidade educacional, orientaram as Reformas Educacionais do México (1922) e do Brasil (1931)? Que traços do novo tempo estiveram presentes nas concepções que sustentaram as reformas educacionais de 1922, no México, e de 1931, no Brasil? Qual foi o lugar ocupado pelas bibliotecas no contexto de mudanças desses dois países?

## 2. AS BIBLIOTECAS NAS REFORMAS EDUCACIONAIS DO MÉXICO E DO BRASIL



G

No prosseguimento deste trabalho, destaco a biblioteca e suas apropriações no tempo histórico da modernidade educacional como o tema central deste capítulo. Na primeira parte, contextualizo a instituição biblioteca, a partir de estudos que sustentam como tal instituição colocou-se em países latino-americanos como um lugar de relevância na formação do leitor. Na sequência, apresento as concepções subjacentes aos projetos de educação do México e do Brasil, comparando o que ocorreu em ambos os países nas reformas educacionais de 1922 e 1931, respectivamente.

## 2.1 A POÉTICA<sup>213</sup> DAS BIBLIOTECAS: ENTRE LEMBRANÇAS E ESQUECIMENTOS

*Num lugar escolhido da biblioteca do mosteiro ergue-se magnífica escultura barroca. É a figura dupla da história. Na frente, Cronos, o deus alado. É um ancião com a fronte cingida; a mão esquerda segura um imenso livro do qual a direita tenta arrancar uma folha. Atrás, e em desaprumo, a própria história. O olhar é sério e perscrutador; um pé derruba uma cornucópia de onde escorre uma chuva de ouro e prata, sinal de instabilidade; a mão esquerda detém o gesto do deus, enquanto a direita exhibe instrumentos da história: o livro, o tinteiro e o estilo.*

Paul Ricoeur<sup>214</sup>

A biblioteca foi um tema presente de forma sistemática nos discursos de Gabriela Mistral e de Cecília Meireles em diferentes momentos de suas trajetórias. Do grego *biblo* e *téke*, que significa livro e caixa, respectivamente, vem a formação da palavra biblioteca. Uma caixa que, pela concepção defendida nesta tese, guarda mais do que livros em sua materialidade. Guarda sonhos, fantasias, projetos, utopias... Um leitor pode perder-se no tempo, quando penetra na espacialidade de uma biblioteca e se vê em corredores repletos de livros. É como se as palavras que neles habitam realizassem uma comunicação por pensamento e provocassem uma cegueira momentânea, em uma teia crescente de enunciações. Essa instituição é por mim entendida como um espaço de leitura comum a todos, devendo abarcar, em seu acervo, obras que sejam de interesse da coletividade a que pertence, podendo,

<sup>213</sup> "Pode chamar-se poética - à maneira de Aristóteles - à disciplina que trata das leis de composição que se acrescentam à instância de discurso para fazer dele um texto que vale como narração, como poema ou como ensaio" (RICOEUR, 1989, p.25).

<sup>214</sup> Ricoeur, Paul. *A memória, a história, o esquecimento*. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2007, p. 16.

também, conter, além de uma ampla gama de obras literárias, documentos que possibilitem conhecer dinâmicas sociais. Afinal, o ato de entregar-se à magia da leitura, abrigado no espaço-tempo de uma biblioteca, pode significar estabelecer *“uma dialética criadora entre a totalidade e suas partes, entre a promessa de uma memória universal, mas que ultrapassa o olhar de todo indivíduo, e os itinerários pacientes, parciais e atípicos, desenvolvidos por cada leitor”* (BARATIN; JACOB, 2000, p. 70).

Concebo a biblioteca não apenas na sua materialidade física que abriga histórias, registros documentais e pensamentos em livros e outros artefatos. Concebo a biblioteca, especialmente, como uma instância cultural inserida em um espaço em que os livros expressam discursos de um tempo e representam atos de escrita nas diferentes esferas da vida humana. Concebo a biblioteca como um lugar propício ao enfrentamento de problemas, que se colocam no fluxo da instabilidade das relações que se operam em um texto escrito e convidam o leitor a entender os inéditos de um tempo. Concebo a biblioteca como um lugar que abriga experiências humanas, sendo, portanto, um ambiente que vive por meio dos seus leitores frequentadores; um ambiente que tem, nas palavras, materializações do passado, do presente e do futuro, sendo esta última uma concepção que pode ser aprendida, de acordo com o pensamento de Gabriela Mistral e de Cecília Meireles, desde a mais tenra idade.

Assim, descobrir o que promete e o que é permitido, no contato com a arte e a literatura, abrigadas nesses espaços, pode suscitar, para além de qualquer convenção social, sensações que se perpetuarão sempre que se penetrar no universo de qualquer biblioteca: *“una biblioteca es un vivero de plantas frutales. Cuando bien se las escoge, cada una de ellas de vuelve un verdadero ‘árbol de vida’ a donde todos vienen para aprender a sazonar y a consumir su bien”* (MISTRAL, 1962). Uma biblioteca pode, como afirmou Anísio Teixeira, permitir o livre acesso ao livro *“a princípio guiado, depois livre e espontâneo, ora recreativo, ora de estudo e pesquisa de informações, cujas necessidades vão se sentindo”* (TEIXEIRA, 1934, p. 235).

Ao entrar no espaço físico de uma biblioteca, dá-se uma experiência singular, pois é um momento no qual *“ler [pode se tornar] uma operação de memória por meio da qual as histórias nos permitem desfrutar da experiência passada e alheia como se fosse a nossa própria”* (MANGUEL, 2008, p.19). Em confluência com Eco (1986),

penso que a biblioteca abriga obras que rompem as amarras do tempo e nascem de um *“diálogo imperceptível entre pergaminho e pergaminho, [...], um receptáculo de forças não domáveis por uma mente humana, tesouro de segredos emanados de muitas mentes e sobrevividos à morte daqueles que os produziram”* (ECO, 1986, p. 330).

A biblioteca é compreendida como lugar de preservação do *patrimônio intelectual* (BARATIN; JACOB, 2000, p. 9), porque concentra, em sua estrutura, pensamentos, ideias, projetos utópicos, ou não, e inúmeros outros movimentos vivenciados pelo homem ao longo de sua história de relação com a escrita.

Em um passado longínquo, as bibliotecas eram sinônimo de poder, sustentado pelo acesso ao conhecimento, só disponível a uma gama pequena da sociedade: uma elite privilegiada. Como vestígio desse período de supremacia da biblioteca, encontram-se aquelas que possuem marcas dessa territorialidade dominadora da realeza, porque cada uma era *“formada dentro do espírito que caracterizava o século XVII, época em que as coleções privadas eram acessíveis a uns poucos, reunidas em bibliotecas”* (CUNHA, 1981, p.131).

O aumento da produção editorial impressa originou modificações culturais na história da sociedade ocidental: ampliou o acesso a livros, tanto pelo preço acessível quanto pelo aumento da circulação, permitindo ao leitor, dessa forma, ter contato com uma multiplicidade de textos, o que, a médio e longo prazos, provocou mudanças na forma de perceber e se relacionar com o mundo. Posso dizer, então, que a imprensa possibilitou a ampliação do acesso ao livro e, conseqüentemente, a existência de um número maior de bibliotecas, que tiveram, inicialmente, a função de armazenar livros e documentos, constituindo-se, dessa forma, em centros de memória, conforme dito anteriormente.

Com essa política de expansão do livro e da leitura, a biblioteca passou a ser reconhecida como um lugar de divulgação do conhecimento, surgindo, nesse contexto, a concepção da biblioteca como uma esfera pública. Nasceram, então, as chamadas *“bibliotecas-depósito, com acervos de livros raros, manuscritos acessíveis a uma elite de sábios e eruditos, [o que] abre espaço para as bibliotecas públicas destinadas a atender à comunidade, disponibilizando o acesso ao seu acervo”* (ANDRADE, 2009, p.27), que foram chamadas de Bibliotecas Nacionais. A função primordial dessas instituições foi a de adquirir e cuidar de publicações editadas no país de origem, sendo a elas atribuído o cargo de *“depositárias do conhecimento*

humano” (GALVÃO, 1889, p.159), ou seja, o de arquivamento da produção intelectual do país. Segundo dados apresentados por Janice Monte-Mór (1987, p.163),

*no século XIX já havia bibliotecas nacionais em 20 países. Durante o século XX, tem-se notícia da criação de mais 30, número que tende a crescer com o processo da descolonização e o estabelecimento de novos regimes democráticos em muitos países, depois da Segunda Guerra Mundial.[...] Alguns países, ou por razões históricas, ou pela eficiência de certas bibliotecas, possuem mais de uma biblioteca nacional. Este é o caso, da Itália, da Inglaterra, ou dos Estados Unidos da América.*

A história das bibliotecas no Brasil ganhou um contorno semelhante ao descrito na citação anterior, quando D. João VI veio com a família Real de Portugal, no início do século XIX, para as terras cariocas e trouxe consigo um acervo considerável de livros, formado por algumas dessas coleções a que se referiu Cunha (1981), com o qual fundou a *Biblioteca Real*<sup>215</sup>. O conjunto de livros dessa instituição deu origem à primeira biblioteca pública do Brasil – A *Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro*<sup>216</sup>.

Uma consequência natural da localização das bibliotecas brasileiras e da posse de seus acervos por determinados atores, no período anterior à implantação da *Biblioteca Real*, era a de que o acesso a esses espaços deveria ser restrito a uma pequena parcela da população, uma vez que estavam limitadas aos conventos e colégios religiosos, só podendo ter acesso às obras as pessoas ligadas diretamente a essas instituições. Nessa perspectiva, o livro deixou de ser um bem privado, passando a ser um patrimônio público da humanidade.

<sup>215</sup> A *Biblioteca Real* - primeira biblioteca pública brasileira - foi formada por um acervo inicial de 60.000 (sessenta mil) volumes, contendo a coleção que D. João I adquiriu para recuperar o que havia sido perdido com o terremoto que destruiu a *Biblioteca da Ajuda*, em Portugal. A esse conjunto de livros juntaram-se doações de portugueses de obras raras de valor bibliográfico incalculável. Disponível em: <[http://portalrosabeloto.sites.uol.com.br/site\\_rosa\\_beloto/10.htm](http://portalrosabeloto.sites.uol.com.br/site_rosa_beloto/10.htm)>. Acesso em: 23 maio 2012.

<sup>216</sup> No ano de comemoração do centenário, a *Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro* passou a ocupar o cenário da Avenida Rio Branco, na Cinelândia, onde se localiza até hoje. O edifício foi projetado próximo a outros espaços culturais cariocas, como o Cine-Teatro Odeon, o Museu de Belas Artes e o Teatro Municipal do Rio de Janeiro. Seu acervo conta com mais de oito milhões e meio de peças e responde, em termos administrativos, pelas divisões de obras raras, divulgação, circulação, aquisição, catalogação, administração. Passou recentemente por um processo de midiaticização de uma parte considerável desse acervo, facilitando ainda mais o acesso de leitores e pesquisadores de diferentes nacionalidades. Responde, ainda, pela edição de publicações próprias, além de realizar exposições periódicas e de ministrar o mais antigo curso de Biblioteconomia do país, sendo, portanto, uma referência nacional. Disponível em: <[http://portalrosabeloto.sites.uol.com.br/site\\_rosa\\_beloto/10.htm](http://portalrosabeloto.sites.uol.com.br/site_rosa_beloto/10.htm)>. Acesso em: 23 maio 2012.

Ainda no primeiro quartel do século XIX, a difusão de bibliotecas no país foi se tornando uma realidade, embora até a contemporaneidade ainda se busque uma política de difusão do livro, assim como de conservação desses espaços públicos de formação do leitor<sup>217</sup>.

No México, a primeira biblioteca<sup>218</sup>, tal qual a entendemos na contemporaneidade, nasceu de iniciativas de colecionadores de livros, aproximadamente, vinte anos após a chegada do primeiro livro naquelas terras. Pelo recorte de Zamora (2009), o México foi o primeiro país latino-americano em que se compilou e publicou uma bibliografia nacional, graças ao empenho dos colecionadores de obras raras que tiveram o desejo de conservá-las, ordená-las e protegê-las, para que as futuras gerações pudessem delas usufruir. O marquês de São Francisco (1923) reconheceu o século XIX como um tempo em que, apesar de se vivenciarem situações de instabilidade política, pode ser considerado como importante para o surgimento das bibliotecas, vistas como um lugar para guardar as obras desses colecionadores, por parecer que *“los azarosos tiempos de nuestra independencia y nuestras interminables luchas intestinas inspiraban a nuestros mayores el constante deseo de cultivar y recrear al espíritu, en la paz de las bibliotecas”* (FRANCISCO, 1923, p. 10 *apud* WALTERSTEIN, 1991).

A luta entre conservadores e liberais, no primeiro quartel do século XX, conduziu o ditador Porfírio Díaz ao poder, instituindo a República. Com a Revolução de 1910, o livro ganhou centralidade e passou a ser entendido como necessário à população. Ganhou seu ápice na década de 1920, em que os liberais entendiam que

---

<sup>217</sup> Embora haja um consenso entre historiadores de que as bibliotecas chegam ao Brasil a partir da vinda da Família Real, em 1808, outras iniciativas ocorreram. Em 1811, na Bahia, o Conde dos Arcos fundou a segunda biblioteca pública do país, valiosa fonte de documentos históricos. De lá para cá, as bibliotecas brasileiras se multiplicaram. Tiveram papel preponderante no desenvolvimento das bibliotecas brasileiras: a intensa movimentação dos centros biblioteconômicos paulistas a partir de 1929, ano da fundação do segundo curso de Biblioteconomia do país, sob os auspícios da Universidade Mackenzie, a fundação do Instituto Nacional do Livro (INL), em 1937, a instituição do curso de Biblioteconomia do Departamento Administrativo do Serviço Público (DASP), em 1940, a reforma do curso de Biblioteconomia da Biblioteca Nacional e a criação do Instituto Brasileiro de Bibliografia e Documentação, em 1954. A instalação, a partir de 1942, em edifícios modernos e adequadamente construídos são considerados frutos dessa renovação. Disponível em: <[http://portalrosabeloto.sites.uol.com.br/site\\_rosa\\_beloto/10.htm](http://portalrosabeloto.sites.uol.com.br/site_rosa_beloto/10.htm)>. Acesso em: 23 maio 2012.

<sup>218</sup> A história das bibliotecas mexicanas, de acordo com os estudos de Zamora (2009), nasce no período anterior à colonização espanhola, quando as civilizações pré-colombianas desenvolveram inscrições e pinturas em códigos para transmissão e manutenção da cultura. Para conservar esses manuscritos, houve a necessidade de se criarem lugares conhecidos como *amoxcalli* ou *bibliotecas pré-hispânicas*, que foram destruídos com a conquista espanhola. No período colonial, as bibliotecas representavam um privilégio de religiosos e nobres espanhóis, tal qual ocorreu no Brasil. Ver também Zamora (2001).

a instituição “biblioteca” representava um traço marcante da modernidade pedagógica, vendo-a como instrumento de cultura e de desenvolvimento.

Dentre os liberais que assumiram esse ideário estão os membros do *Ateneo de La Juventud*<sup>219</sup>, que defenderam a importância da divulgação do livro, quando ocuparam lugares estratégicos na esfera política do país. Foi o que ocorreu com o Secretário de Educação Pública José Vasconcelos, no período de outubro de 1921 a julho de 1924, por exemplo, ao viabilizar a construção de diferentes modalidades de bibliotecas<sup>220</sup>.

Atualmente, tanto no Brasil quanto no México e em outros países latino-americanos, além das bibliotecas públicas, existem as que estão instaladas em universidades, centros culturais, museus, escolas das redes pública e particular de ensino, empresas, dentre outras instâncias sociais. Destacam-se, ainda, as bibliotecas móveis e as que podem ser acessadas virtualmente, o que amplia o acesso a obras e até mesmo a documentos<sup>221</sup>.

Nas primeiras décadas do século XX, em países latino-americanos, o movimento em prol da definição de um lugar para a biblioteca, em políticas públicas nos países europeus, ganhou um fôlego considerável, tendo na imagem projetada pelo México um exemplo de peso nesse percurso.

O que José Vasconcelos, Secretário de Educação Pública daquele país, pensou e efetivou, com o auxílio de intelectuais mexicanos e da poetisa chilena Gabriela Mistral, foi um projeto de divulgação do livro por todos os povoados do país. O projeto consolidou-se não só pela construção de bibliotecas dos mais variados gêneros, como também pela presença de uma política de educação que

---

<sup>219</sup> O *Ateneo de La Juventud*, que passou a ser denominado com esse nome em 1909, é um grupo heterogêneo de jovens intelectuais mexicanos, formado por filósofos, pintores, escritores, poetas e advogados, que se reuniam com o objetivo de, entre outras coisas, contestar a corrente de pensamento positivista, renovar a identidade e a cultura mexicana, dar um sentido filosófico à revolução de 1910 e tentar novas práticas de produção e divulgação do conhecimento, principalmente da literatura, filosofia e filologia. Nas reuniões, liam e discutiam clássicos da literatura. Entre os seus membros encontravam-se Alfonso Reyes, José Vasconcelos, Diego Rivera, Pedro Henríquez Ureña dentre outros (MOTTA, 2010).

Disponível em: <[http://www.conaculta.gob.mx/sala\\_prensa\\_detalle.php?id=2417](http://www.conaculta.gob.mx/sala_prensa_detalle.php?id=2417)>. Acesso em: 25 jan. 2012.

<sup>220</sup> De acordo com os estudos de Zamora (2009), nesse período, Vasconcelos abriu mais de 2500 bibliotecas pelo país, promoveu a publicação de clássicos da literatura mexicana, além de livros técnicos. Tais ações representaram uma estrutura de formação do leitor que sofreu modificações na década de 1940.

<sup>221</sup> Reitero aqui o significativo auxílio do Diretor da Biblioteca Nacional do Chile, Pedro Pablo Zegers, que disponibilizou o acesso a fontes documentais desta pesquisa, tanto pelo site da referida biblioteca, explicando os caminhos virtuais, como por outras orientações gerais sobre publicações referentes à produção de Gabriela Mistral.

sustentava o monitoramento com vistas ao bom funcionamento dessas instituições, assim como a formação do profissional envolvido, concebendo-o como “*elemento primordial para el buen funcionamiento de la biblioteca*” (WALERSTEIN, 1991, p. 9). Este lidaria, diretamente, com o acesso aos livros, conduzindo o percurso para a formação de um leitor, capaz de perceber a essência de uma obra literária, na sua relação com o mundo.

Esse quadro ascendente, no entanto, sofreu alterações ao longo do tempo, como observo pela leitura de um trecho da carta enviada por José Vasconcelos à Gabriela Mistral, em meados da década de 1950. Nela, respondeu a um convite feito pela poetisa chilena, para que a auxiliasse na escolha de acervos de autores latinos e hispano-americanos, para compor bibliotecas francesas e inglesas, quando ela atuava como consulesa de seu país natal, nos Estados Unidos. O que destaco, em especial, na referida carta, foi o que aconteceu com o projeto de bibliotecas implementado pelo mexicano José Vasconcelos, na década de 1920 - a ruptura na concepção de biblioteca. Fica evidente que tal instituição passara a ocupar o segundo plano nas políticas públicas de seu país. Algo que lhe fora muito caro, como a seleção e a manutenção de acervos, assim como o cuidado com a formação e a remuneração do bibliotecário, não era preocupação nessa biblioteca em que estava trabalhando trinta anos após ter executado a reforma educacional de seu país. Vasconcelos afirmou:

*contra lo que usted se imagina, no estoy en condiciones de desarrollar actividad bibliotecaria. Esto que yo dirijo no es una biblioteca, sino un archivo de desechos. Desde hace muchos años, las bibliotecas mexicanas oficiales, ésta inclusive, no disponen de un solo centavo para adquisiciones de libros; no se nos dan fondos para un boletín; eso sí, se nos amontonan empleados, mal pagados, que no tienen otra ilusión que la llegada de las vacaciones. De manera que, actividad bibliotecaria, por aquí no hay ninguna, y esto se explica después de treinta años, más o menos, de padecer gobiernos de rufianes. Mi tiempo me lo toma principalmente el periodismo, que es lo único que medio paga al escritor, y ya usted sabe lo terrible que es esto para el que pretende escribir algún libro a su gusto.*

*De todas maneras, si usted desarrolla un plan en el que pueda colaborar, lo haré con mucho gusto, por tratarse de usted<sup>222</sup>.*

Reitero a observação de que fica evidente, pela leitura dessa carta, que a formação do leitor continuou a fazer parte tanto das ações de José Vasconcelos quanto de Gabriela Mistral. Não obstante o tom de desgosto e de crítica, o que se

<sup>222</sup> VASCONCELOS, José. *Carta à Gabriela Mistral*. México, 17 de janeiro de 1955. Arquivo do acervo da Biblioteca Nacional do México.

evidência é que Vasconcelos continuou considerando a biblioteca como uma instituição que mereceria políticas públicas que a mantivessem. Percebo, pela leitura dos implícitos das colocações do intelectual mexicano, que a preocupação de Gabriela Mistral residia na seleção cuidadosa de obras que pudessem influenciar o entendimento de franceses e norte-americanos sobre a produção da América Latina. Para tanto, contava com a experiência de leitor do intelectual que já havia ocupado o cargo de maior relevância na educação mexicana.

Ciente da importância que a biblioteca tinha nas escolhas que fizera como um leitor crítico que pretendia, pela via do acesso e divulgação do livro, formar outros leitores de forma integral, o intelectual mexicano projetava, em seu campo de atuação profissional como escritor, atividades que incluíam consultas a bibliotecas de outros países. Em carta à Mistral, contou que pretendia visitar uma biblioteca quando fosse à Índia, com o objetivo de escrever uma *“síntesis de la religiones”*<sup>223</sup>. Anos mais tarde, já em 1947, José Vasconcelos voltou a tocar na temática das bibliotecas, ao agradecer à poetisa por ela tê-lo citado no seu discurso no Congresso de Bibliotecários<sup>224</sup>.

*Le envió mis saludos más atentos y afectuosos. De manos de Palmita, recibí copia de su discurso informe para el Congreso de Bibliotecarios, celebrado en Washington recientemente. Estuve a punto de asistir a ese Congreso como invitado en representación de México, pero a última hora no pude concurrir. Mucho le agradezco las citas que hace o hizo de mi nombre y la compañía en que lo puso*<sup>225</sup>.

Pelos implícitos das cartas de José Vasconcelos à Gabriela Mistral, é possível perceber que o intelectual mexicano era considerado por ela como uma referência na área literária e política, da mesma forma que ele também a ouvia com o mesmo respeito e admiração. Esses intelectuais compartilharam experiências pessoais e públicas que os uniram em torno de um ideal educacional – o de agrupar os países

<sup>223</sup> VASCONCELOS, José. *Carta à Gabriela Mistral*. México, 09 de janeiro de 1925. Arquivo do Acervo da Biblioteca Nacional do Chile.

<sup>224</sup> Não consegui ter acesso ao discurso de Mistral a que se refere Vasconcelos. Pelas pistas da carta, é possível inferir que em um trecho do discurso Gabriela Mistral enfatiza a importância da atividade realizada por Vasconcelos quando implementou as bibliotecas mexicanas na década de 1920. Trata-se de um reconhecimento público do valor que tal iniciativa de formação do leitor tem para a história da educação do México.

<sup>225</sup> VASCONCELOS, José. *Carta à Gabriela Mistral*. México, 23 de junho de 1947. Arquivo do Acervo da Biblioteca Nacional do Chile.

VASCONCELOS, José. *Carta à Gabriela Mistral*. México, 27 de outubro de 1954. Arquivo do Acervo da Biblioteca Nacional do Chile.

americanos de língua espanhola pela via da divulgação literária de suas produções, fortalecendo seus próprios discursos. Quando Gabriela Mistral não mais atuava apenas como educadora, mas sim na esfera política, a poetisa chilena continuava interessada na formação do leitor e, sempre que podia, acabava por interferir nessa seara.

Do período histórico de análise sobre o qual se debruça esta tese, década de 1920, no que se refere ao México, recorto o pensamento da intelectual Gabriela Mistral, ao idealizar um percurso de valorização da leitura, para mostrar que ela utilizou como sustentáculo a ideia de que a biblioteca ganhava sentido, quando nascia dos interesses das diferentes comunidades. Dessa forma, dialogava com o leitor, um ser, segundo ela, que pensava e interagia com o mundo. Mistral, antes mesmo de atuar na Reforma de 1922 do México, já sinalizava, em seus discursos jornalísticos, sempre que possível, a importância de que os liceus chilenos tivessem bibliotecas com as quais a comunidade se envolvesse de forma mais efetiva, assim como em outras lutas para a ampliação da educação.

Gabriela Mistral já defendia a importância de que a educação fosse pensada para além dos espaços escolares, entendendo a pujança formadora de uma biblioteca. A iniciativa de pensar em bibliotecas no *Liceo de Niñas*, que dirigiu em 1918, foi vista com muita simpatia pelos chilenos, tendo representado um momento em que pôde divulgar, no espaço jornalístico, sua concepção de educação. Em nota ao jornal *El Magallanes*, destacou que a organização de uma biblioteca no espaço escolar revelara-se uma obra útil e que as demonstrações de afeto que recebera, retratavam o valor que essa iniciativa educacional tivera para aquele país. Por isso, acrescentava Mistral naquele artigo, necessitava ser repetida em outros estabelecimentos de ensino do país<sup>226</sup>. Esse entusiasmo com a formação de uma biblioteca que valorizasse a cultura, contendo em seu acervo obras que a aproximassem do povo, era algo que Gabriela reconhecia como representação de uma biblioteca sob a responsabilidade do governo público. Isso pôde ser lido em um manuscrito que encontrei na Biblioteca Nacional do Chile, sem precisão do tempo cronológico em que foi produzido, mas com autoria reconhecida da poetisa chilena. Para Mistral,

---

<sup>226</sup> MISTRAL, Gabriela. *Una obra útil organización de una biblioteca en el Liceo de Niñas. Circular que encuentra un eco simpático*. Punta Arenas, 08 de outubro de 1918 apud ZEGERS, 2002, p.329-330.

não há nada mais importante que criar bibliotecas. É monumental! No Chile, vi tantas coisas relacionadas a bibliotecas que priorizavam o erudito. Bibliotecas consideradas incertas, sendo as boas bibliotecas as que valorizavam a cultura, aproximando-se do povo. E uma de tantas criações visíveis pode ser representada pelas bibliotecas estatais. Nas principais cidades chilenas havia bibliotecas públicas, que contava com um acervo de quatro a dez mil livros a serem distribuídos para bibliotecas escolares e municipais.

Gabriela Mistral<sup>227</sup>

Bibliotecas.

En la Bibl. nra. Hai al-  
gunas incertezas  
que crear bibliotecas  
es incierto. En Chile  
habe tantas creaciones  
de tener un cultivo tes-  
tes, hai muchas bibli-  
otecas de las que vamos  
a llamar inciertas, crea-  
das como por aplic. de  
cultura, pero no surti-  
en, no llegan a ha-  
cer el pueblo. En una  
de tantas creaciones  
visibles que tenemos.  
Las estatales, no  
son necesarias. en las  
princ. creaciones de  
Chile hai B.B. públicas.

La cifra de vol. es consi-  
table: Ha 10 mil libros en  
una creacion de salidung  
para un colegio, si esta  
es est. i para un pueblo,  
si es municipal.

Fonte: Arquivo da Biblioteca Nacional do Chile<sup>228</sup>

<sup>227</sup> Tradução nossa.

<sup>228</sup> A escolha pela imagem acompanhando a citação que apresento como uma tradução livre da fonte documental decorre do fato de que as palavras da poetisa, mesmo com a dificuldade de serem traduzidas de forma precisa pela difícil decodificação do contorno das letras, mostram-me sua preocupação com a instituição biblioteca em seu país. Trago-a para que meu leitor possa, assim como aconteceu comigo, empreender parte do sentido que reside no texto: a preocupação com os livros que comporiam uma biblioteca pública no Chile.

Figura 3. Ver lista de figuras.

Percebo, no entanto, que as bibliotecas do Chile não recebiam do poder público, à época em que Mistral atuou na direção de liceus, no período anterior a sua ida ao México, recursos financeiros suficientes para suprir sua manutenção, o que apontava para a necessidade de solicitar ajuda a diferentes setores da sociedade. Imbuída de tal tarefa, Mistral emitiu uma circular para outros estabelecimentos de ensino, explicitando o valor que teria a leitura na formação autônoma das alunas do *Liceo de Niñas*:

*Distinguido señor: Estimando que el Liceo moderno debe formar el gusto por la lectura, a fin de que la alumna amplíe primero y continúe después por sí misma la obra de su cultura, y reconociendo, por otra parte, los daños que trae la lectura sin un censor, en esta edad, me he propuesto formar la biblioteca del establecimiento.*

*[..]Podría hacerse a esta solicitud el reparo de que, existiendo en la ciudad una buena biblioteca escolar, cuya formación y funcionamiento deben ser dirigidos por maestra, que tendrá grupos de obras seleccionados para niños de diversas edades y que realizará, por lo tanto, un servicio especial, que ninguna otra biblioteca, por la misma amplitud de los fines que sirve, puede atender debidamente.*

*[...]La ayuda fiscal para estos servicios tarda demasiado, y no es posible renunciar a establecerlo, teniendo ellos tal carácter de urgencia y formando parte integrante de la educación que debemos proporcionar.*

*La infrascrita acude al pueblo, porque se trata de intereses de éste, evidentes y preciosos, y acudirá a él siempre que la falta de fondos fiscales no le permita mantener el Liceo en las condiciones de dignidad que exige un establecimiento de instrucción secundaria. Por otra parte, cuenta esta iniciativa con la aprobación amplia de nuestro culto mandatario, el señor Gobernador del Territorio, aprobación que demuestra la utilidad de la iniciativa.*

*Su cooperación de libros o dinero, por mínima que parezca a Ud., será para nosotras estimable y valiosa. Me permito expresarle la conveniencia de destinarnos sólo aquellas obras que por su índole llenen perfectamente los fines educativos que he diseñado.*

*Tiene la honra de saludar a Ud. y le agradece, desde luego, la acogida benévola que dispense a esta petición, si es que su claro criterio la justica. Lucila Godoy, Directora<sup>229</sup>.*

Não há dúvidas de que tal iniciativa aproximava-se de uma dimensão dos ideais colocados no contexto de difusão da escolarização no tempo histórico da modernidade educacional, qual seja a abrangência de crianças em idade de escolaridade obrigatória, pela via do acesso à leitura, entendendo o livro como um bem cultural ao qual todos deveriam ter acesso. O fato que se colocava na crônica jornalística de Gabriela Mistral, que retoma trechos da carta que encaminhou a diretores de escolas públicas do Chile, era uma concepção de biblioteca que tinha,

<sup>229</sup> MISTRAL, Gabriela. *Una obra útil organización de una biblioteca en el Liceo de Niñas. Circular que encuentra un eco simpático*. Punta Arenas, 08 de outubro de 1918 apud ZEGERS, 2002, p.329-330.

ao lado da escola, a tarefa árdua de expandir a educação ao povo. A colaboração da sociedade em caráter complementar não apagou, a meu ver, o traço moderno no que se refere à abrangência.

No entanto, afasta-se de rupturas colocadas no tempo histórico como a do protagonismo do Estado na educação e a necessidade de instituir um orçamento para a educação, capaz de suprir as necessidades básicas, estando entre elas, sem sombra de dúvidas, a construção de bibliotecas e a conservação e a renovação do acervo. No caso em questão, Mistral ressaltou que a solicitação feita a outras escolas fora uma iniciativa aprovada pelo representante político da cidade. A poetisa chilena assumiu uma posição frente às questões educacionais candentes em sua época e interferiu não só por meio de ações micro – a biblioteca-, como também macro, ao discutir, de forma nada superficial, políticas públicas.

Enfatizo, especialmente, os limites das políticas educacionais, quando centradas apenas na escola, no que diz respeito à função de formar o leitor. Percebo que Gabriela Mistral tinha consciência de que se fazia necessário, de alguma forma, mobilizar a sociedade para pensar na importância de se investir na formação do leitor das mais diferentes idades, função que não caberia apenas à escola e aos educadores que atuavam diretamente nela. Embora houvesse predomínio da dimensão pública, não houve a exclusão da colaboração do privado. Vale dizer que a participação da iniciativa privada na educação não representou a negação da constituição do direito social à educação<sup>230</sup>.

No Brasil, as mudanças educacionais da década de 1930 ocorreram no bojo de outras tantas transformações, o que não passou despercebido à geração daquela época que defendia que a educação deveria corresponder às demais transformações econômicas e sociais que vinham ocorrendo, adquirindo um caráter de relevância no enfrentamento de problemas nacionais, de naturezas diversas.

Em 1920, aconteceram reformas estaduais<sup>231</sup> que possibilitaram a efervescência educacional. Sob os auspícios da Associação Brasileira de Educação

---

<sup>230</sup> Ver Candiá (2013).

<sup>231</sup> De acordo com o recorte de Nagle (1974), os estados de São Paulo (SP), Ceará (CE), Rio Grande do Norte (RN), Paraná (PR), Bahia (BA) e o Distrito Federal (DF), à época Rio de Janeiro, foram palco de reformas estaduais ministradas pelos Diretores de Instrução Pública, influenciadas pelas ideias de teóricos norte-americanos e europeus, como John Dewey (1859-1952), William Kilpatrick (1871-1965) e Edouard Claparède (1873-1940). Percebo que alguns intelectuais se revezaram nos cargos em mais de um estado, como ocorreu com Lourenço Filho, Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira. As reformas foram protagonizadas por: Sampaio Dória (1920-1925), Lourenço Filho (1930-1931), Fernando de Azevedo (1933-1935) e Almeida Júnior (1935-1936), SP; Lourenço Filho (1921-1923),

(ABE)<sup>232</sup>, intelectuais que ocupavam esferas políticas, jornalísticas e, especialmente, educacionais, destacaram-se na luta por uma educação para todos, viabilizada pelo poder público. As reformas da década de 1920 representaram iniciativas de um segmento desses intelectuais que perceberam, com base nas discussões que implementaram coletivamente nas Conferências Nacionais de Educação, a necessidade de reunirem suas ideias em um plano nacional de educação.

Para a cronista educacional Cecília Meireles, os problemas educacionais precisavam ser tratados com seriedade e seu apelo, ao atuar na esfera jornalística, foi, até a sua última crônica, o de que era necessário congregar esforços dos diferentes setores da sociedade para que o Brasil conseguisse o objetivo de se conhecer e se definir pela via da educação. Acreditava que o movimento educacional operado à época revelava uma dimensão de humanização, como escrevera certa vez Alfonso Reyes, dizendo que *“essa esperança nos vem somente da Nova Educação. É verdade que ainda não conhecemos os seus efeitos. Mas conhecemos os da antiga. É deles que o mundo sofre”*<sup>233</sup>.

Com tais pensamentos educacionais, o cenário brasileiro da década de 1930 abrigou intelectuais que defenderam a necessidade de ampliação do número de escolas e de bibliotecas, assim como um investimento na formação de professores. Em meio às ações de cunho educacional, que se colocaram como forma de se atingir o maior número possível de estudantes e revelaram uma concepção de educação gestada a partir de ações que evidenciavam o papel da escola, destaco a presença daquelas que, de alguma forma, traduziram-se em preocupações com a formação do leitor, como a criação de bibliotecas.

---

CE; José Augusto (1925-1928), RN; Lysímaco da Costa (1927-1928), PR; Anísio Teixeira (1925-1927), BA; Carneiro Leão (1923-1926), Fernando de Azevedo (1927-1930) e Anísio Teixeira (1931-1935), DF. Ver também Pimenta (2001, p.42-43).

<sup>232</sup> Instituição fundada em 15 de outubro de 1924, com sede na cidade do Rio de Janeiro. Teve como fundadores Heitor Lyra da Silva - líder inconteste do grupo formado por expressiva maioria de engenheiros -, Fernando Laboriau, Dulcídio Pereira, Amoroso Costa, Isabel Lacombe, Alice Carvalho de Mendonça, Amaury de Medeiros (médico) e José Augusto (advogado). Outros engenheiros se juntaram ao grupo, dentre os quais destaco: Paulo Carneiro, Venâncio Filho, Edgar Sussekind de Mendonça, Everardo Backeuser, Álvaro Alberto e Menezes de Oliveira. A corrente médica teve seu destaque incorporando nomes como: Fernando de Magalhães, Roquette Pinto, Artur Moses, Gustavo Lessa, Carlos Sá, Miguel Couto. É importante ressaltar a presença de professores de todos os graus e níveis de ensino: Anísio Teixeira, Lourenço Filho, Fernando de Azevedo, Consuelo Pinheiro, Paschoal Lemme, Juracy Silveira, Franklin Botelho de Magalhães, Basílio de Magalhães e centenas de outros que a frequentavam nas tardes de segunda-feira.

Disponível em: < <http://www.abe1924.org.br/quem-somos>>. Acesso em: 14 jan. 2013.

<sup>233</sup> MEIRELES, Cecília. *A hora do fogo. Diário de Notícias*, 29 de julho de 1932. Arquivo do Acervo da Biblioteca Nacional do Brasil.

Tanto no México quanto no Brasil, a preocupação com a divulgação do livro e a implementação de bibliotecas ocorreu por meio de uma aproximação significativa de intelectuais, no que se refere a concepções como a de que os livros que comporiam essas bibliotecas deveriam atender a um público de diferentes idades. Também deveriam ter uma atenção especial às crianças – vendo-as como potenciais leitoras – e sem a perspectiva pedagogizante que, muitas vezes, a literatura abarcava, quando pensada no interior das salas de aula mexicanas e brasileiras. Enquanto no México foram criadas, na gestão de Vasconcelos, dezenas de bibliotecas de diferentes modalidades, assim como reformadas dezenas de outras já existentes, aqui, no Brasil foram criadas, no Distrito Federal, em dez anos, poucas e de modalidades restritas às crianças e às normalistas.

Os sentidos que ora busco são aqueles que se fundamentaram na Reforma Educacional operacionalizada nos anos 20, do século XX, no México, e os que compuseram o cenário educacional brasileiro do Distrito Federal dos anos 30, desse mesmo século. Essas reformas foram implementadas, a partir de políticas públicas de formação do leitor, abarcadas por diferentes concepções de educação popular. O que questiono é em que medida as concepções existentes em ambas as reformas aproximaram-se e afastaram-se, identificando problemas vivenciados pelos intelectuais que as pensaram.

## 2.2 A EDUCAÇÃO POPULAR NO MÉXICO: AS BIBLIOTECAS NA DÉCADA DE 1920

Com o objetivo de pensar a dimensão do novo no tempo histórico da modernidade educacional, identificando a concepção de educação popular que se colocou na Reforma de 1922, na cidade do México<sup>234</sup>, mais especificamente a que se referia à implementação das bibliotecas, apresento um recorte do que ocorreu naquele país.

---

<sup>234</sup> A importância da Cidade do México como um centro de cultura e aprendizagem é destacada pelo fato de que lá havia instituições adicionais de ensino superior estabelecidas durante o período colonial, como o Real Escuela de Cirugía de 1778, o Real Colégio de Minería, 1792, e de Belas Artes-Academia de San Carlos, 1794. Em 1867, a Escuela Nacional Preparatoria abriu as suas portas, baseando o seu currículo educativo sobre as ideias do pensador francês Augusto Conte - 1798-1857 - Isidoro Augusto Maria Francisco Javier Conte: o francês, formulador da filosofia positivista, que considerou que a ordem social da sociedade e do comportamento social da humanidade veio da razão e da ciência, e não da teologia.

Segundo Gabriela Mistral, José Vasconcelos, na Reforma Educacional do México, exerceu funções pautadas em ideias diferentes das que existiam à época, por pensar na educação indígena, valorizando a educação primária, centrada em um ensino de cunho prático<sup>235</sup>. Ao lado de outros intelectuais mexicanos, como Alfonso Reyes e Torres Bodet<sup>236</sup>, concentrou-se em formas de possibilitar o acesso à educação, igualmente a homens e mulheres<sup>237</sup>, entendendo-a para além dos espaços escolares e buscando estendê-la ao maior número de estudantes possível<sup>238</sup>. Essa luta rompia com um ideário que foi dominante ao longo da história da educação do México: educação para a elite e com fundamentação de cunho religioso<sup>239</sup>. Esses intelectuais entendiam ser necessária, à época, a divulgação do projeto que defendiam.

---

<sup>235</sup> Foi durante a Revolução Mexicana que mudanças educacionais significativas começaram a ocorrer para uma maior parte da população, uma vez que essa reforma atuou, dentre outras frentes, na (re)organização dos sistemas educacionais mexicanos. Esse quadro de pouco acesso à educação, no período anterior à reforma a que me refiro, ocorreu porque a ampla gama da população tinha pouco ou nenhum acesso a ela. Às famílias mais abastadas, ao contrário, o quadro era bem distinto, pois frequentavam escolas católicas (ROYO, 2007).

<sup>236</sup> Jaime Torres Bodet (1902-1974) atuou juntamente com José Vasconcelos na Reforma de 1922 do México. Passou de secretário particular na Universidade a chefe de Departamento de Bibliotecas da SEP, desde sua criação em novembro de 1924. Foi diretor dessa Secretaria em duas ocasiões: nos últimos três anos do governo de Manuel Ávila Camacho (1940-1946) e na gestão de Adolfo López Mateos (1958-1964). Entre as duas gestões da SEP, foi diretor-geral da UNESCO de 1948 a 1952 (BARBA, 2011).

<sup>237</sup> No período colonial, a sociedade era patriarcal, os homens que pudessem pagar tinham acesso a uma educação universitária no México e os mais abastados, na Espanha. As mulheres frequentavam a escola com o objetivo de se instruírem para as habilidades domésticas, assumindo de forma competente as responsabilidades de uma casa. A outra possibilidade para as mulheres era a de ir para os conventos, onde teriam possibilidade de buscar uma educação intelectualizada (THOMPSON, 1992).

<sup>238</sup> De acordo com o recorte feito por Angela Thompson (1992), o clima educativo durante a maior parte do período colonial, nos níveis primário e pré-primário não incentivava a educação gratuita, excluindo as crianças oriundas das classes menos favorecidas do acesso à educação. Um decreto de lei, editado em 1779, no entanto, declara que aos muito pobres e aos índios era dado o acesso, ficando de fora os que comporiam o que hoje denominamos de classe média.

Com o Iluminismo, houve um movimento progressivo na Espanha, como em outros países europeus, para instituir a instrução pública gratuita em todo o país e suas colônias. Leis e diretrizes foram aprovadas, mas a eficácia dos esforços permaneceu local e variou muito de região para região.

A preocupação especificamente com o indígena veio anos mais tarde, quando Emilio Rabasa criticou duramente o tipo de educação que o governo procurou incutir aos índios. Defendia que a escola, na figura da sala de aula, era insuficiente para uma educação útil para os índios. Assim como a socialização, deveria também ser alargado o contato com o que os índios vivenciavam em outras áreas e domínios da vida social. O governo Zubieta teve melhor compreensão da necessidade de oferecer à população, em geral, diferentes tipos de ensino, de acordo com os setores sociais e com os problemas particulares. Por exemplo, os membros da Comissão de Educação Pública da cidade de Toluca, em 1880, perceberam a importância de se ampliar a assistência educacional a um número maior de indígenas (ARROYO, 1996).

<sup>239</sup> Em 1857, o governador de Oaxaca, Benito Juárez, escreveu uma nova constituição que visava limitar o envolvimento eclesiástico em assuntos educacionais. Apesar de suas reformas, foi na última metade do século XIX que a influência do ensino religioso e os privilégios de acesso à educação apenas para os mais abastados sofreu modificações mais substantivas. Nesse período ocorreu o

Enquanto Vasconcelos fazia críticas a Porfírio Díaz, publicando textos contrários à filosofia positivista, Alfonso Reyes divulgava, na imprensa, suas ideias sobre a reforma educativa. Reyes fundou, com Justo Sierra<sup>240</sup>, a Escola de Altos Estudos da Universidade Nacional Autônoma do México<sup>241</sup>, além de ter sido co-fundador do Colégio Nacional. Alfonso Reyes, José Vasconcelos, Pedro Henríquez Ureña<sup>242</sup> e Antonio Caso<sup>243</sup> fundaram o *Ateneo de La Juventud*, sociedade literária que teve muita influência na vida intelectual mexicana. As ações desses intelectuais foram fundamentais para dar fim à ditadura de Porfirio Díaz, ainda na primeira década do século XX.

---

crescimento da ideologia positivista, com sua ênfase em dados empíricos e científicos; pensamento que se tornou dominante durante a ditadura de Porfirio Díaz (1830-1915) (ROYO, 2007).

Com a promulgação da Constituição de 1917, o controle da educação primária deixou de ser feito pela Secretaria de Instrução Pública, o que representou um retorno do controle decisório aos municípios, tal qual ocorreu ao final do século XIX. O livro de texto, que continha as diretrizes de homogeneização do ensino no México, deixou de representar um modelo a ser seguido, tendo os municípios “*el control financiero y de contratación y despido del personal docente*” (WALERSTEIN, 1991, p. 117).

<sup>240</sup>Justo Sierra (1848-1912) foi escritor, advogado e político mexicano. Exerceu os cargos de magistrado, professor, deputado e ministro de Instrução Pública e Belas Artes, no governo de Porfirio Díaz, entre 1905 e 1911. O fato de ocupar cargos públicos ampliou sua visão do México. A conjunção dessas experiências com sua cultura clássica e um profundo conhecimento da história nacional o levou a revalorizar o passado e a criar novas opções para o México. Como educador, promoveu a troca de conceito de “instrução” por “educação”, a unificação linguística do país, a autonomia dos Jardins de Infância, o reconhecimento do magistério no nível superior, um sistema de bolsas de estudos para os alunos com melhor rendimento acadêmico e a difusão das Belas Artes. Representou o México no Congresso Hispanoamericano de Madrid, onde morreu.

Disponível em: <[http://www.biografiasyvidas.com/biografia/s/sierra\\_justo.htm](http://www.biografiasyvidas.com/biografia/s/sierra_justo.htm)>. Acesso em: 02 ago. 2013.

<sup>241</sup>No início do século XX, Justo Sierra anunciou que o presidente Porfirio Díaz havia aprovado um projeto para estabelecer uma universidade nacional. A aprovação abriu o caminho para a reestruturação da antiga instituição, hoje a *Universidad Autónoma Nacional do México*, que foi fundada em 1912.

<sup>242</sup>Escritor e humanista dominicano, filho de uma famosa poetisa, Pedro Henríquez Ureña, nasceu em Santo Domingo, no ano de 1884 e faleceu em 1946, em Buenos Aires. Deu início à sua vida literária aos quatorze anos, com a publicação de uma coleção de poemas intitulada *Aquí abajo*. Viveu nos Estados Unidos, Cuba, México, Espanha e Argentina, países onde completou sua educação e aperfeiçoou seus conhecimentos humanistas. No México, participou ativamente das políticas implantadas na Secretaria de Educação, por José Vasconcelos. Além disso, foi professor universitário (1911) e foi diretor geral de Instância Pública (1923), em Puebla.

Disponível em: <[http://www.biografiasyvidas.com/biografia/h/henriquez\\_urena.htm](http://www.biografiasyvidas.com/biografia/h/henriquez_urena.htm)>. Acesso em: 02 ago. 2013.

<sup>243</sup>Ensaísta e pensador mexicano, Antônio Caso (1883-1946, Cidade do México), foi uma das figuras centrais da chamada “geração de 1910”. Iniciador do curso de Filosofia na Universidade Nacional Autônoma, da qual foi reitor no período de dezembro de 1921 a agosto de 1923. Representou seu país no Peru e Uruguai. Obteve um título de “*Doctor Honoris Causa*” pela Universidade do Rio de Janeiro, além de ter sido membro correspondente da Academia Espanhola de Linguagem.

Disponível em: <<http://www.biografiasyvidas.com/biografia/c/caso.htm>>. Acesso em: 02 ago. 2013.

A Revolução Mexicana começou um ano antes do final do governo de Díaz e teve medidas educacionais implantadas na Constituição de 1917<sup>244</sup>, quando Álvaro Obregón tornou-se presidente da República. José Vasconcelos, apoiado por esse presidente, lutou para tornar realidade ideários educacionais que caracterizavam o tempo histórico da modernidade educacional: a obrigatoriedade do ensino a todos os mexicanos, independentemente de fatores econômicos ou sociais; o estado procurando assumir o papel de protagonista na indução de políticas públicas de educação, assim como a questão orçamentária. Em que pesem quaisquer limites do tempo histórico, tais questões colocaram-se como possibilidades advindas do contexto de mudanças, conforme apontado na introdução.

Esse intelectual, ao assumir o cargo de Secretário de Educação Pública<sup>245</sup>, atuou na criação de instituições escolares, programas educacionais, bibliotecas, casas editoriais, estádios e muitas outras instituições culturais, bem como intensificou relações diplomáticas do México com outros países de língua espanhola. Elaborou um projeto de lei<sup>246</sup> para sustentar suas ações que se pautavam no envolvimento da população e no oferecimento de uma educação que pudesse *“salvar a los niños, educar a los jóvenes, redimir a los índios, ilustrar a todos y difundir como cultura generosa y enaltecedora, ya no de una casta sino de todos los nombres”* no e pelo livro (BOLETÍN DE LA UNIVERSIDAD, 1920, p. 11-13).

---

<sup>244</sup> Promulgada em fevereiro de 1917, teve como base a Constituição de 1857, com demandas acrescidas que culminaram com a Revolução Mexicana. Dentre as discussões de base educacional, apresentava um dos princípios norteadores da modernidade educacional: a educação gratuita e obrigatória, conforme consta no artigo terceiro, no Capítulo 1, destinado às garantias individuais: *“La enseñanza es libre; pero será laica la que se dé en los establecimientos oficiales de educación, lo mismo que la enseñanza primaria, elemental y superior que se imparta en los establecimientos particulares. Ninguna corporación religiosa, ni ministro de algún culto, podrán establecer o dirigir escuelas de instrucción primaria. Las escuelas primarias particulares solo podrán establecer se sujetándose a la vigilancia oficial. En los establecimientos oficiales se impartirá gratuitamente la enseñanza primaria”* (s/p).

O artigo trinta e um, do capítulo 2, destaca as obrigações dos mexicanos, a saber: *“I.- Hacer que sus hijos o pupilos, menores de quince años, concurran a las escuelas públicas o privadas, para obtener la educación primaria elemental y militar, durante el tiempo que marque la ley de Instrucción Pública en cada Estado”* (s/p).

Essa constituição encontra-se ainda em vigor, tendo recebido mais de 400 emendas ao longo desses anos.

Disponível em: <<http://www.juridicas.unam.mx/infjur/leg/conshist/pdf/1917.pdf>>. Acesso em: 06 ago. 2013.

<sup>245</sup> A Secretaria de Educação Pública do México conta com quase um século de existência. Foi criada em 05 de setembro de 1921, sendo José Vasconcelos o primeiro secretário, tendo assumido o cargo em 12 de outubro desse mesmo ano (WALERSTEIN, 1991, p. 98).

<sup>246</sup> O projeto de lei a que me refiro é o de criação da Secretaria de Educação Pública Federal, que foi submetido inicialmente aos deputados em outubro de 1920. O decreto de criação da SEP foi publicado somente em outubro de 1921.

A despeito da complexidade do projeto, o fato é que Vasconcelos estruturou ações que, de alguma forma, pudessem caminhar no sentido de conseguir alcançar esses objetivos. Sofreu críticas<sup>247</sup> no que tangia ao fato de que esse projeto de lei carregava promessas difíceis de serem alcançadas, porque pretendia educar o povo pela via da cultura e da arte, sendo que, primeiramente, deveriam ser firmadas ações que estabelecessem as diretrizes das escolas e das bibliotecas e, posteriormente, as relacionadas a aspectos culturais mais amplos, como o cinema e o teatro. Apesar dessas críticas, uma gama significativa da intelectualidade mexicana, de acordo com o recorte realizado por Wallerstein (1991, p.129) considerou que

*sus aportaciones fueron valiosas en diversas esferas, no obstante, de entre las múltiples contribuciones de su obra, un punto relevante, son sus logros en la consolidación del Sistema Educativo Nacional. Desde sus diversos ámbitos de trabajo, Vasconcelos emprendió una cruzada educativa única, que consistió en: realizar la promoción de la primera campaña de alfabetización que se recuerda en el país; impulsar la construcción de escuelas y bibliotecas públicas, apoyado en una campaña de publicación y distribución masiva de libros; crear un plan de fomento cultural al que llamó Misiones culturales, las cuales tenían como fin, enlazar la educación, el desarrollo social y la cultura, para ofrecer así oportunidades de progreso en todo el territorio nacional, además de generar las circunstancias propicias para el acercamiento de México con otras naciones hispanoamericanas.*

Vasconcelos organizou ações educacionais, como pode ser apreendido pela leitura da citação, tanto por atividades de criação de escolas, passando pela reestruturação do sistema de ensino, quanto por uma inserção mais ampla nos aspectos culturais, entendendo ser a educação popular algo que necessitava acontecer em diferentes instâncias sociais e que era necessário que fosse efetivada, especialmente, pela formação da criança. Desse pensamento, surgiu outro aspecto que sustenta a defesa desta tese, no que se refere a características que marcaram a modernidade educacional nesse país: a implementação de bibliotecas, que, no caso desse país, ocorreu associada a outras instâncias sociais, como o teatro, o cinema, os estádios, as escolas rurais.

Gabriela Mistral compartilhava desse ideário por ter defendido em seus discursos que a música, o cinema e o rádio, ao lado das bibliotecas, deveriam existir nas escolas e em outras instâncias sociais como os estádios poliesportivos, a igreja,

---

<sup>247</sup> De acordo com Fell (1989), grande parte dessas críticas advieram da imprensa mexicana. Essas críticas pautavam-se no argumento de que as ideias do projeto de lei foram inspiradas em princípios do comunismo.

o clube, entre outros, sendo, portanto, espaços de educação da criança. Tratava-se, a seu ver, de lugares de circulação da palavra que deveriam ser laicos e de responsabilidade do Estado para garantir a liberdade de pensamento<sup>248</sup>. Quando esteve atuando na reforma educacional mexicana de 1922, afirmou que se tratava de lugares nos quais a arte poderia ser pensada na dimensão de valorização da cultura popular, entendendo que o acesso a diferentes manifestações artístico-literárias fortaleceriam laços com tempos históricos anteriores.

Especificamente sobre o papel que a música ocupava nesse cenário de valorização da cultura do povo mexicano, cabe dizer que foi entendida como um importante *“elemento de nacionalización, como creadora y removedora del alma patria, e hizo nacer la Sección de Cultura Estética para su difusión y su depuramiento”*<sup>249</sup>. A intelectual chilena entendeu a importância do fortalecimento do discurso de Vasconcelos em torno da valorização desse ponto da reforma, compreendendo-o, também, como fundamental para a formação da criança leitora.

Em relação ao cinema, Gabriela Mistral entendia, em consonância com Vasconcelos, que tal instância social poderia, assim como ocorrera com as diferentes modalidades de biblioteca, ser oferecida à população em geral. Dessa forma, as instituições que tivessem um aparelho de projeção de filmes estariam caminhando nesse sentido de formação integral. Reforçou nesse argumento o papel que a escola primária desempenhava na divulgação do cinema, afirmando que *“así, lo que estamos haciendo no es solo enseñar a leer y a escribir, cosa que constituye la labor única a que se creía llamada la escuela primaria, tan mezquina de horizontes generalmente”*<sup>250</sup>.

A educadora chilena asseverava, no entanto, que os filmes a serem veiculados nas escolas e em outras instâncias sociais deveriam ser previamente selecionados, quando se tratasse de serem oferecidos ao público infantil, para garantir que *“el espectáculo popular por excelencia, por económico y porque es el*

---

<sup>248</sup> Em uma de suas crônicas externou a preocupação com o que observou durante as visitas que fez às cidades do interior do México, no que se referia à forma como as escolas católicas se relacionavam com alguns desses lugares que ela entendia como potentes para a formação do leitor dizendo que *“existe más todavía en la dotación que se ha hecho a las parroquias para las recreaciones populares: la biblioteca y el campo de deportes. Cuando tiene la ciudad un gran colegio católico, toma el estadio”* (MISTRAL, Gabriela. *El catolicismo en los Estados Unidos. El Mercurio*, 27 de julho de 1924 apud ZEGERS, 2007, p. 150).

<sup>249</sup> MISTRAL, Gabriela. *El pueblo que canta. Repertorio Americano*, 27 de agosto de 1923 apud ZEGERS, 2007, p. 107-109.

<sup>250</sup> MISTRAL, Gabriela. *Cómo se ha hecho una escuela-granja en México. México*, dezembro de 1922 apud ZEGERS, 2007, p. 55.

*triunfo de la imagen que ha sido siempre la fiesta del niño. El pueblo cuando no está corrompido, tiene la inocencia de la infancia*<sup>251</sup>.

Gabriela Mistral e José Vasconcelos entendiam, na mesma linha, ser o rádio um instrumento importante para a divulgação do pensamento dos intelectuais<sup>252</sup>. Foi, portanto, considerado durante a reforma educacional mexicana, aliado à música e ao cinema, como sendo “*el comienzo de una escuela nueva*”<sup>253</sup>. Para ambos os intelectuais, a educação popular colocada no tempo histórico da modernidade educacional desafiava aquela geração a pensar em ações capazes de educar a massa mexicana. Portanto, quanto mais instituições estivessem voltadas para atuar na formação integral do sujeito, tanto maior seria o êxito daquela reforma. Tal concepção permaneceu presente nas ações de Vasconcelos, mesmo quando Mistral não mais contribuía diretamente com as atividades de cunho educacional.

Em carta escrita à Gabriela Mistral, Vasconcelos comentou sobre as críticas que vinha sofrendo a respeito da inauguração de um estádio<sup>254</sup>. Tratava-se da criação do Estádio Nacional, em maio de 1924, sob a responsabilidade da SEP, que “*representaba la culminación de un gran proyecto cultural dedicado al estudio y al deporte; esta obra debería representar un estímulo para el mejoramiento físico, cultural, estético y artístico de la juventud Mexicana*”<sup>255</sup>. A ideia de Vasconcelos era a de que o estádio funcionasse como um teatro ao ar livre, para apresentação de danças e de exercícios físicos, sediasse exposições e competições atléticas escolares, profissionais, além de festivais de música e dança, por exemplo. A ideia era que fosse, mais do que um estabelecimento esportivo, um local ao ar livre com um cenário moderno. Sua arquitetura fora inspirada nos estádios gregos.

As bibliotecas foram pensadas na mesma concepção de estádios como esse. Em outras palavras, como uma instituição viva, ou seja, que ganhava sentido pela

<sup>251</sup> MISTRAL, Gabriela. *El catolicismo en los Estados Unidos*. *El Mercurio*, 27 de julho de 1924 apud ZEGERS, 2007, p. 150

<sup>252</sup> MISTRAL, Gabriela. *La Reforma Educacional de México*. *El Paris*, junho-julho de 1926 apud ZEGERS, 2007, p. 175.

<sup>253</sup> MISTRAL, Gabriela. *La Radiofonia y los niños*. *Perguía*, agosto de 1924 apud ZEGERS, 2007, p. 156.

<sup>254</sup> VASCONCELOS, José. *Carta à Gabriela Mistral*. México, 04 de Maio de 1924. Acervo da Biblioteca Nacional do Chile.

<sup>255</sup> Em acesso ao Google, encontrei uma página do *Facebook* sobre os estádios do México, na qual aparecem imagens e históricos dos estádios. No caso do texto em questão, havia uma referência à data em que foi inaugurado o Estádio Nacional, na cidade do México, que confere com o que Vasconcelos escreveu à Mistral, assim como informações sobre o presidente da República Mexicana que inaugurou – Óbregon. Disponível em: <[http://www.facebook.com/pages/Estadios-de-M%C3%A9xico/2133937453874\\_76](http://www.facebook.com/pages/Estadios-de-M%C3%A9xico/2133937453874_76)>. Acesso em: 13 nov. 2012.

forma como as pessoas se relacionariam com o lugar, complementando, assim, o ideário de formação do leitor, ultrapassando a ideia de que é na e pela escola que se forma integralmente um indivíduo.

José Vasconcelos concebia que *“no podía subsistir la escuela moderna sin el auxilio de una biblioteca, ya que es base de la enseñanza general y célula de difusión de la cultura”* (VASCONCELOS, 1923, p. 9). Para o educador mexicano, era necessário que a criança frequentasse uma biblioteca, ou melhor, tivesse acesso a livros, contato que deveria ser oportunizado mesmo antes de frequentar uma escola. Entendia que, no mínimo, a biblioteca deveria ser pensada lado a lado com a escola. Acreditava que uma ação educacional que se limitasse a *“fundar escuelas s[er]ía como un arquitecto que se conform[ase] con construir las celdas sin pensar en las almenas y sin abrir ventanas”* (VASCONCELOS, 1920, p. 136)<sup>256</sup>. Acreditava que as bibliotecas deveriam possibilitar a seu leitor *“placer, un lugar de estudio para futuras acciones; acciones que llevará a cabo como secretario de Educación, fundando bibliotecas en todos los rincones de la República y llevando el libro a la ciudadanía entera”* (WALLERSTEIN, 1991, p. 97).

O projeto maior desse intelectual foi o de promover a organização e o funcionamento da educação pública em todo o território nacional, por meio de investimentos profícuos no campo da cultura e da arte. Com essa finalidade macro, Vasconcelos organizou sua gestão, sustentada, inicialmente, em três departamentos: o Escolar, o de Bibliotecas e o de Belas Artes (WALLERSTEIN, 1991).

O departamento destinado à educação teve por objetivo investir em duas frentes de forma concomitante: a instrução e a educação. Traçou como meta para esse departamento a construção de escolas rurais que pudessem atender à população indígena em todo o país. Escolas preparatórias e industriais, comerciais e universidades federais, no México, Guadalajara, Mérida e Monterrey. O de Bellas Artes teve como função principal fomentar o gosto pela arte por todo país. Essa ação foi efetivada por meio de conferências, concertos, representações teatrais, audições musicais ou quaisquer outros eventos do gênero que pudessem suscitar

---

<sup>256</sup> O diretor da SEP foi denominado por Walerstein (1991) como “O homem do livro”, por ter defendido, ao longo de sua trajetória como político e educador, que foi a partir de seu contato com livros de uma biblioteca ambulante, ainda na infância, que começara a colecionar textos. Ocupava seu tempo livre *“encerrado en la biblioteca”*, acreditando que esse lugar proporcionava *“sensación de confianza y de orgullo”* (VASCONCELOS, 1978, p. 30) e que se sentia animado quando recorria às estantes de uma biblioteca, deixando-se perder entre os livros.

uma sensibilidade artística. Por fim, o departamento de Bibliotecas teve a seu cargo a estratégia de criar um sistema de bibliotecas – com salas de leitura e com livros cuidadosamente selecionados para atender aos diferentes leitores -, assim como ocorrera nos dois outros, por todo o território nacional (WALERSTEIN, 1991)<sup>257</sup>. Tais ações do Departamento de Bibliotecas contaram com o apoio da intelectual chilena Gabriela Mistral.

Para Vasconcelos, esse último setor era estratégico em sua gestão, constituindo-se como uma ação que deveria ser permanente em seu país, uma vez que o povo *“vive sin servicios de lectura y solo el Estado puede crearlos y mantenerlos como un complemento de la escuela: la escuela del adulto y también del joven que no puede inscribirse en la secundaria y la profesional”* (VASCONCELOS, 1982, p.19). As palavras de Vasconcelos indicavam a biblioteca como um lugar central de formação do indivíduo, que deveria ser voltada, também, para o adulto, fora da escolaridade regular; uma biblioteca comprometida com a educação e não estritamente com a instrução.

Para Vasconcelos, a biblioteca tinha um papel preponderante no sistema de educação federal, pelo fato de que *“la biblioteca complementa a la escuela, en muchos casos a substituye y en todos los casos la supera”* (FELL, 1989, p. 513). Nessa concepção, os sujeitos romperiam com fronteiras, passando a fazer parte do lugar e a biblioteca a figurar como um espaço sem muros, no qual aqueles que o percorressem e que nele habitassem, passassem a tomar uma posição frente a si mesmos, como leitores e como produtores de sentidos. Uma biblioteca assim, projetada sob os auspícios daqueles que efetivamente por ela passariam, adquiriria sentido de significação, que não só reiteraria sua existência, mas também iria consolidá-la como esfera formadora.

A necessidade de solidificar essa concepção formadora de uma biblioteca representou uma ação pedagógica de destaque em acontecimentos da modernidade

---

<sup>257</sup> José Vasconcelos inspirou-se em leituras de Gorki, para pensar a urgência de se criarem salas de leitura e de se selecionarem bons livros, por serem a palavra e a imagem algo que pode adquirir um caráter quase religioso, no que concerne a uma possibilidade de afirmação de experiências vividas em diferentes tempos, entendendo ser importante pegar o que de melhor reside no passado para ampliar o círculo de possibilidades dos leitores. Uma outra obra inspiradora foi a de Lenin. Em *“Tolstói (1828-1910), [...] que proponía se proporcionara a la sociedad libros y periódicos; y la de Anatoli Lunacharsky (1875-1933), comisário de educación de la Rúsia revolucionaria, autor de una vasta campaña para llevar el arte a las masas”* (WALLERSTEIN, 1991, p. 100). Também estudou detalhadamente a estrutura e o funcionamento das bibliotecas dos Estados Unidos, chegando a afirmar em publicação *“tratamos a hora de imitar lãs admirables bibliotecas norteamericanas”* (VASCONCELOS, 1923, p. 868).

educacional no México. Para tal, Vasconcelos contava com o apoio de outros intelectuais que, a seu ver, possuíam conhecimento específico das atividades que ele pretendia desenvolver para alcançar os objetivos preconizados em seu projeto de lei<sup>258</sup>. Nesse contexto, convidou a poetisa chilena Gabriela Mistral para mapear os problemas enfrentados pelas escolas rurais mexicanas e para a implementação de uma de suas ações: as bibliotecas.

A fim de pôr em prática esse projeto de educação, José Vasconcelos buscou, junto com sua equipe, fazer um movimento de desbravamento do México, descobrir aquele país, sua população, levar a todos os cantos aquilo de que precisavam, ensinar o que fosse necessário, aprender com eles e descobrir suas necessidades. Nas palavras de Palma Guillén de Nicolau, (1966, p. 1), membro da equipe de Vasconcelos:

*Ahora había que rehacer, que sembrar, que instaurar el orden de la justicia y de la cultura y, como los campesinos van al campo con sus sacos de semillas, así nos enviaba Vasconcelos a todas partes -a cada quien a hacer lo que sabía, o a ensayarse en lo que soñaba, o a aprender, que, al cabo, todo era necesario para el pueblo hambriento de pan y de cultura (NICOLAU, 1966, p. 1).*

Gabriela Mistral contribuiu para a reforma educacional do México. Membro da equipe de Vasconcelos, a poetisa participou dessas viagens para (re)conhecer e descobrir aquele país, guiada, a convite de Vasconcelos, por Palma Guillén, que teve por função apresentar o México nas suas potencialidades e carências (VASCONCELOS apud NICOLAU, 1966).

Gabriela Mistral e Palma Guillén, em suas viagens, conheceram várias escolas, algumas delas instaladas *“en viejos curatos, en patios, en solares, en casas particulares, casi sin muebles”* (NICOLAU, 1966, p. 3). Chegavam a esses lugares de trem e andavam em caminhões da Secretaria e, quando necessário, dormiam nesse veículo, ou *“el jefe de zona, o el inspector escolar o el maestro rural o el profesor del Instituto, nos buscaba alojamiento y éramos recibidas en la mejor casa de la ciudad o del pueblo”*<sup>259</sup>. Realizavam um verdadeiro festejo poético, com leituras em diferentes tipos de lugares, com a participação de professores e do povo, que

<sup>258</sup> O Departamento de Bibliotecas foi composto por uma gama de literatos como *“Torres Bodet, Júlio Torri, Carlos Pellicer, Rafael Heliodoro Valle, Pedro Henríquez Ureña, Gabriela Mistral, Francisco Monterde, Alfonso Taracena, Xavier Villaurrutia, Salvador Novo, Bernardo Ortiz de Montellano, entre outros”* (WALLERNSTEIN, 1991, p. 102).

<sup>259</sup> MISTRAL, Gabriela apud NICOLAU, 1966.

rendiam resultados e transformações intelectuais e morais.

Em conversas com Palma Guillén, Vasconcelos descreveu Gabriela como uma reconhecida educadora e poetisa<sup>260</sup> que

*tiene muy buenas ideas sobre la educación. Es una mujer de la provincia, casi del campo, y sabe lo que necesita la gente del campo. Es una gran maestra y una gran poetisa. He pensado mucho a quién puedo confiársela aquí para que la acompañe y la guíe. No quiero que tenga una visión equivocada o parcial de México. No quiero que la hagan ver sólo lo bueno o sólo lo que le interese a la persona que la guíe. Yo quiero que Gabriela lo vea todo, que nos dé su opinión acerca de todo lo que estamos haciendo y que nos ayude con su experiencia y con su intuición. Es una mujer genial, admirable. [...] Ud. Viajará con ella, le hará conocer el país: lo bello y lo feo, lo bueno y lo malo, la capital y la provincia — el campo sobre, todo —, la Universidad y la escuela rural, etc (NICOLAU, 1966, p.6).*

José Vasconcelos estava ciente da experiência que a poetisa e educadora chilena tivera, ao ensinar, desde que era bem jovem, em escolas noturnas para trabalhadores. Sabia que as escolas rurais representavam a ponta do *iceberg* da reforma educacional que propusera e que, se os esforços se concentrassem mais fortemente no analfabetismo, sem um investimento nas bases da educação nacional, tratar-se-ia de um esforço sem resultados significativos, a médio e longo prazos. Era necessário pensar em estratégias de divulgação do livro e da leitura também, e, pela discussão que faço, posso afirmar que, principalmente, aos leitores dos espaços rurais.

Gabriela, quando chegou ao México, logo pronunciou seu primeiro discurso na Universidade do México, demonstrando, nele, sua simpatia e crença nos jovens, convidando-os para lutarem pela educação, para misturarem o ambiente dos livros e os sentidos apreendidos neles com a vida, em uma prática que trabalhasse pelo e para o povo.

*Yo os invito a ir hacia el pueblo, sin orgullo intelectual, a dirigir las lecturas en las bibliotecas populares, a abrir los dispensarios. Yo os invito a ser maestros. Todo hombre debería serlo, y no sólo el grupo de los diplomáticos del Instituto. El mejor maestro será siempre el alma encendida por dos cosas: la juventud y el ensueño redentor<sup>261</sup>.*

<sup>260</sup> Foram as leituras dos textos pedagógicos e poéticos da educadora que incentivaram Vasconcelos a convidá-la. O educador mexicano era uma pessoa com quem Gabriela se identificava e foram essas afinidades que fizeram com que ela aceitasse o convite para trabalhar na reforma educacional mexicana de 1922 (FUENZALIDA, 2002).

<sup>261</sup> MISTRAL, Gabriela apud FUENZALIDA, 2002.

Desse discurso emanava uma concepção de educação que encontrava ressonâncias na luta dos mexicanos e dos brasileiros, por uma educação para todos. Tal movimento conduziu Gabriela Mistral a reconhecer, no projeto de educação pensado por Vasconcelos, um olhar criterioso para atingir as necessidades da população pela via da educação: *“el caso de Vasconcelos es éste: un hombre grande, enorme, y que está solo. Los intelectuales mexicanos no son de su tipo; son del de casi todas partes: hombres de cultura y refinamiento, sin ideales sociales efectivos”*<sup>262</sup>. Essa vontade, essa luta e esse entusiasmo de Vasconcelos contagiaram-na tanto que a fizeram sentir-se plena, viva e livre para poder ser ela mesma. Verifica-se isso pela quantidade de textos que escreveu sobre inúmeros temas relacionados ao México e em carta para Eduardo Barrios, na qual relata como suas atividades estavam sendo positivas e o que vinha fazendo, ao contar que organizara

*las escuelas indígenas en el estado de Oaxaca. Presidí[ó] el Congreso de maestros misioneros (maestros de indios) y me cogió el corazón la obra, todo el corazón.[...]*  
*Hace dos meses que vivo en un ajeteo del que no puedo darle una idea. Cada día es una visita a una escuela o a un pueblecito i todo eso significa una clase, muchos discursos, i un oír cosas que me dan vergüenza, vergüenza verdadera. Esta jente quiere a los poetas, los siente personas decentes, hasta seres de selección; pero hacen tantas invitaciones*<sup>262</sup>.

Em uma carta àquele que seria o futuro presidente chileno, Pedro Aguirre Cerda, Gabriela descreveu, mais uma vez, a sua atuação profissional no México. A educadora disse que escrevera versos e prosas escolares para canções de várias escolas mexicanas e livro de leitura para uma escola que tinha o seu nome; ajudara Vasconcelos na organização das escolas indígenas e presidira um congresso para professores missionários. Além disso, na carta, descreveu outros compromissos a cumprir fora do país. Tantos afazeres fazem-me pensar no reconhecimento que sua atuação teve no território mexicano, apesar de pensar na existência de controvérsias e críticas que lá ocorreram, combatidas veementemente pela poetisa chilena.

No que se refere às controvérsias e críticas cabe destacar as que advieram da formação de Mistral, consideradas por alguns intelectuais mexicanos como inadequadas ao cargo que ocupava na Secretaria de Educação Pública. Na mesma medida aquelas que se relacionavam ao fato de se tratar de yna estrangeira atuando

<sup>262</sup> MISTRAL, Gabriela. *Carta a Eduardo Barrios* apud FUENZALIDA, 2002.

na educação do México. Tais posicionamentos críticos, todavia, não eram compartilhados por um grupo significativo de intelectuais mexicanos e, sendo assim, o reconhecimento público da importância de Mistral não tardou a acontecer. Ocorreu, por exemplo, quando o Ministro da Educação convidou-a para organizar e escrever um artigo para um livro que discutia o papel da mulher na sociedade mexicana<sup>263</sup>.

Foram funções relevantes para o México, no qual Gabriela interagiu com os indígenas, os camponeses, envolvendo-se com a cultura, o que se refletiu na concepção de educação que viabilizou o projeto nacional. Projeto este que foi consolidado, dentre outras ações, por meio da organização e da criação de escolas e bibliotecas, como dito anteriormente. Esse movimento efetivava a importância do leitor e da leitura, tanto silenciosa, na biblioteca, quanto coletiva, nas aldeias, momentos que eram considerados por Gabriela como um espetáculo semelhante ao do teatro e das festas religiosas.

As impressões de Gabriela a respeito desse país foram marcantes e lembradas até muito tempo depois de sua saída do México, o que se vê descrito em cartas e textos sobre aquilo que viu, viveu e sentiu. Lembranças de um tempo, de um lugar, de um povo que a acolhera, fazendo-a ver o mundo com outros olhos<sup>264</sup>.

Apesar de Gabriela ter lembranças boas do México, nem tudo foi harmônico durante sua estadia no país. Recebeu inúmeras críticas por parte de alguns mexicanos que se sentiram diminuídos pelo fato de José Vasconcelos ter chamado uma estrangeira para trabalhar. Embora o convite para o trabalho fosse até novembro de 1924, decidiu partir antes<sup>265</sup>. Ela passou a sentir a dor de ser *la extranjera*. Terminou a atividade que estava executando: o livro de antologias *Lectura para mujeres*. Nesse mesmo livro, escreveu uma introdução que tinha como subtítulo *Palabras de la extranjera*, demonstração de como se sentia com os comentários vindos de algumas pessoas de um país que ela tanto amou (NICOLAU, 1966).

---

<sup>263</sup> Refiro-me ao livro *Lectura para Mujeres*, que já detalhei no primeiro capítulo desta tese.

<sup>264</sup> MISTRAL, Gabriela apud FUENZALIDA, 2002, p. 17.

<sup>265</sup> Mesmo após a saída de Gabriela Mistral do México, a amizade com Vasconcelos manteve-se e os dois continuaram a se comunicar, através de cartas. Vasconcelos mandava livros e notícias; contava com a participação da poetisa em seus novos projetos, como a revista *La Antorcha*; narrava seus sonhos de viajar pelo mundo; pedia conselhos sobre a publicação dos seus livros e tentava orientá-la. Também a reconhece como fonte de inspiração e ânimo e como sua guia e apoio. Ele valorizava a amizade que os dois mantinham (ZAITZEFF, 2009).

Após a partida de Gabriela Mistral, José Vasconcelos manteve-se por pouco tempo na Secretaria de Educação Pública, na qual, em 1924, ainda com a presença da poetisa, inaugurou a biblioteca Cervantes e a Ibero-americana, além da Escola Industrial Feminina Gabriela Mistral, causa de comentários de descontentamento por parte dos professores mexicanos. Nesse mesmo ano, o México vivenciou disputas políticas que acabaram por levar Vasconcelos a pedir demissão de seu cargo. O presidente Óbregon, entretanto, não aceitou tal pedido. Tempos depois, a situação de tensão dissipou-se, tendo Vasconcelos permanecido à frente do ministério.

O percurso empreendido por Gabriela no tempo em que esteve trabalhando na reforma educacional mexicana a conduziu a reconhecer, nas bibliotecas pensadas no projeto de educação mexicano, uma ação criteriosa para atingir as necessidades da população pela via da educação.

Consideradas por Vasconcelos e por Gabriela Mistral como *células de difusão da cultura*, conforme dito anteriormente, essas bibliotecas, que traziam em seu bojo uma concepção de formação integral do leitor -unindo vida e arte-, foram pensadas em diferentes dimensões. A intelectual chilena acreditava que era preciso dar atenção especial às modalidades de biblioteca – infantis<sup>266</sup>, ambulantes e rurais -, uma vez que preconizava olhar para cada uma das cidades pequenas que formavam o território mexicano, atenta às necessidades que delas emergissem, para que o acesso à leitura pudesse representar formas outras de ver o mundo. Daí a importância de pensar que

*una biblioteca, en ciudad pequeña, puede volverse, mejor que en ninguna parte, corro familiar de niños lectores o auditores y frecuente tertulia de adultos. Ella puede salvar a los hombres de la cantina mal oliente y librar a los chiquitos de la jugarreta en la vía pública. Pero el arte del bibliotecario es difícil: él tiene que crear el convivio de sus lectores en torno de unos anaqueles severos y fríos y el nuevo hábito le costará bastante hasta que quede plantado sobre la piedra de la costumbre vieja, que es muy terca. Para llegar a esto, la biblioteca de la provincia ha de volverse “cosa viva” como el brasero de nuestros abuelos que llamaba a la familia con sus brillos y su olead de calor. La vida de las poblaciones pequeñas es un poco laxa, apática y mortecina. Los centros creadores de calor humano son en estos pueblos la escuela, los templos, la biblioteca. Si todos ellos colaborasen, no*

<sup>266</sup> A estruturação de uma biblioteca organizada para atender às especificidades da criança já fazia parte do repertório de ações da poetisa desde que atuara na educação do Chile. Pensou a organização da biblioteca do *Liceo de Niñas*, com duas seções, sendo uma voltada para o público infantil e outra para a população em geral, pois “*cuando el número de obras permita atender una mayor demanda, la sección infantil será puesta a disposición de los alumnos de las escuelas públicas y la segunda, a La Del pueblo en general*” (MISTRAL, Gabriela. *Una obra útil organización de una biblioteca en el Liceo de Niñas. Circular que encuentra un eco simpático*. Punta Arenas, 08 de outubro de 1918 apud ZEGERS, 2002, p.329-330).

*habría poblaciones indiferentes y sosas. Es preciso que es bibliotecario luche con la desabrida persona que se llama indiferencia popular*<sup>267</sup>.

Os bibliotecários representavam, tanto para Mistral quanto para Vasconcelos, profissionais que precisavam ser formados em uma perspectiva para além de aspectos intelectuais. Fazia-se mister que fossem leitores apaixonados pelas palavras e que encontrassem nos livros uma fonte rica de sedução para os leitores menos experientes: *“son el bibliotecario o la bibliotecária quiene sirán creando la tertulia de los vecinos de esta sala; ellos darán reseña sobre el libro excitante sobre el libro desconocido*”<sup>267</sup>. Eles teriam em suas mãos o poder de mostrar o mundo pela via das palavras.

Como o número de bibliotecas era significativo, seria necessário sensibilizar os acadêmicos e a população para a necessidade de investimentos das mais diferentes naturezas, a fim de que os objetivos pudessem ser concretizados. Em outras palavras, tratava-se de diferentes frentes e um ideal: divulgar a leitura para o maior número possível de leitores.

O plano era de intensa publicação e distribuição de livros pelas mais distintas regiões do território do México, com o objetivo de constituir mexicanos não como simples leitores, mas como homens que pensassem o mundo pelas leituras, em suas relações com o mundo: a leitura como potência para a formação de uma massa crítica capaz de guiar o país em uma direção a favor do povo, rompendo com uma concepção restrita do conhecimento<sup>268</sup>. Havia uma discussão a ser considerada no projeto de lei de Vasconcelos: a de que os livros deveriam auxiliar na formação de uma identidade nacional, por meio da divulgação de livros escritos em castelhano. Para Meneses Morales (1986, p. 296), *“la integridad del idioma era como uno de los peldaños indispensables para conservar y enriquecer nuestra identidad cultural, uno de los puntos básicos de la filosofía de Vasconcelos respecto de la educación nacional”*.

Nesse processo de responsabilização do Estado e tendo como ênfase um discurso de luta pela unidade nacional, a Reforma Educacional de 1922 instituiu, dentre outras ações, o ensino da língua espanhola aos indígenas, nas escolas de primeiras letras. Cabe ressaltar, no entanto, a afirmação do governo de que o ensino

---

<sup>267</sup> MISTRAL, 1962, p. 66.

<sup>268</sup> Óbregon destinou ao Departamento de Bibliotecas o equivalente a duzentos mil dólares para fundar e instalar as bibliotecas e um milhão de pesos para a aquisição de livros (WALERSTEIN, 1991).

da língua materna das diferentes tribos também deveria habitar os espaços escolares. Todavia, assim que os indígenas dominavam o espanhol, essa característica bilingue deixava de circular na escola, ficando restrita aos ambientes sociais. Assim, os professores mexicanos “*recibieron del ministro Vasconcelos las [...] órdenes: disponer del dialecto como cosa de tránsito; no rehusar a los niños tarascos o tarahumaras esta caridad y esta cortesía de hablarles su dialecto en el comienzo de las relaciones*”<sup>269</sup>. Gabriela concordava com essa orientação de Vasconcelos aos professores, por acreditar na relevância da língua como unidade nacional e que

*no se necesita hablar una lengua para averiguar si ella es válida o no en la vida moderna; si puede o no cumplir su oficio de relacionar quées su primera obligación; si ella posee los pies de Mercurio para ir todos los lejos que precisan los recados vitales que se le dan, o si al traer un pie rebanado y en muñón, incapaz de ir ninguna parte, y, en fin, si ella contenta y sacia al indio en su necesidad de expresarse.*

*Dudamos, dudamos de que nuestras lenguas aborígenes pueden cumplir con este grave racimo de deberes, a menos de que nos pongamos a recrearlas técnicamente, añadiéndoles tanto como lo que poseen, y no es el caso de meterse en una aventura de ingenuidad esperantista*<sup>269</sup>...

Havia uma preocupação entre os intelectuais que atuaram diretamente no projeto vasconceliano em relação à busca por formas de atender às demandas de valorização das, aproximadamente, quatro línguas diferentes que existiam à época, com vistas a atingir a formação integral. A estratégia utilizada para esse fim foi a de que os especialistas em uma determinada área ministrassem conferências em rádios sobre temas específicos, por exemplo, “*los médicos han dado conferencias de higiene popular; los agrónomos han hecho divulgación agrícola; se han desarrollado cursos enteros de pedagogía elemental y se empieza a enseñar idiomas*”<sup>270</sup>. Essas palestras, que exigiam um investimento financeiro sistemático, chegavam a diferentes instituições, como as escolas, as prisões, os hospitais, dentre outras. Nessas palestras, o objetivo era o de valorizar a identidade cultural nacional, advinda de um nacionalismo fomentado, desde a mais tenra idade, pelos pais, possibilitando reflexões futuras sobre a importância de se valorizar a identidade mexicana – uma mistura das culturas espanhola e indígena.

<sup>269</sup> MISTRAL, Gabriela. *Lengua española y dialectos indígenas en la América*. Santa Margarita Ligure, julho de 1930 apud ZEGERS, 2007, p. 248.

<sup>270</sup> MISTRAL, Gabriela. *Cooperación de los intelectuales a la escuela*. El París, junho-julho de 1926 apud ZEGERS, 2007, p. 185.

Tais edições radialísticas, segundo o divulgado pela cronista educacional brasileira, aproximadamente vinte anos após a implementação do plano educacional vasconceliano, estiveram dedicadas a um *“melhoramento do povo e os programas incluíam, desde conselhos práticos, até números artísticos de música e literatura. Editavam-se livros [...] que obedeciam ao plano geral de educação. [...] Fundavam-se bibliotecas, por toda parte”*<sup>271</sup>. Esse patriotismo esteve presente nas ações políticas de José Vasconcelos, podendo citar, como exemplo, as ações realizadas no tempo em que esteve à frente da Universidade Nacional do México (BARBA, 2011).

José Vasconcelos tornou-se reitor da Universidade Nacional do México em 1920, tendo em mente um projeto de educação e cultura para a libertação do povo mexicano e fortalecimento da identidade nacional. Para o intelectual, só seria possível essa formação identitária *“mediante el trabajo, la virtud y el saber”* (VASCONCELOS, 1920, p. 132 apud BARBA, 2011, p. 16). Esse projeto de educação se iniciou enquanto estava na reitoria, mas se consolidou com a criação da Secretaria de Educação Pública (SEP) em 1921.

Na época da criação da SEP, várias ações colocaram-se como emergentes para combater a falta de instrução do povo mexicano, dentre elas a necessidade de alfabetização da população. Essas ações tiveram tanto o apoio governamental, em instância federal, quanto da sociedade civil<sup>272</sup>.

Uma das primeiras iniciativas de Vasconcelos, quando ainda atuava como reitor e que continuou nas ações frente à Secretaria, foi a implementação da campanha de alfabetização, que durou de 1920 a 1924. Tal iniciativa decorreu do fato de que 80% do povo mexicano, naquela época, não sabia ler nem escrever em espanhol. Com essa ação universalista, Vasconcelos acreditava que poderia unificar o país pela língua, possibilitando aos mexicanos o acesso aos bens culturais. Fell (1989) destaca que, no caso do México, impôs-se uniformemente o castelhano a todos (ao contrário dos russos que alfabetizaram seu povo com o russo ou com a língua materna), o que gerou alguns problemas, ao enfrentar o mundo indígena mexicano. Além de ensinar a ler e escrever, a campanha estava preocupada em

---

<sup>271</sup> MEIRELES, Cecília. *Recordação do México. A Manhã*, 16 de setembro de 1941. Arquivo do Acervo da Biblioteca Nacional do Brasil.

<sup>272</sup> O apoio governamental é mais efetivo após Vasconcelos assumir o cargo de Secretário da Educação, por questões burocráticas (FELL, 1989).

difundir preceitos de higiene, com vistas a melhorar a qualidade de vida dos camponeses.

José Vasconcelos promoveu um chamado à população, especialmente às mulheres, para participar voluntariamente da causa da educação e cultura, tornando a cruzada educacional um dever de patriotismo que foi cumprido com entusiasmo e esperança, formando, assim, o exército da cruzada de alfabetização (FELL, 1989)<sup>273</sup>. Ele pretendia, como já dito, promover a identidade do povo mexicano, reconhecendo que o impedimento para essa unidade eram as diferenças advindas da ignorância e das culturas diversas (BARBA, 2011).

Os participantes dessa campanha eram voluntários denominados *professores honorários*. Para Vasconcelos, citado por Fell (1989, p. 33), esse professor “*debe[ria] ser un misionero, consciente de la bondad que lleva implícita la civilización cuyos rudimentos predica. Su lema debe ser obrar pronto y bien, sin excusas ni desalientos*”. Para o Secretário de Educação, os voluntários deveriam ter a vontade de promover a elevação material e, principalmente, a moral da nação mexicana. A partir dessa perspectiva, publicou-se uma circular tratando dos livros que a Universidade recomendava para a cruzada. O foco não era metodologia de alfabetização desses mexicanos, mas uma preocupação em selecionar o que deveria ser lido durante esse processo de apreensão da leitura e da escrita.

Os cidadãos responderam ao chamado de Vasconcelos, com grande entusiasmo, principalmente a população das cidades. Ainda contaram com o apoio de algumas associações filantrópicas e de sociedades de beneficência, bem como de movimentos políticos e culturais (FELL, 1989). Apesar do entusiasmo e da adesão inicial da população, com o tempo foi aparecendo uma série de problemas. Podemos citar como um dos obstáculos à campanha a falta de regularidade na frequência dos alunos nas classes de alfabetização. Devido ao cansaço da dura jornada de trabalho, “*era difícil convencer a la mayoría, que no comprendía las verdaderas razones de tal campaña ya sentía [...] cierta ‘desconfianza’, a veces incluso ‘temor’, ante los alfabetizadores*” (FELL, 1989, p. 37).

Outro problema premente foi o fato de que alguns professores honorários eram, ao mesmo tempo, alunos. Isso os levava a ter que escolher o que fazer: ou

---

<sup>273</sup> O chamado de Vasconcelos desloca-se de uma dimensão autoritária, presente no discurso militar, para um apelo de cunho religioso, quando começa a se referir aos voluntários como missionários (FELL, 1989).

interromper sua função na cruzada para se prepararem para suas provas e exames ou continuar a atuação na formação de seus compatriotas. Somado a esse fator de natureza estrutural, havia a falta de recursos materiais, como lápis, lousa, cadernos, giz, dentre outros, o que se tornou um empecilho material para a ação dos voluntários. Além disso, o caráter filantrópico da campanha causava inicialmente desgosto aos professores, que admitiam, terem as iniciativas privadas mais efeitos (FELL, 1989).

Quando se estendeu ao campo, essa campanha enfrentou ainda a falta de infraestrutura – locais e ferramentas – bem como uma presença irregular dos alunos às aulas, que variava de acordo com a estação do ano e das tarefas agrícolas. Alguns fazendeiros tentavam limitar as atividades da cruzada, através de ações como a proibição das classes noturnas, recusando-se a ceder um local, cortando a eletricidade, aumentando ainda mais os obstáculos aos professores voluntários, o que mostrava ser a campanha não aceita por todos. O interesse das pessoas diminuiu com o passar do tempo, tanto por causa das questões anteriormente descritas quanto pelas dificuldades decorrentes da falta de experiência e capacitação dos voluntários para o ensino, além da falta de recursos didáticos (BARBA, 2011). Concomitante a isso, em 1921, Vasconcelos esteve ocupado com frentes para a criação da SEP e dedicou menos tempo à campanha, que, nesse mesmo ano, passou a ser assumida por outro diretor (FELL, 1989).

Essa frente de atuação necessitou de um maior esforço principalmente nas províncias, o que levou Vasconcelos a solicitar a ajuda dos governadores para que nomeassem um inspetor que supervisionasse a Campanha e, ao mesmo tempo, produzisse estatísticas sobre o seu desenvolvimento. No entanto, como essa estrutura ainda era debilitada e frágil, pouco resultado se obteve. Então, o governo percebeu a necessidade, em 1921, de organizar melhor os professores honorários flutuantes que atuavam diretamente na empreitada, através de um sistema mais eficaz, como a criação de uma rede de escolas que pretendiam proporcionar aos analfabetos conhecimentos básicos. Assim, os adultos e as crianças foram separados em classes: aqueles frequentariam as noturnas e estas, as diurnas (FELL, 1989).

Com a criação da SEP, a campanha começou a ter novos rumos. A Secretaria começou a se encarregar de difundir e imprimir tiras impressas de material para os alunos. O eixo da Campanha passou a ser o *professor ambulante*,

que deveria ter um salário e contar com ajudantes também assalariados. Esses professores tinham como função coordenar a ação dos professores honorários e, para isso, deveriam ser familiarizados com o meio popular. Essa campanha estava voltada para *“enseñanza de la escritura-lectura, de la numeración; pláticas de Historia e Civismo, conversaciones sobre Geografía patria, pláticas sociales”* (FELL, 1989, p. 41).

Para Vasconcelos, a campanha contra o analfabetismo deveria ser temporária, pois se acreditava que, após um período de funcionamento nas escolas do país, os adultos já não teriam mais necessidade dos conhecimentos elementares, o que fora uma visão ingênua, não concretizada posteriormente, segundo Fell (1989). O Estado passou a ter, nesse momento, uma ação mais efetiva, através dos professores ambulantes, de missões culturais e da criação de centros de alfabetização, mas ainda contando com ações particulares.

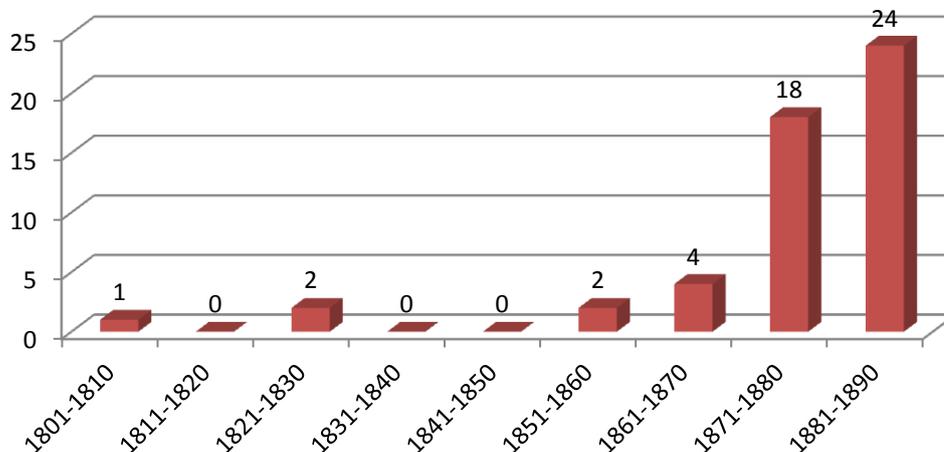
Nessa mesma linha formadora, as políticas educacionais do México investiram, simultaneamente, na publicação de gêneros que permitissem a circulação de saberes culturais, técnicos e de propaganda, viabilizando, ao teatro popular, representações que valorizavam e difundiam a cultura nacional.

O projeto de lei idealizado por Vasconcelos, que deu origem à Reforma de 1922, preconizava que a população percebesse o valor do livro em seu processo de formação e, para tal, acreditava ser importante, tanto para a instituição de um espaço físico que abrigasse e oportunizasse esse contato, quanto para que, de alguma forma, esses livros chegassem aos leitores de diferentes faixas etárias e condições socioeconômicas. Nessa empreitada, efetivou-se, pela primeira vez na história da educação do México,

*el primer sistema de bibliotecas: Bibliotecas Populares, destinadas preferencialmente al pueblo; Bibliotecas para Obreros, con el objetivo de ofrecerles libros que sirvieran de complemento a sus labores; Bibliotecas Escolares, ventanas del saber, como complemento de la educación; Bibliotecas Públicas; Bibliotecas para Sindicatos; Bibliotecas Ambulantes, con libros selectos que debían llegar a lomo de mula hasta los más apartados rincones; y otras más, que en conjunto servían como células de difusión de la cultura, para despertar las capacidades de una raza, y también, ¿ por qué no?, como esparcimiento del espíritu* (WALERSTEIN, 1991, p.12).

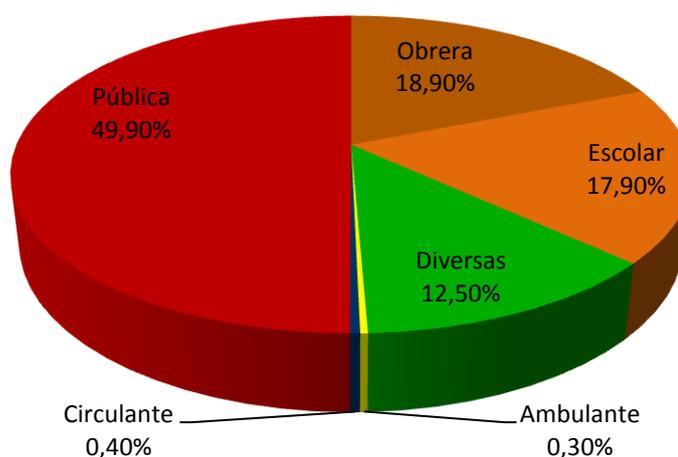
Em termos estatísticos, afirmo que a concepção de formação do leitor, que se delineou na reforma educacional, pode ser observada pela análise da

implementação dessas diferentes modalidades de bibliotecas, ao longo do século XIX, conforme se verifica pela leitura do gráfico 1.



Fonte: Walerstein (1991)<sup>274</sup>.

Há uma ampliação do número de bibliotecas nas diferentes modalidades, durante a gestão vasconceliana, o que demonstra uma ação centrada na divulgação do acesso ao livro pela via da biblioteca. O gráfico 2, que apresenta, em termos percentuais, de acordo com os dados oficiais da SEP, o número de bibliotecas fundadas até o final da gestão vasconceliana, mostra a ênfase atribuída às bibliotecas públicas na formação do leitor mexicano.

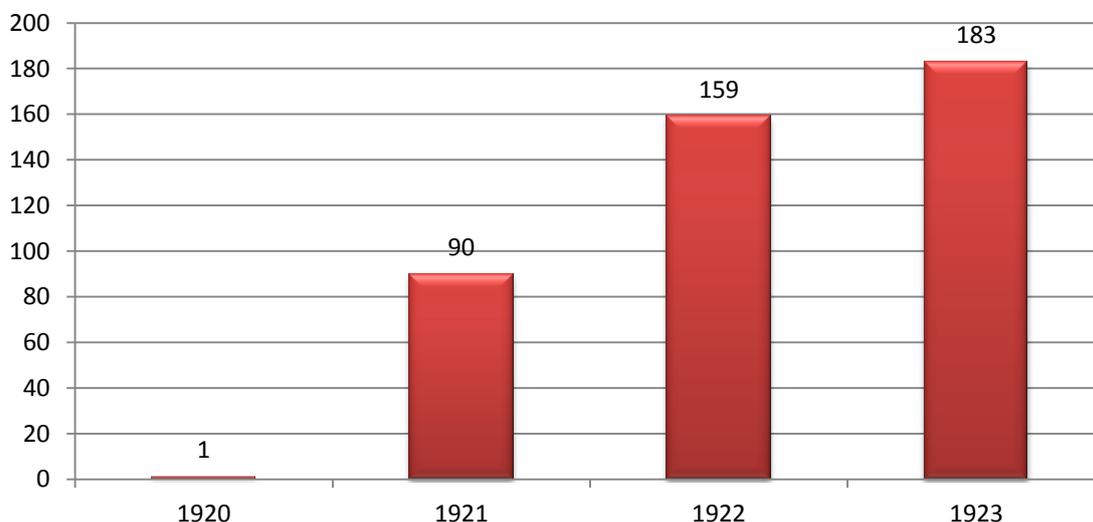


Fonte: Walerstein (1991)<sup>275</sup>.

<sup>274</sup> Gráfico 1 - Bibliotecas Públicas existentes na República Mexicana. Ver lista de gráficos.

<sup>275</sup> Gráfico 2 - Bibliotecas fundadas pela SEP até o final de 1923. Ver lista de gráficos.

O crescimento por ano, durante a gestão de Vasconcelos, pode ser percebido pela observação do gráfico 3.



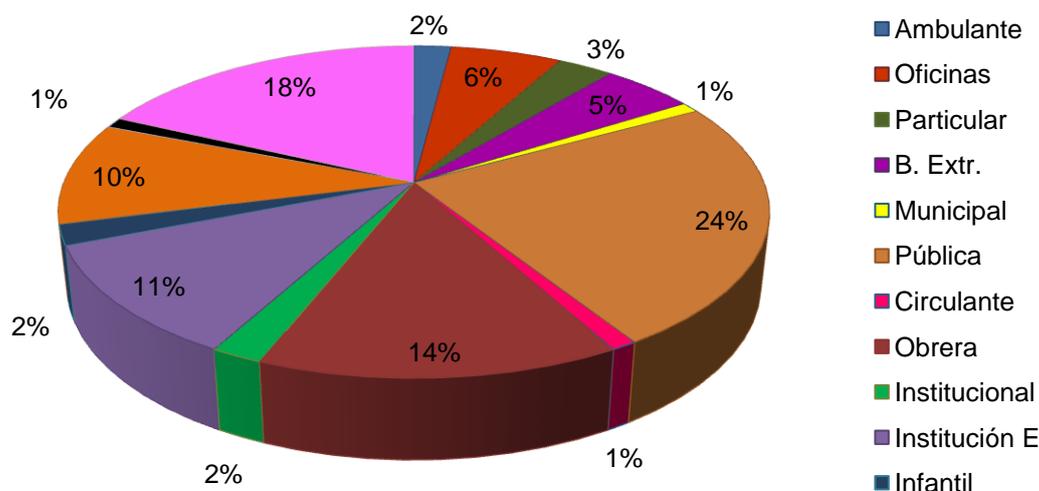
Fonte: Walerstein (1991)<sup>276</sup>.

A análise dos três gráficos permite concluir que, no último quartel do século XIX, as bibliotecas começaram a ser pensadas com maior ênfase. Isso porque José Vasconcelos, um leitor ávido, desde a infância, tinha consciência do papel que a leitura exercia na formação do pensamento crítico e de que as bibliotecas eram em número insuficiente para atender às demandas de formação do leitor mexicano.

O intelectual José Vasconcelos, quando assumiu a reitoria da Universidade Nacional do México, conforme afirmei anteriormente, já começara a idealizar uma forma de ampliar o acesso ao livro pelos estudantes universitários. Com base nessa mesma concepção, ao ocupar o cargo de Secretário de Educação, iniciou a estratégia de ampliação dessas instituições por todo o país, a partir de diferentes modalidades que refletiram como essas bibliotecas foram pensadas na sua estrutura física e na composição de seus acervos, conforme detalhado no decorrer deste capítulo. Essas modalidades, em termos quantitativos, pode ser visualizada no gráfico 4, a seguir.

Foram fundadas 929 Bibliotecas Públicas, 352 Bibliotecas Obreras, 334 Bibliotecas Escolares, 237 Bibliotecas diversas, 57 Bibliotecas Ambulantes, 7 Bibliotecas circulantes (BOLETÍN SEP, 1923-1924, p. 310).

<sup>276</sup> Gráfico 3 - Lista de Bibliotecas Públicas na República Mexicana de 1920-1923. Ver lista de gráficos.



Fonte: Walerstein (1991)<sup>277</sup>.

Os objetivos mais gerais do projeto vasconceliano estiveram pautados na busca para vencer o analfabetismo que assolava o México, com intenção de levar escolas às regiões rurais, *“integrar as comunidades indígenas, desenvolver o ensino técnico e profissional, adequar o ensino superior à realidade do país, bem como promover uma cultura nacional e popular aberta a todos”* (MOTTA, 2010, p. 19). Além de promover a alfabetização de indígenas, aumentar o salário dos professores, construir bibliotecas, publicar livros de escritores mexicanos e clássicos internacionais e financiar projetos artísticos (MEYER Jr., 2002). Para ele, somente assim a população poderia superar seus grandes problemas históricos e conseguiria uma unidade nacional. Suas iniciativas educacionais visavam à abrangência, no sentido de atingir a população mexicana de forma integral.

A novidade trazida pela modernidade educacional estava no fato de que ao governo caberia responder oficialmente pela difusão da cultura, instituindo um papel especial para o livro, nesse cenário que se configurava à época. A busca foi por um lugar para o mexicano, em seu próprio país, pela educação, ou seja, um projeto de nação que se sustentou pela via de um projeto nacional de educação e cultura.

Ciente do tamanho do problema de investir recursos financeiros para atender às demandas de formação de leitores na área rural que, embora tivessem sido

<sup>277</sup> Gráfico 4 - Modalidades de Bibliotecas mexicanas ao final da gestão de José Vasconcelos. Ver lista de gráficos.

discutidas em governos anteriores, careciam de investimento<sup>278</sup>, Vasconcelos definiu que as ações de implementação das **Bibliotecas Ambulantes**<sup>279</sup> seriam prioritárias. Tratava-se de uma estratégia inspirada, como apontei anteriormente, em modelos norte-americanos e russos, nos quais os livros chegavam à população rural em veículos automotivos preparados para esse fim e em bibliotecas instaladas em trens<sup>280</sup>, respectivamente.

O transporte das chamadas bibliotecas ambulantes no México, devido à estrutura geográfica do espaço ocupado pelos camponeses, que era cerceado por montanhas, fez com que, diferente dos modelos que Vasconcelos teve como exemplo, a opção do Secretário fosse pelo transporte animal- burros -, para que os livros chegassem aos moradores do campo.

A concepção de educação rural era a de que se fazia necessário “*educar las masas campesinas a fin de organizarlas en la producción, distribución y consumo, para la lucha social*” (MENESES MORALES, 1983, p. 572). Isso porque, pelo pouco [ou quase nenhum] investimento na educação da área rural nos governos anteriores, muitos camponeses não adquiriram conhecimentos específicos sobre técnicas agrícolas e/ou pecuárias, o que dificultava ainda mais as condições de vida. Vasconcelos, ao assumir a Secretaria de Educação Pública, tinha

*plena conciencia de la magnitud del problema [da educação rural], pero con un inmenso deseo de educar al pueblo. Luchó por disminuir, en el menor tiempo posible, el número de analfabetas en la República; formó centros culturales para que los que sabían leer y escribir instruyeran a los que no sabían: se fundaron escuelas rurales primeramente en los pueblos de*

<sup>278</sup> As ações do governo de Porfirio Díaz estiveram voltadas para atender às demandas de formação de estudantes da classe urbana, restringindo as ações ao campo a recomendações de métodos escolares a serem ministrados por professores ambulantes, tema discutido no Congresso de Instrução de 1889, por Alberto Correa Zapata (1875-1913). Na década seguinte, o tema volta a ser abordado por “*Ignacio Manuel Altamirano [que] insistió sobre la necesidad de llevar la educación a los campesinos; y el primero y segundo Congresos de Católicos de 1903 a 1904 se orientaron en el sentido de incorporar a la sociedad a la población indígena descuidada, por medio de la educación*” (WALERSTEIN, 1991, p. 111). Justo Sierra também se preocupou com essa questão discutindo com seus pares a necessidade que o governo Díaz investisse na educação camponesa.

<sup>279</sup> De acordo com o recorte de Barba (2011), Vasconcelos recebeu a influência materna na inserção das primeiras leituras e nas inúmeras palestras que proferiu, ao longo de sua trajetória intelectual e política. Toda vez que eles mudavam de casa, sua mãe carregava uma pequena biblioteca, que foi o primeiro exemplo que Vasconcelos teve de uma biblioteca móvel. Assim, esse autor entendeu que os livros representavam um dos objetos que, devido à sua importância, deveriam estar sempre perto das pessoas (BARBA, 2011). A ideia das bibliotecas ambulantes nasceu da sua experiência com o livro, imbricada com seus estudos sobre modelos de países europeus e norte-americanos.

<sup>280</sup> “*Las bibliotecas [ambulantes russas] están instaladas en trenes que hacen paradas de cuatro a cinco días en todas las estaciones, como rumbo a los pequeños villorios. La gente saca libros para leerlos en su casa, y los entregan en el siguiente viaje de la biblioteca ambulante*” (QUINCY, 1923, p. 41).

*índios, más tarde se establecieron en las cabeceras municipales y después en las de distrito* (WALLERSTEIN, 1991, p. 112).

Em que pese a dimensão de apaixonamento da colocação de Walerstein (1991), o que ela sinalizou em seu livro, por diversas vezes, foi que o território mexicano experimentava, pela primeira vez, ao longo de sua história educacional, ações de âmbitos mais amplos, sem abandonar as conquistas já efetivadas em governos anteriores, como, por exemplo, o atendimento à população urbana. Destaco, nesse percurso de ineditismo mexicano, a preocupação com um ideário da modernidade educacional e pedagógica: a formação do leitor, quando *“por la primera vez en la historia del México independiente, se afrontaba la tarea de llevar la educación a las grandes masas rurales, y por primera vez también, llegaron las bibliotecas al campo, y nun país predominantemente agrário”* (WALLERSTEIN, 1991).

Vasconcelos enfrentou problemas de natureza instrumental, quando percebeu que, por mais que tentasse ações no nível macro – políticas de expansão do acesso ao livro e de formação de professores<sup>281</sup> - e no micro – atuação efetiva nos mais afastados lugarejos mexicanos -, tratava-se de ações que só obteriam resultados profícuos a médio e longo prazos, devido não só ao tempo necessário, como à carência financeira do setor educacional. Para minimizar essas mazelas, adotou a ideia de Alberto Correa, discutida no Congresso de Instrução de 1889, inspirada em Arellano (1921)<sup>282</sup>, de formar os chamados professores ambulantes.

Esses professores foram, também, os primeiros bibliotecários, sendo considerados pelo Secretário da SEP como *“los emisarios de [suyo] ministerio que empezaran a enderezar la subconciencia de la nación”* (VASCONCELOS, 1982, p. 27), devendo, para tanto, serem escolhidos entre os melhores das escolas normais e receberem uma remuneração maior do que os que atuavam nos centros urbanos. A tarefa desses professores, que teriam que estar ligados oficialmente a uma aldeia, era a de cuidar da matrícula dos estudantes desse lugar, tendo que assumir as atividades da *“escuela rural que iba a establecerse. Los matriculados debían contar con la equivalência de educación, poseer habilidades manuales, ser ajenos a prejuicios sociales y demostrar entusiasmo en enseñar a los indígenas”*

<sup>281</sup> Vasconcelos investiu recursos inicialmente em escolas normais rurais nas cidades de Tacámbaro, Michoacán e Molango (WALLERSTEIN, 1991).

<sup>282</sup> Abrahan Arellano colaborou com a gestão vasconceliana idealizando, a partir de seus estudos sobre os *“liquidadores do analfabetismo”* - como foram chamados na Rússia -, um plano de formação dos mestres ambulantes.

(WALERSTEIN, 1991, p. 113). Para exercer as atividades destinadas ao professor ambulante, os profissionais deveriam dominar a *“lectura, escritura, matemáticas básicas relacionadas com problemas económicos de la zona [em que estava vinculado], historia y civismo, higiene y agricultura”* (SIERRA, 1973, p. 29).

Apesar de responderem por um povoado específico, para que os professores ambulantes pudessem identificar os problemas reais daquele lugar e, posteriormente, elaborar um estudo de como poderiam ser solucionados os problemas mais urgentes da região<sup>283</sup>, tais profissionais ficavam nas escolas rurais por *“algunas semanas para establecer escuelas, revisar métodos y dejar como huella de luz el recuerdo de su innovación y de su constante esfuerzo”* (VASCONCELOS, 1923, p. 12).

A atividade de mapeamento da realidade da educação no interior do país deu origem ao *Plan de las Misiones Federales de Educación*, apresentado por José Galvez<sup>284</sup>, assessorado por Gabriela Mistral e aprovado por José Vasconcelos, em 17 de outubro de 1923. O plano consistia, basicamente, em três ações: formação de professores, *“académicos que desarrollaban breves programas relativos a educación y organización escolar; [...] de industrias y oficios más solicitados; [...] de las bellas artes”* (WALERSTEIN, 1991, p.116), que se complementaram pela escolha de livros que atendessem ao interesse regional.

A construção das escolas campesinas envolvia a comunidade, conforme pode ser lido no resumo que a diretora de uma missão escreveu. Essa educadora disse aos moradores da missão que, para que pudessem construir uma escola, seria necessário trazer

*el fierro y la madera. Uds. nos darían los ladrillos y dos horas diarias de trabajo. Mientras la escuela se levanta, aprenderán Uds. a leer, plantando los árboles o en una capacitada escuela, va a tener una o dos cuadras de tierras fiscales. Haremos el huerto frutal, de donde Uds. sacarán después*

<sup>283</sup> Esses professores deveriam identificar a quantidade de habitantes, os recursos disponíveis, aspectos geográficos como clima e relevo predominantes, as possibilidades reais de acesso de meios de transportes, as atividades artesanais que poderiam ser desenvolvidas, o idioma predominante, a quantidade de pessoas alfabetizadas, recrutando aquelas que poderiam auxiliar na função de alfabetização dos moradores. De posse desses dados, deveriam enviar relatório mensal ao Departamento de Cultura Indígena da SEP (WALERSTEIN, 1991).

<sup>284</sup> José Galvez Barrenechea (1885-1957), escritor e político peruano. É conhecido como *El poeta de la juventud*. Desempenhou serviços diplomáticos ao governo peruano e, em 1931, foi ministro de Educação e Justiça e de Relações Exteriores. Em 1945, foi eleito vice-presidente, no governo de José Luiz Bustamante y Rivero. Foi também Senador da República por Lima entre 1945-1948. Disponível em: <[http://www.biografiasyvidas.com/biografia/g/galvez\\_berrenechea.htm](http://www.biografiasyvidas.com/biografia/g/galvez_berrenechea.htm)>. Acesso em: 15 jan. 2013.

*las especies nuevas para poblar la región. Las mujeres cultivarán con nosotros la hortaliza y el jardín escolar. Cada domingo, almorzaremos en una mesa común. Tienen durante tres meses una enfermera para que les dé prácticas de salud; quedará un botiquín en su escuela. Los que quieran aprender nuestro oficio, ayudarán a ir haciendo el taller de zapatería o de jalones. En la tarde de los sábados, les haremos la lectura comentada; hemos traído una biblioteca formada de obras sencillas<sup>285</sup>.*

O posicionamento da intelectual chilena era veemente no que se referia ao fato de que a concepção de escola campesina, tal qual descrito na citação, deveria se estender para as escolas urbanas para atender às necessidades da criança, tendo salas grandes, um pátio com acesso ao verde, onde poderia viver experiências da vida do campo, valorizando a cultura do lugar, entendendo-o como uma fonte profícua de aprendizagens, sendo necessário, portanto, investimentos públicos<sup>286</sup>.

Uma escola cercada em si mesma, com muros fechados, na concepção de Gabriela Mistral, não possibilitava a aprendizagem. Ao contrário, se, pela escola, a criança pudesse *“distinguir las especies selectas; fórmale así, en tu jardín la capacidad de selección de que va necesitar tanto al vivir entre los hombres”*<sup>288</sup>. Isso significa um diálogo efetivo entre os campos e os jardins. Campos entendidos como os espaços que marcam a vida das crianças antes de irem para a escola, mas que podem permanecer ainda mais vivos se a escola compreender o quanto é possível que o campo esteja nela. Jardins concebidos em uma via dupla: como escolas e, no seu sentido literal, como espaços que possibilitem a ruptura com os muros fechados dessa mesma escola.

Para Mistral, *“la Escuela, el Liceo y la Universidad deben ser el centro de las actividades sociales, de tal manera que busquen al pueblo y éste los apoye y ayude, sirviéndose asó mutuamente”*<sup>287</sup>. A intelectual chilena defendeu, nas crônicas jornalísticas, que as escolas tinham por função social formar integralmente os estudantes, devendo, para tanto constituir-se em um centro intelectual e artístico *“donde aprendan todavía lo que ellos ignoran, lo enseñen a los otros y cambien*

<sup>285</sup> MISTRAL, Gabriela. *Sencilla exposición. El Mercurio*, Março de 1925 apud ZEGERS, 2007, p. 161-162.

<sup>286</sup> MISTRAL, Gabriela. *Cómo se ha hecho una escuela-granja en México*. México, dezembro de 1922 apud ZEGERS, 2007, p. 55.

<sup>287</sup> MISTRAL, Gabriela. *Educación popular. El Magallanes*, 21 e 23 de setembro de 1918 apud ZEGERS, 2002, p. 323. Nesse texto, Gabriela Mistral discute também a necessidade de que às mulheres chilenas fosse possibilitado o acesso às escolas noturnas, entendendo que o currículo deveria ser adaptado, assim como deveria acontecer nas escolas diurnas destinadas ao público infantil.

*entre sí ideas sobre sus intereses materiales y morales*<sup>288</sup>. Dizia, desde a época em que defendera uma concepção de escola no Chile, que era inaceitável que um “*pueblo tenga hermosos teatros, cómodos clubes y vergonzosas escuelas. [...] Para enseñar la historia de los pueblos y sugerir los ideales modernos ¿vamos a tener sitios miserables, tugurios, mezquinos, vulgares edificios?*”<sup>289</sup>.

Educar, para Mistral, significava mais do que o ato objetivo de possibilitar acesso a conhecimentos específicos. Tratava-se de uma necessidade social que implicaria a mudança da realidade do país, uma vez que “*sólo la educación es capaz de crear el sentimiento y tatuar los deberes en la mitad del pecho humano*”<sup>288</sup>. A escola deveria, a seu ver, atender às necessidades dos diferentes estudantes que a frequentassem.

Mistral definiu a reforma mexicana, implementada por Vasconcelos no início da década de 1920, como uma das mais expressivas representações desse ideário pedagógico que ela mesma defendera quando atuava na educação chilena. Enfatizou, em seu discurso jornalístico, especialmente, a importância da educação indígena com preponderância da “*educación primaria sobre la universitaria y la índole radicalmente práctica con la que se busca hacer de México una nación industrial de primer orden*”<sup>290</sup>, tendo na escola e na biblioteca representações de instituições que atendem aos diferentes leitores. A intelectual chilena afirmou que uma importante conquista da reforma do México tinha sido o fato de “*el país [...] crear una civilización rural digna de su magnífica cultura urbana*”<sup>291</sup>.

Trata-se, a meu ver, de uma educação popular para a vida, sendo as escolas, assim como outras instâncias sociais, partes do processo, capazes de, ao mesmo tempo, modificar os que nelas transitam e serem por elas modificados. É uma concepção que se pauta em uma perspectiva de valorização na e pela cultura.

Cultura proporcionada, tanto para Mistral quanto para Vasconcelos, também pelo acesso ao livro nas escolas por formar cidadãos capazes de pensar nas suas necessidades e, conseqüentemente, nas do país. Com esse pensamento de valorização da instituição escolar, estruturaram-se as **Bibliotecas Escolares**. Estas

<sup>288</sup> MISTRAL, Gabriela. *Páginas de educación popular*. Mireya, maio de 1919 apud ZEGERS, 2002, p. 423.

<sup>289</sup> MISTRAL, Gabriela. *Las fiestas de la primavera se celebran con todo lucimiento: la primeira piedra del Liceo*. El Magallanes, 28 de outubro de 1918 apud ZEGERS, 2002, p. 330.

<sup>290</sup> MISTRAL, Gabriela. *El Presidente Obregón y la situación de México*. México, maio de 1923 apud ZEGERS, 2007, p. 82.

<sup>291</sup> MISTRAL, Gabriela. *La Reforma Educacional de México*. El Paris, junho-julho de 1926 apud ZEGERS, 2007, p. 175.

surgiram atreladas à ideia de que precisavam ser pensadas lado a lado a uma modificação do ensino nas escolas primárias. Mesmo antes de Vasconcelos assumir a SEP e implementar o projeto de ampliação do acesso ao livro, por meio dessas diferentes modalidades de biblioteca, foram instituídas as primeiras *“bibliotecas infantiles en las escuelas primarias [...] con el objeto de fomentar en los niños el hábito del estudio y el amor al libro”* (MENESES MORALES, 1986, p. 184), que funcionavam em um curto período de tempo<sup>292</sup> e eram coordenadas pelos diretores das escolas encarregados, também, de enriquecer o acervo, solicitando doações aos familiares dos estudantes.

As bibliotecas escolares idealizadas na gestão de Vasconcelos tiveram como foco central a educação primária *“por ser el factor con el cual la nación debía vincular su progreso”* (WALERSTEIN, 1991, p. 118). Semelhante ao que fizera em relação à situação da educação rural, o Secretário da SEP solicitou ao professor Gregório Torres Quintero<sup>293</sup> que mapeasse a situação da educação primária na capital do México. O resultado desse diagnóstico foi que o número de escolas era insuficiente para atender aos estudantes<sup>294</sup>.

Uma das primeiras ações no que se referia ao atendimento das demandas da educação primária foi a elaboração de um programa de estudos que revelava uma concepção de criança na qual a escola deveria considerar que o

*período de edad escolar que corresponde a la escuela Elemental, así como en su primera infancia, el alumno está menos dispuesto a ser objeto de la enseñanza y a recibir pasivamente los conocimientos abstractos y formales que se le transmiten por medio del libro y la ‘lección oral’. El niño es todo movimiento, todo actividad y su tendencia natural es experimentar, manejar, construir y sólo se detiene a pensar cuando el pensar se relaciona principalmente con el hacer. En este estado de vida desbordante, comienza*

<sup>292</sup> Essas bibliotecas escolares funcionavam das sete às oito horas e das doze às treze horas e eram monitoradas pelos inspetores que pegavam os livros para as crianças nas prateleiras: *“cada vez que los niños solicitaron un libro, se les pediría una nota o apunte acerca de la obra. A fin de familiarizarlos con el vocabulário, anotarían los vocablos castellanos desconocidos para ser consultados en el diccionario”* (WALERSTEIN, 1991, p. 118).

<sup>293</sup> Gregório Torres Quintero (1866-1934), educador, criador do método onomatopeico para o ensino de alfabetização, que se baseia nos sons naturais para conhecer as letras, sílabas e palavras, e da lei de Instrução Pública. Foi um dos grandes impulsionadores da educação primária no México, tendo sido Chefe da Seção de Educação e Beneficência da Secretária do Governo do Estado de Colima e Inspetor Geral de Educação. Foi escritor de livros sobre folclore, história e pedagogia. Disponível em: <[http://biblioweb.tic.unam.mx/diccionario/htm/biografias/bio\\_t/trs\\_quin.htm](http://biblioweb.tic.unam.mx/diccionario/htm/biografias/bio_t/trs_quin.htm)>. Acesso em: 14 jan. 2014.

<sup>294</sup> Por esse diagnóstico, Gregório Torres Quintero aferiu que, em 1922, havia 100 escolas municipais e 11 federais, sendo que esse total, em comparação ao que existia em 1910, representava uma perda de 97 escolas e um aumento no número de alunos nesse mesmo período (WALERSTEIN, 1991, p. 118).

*a adquirir sus conocimientos de las cosas y a enriquecer su naciente experiencia. [...] Así pues, el niño en sus activas relaciones con su medio está constantemente aprendiendo, educándose, todos los estímulos que recibe en su hogar, en la calle, en sus juegos, con sus compañeros* (VASCONCELOS, 1922, p. 127-128).

Por acreditar que a biblioteca complementava a escola e que, em alguns casos, até poderia superá-la, Vasconcelos definiu, como uma ação de destaque em sua gestão, a dotação de livros para cada escola primária, cabendo ao diretor solicitar os que julgasse necessários ao Departamento de Bibliotecas da SEP. Dizia que era preciso *“fomentar-se la biblioteca como elemento original de la cultura pública”* (VASCONCELOS, 1957, p. 1695).

Nessa mesma linha, foi implementado um programa para as escolas noturnas, que postulavam *“prácticas de lectura en periódicos y revistas y en las obras de la biblioteca, con el fin de crear habito de la lectura y el amor a los buenos libros”* (VASCONCELOS, 1922, s/p), sendo que essas bibliotecas deveriam ser acessíveis não só aos estudantes, mas também à comunidade, devendo funcionar nos horários escolares e nas férias. Essas ações de divulgação de acesso ao livro e de formação do leitor não ficaram restritas à esfera pública, pois as escolas privadas passaram a possibilitar o acesso do público a seus acervos, constituindo o que Torres Bodet (1922, p. 161) chamou de *“centros de lectura social”*.

As bibliotecas escolares deveriam ser instaladas em um local apropriado, preferencialmente dentro do espaço destinado à escola, sendo que os livros deveriam ser de fácil acesso aos estudantes e aos moradores que a visitassem.

As **Bibliotecas Técnicas** - também chamadas de **Bibliotecas Obreras**-, sendo a biblioteca escolar considerada a primeira delas, representavam uma extensão das discussões anteriores, no que se referia ao entrelaçamento escola/biblioteca. Essas bibliotecas buscaram atender às escolas de ensino profissionalizante que existiam no México, nas quais se aprendiam diferentes ofícios<sup>295</sup>.

Sob a concepção de que cada escola deveria abrigar uma biblioteca e que as escolas técnicas eram consideradas, depois das primárias, de extrema importância porque *“forjan el engrandecimiento nacional, mejorando las condiciones económicas*

---

<sup>295</sup> As escolas técnicas eram: *“Escuela de Ferrocarriles, Escuela Textiles, Escuela Normal de Tecnología, Escuela de Artes y Oficios para hombres, Escuela de Maestros Instructores, Escuela de Artes Gráficas, Escuela de Taquimecanografía, Escuela de Enseñanza Doméstica”* (WALERNSTEIN, 1991, p. 127).

*de los individuos, transformando a los individuos en unidades sociales que contribuyen a la producción*” (MEDELLÍN, 1922, p. 201), institui-se no país a ideia de que essas escolas deveriam se constituir em “centros culturais” (WALERSTEIN, 1991, p. 125). Esse pensamento foi inspirado no modelo alemão que pretendia, de acordo com o que foi divulgado no Boletim da SEP (1928), formar homens e mulheres capazes de enfrentar a vida, tendo no livro o apoio necessário para que continuassem sua formação e, conseqüentemente, pudessem desempenhar cada vez melhor as funções técnicas pelas quais respondiam. Esses “centros culturais” foram fundados, a partir de um discurso de natureza economicista, no qual os antiporfiristas entendiam ser a presença de empresas em seu país uma forma de crescimento, se viesse atrelada à modificação do quadro de formação técnica da população (WALERSTEIN, 1991).

Ao final do governo de Óregon, em 1924, havia 68 escolas técnicas e 342 bibliotecas destinadas aos trabalhadores, que foram criadas entre os anos de 1921 e 1923 (BOLETIN SEP, 1924, p. 88)<sup>296</sup>. O *Departamento de Bibliotecas* criou também bibliotecas nas fábricas, para que os trabalhadores pudessem continuar a consultar obras específicas, visando a um melhor desenvolvimento da sua função técnica. Dentre as diferentes bibliotecas criadas com essa finalidade de atendimento às questões de natureza técnica, Walerstein (1991) destacou, em seu estudo, que as destinadas ao ensino de práticas domésticas, apesar de terem recebido poucos volumes, tiveram uma contribuição social relevante. Seu argumento pautou-se no fato de que essas bibliotecas eram frequentadas, também, por crianças oriundas de classes menos privilegiadas, que acompanhavam suas mães, tias, avós.

As ***Bibliotecas Públicas***, que deveriam ser dotadas de um número ampliado de livros de naturezas variadas, representaram uma ação concreta de ampliação da formação do leitor mexicano. Vasconcelos estava consciente de que a pobreza do povo e os altos custos do livro representavam um impeditivo real para o desenvolvimento cultural do mexicano que residia nos grandes centros urbanos, a exemplo do que ocorria com o que vivia no campo. Tinha consciência de que era importante que à população fossem oferecidos não somente acesso a livros, como, também, “*ver películas; aprovechar el gimnasio, los baños y los talleres; además de*

---

<sup>296</sup> Há divergência nesse número de bibliotecas obreras, Torres Bodet (1923-1924, p. 314) afirma que nesse mesmo período foram criadas 352 e não 342 bibliotecas dessa modalidade, dado que divulguei em nota anterior.

*presenciar representaciones artísticas*” (WALERSTEIN, 1991, p. 129), o que aponta para uma concepção de educação ampliada, para além das instituições oficiais de ensino – escola e biblioteca –, sendo esta última aquela que viabilizaria esse acesso amplo, conforme já discutido ao longo deste capítulo. Isso pelo fato de poder incentivar, por meio da leitura, o ingresso a essas outras fontes de cultura. O que Vasconcelos preconizava era que as bibliotecas representassem um lugar de exercício da democracia, no qual pessoas oriundas de diferentes classes sociais pudessem se constituir como leitores<sup>297</sup>.

A título de ilustração destaco a *Biblioteca Pública Cervantes*, fundada na Cidade do México, em 28 de janeiro de 1924. Essa biblioteca teve, inicialmente, dez mil volumes em seu acervo, sendo três mil destinados ao público infantil, mas fora preparada para receber até cem mil. Nela havia 180 lugares destinados ao público. Destaco, para além das informações de natureza quantitativa, o fato de que havia uma sala infantil nessa biblioteca, na qual, toda sexta feira à tarde, eram recebidas crianças para participar da hora do conto.

As Bibliotecas Infantis compuseram o rol de Bibliotecas Públicas gestadas no governo de Vasconcelos, sendo, assim como ocorrera na *Biblioteca de Cervantes - Cidade do México* -, representada por uma sala destinada ao público infantil. Não obstante o fato de Vasconcelos considerar importante que a criança fosse incluída entre os leitores a serem formados, sua concepção de biblioteca afastava-se da idealizada pelas intelectuais Gabriela Mistral e Cecília Meireles, por ter pensado inicialmente que *“la biblioteca es, en sí, la escuela del adulto”* (WALERSTEIN, 1991, p. 97), o que justificava a ideia de uma sala anexa. Em outras palavras, as bibliotecas do projeto vasconceliano de formação do leitor não foram pensadas em sua materialidade física inicial como uma instituição para atender às especificidades dos leitores mirins. No entanto, a partir da aproximação com a poetisa chilena, Vasconcelos ampliou sua percepção sobre a importância de que não só as escolas

---

<sup>297</sup> A biblioteca circulante nasce a partir da ideia de levar o livro ao maior número de leitores, o que resultou no empréstimo de livros em domicílio, tendo sido muito bem recebida por educadores e pela população. *“La biblioteca [circulante y fija] ofrecía diversos servicios; el más importante, el de préstamo a domicilio, instaurado por primera vez en Mexico, con un depósito de cinco pesos. [...] Esta innovación dará magníficos resultados si se toma en cuenta el aumento diario que hay de solicitantes. Por tal motivo se creó un reglamento para el préstamo de libros fuera de la biblioteca, en el que se indicaba el número de días permisibles por préstamo y las sanciones a que hacía acreedor el lector que no devolviera a tiempo la obra”* (TOREES BODET, 1923-1924, p 372).

primárias tivessem bibliotecas, mas que, também, as Bibliotecas Públicas oportunizassem a formação das crianças<sup>298</sup>.

Destaco, dentre as Bibliotecas Públicas que foram fundadas por José Vasconcelos, a Iberoamericana, que representou um marco político desse percurso de divulgação do livro no México. Isso porque ousou reunir obras de autores latino-americanos, em uma tentativa de divulgar a cultura desses diferentes povos que formaram o continente. No discurso de inauguração, o intelectual mexicano afirmou que

*solo ahora comenzamos a gozar las ventajas de la biblioteca moderna que posee libros buenos y útiles a disposición de toda clase de personas – expresaba – pero los libros de la America del Sur, que contienen el pensamiento de nuestros hermanos, no nos llegan sino por excepción y no há habido sítios donde encontrarlos. Para remediar esa dolorosa, por no decir vergonzoza situación, se funda esta biblioteca, que por lo dicho, responde a una verdadera necesidad nacional* (BOLETÍN SEP, 1923, p. 380).

Essa iniciativa vasconceliana foi apoiada por intelectuais mexicanos e por escritores e poetas latinos e hispano-americanos que entendiam a importância de divulgar as produções literárias entre seus pares<sup>299</sup>, com o objetivo de difundir a cultura de seus países.

As *Bibliotecas Estatais* surgiram como um desdobramento da *Biblioteca Pública*, assim como as destinadas à área metropolitana, que, além de atenderem ao público adulto, abrigavam as salas de leitura para crianças; a *Iberoamericana* e as que ofereciam empréstimos – *Bibliotecas modelo, circulante y fija*. Todas essas modalidades foram concebidas como ricas fontes de formação do leitor, tendo a ideia de possibilitar acesso ao livro ao maior número de pessoas como mote de ação. As estatais nasceram desse mesmo ideário e já incluíam a criança como um público necessário para que a biblioteca pudesse encher-se de vida. O bibliotecário Espino, responsável pela Biblioteca de Tizápan, definiu essas bibliotecas estatais

<sup>298</sup> Analiso, no terceiro capítulo desta tese, a influência das ideias de Gabriela Mistral na organização das salas de leitura para crianças no interior das Bibliotecas Públicas, assim como na implementação da *Hora do Conto* e da preocupação que livros destinados a crianças pequenas fizesse parte dos acervos das bibliotecas. Levanto, ainda, a proposição de que esse aspecto representa um ponto de aproximação com o que aconteceu no Brasil, quando Anísio Teixeira foi Diretor de Instrução Pública do Distrito Federal – à época Rio de Janeiro -, quando oportunizou que Cecília Meireles dirigisse o *Centro Cultural Pavilhão Mourisco* nessa mesma cidade.

<sup>299</sup> Na inauguração da Biblioteca Iberoamericana estiveram presentes autoridades mexicanas e representantes do Chile, Argentina, Colômbia, Venezuela, Guatemala, Nicarágua, Espanha, além de poetas e escritores de algumas dessas nacionalidades.

como um lugar que possuía “*todo el entusiasmo para desterrar el sentimiento que priva los médios alejados: la biblioteca no es un lugar serio de vejos, universitários, sino la casa alegre de todos, la casa del niño y del adulto*” (ESPINO, 1923, p. 140).

Em sua gestão, Vasconcelos fundou, em todos os estados mexicanos, bibliotecas públicas que funcionavam com regularidade. Apresentaram, no entanto, problemas de natureza administrativa que afetavam diretamente a conservação dos livros<sup>300</sup>. Em contrapartida, algumas iniciativas do governo encontraram apoio da população, concedendo local e doando obras<sup>301</sup>.

Também entendidas como centros de culturas, as diferentes modalidades de bibliotecas fundadas por Vasconcelos deveriam estar a serviço dos leitores nos mais variados horários. O regulamento de criação das bibliotecas contemplava tanto as crianças, que deveriam frequentar as bibliotecas escolares e serem levadas pelos diretores às salas de leitura das públicas, quanto os trabalhadores, passando por aqueles que poderiam frequentá-la a qualquer horário. Para atender especificamente aos trabalhadores, deveriam abrir das dezessete às vinte e uma horas, nos dias de semana e das dezesseis às vinte horas, aos domingos. Vasconcelos argumentava a favor dessa abertura de horário, afirmando que as bibliotecas “*abrían durante las horas de trabajo y cerraban por la noche, de modo que solos vagos podían frecuentar la biblioteca*” (VASCONCELOS, 1922, s/p).

Esses centros de cultura deveriam oportunizar ao leitor espaços para conferências e outras atividades culturais, nas quais pudessem reunir intelectuais locais, viabilizando aos leitores “*la adquisición de hábitos culturales*” (WALERSTEIN, 1991, p. 151).

A **Biblioteca Nacional** fazia parte da história das modalidades de biblioteca que já ocupavam um lugar canônico no país, antes da inserção mais contundente da Reforma de 1922. Essa modalidade esteve, também, sob os auspícios de Vasconcelos, embora a considerasse como “*un archivo y librería de la nación, monumento publico maximo*” (VASCONCELOS, 1923, p. 11) pela forma como foi erigida e pensada inicialmente. Para o intelectual, o livro oferecido por essas

---

<sup>300</sup> Viveram experiências de extravio de doações ou de má conservação de obras, que acabaram levando, em certos casos, até à extinção de bibliotecas, as seguintes: Biblioteca Pública de Cuauhtémoc (1921 – 1922); a Biblioteca Pública de Durango (1922); a Biblioteca Pública Ignacio Ramirez (1923). Ver Walerstein (1991, p. 147-148).

<sup>301</sup> De acordo com os estudos de Walerstein (1991, p. 148), “*la biblioteca Pública de Mazatlán no espero para su inauguración, [...] ya que sus vecinos se unieron para apoyar su abertura. [...], la biblioteca se abrió al publico con sillas y con una vitrina prestadas por la logia masónica*”.

bibliotecas “*parece ocultarse del público em vez de ofrecerse al lector*” (VASCONCELOS, 1923, p. 12). Tal modalidade de biblioteca possuía em seu acervo livros destinados aos universitários e era de responsabilidade das universidades. A partir de 1857, passou a ter um formato diferente em função de um decreto de lei que suprimiu essa atribuição da universidade. Dessa forma, os livros e os outros bens, que antes estavam vinculados a essa instituição, foram redirecionados para estabelecer a “*Biblioteca Nacional. Más tarde, esta biblioteca fue enriquecida con las obras pertenecientes a las comunidades religiosas, [...] y se instaló en el edificio que habia sido de la Universidad, donde se reunieron casi cien mil volúmenes*” (NUÑEZ, 1923, p. 284).

Um outro problema que se colocou de forma precisa para Vasconcelos foi o de que não era consensual, entre os políticos do governo de Óbregon, a relevância de se investir nas bibliotecas públicas de forma maciça, em detrimento de um investimento na Nacional, que já existia, implementando as ideias inovadoras na estrutura e no acervo oferecido aos leitores. De acordo com o recorte feito por Walerstein (1991), em junho de 1920, Mestre Chigliazz estabeleceu oposição declarada a Vasconcelos, quando ainda era reitor da Universidade. O então diretor afirmou que a verba destinada à criação dessas novas instituições “*de la capital se utilizara en el mantenimiento y mejoras de la Nacional, ya que su creencia que el programa de ésta debería guardar en buen estado lo que existía y mejorado, si era posible, hacer nuevas adquisiciones*” (WALERSTEIN, 1991, p. 154).

Para responder a esse enfrentamento, Vasconcelos recorreu a Obregon, pedindo que interviesse junto ao diretor. Porém, ao assumir o cargo na SEP, precisou esperar para iniciar a construção de uma nova Biblioteca Nacional, dentro dos padrões que ele acreditava, serem os que a aproximariam do leitor, na qual poderia, inclusive, criar a sala destinada ao público infantil. Torres Bodet apoiava o Secretário integralmente, afirmando “*que esta mejora se hacía necesaria, porque en México no se cuenta con un departamento donde los niños de las escuelas tengan los libros indispensables*” (TORRES BODET, 1923, p. 315) para sua distração e aprendizagem<sup>302</sup>.

---

<sup>302</sup> Para obter maiores detalhes sobre as obras adquiridas para as bibliotecas públicas tanto para os adultos quanto para as crianças, assim como o aumento do número de frequentadores na Biblioteca Nacional, ver Boletín da SEP, 1923-1924.

Os anos em que José Vasconcelos atuou à frente do Ministério da Educação do México foram considerados por historiadores como *a época de ouro das bibliotecas*, por abarcar em seu bojo uma política educacional que teve na formação do leitor o seu ápice. Formação esta pensada, também, no âmbito das escolas, quando Vasconcelos ampliou o número dessas instituições e determinou que cada uma abrigasse uma biblioteca.

No que se referia ao âmbito cultural, teve, nas ações implantadas no Departamento de Bellas Artes, um importante foco. Vasconcelos concebia, como fora mencionado, que espaços rurais e estádios, por exemplo, poderiam ter a mesma ênfase de formação cultural que teatros e cinemas, por serem representativos da cultura do país. O intelectual mexicano, ao efetivar diferentes modalidades de bibliotecas, adaptadas às necessidades das mais variadas camadas da população, sendo entendidas como responsabilidade do Estado, defendeu um ideário da modernidade educacional que entendia ser necessário que a toda população fosse facultado, especialmente, o acesso à leitura. Considero, nesta tese, as ações educacionais como expressão do tempo da modernidade à medida que o projeto educacional, desenvolvido na Reforma de 1922, pautou-se na ideia da educação de massas.

A administração vasconceliana, por todas as escolhas elencadas no parágrafo anterior, enfrentou problemas de natureza administrativa, econômica e política, impedoras de que investimentos públicos oportunizassem crescimento das sementes que lá foram germinadas e que refletiam os ideais de um tempo. As ações de Vasconcelos estiveram voltadas para que o povo, já tendo sofrido as mazelas da Revolução, pudesse não apenas ler e escrever, mas ter acesso às referências canônicas da literatura mexicana e de outros países de língua espanhola. Para Walerstein (1991, p. 172), a atuação frente à educação do intelectual José Vasconcelos provocou a *“pensar, [...], en ló mucho se perdió para siempre, al no haber durado más tiempo, pero su obra nos hace reconocer que, por si sola, basta para que su autor sea uno de aquellos hombres que justificaron plenamente su existência”*.

A despeito de ter consciência de que Vasconcelos vivenciou problemas de natureza política e administrativa, compartilho da dimensão de apaixonamento presente na citação de Walerstein. Destaco que é possível identificar as ações que representaram, para além desses problemas conjecturais, estratégias perspicazes

de quem, quando teve o poder em suas mãos, fez história: implementou sistemas educacionais; criou os três departamentos que, apesar de não terem sido implementados simultaneamente, funcionaram – Escolar; Biblioteca e Bellas Artes-; construiu edifícios; preocupou-se com a formação dos professores e dos bibliotecários, principalmente os que atenderiam às bibliotecas ambulantes, dentre outras ações evidenciadas ao longo deste estudo.

Essa reforma educacional uniu Gabriela Mistral e José Vasconcelos, em torno de um ideal educacional que preconizava uma formação que valorizasse aspectos culturais, literários, de infraestrutura das escolas, dentre outros. A luta foi para que o país criasse, segundo Mistral, “*una civilización rural digna de su magnífica cultura urbana*”<sup>303</sup>. A intelectual chilena considerava-se premiada por ter participado, junto com Vasconcelos, daquilo que ela chamou de um momento impulsionador de uma nova trajetória educacional no México: um divisor de águas. Desejava, mesmo depois de ter se afastado do território mexicano, continuar a acompanhar a reforma e, mais do que isso, que os ideais que ali se colocaram, tocassem não só sua terra natal – Chile – como outros países latino-americanos. Considerava José Vasconcelos um educador visionário, por pensar um projeto de nação sustentado, dentre outras ações de cunho educacional, em um projeto de implementação de bibliotecas por todo o país, enfatizando em seu discurso jornalístico que essas bibliotecas tiveram como objetivo estar a serviço da educação, da cultura, da cidadania, privilegiando, sobretudo, o acesso à leitura.

O que aconteceu no México pode ser lido como uma iniciativa que foi corroborada por intelectuais de outros países, inclusive do Brasil, em que pesem quaisquer distanciamentos evidenciados pelas particularidades das políticas públicas que sustentaram ações educacionais, por terem tido, como solo comum, acontecimentos do tempo histórico da modernidade educacional.

### 2.3 A EDUCAÇÃO POPULAR NO BRASIL: AS BIBLIOTECAS NA DÉCADA DE 1930

A proposta deste tópico é a de compreender como o Diretor de Instrução Pública<sup>304</sup> Anísio Teixeira posicionou-se frente aos problemas educacionais

---

<sup>303</sup> MISTRAL, Gabriela. *Dos períodos. El París*, Junho-julho de 1926 apud ZEGERS, 2007, p. 175.

<sup>304</sup> O cargo de Diretor de Instrução Pública corresponde ao de Secretário de Educação do Estado, no caso em questão do Distrito Federal. Ocuparam os cargos de Diretoria de Instrução Pública no

evidenciados no Distrito Federal, então Rio de Janeiro<sup>305</sup>, na Reforma de 1931. A ênfase coloca-se sobre a concepção de educação popular, ocorrida na modernidade educacional no Brasil, especialmente no que se refere aos projetos de formação do leitor, evidenciados na implementação de bibliotecas públicas.

Anísio Teixeira defendia a ideia de que a escola deveria ser única e para todos, sendo decisiva na formação do leitor, além de estar integrada à comunidade e relacionada ao trabalho – em uma concepção de ruptura com o ensino enciclopédico (AZEVEDO, 1969). Durante esse período de reformas educacionais, a biblioteca ainda não ocupava um lugar de centralidade nas políticas públicas, como observado pelos estudos de Gomes (1981). Tal autora destaca que o Distrito Federal, até 1890, era o lugar onde mais havia bibliotecas no Brasil. Após essa época, criaram-se menos bibliotecas do que em Minas Gerais e São Paulo. Entre 1901 e 1920, catorze bibliotecas foram criadas no Distrito Federal, sendo essas classificadas em: públicas, populares, escolares, universitárias e especializadas<sup>306</sup>, conforme mostra a tabela 1.

Períodos	Categorias					Total
	Púb	Pop	Escol	Univer	Esp	
1890/1899	-	1	2	-	2	5
1900/1909	-	1	4	1	3	9
1910/1919	-	2	4	1	7	14
1920/1930	1	3	9	2	9	24
<b>Total</b>	<b>1</b>	<b>7</b>	<b>19</b>	<b>4</b>	<b>21</b>	<b>52</b>

Fonte: Gomes (1981)<sup>307</sup>.

As **Bibliotecas Públicas** podem ser definidas como aquelas destinadas à comunidade e financiadas por órgãos públicos estaduais ou municipais. As

---

Distrito Federal desde o início do século XX, os seguintes Secretários: 1900 – Benedicto Valladares; 1916 – Júlio Afrânio Peixoto; 1922-1926 – Carneiro Leão; 1927-1930 – Fernando de Azevedo; 1931-1935 - Anísio Teixeira; 1935-1937 - Francisco Campos.

<sup>305</sup> A cidade do Rio de Janeiro foi palco de transformações político-administrativas que influenciaram outros estados da Federação. Destacamos, em especial, as que foram operacionalizadas nas décadas de 1920 e 1930, no cenário educacional.

<sup>306</sup> Gomes (1981) evidencia que, entre 1910 e 1920, na região Sudeste, o Distrito Federal foi quem mais criou bibliotecas especializadas, entretanto, poucas delas eram para atender a órgãos públicos, mesmo sendo a sede do governo federal. Entre 1920 e 1930, as bibliotecas escolares estavam mais concentradas em escolas particulares do que públicas. No Distrito Federal, entre 1920 e 1930, criou-se uma biblioteca pública, três populares, nove escolares, duas universitárias e nove especializadas, em um total de 24. Nessa época, o Distrito Federal, GRtinha um total de 50 a 69 bibliotecas.

<sup>307</sup> Tabela 1 - Modalidades de bibliotecas criadas no Distrito Federal. Ver lista de tabelas.

**Bibliotecas Populares** tinham em seu acervo obras diversas para determinados tipos de públicos, assim como as Públicas, podendo ou não ser abertas à comunidade local, mantidas por órgãos públicos diversos ou particulares. **Bibliotecas escolares** eram aquelas que se encontravam dentro de estabelecimentos de ensino, exceto os de ensino superior. Seu público alvo eram os professores e alunos, podendo, também, estender-se à comunidade. Seu acervo era formado, na maior parte, por livros textos ou didáticos. As **Bibliotecas Universitárias** encontravam-se em instituições de ensino superior, para uso do corpo docente e dos estudantes. O acervo dos livros que compunha esta última modalidade era semelhante ao das escolares, quer seja, havia uma preocupação com a formação específica para as áreas a serem estudadas.

As bibliotecas populares foram criadas com a finalidade de distrair seu público e, ao mesmo tempo, possibilitar o desenvolvimento intelectual e a instrução, buscando o progresso moral daqueles que por elas eram atendidos (GOMES, 1981). Bibliotecas especializadas eram compostas por livros de assuntos específicos, voltados para uma determinada área de interesse de grupos sociais definidos. Algumas eram abertas às comunidades e outras não, sendo mantidas por órgãos públicos ou particulares diversos.

No início da sua gestão, logo em janeiro de 1932, Anísio Teixeira elaborou um decreto que reorganizou e equipou a administração, ampliando os serviços do Departamento de Instrução Pública, que, mais tarde, iria se tornar a Secretaria de Educação, da cidade do Rio de Janeiro. O decreto preconizava um

*alargamento da compreensão do ensino publico municipal, com a adoção de cursos secundários gerais, da instituição de centros de estudos e bibliotecas para professores e da instalação de escolas experimentais, bem como de outras medidas que visa[va]m resolver os problemas do magistério propriamente dito, e o seu melhor aproveitamento<sup>308</sup>.*

Esse decreto reitera o discurso que preponderou entre os Intelectuais atuantes em esferas sociais específicas, com a finalidade de defenderem princípios educacionais. A base legal do decreto foi considerada, por Cecília Meireles, como uma evidência de que o Brasil seguia rumo ao desenvolvimento, através do único modo como isso poderia acontecer: pela obra da educação. Para a cronista

---

<sup>308</sup> MEIRELES, Cecília. *Um Decreto do dr. Pedro Ernesto. Diário de Notícias*, 30 de janeiro de 1932. Arquivo do Acervo da Biblioteca Nacional do Brasil.

educacional, o decreto previa o atendimento a uma necessidade premente da população, “*que é a ordem educacional, tem-se a esperança de que, afinal, a vida brasileira comece a entrar no caminho das realidades eficientes para o seu progresso autêntico, pelo qual se fez responsável a própria obra da revolução*”<sup>309</sup>.

Esse documento, de base legal, trazia uma discussão sobre o Fundo Escolar<sup>310</sup>, que mereceu destaque na *Página de Educação*. Meses antes, Cecília Meireles já dava ênfase a essa questão divulgando as ideias de Frota Pessoa sobre a necessidade de criação de um Fundo Escolar, afirmando ser necessário transformá-lo “*em uma realidade objetiva para os que dirigem a Nação*”. A Caixa Escolar deveria atender às necessidades de saúde e educação, por serem prioritárias na educação primária. A concepção divulgada na reportagem é de que deveria tratar-se de

*uma caixa destinada a prover, de modo ilimitado, a todos os encargos relativos à saúde, à assistência e à educação da criança, um reservatório inviolável, uma matriz educacional, para onde convirjam, além das taxas criadas nos orçamentos, as contribuições dos homens de boa vontade e onde se irradie, por todos os campos do país, o sistema de distribuição dessas importâncias arrecadadas. E a “caixa da criança”, germinadora de energias, que sugará todas as reservas de que o governo e os particulares puderem dispor, para acumulá-las sem limite e aplicá-las exclusivamente na proteção e na educação das crianças*<sup>311</sup>.

A crítica de Frota Pessoa pautava-se especialmente no fato de que ele percebia, em consonância com que vinham discutindo outros intelectuais como Cecília Meireles, que a criança ainda não constituía uma preocupação primeira do governo. Esse intelectual defendeu a proposição de que o tesouro público deveria ser o primeiro a se responsabilizar pela constituição e funcionamento desse Fundo Escolar, a partir da cobrança de taxas sobre o álcool, o fumo, o jogo e a contribuição dos pais abastados. Frota Pessoa detalhou, na reportagem, como seria a arrecadação sobre cada um desses pontos, sugerindo, ainda, que o imposto poderia

<sup>309</sup> Na crônica, Cecília Meireles refere-se à Revolução de 1930.

MEIRELES, Cecília. *Um Decreto do dr. Pedro Ernesto. Diário de Notícias*, 30 de janeiro de 1932. Arquivo do Acervo da Biblioteca Nacional do Brasil.

<sup>310</sup> Segundo Gandini (2000), esse Fundo foi criado em 1928 e seus recursos deveriam advir da cobrança de impostos, doações e multas com a finalidade de comprar terrenos, cuidar da construção, manutenção e reparos das escolas públicas e seus equipamentos. Foi instituído, anos mais tarde, pelo Decreto 3.757, de 30 de janeiro de 1932, que passou a organizar e regular sua aplicação e administração.

<sup>311</sup> PESSOA, Frota. *Como constituir o fundo escolar. Diário de Notícias*, 03 de maio de 1931. Arquivo do Acervo da Biblioteca Nacional do Brasil.

incidir em diversões, artigos de luxo, capitais acumulados, exportações de capitais, estabelecimentos que tinham ao seu serviço menores analfabetos, heranças, entre outros. Contudo, o próprio intelectual reconheceu que essa

*multiplicidade de taxas iniciais para instituição do fundo escolar traria confusão e alarmaria o contribuinte e o próprio tesouro. O mais acertado será começar por uma fundação solida, embora mais modesta. De futuro, o fundo escolar saberá crescer por si, na medida de suas necessárias necessidades, como sucede a todos os seres vivos*<sup>312</sup>.

A reportagem veiculada no *Diário de Notícias*, em que Cecília Meireles divulgou os principais elementos que constituíram o Manifesto da Nova Educação ao governo e ao povo<sup>313</sup>, enfatizou essa preocupação entre a necessidade de se articularem aspectos econômicos às necessidades educacionais, para que o sistema de organização escolar pudesse atender às demandas de um país tão diferente geográfica e culturalmente.

Apesar de a educadora ressaltar esse entrelaçamento, na sua concepção, o país só iria se desenvolver economicamente, se, em um primeiro plano, investisse em educação. Para Cecília Meireles, não era possível “*desenvolver as forças econômicas [...], sem o preparo intensivo das forças culturais e o desenvolvimento das aptidões à invenção e à iniciativa que são os fatores fundamentais do acréscimo de riqueza de uma sociedade*”<sup>313</sup>. Segundo a cronista educacional, esse Manifesto representara um acordo entre os intelectuais que atuavam naquele tempo, o que denotava uma contribuição significativa para a educação. Em suas palavras:

*o Manifesto da Nova Educação fez voltar as vistas dos que o leram para a nossa realidade humana e brasileira. A realidade da nossa inteligência desamparada, do nosso esforço malconduzido, de todo o nosso futuro*

<sup>312</sup> PESSOA, Frola. *Como constituir o fundo escolar*. *Diário de Notícias*, 03 de maio de 1931. Arquivo do Acervo da Biblioteca Nacional do Brasil.

<sup>313</sup> Esse Manifesto, que já destaquei em nota anterior descrevendo os educadores que o assinaram, representou um momento histórico para a educação brasileira, no qual um número significativo de educadores não se furtou à responsabilidade que lhes cabia de formular, em documento público, as bases e diretrizes do movimento contra o ideário da escola tradicional, buscando, especialmente, uma visão ampliada do problema educativo, atribuindo soluções diferentes a problemas diferentes. Para Cecília Meireles, “*era preciso, pois, imprimir uma direção, cada vez mais firme a esse movimento já agora nacional, que arrastou comigo os educadores de mais destaque, e leva-lo a seu ponto culminante com uma noção clara e definida de suas aspirações e suas responsabilidades*” (MEIRELES, Cecília. *Manifesto da Nova Educação ao governo e ao povo*. *Diário de Notícias*, 19 de março de 1932. Arquivo do Acervo da Biblioteca Nacional do Brasil).

*comprometido numa aventura social que parece mítica, tanto andamos transviados e ignorantes, em cada um dos nossos elementos*<sup>314</sup>.

Dentre esses intelectuais, destaco Anísio Teixeira que, quando assumiu o cargo de Diretor de Instrução Pública, tivera total apoio da *Página de Educação* para divulgar o ideário educacional que defendia, por constituir a rede de referenciabilidades político-educacional de Cecília Meireles<sup>315</sup>. Na primeira reportagem, Cecília Meireles pediu licença ao leitor para que pudesse enfatizar a trajetória anisiana em relação à educação do país, afirmando que, logo após seu retorno dos Estados Unidos, ele fora responsável por organizar o ensino da Bahia, mas que pouco pudera fazer por aquele estado, por causa das condições precárias. No entanto, em pouco tempo à frente da Diretoria de Instrução do Rio de Janeiro, Anísio Teixeira já havia implementado ações que, na opinião da cronista educacional, tinham sido fundamentais para a educação, como, por exemplo, substituir os exames pelos testes. Seu objetivo, na introdução dessa reportagem, foi o de desvincular a figura de Anísio dos resultados obtidos na Bahia.

Ao ser entrevistado por Cecília Meireles que o indagara sobre como administrar o ensino no Rio de Janeiro, sua resposta fora enfática, afirmando ser necessário resolver problemas de engenharia humana que estavam centrados, efetivamente, na necessidade de organizar os grandes sistemas escolares, para estender a educação para todos. Dentre esses sistemas, destacou o do ensino primário. Com o discurso centrado na escola como a instituição capaz de ser um instrumento de ensino para todos, elencou diversos obstáculos que necessitavam ser enfrentados, como: *“a desuniformidade de resultados entre as escolas e entre os distritos, a falta de graduação do ensino, a inexecução dos programas, o número espantoso de repetentes, a insuficiência prática da aprendizagem escolar”*<sup>316</sup>. Afirmou ser preciso diminuir a burocracia na administração e aproximar-se da atividade escolar. Para tanto, na opinião de Anísio Teixeira, era fundamental estudar os problemas, identificando-lhes as causas, por meio de pesquisas.

---

<sup>314</sup> MEIRELES, Cecília. *Manifesto da Nova Educação*. *Diário de Notícias*, 10 julho de 1932. Arquivo do Acervo da Biblioteca Nacional do Brasil.

<sup>315</sup> Cecília Meireles divulgou as ideias do Anísio Teixeira em cinco entrevistas que foram publicadas em dias consecutivos até a abertura das aulas nas escolas primárias, sendo a primeira delas veiculada em 03 de março de 1932 e a última em 07 de março do mesmo ano.

<sup>316</sup> MEIRELES, Cecília. *A administração do ensino, problema de engenharia humana*. *Diário de Notícias*, 03 de março de 1932. Arquivo do Acervo da Biblioteca Nacional do Brasil.

Na função de Diretor Geral de Instrução do Distrito Federal, enfrentou esse problema que considerava prioritário em sua gestão: a escola primária, por entender ser necessário que fosse destinada uma atenção especial à criança. Esse foi um pensamento que também esteve presente na reforma mexicana de 1922. Não obstante a preocupação central anisiana com o problema da educação das crianças pequenas, sabia ser preciso, ainda, enfrentar os problemas que envolviam a escola secundária geral e técnica, além da formação universitária. Anísio tinha consciência da necessidade de que o Estado se colocasse como indutor de políticas públicas, capazes de atuar na implementação da escola única, entendendo ser essa uma ação estratégica e fundamental para a concepção de educação popular que defendia.

De acordo com os estudos de Nunes (2000b, p. 15), para Anísio Teixeira, o Estado poderia suprir a ausência de serviços educacionais, se oferecesse a todos condições sociais e escolares, pois esse era o modo de proporcionar-lhes uma vida melhor, através dos *“livros, revistas, estudo, recreação, saúde, professores bem preparados, ciência, arte, clareza de percepção e crítica, tenacidade de propósitos”*. As ações da reforma anisiana

*empurr[aram] a escola para fora de si mesma, ampliando sua área de influência na cidade. Atravess[aram] o espelho da cultura europeia e norte-americana, articulando o saber popular ao acadêmico. Retir[aram] o problema da educação da tutela da Igreja e do governo federal. Todos esses aspectos marcam o caráter polêmico da sua gestão, graças à sucessão de conflitos que se criaram em vários níveis: no nível governamental, no nível ideológico e no interior das próprias escolas (NUNES, 2010, p. 25).*

Esse caráter polêmico, apontado por Nunes, conduziu Anísio, a meu ver, a um outro problema diretamente relacionado ao da instrução primária: o de como realizar ações que procurassem alargar o ensino para as classes mais pobres e, ao mesmo tempo, oferecer um ensino de qualidade, com projetos e métodos pedagógicos eficientes. Trata-se de um ideário dessa modernidade educacional e pedagógica que ainda perseguimos na contemporaneidade, o que sustenta a concepção defendida nesta tese, de inacabamento desse tempo histórico.

Para atuar no enfrentamento de problemas de natureza pedagógica, o Diretor de Instrução Pública implementou medidas, como a construção de edificações escolares; melhoramento da formação e preparação do professor, com um

acompanhamento das atividades do mesmo e da frequência e dos resultados do aluno (NUNES, 2000a). Ações que reforçam a centralidade do discurso de formação integral na e pela escola.

Nesse contexto, a *Página de Educação* transformou-se em uma trincheira em defesa da escola como instância social formadora do leitor, sendo os intelectuais que atuaram no projeto de modernidade educacional os divulgadores desse pensamento<sup>317</sup>. A defesa foi da centralidade do papel da escola no processo de definição de estratégias das mais variadas naturezas, tendo essa instituição o papel de colaborar com a obra de civilização do país por ser vista

*como uma instituição social, no conjunto das instituições sociais, políticas, religiosas e econômicas; apreciando, definindo, do ponto de vista de um conceito dinâmico da vida, a nova concepção e finalidade sociais da educação; estabelecendo a necessidade de articular a escola com o meio social, através do qual se exerce a sua função coordenando, disciplinando e consolidando as experiências fragmentarias colhidas, no seu ambiente, pela criança; instituindo a cooperação da escola com outras instituições sociais, e reorganizando a escola, nos moldes de uma sociedade em miniatura (socialização da escola) e na base nas atividades da vida real, de modo que lhe permitia a 'participação direta na vida social; com eficiência e oportunidade' para colaborar em todos os 'interesses da comunidade'*<sup>318</sup>.

Cecília Meireles, apesar de defender em seus discursos jornalísticos, como já explicitado, que um dos papéis principais da reforma era o de investir na escola como espaço privilegiado para a formação da criança, também percebeu que outras instâncias sociais contribuiriam para tal formação. Sobre essa concepção, ela afirmava que criar espaços para a leitura deveria fazer parte das políticas públicas de educação, uma vez que democratizá-la traria *“benefícios que, em tempos idos, eram exclusividade de algumas [classes]. E a idéia de oferecer bibliotecas a um grande número de crianças devia ter, como conseqüência, a criação de salas de leitura nas escolas”*<sup>319</sup>.

*As escolas têm, no entanto, um certo programa a cumprir, o que as obriga a um determinado horário, para distribuição das várias matérias. As salas de leitura nas escolas não podem contar com a freqüência espontânea das crianças, pois estas não dispõem, para isso, senão de um ou outro*

<sup>317</sup> Reforça o argumento de que cabe à escola cooperar com a obra de civilização (MEIRELES, Cecília. *Manifesto da Nova Educação ao governo e ao povo. Diário de Notícias*, 19 de março de 1932).

<sup>318</sup> MEIRELES, Cecília. *Sociologia e Educação. Diário de Notícias*, 16 de maio de 1931. Arquivo do Acervo da Biblioteca Nacional do Brasil.

<sup>319</sup> MEIRELES, Cecília. *Uma biblioteca infantil. A Manhã*, 06 de dezembro de 1941. Arquivo do Acervo da Biblioteca Nacional do Brasil.

*intervalo, entre as lições. E um verdadeiro amante da leitura não vai agora ler, das duas e quinze às duas e meia, um certo livro, apressadamente. A leitura em grupos, metódica e pontual, parece-me um artifício não aconselhável, a não ser para tornar o livro fastidioso, e fazer a criança perder o interesse por ele.*

*Como os pedagogos prezam mais as virtudes que os castigos, lembraram-se que **as bibliotecas infantis podiam funcionar separadas da escola.** Uma vez cumprida a sua tarefa diária, a criança iria procurar seus livros<sup>320</sup>.*

Essa ideia de formação integral na qual a biblioteca passou a ser entendida como um local que deveria estar também fora da escola para que os leitores pudessem ter mais flexibilidade de tempo para se dedicar às leituras foi concebida por Cecília Meireles como uma possibilidade de ampliar o contato das crianças com a linguagem. Essa ampliação poderia ainda ser robustecida, de acordo com seu discurso, pelo acesso a diferentes esferas artístico-literárias: o cinema, o teatro, a música e o turismo. Tratava-se, a meu ver, de uma concepção de educação popular: a formação para a vida em diálogo com a arte. Sobre o cinema, defendeu a ideia de que

*o cinema é um grande livro que pode ser visto, ao mesmo tempo, por um grande público [...] **equivaleria a uma biblioteca de divulgação científica, uma biblioteca ambulante, indo até as populações rurais, indo até os iletrados, para os quais um locutor discreto, sem bizantinismos de linguagem nem de voz, serviria de explicador – ampliando a órbita de cultura das classes mais desfavorecidas**<sup>321</sup>.*

A ideia de que o cinema poderia servir de apoio para as outras artes encontrou, nos trabalhos propostos por Cecília Meireles, na biblioteca infantil, um campo profícuo. Ela chegou a comparar o cinema a um livro, capaz de atingir uma massa significativa de leitores, por meio de imagens que se movimentavam, que rompiam barreiras linguísticas e culturais e, simultaneamente, divulgavam dimensões do mundo literário. Afirmava, inclusive, que a escola encontraria no cinema uma possibilidade significativa de conhecimentos, mas que deveria selecionar com cuidado os filmes a serem veiculados nesses espaços de aprendizagem, tal qual, entendia, deveria ocorrer com o livro.

<sup>320</sup> MEIRELES, Cecília. *Uma biblioteca infantil*. *A Manhã*, 06 de dezembro de 1941. Arquivo do Acervo da Biblioteca Nacional do Brasil (grifo nosso).

<sup>321</sup> MEIRELES, Cecília. *Cinema e Educação*. *A Manhã*, 09 de setembro de 1941. Arquivo do Acervo da Biblioteca Nacional do Brasil (grifo nosso). O tema sobre o cinema foi também tratado na crônica: MEIRELES, Cecília. *As crianças e os brinquedos*. *Diário de Notícias*, 04 de setembro de 1930. Arquivo do Acervo da Biblioteca Nacional do Brasil.

O mesmo disse em seu discurso jornalístico para os pais, ou seja, seria importante que assistissem antecipadamente ao filme ou à peça de teatro para evitar constrangimentos. Defendia a proposição de que o cinema poderia servir de elemento problematizador da realidade, veiculando, dessa forma, diálogos com a vida e, ao mesmo tempo, mantendo o encantamento literário.

Quanto ao teatro, a escritora brasileira acreditava em uma concepção que se aproximava, de forma objetiva, da de literatura infantil. Nesse caso, a criança precisava ser parte efetiva da relação com a arte, de forma a produzir efeitos de significância para sua interação com o mundo. Nos dizeres de Cecília Meireles, uma apresentação teatral representava “*contribuições artísticas de primeira ordem, para a educação da infância*”<sup>322</sup>, sendo importante considerar que uma peça teatral

*feita por crianças não tem de ser, obrigatoriamente, entendida pelos adultos, o indispensável é que produza efeito entre as próprias crianças. [...] elas fazem a peça, representam-na, assistem-na e fazem a crítica. [...] Esse é o teatro a aproveitar em educação. A criação de um cenário, a sua execução (desenho, trabalhos manuais), a composição da peça (redação), - tudo feito em colaboração, de acordo com as aptidões de cada um – eis um plano de trabalho ativo capaz de oferecer a um grupo de estudantes uma alegria verdadeiramente rica de conhecimentos*<sup>323</sup>.

Na mesma linha de entendimento de que não seriam apenas os espaços escolares que educariam, percebo que, ao falar do turismo, Cecília Meireles deslocou o discurso de uma educação que teria nos profissionais que atuavam na escola o papel de “filtrar” o que as crianças poderiam ler, ver, ouvir, sentir, problematizar..., para uma educação que entendia “*os monumentos, as instituições, o urbanismo, a arte em geral*”<sup>324</sup> como espaços que educavam por si sós.

Nas cidades, nas estradas, nos rios, nos museus e em outros espaços geográficos, havia, para Cecília Meireles, mais do que um acúmulo de transformações realizadas pelo homem ou pela natureza. Havia, especialmente, uma literatura que se apresentava nas interações produzidas nos espaços e no tempo, na busca por significados ampliados para as relações que se estabeleciam

<sup>322</sup> MEIRELES, Cecília. *Teatro da Criança*. *Diário de Notícias*, 29 de dezembro de 1932. Arquivo do Acervo da Biblioteca Nacional do Brasil.

<sup>323</sup> MEIRELES, Cecília. *Teatro e Educação*. *A Manhã*, 19 de setembro de 1941. Arquivo do Acervo da Biblioteca Nacional do Brasil (grifo nosso).

<sup>324</sup> MEIRELES, Cecília. *Educação e Turismo*. *A Manhã*, 25 de setembro de 1941. Arquivo do Acervo da Biblioteca Nacional do Brasil.

nas bibliotecas. Relações que diziam de uma educação popular. Para Cecília, não poderia

*haver leitura mais interessante que a da literatura popular. Num conto, numa fábula, num provérbio, às vezes numa adivinhação reside um mundo de experiência de um povo ou da humanidade. [...]*  
*Eu só não estou de acordo com a exclusividade: tolos e sábios aprendem sempre, viajando<sup>325</sup>.*

Ao dizer que uma viagem representava sempre uma aprendizagem, referia-se, inclusive, àquela que advinha do universo literário, pela via da música. Música que interpreto como sendo mais do que melodia. Letra. Poesia. Arte. Cecília Meireles dizia que a música deveria se estender à população, divulgando que

*o programa de extensão popular de cultura musical parece-nos de extrema utilidade. Constará de sessões musicais, com programas de discos selecionados e acompanhados de folhetos explicativos da música, do autor e dos executantes. [...]*  
*A importância da cultura musical em nossa educação não necessita ser encarecida. Somos um povo essencialmente musical. E para o nosso bem, - pois a música pode vir a ser nossa disciplina, como acontece entre muitos povos, que, por sua natureza rebeldes e impetuosos, se adoçam e equilibram sob essa terna mas poderosa influência.*  
*A divulgação musical bem orientada seria, ao menos, a disciplina no setor mais típico da vida artística nacional. Podia servir de exemplo para a futura organização artística (verdadeiramente artística) de outras atividades – sob uma forma de extensão cultural dedicada ao grande público de todas as idades e em todas as classes sociais<sup>326</sup>.*

Nove anos antes, já dissera a seus leitores o quanto seria importante que o contato ampliado com a música constituísse uma história diferente nas escolas. Ressaltara, especialmente, a potência criadora que dela poderia emanar, se o Estado oportunizasse ao professor uma formação artística e literária, capaz de viabilizar a imersão de artífices nos mais variados campos do saber. Não poupou esforços, em seu discurso jornalístico, para divulgar tal concepção, quando, por exemplo, disse a seus leitores que:

<sup>325</sup> Essa crônica advém de uma leitura que Cecília Meireles fizera do livro *Suriname Folclore*, escrito por Melville Herskovits e Frances Herskovits. Nessa narrativa, os escritores contam sobre costumes, literatura popular e a música dos negros da Guiana Holandesa. O que chama a atenção de Cecília é a presença de descrições que aproximam Guiana e Brasil pela via da literatura popular (MEIRELES, Cecília. *Intercâmbio, folclore, turismo, etc. A Manhã*, 01 de outubro de 1941. Arquivo do Acervo da Biblioteca Nacional do Brasil).

<sup>326</sup> MEIRELES, Cecília. *Atividades culturais. A Manhã*, 07 de outubro de 1941. Arquivo do Acervo da Biblioteca Nacional do Brasil.

*outro dia, Villa-Lobos falou às professoras [...] para realizarem com ele essa obra de cultura artística de que o Brasil desgraçadamente tanto se tem descuidado, malgrado possuir um número de vocações e de realidades dessa natureza que por si só bastaria para significar o valor de uma civilização. [...]*

***Chegará o dia em que as crianças não cantarão para o inspetor ouvir, nem para as festas de fim de ano [...] Cantarão como quem vive. Como quem sente. E justamente porque vivem e sentem. Colorindo com a música o desenho que a vida vai fazendo... Deixando balançar-se na música o perfume do espírito que vai se construindo, debaixo dela, num religioso silêncio.***

*E, então, haverá uma educação artística que ainda não temos<sup>327</sup>.*

Literatura. Cinema. Teatro. Turismo. Música. Apesar de essa dimensão do pensamento de Cecília Meireles remeter a uma concepção de educação popular que se deslocava de um pensamento preponderante em sua geração de que competia à escola o papel de formar a criança, seus discursos continuaram evidenciando a importância dessa instituição. Meireles atribuía um papel de responsabilização pela articulação com e entre as demais instituições. A cronista educacional enfatizou que a escola possuía um ponto primordial no processo de contato das experiências vivenciadas pelas crianças e que

*se a escola é o 'núcleo especial de educação', instituído expressamente para 'produzir um resultado que a direta participação do indivíduo na vida coletiva, tornou, pela sua complexidade, precária senão impossível', não é menos certo que não' é somente na escola, 'mas no lar, no templo, na oficina, na rua, que a sociedade marca indivíduo com seus caracteres'. [...]* O confronto da escola com as outras instituições sociais, definindo o seu lugar na vida, criou uma nova política de educação, reorganizando elevando-a a cooperar com as outras instituições nodosas e aparelhando-a de instituições peri e post-escolares, capazes de lhe alargar o seu círculo de ação<sup>328</sup>.

A cronista educacional tinha consciência de que a escola poderia possibilitar a constituição de uma aprendizagem significativa se ampliasse o acesso à cultura. Defendia, ainda, que cabia a essa mesma escola articular, junto à família, ações de cunhos morais, sociais, estéticos que constituíam a sociedade brasileira. Para tal, seria necessário um ambiente físico favorável aos ideais de educação popular, que se colocavam no tempo da modernidade pedagógica, assim como uma educação

<sup>327</sup> MEIRELES, Cecília. *Orpheos escolares. Diário de Notícias*, 08 de março de 1932. Arquivo do Acervo da Biblioteca Nacional do Brasil (grifo nosso).

<sup>328</sup> MEIRELES, Cecília. *Sociologia e Educação. Diário de Notícias*, 16 de maio de 1931. Arquivo do Acervo da Biblioteca Nacional do Brasil.

higienista<sup>329</sup> e moral. Esta última exigia uma boa orientação, que deveria ocorrer em um ambiente de cooperação entre escola e família. A seu ver, a

*reforma procurou concentrar, na escola, todas as forças vivas, com os concursos dos quais deve desempenhar a sua função social, dilatando, além dos seus muros, o seu raio de ação. A educação nova é uma 'obra de cooperação social', que atrai, solicita e congrega para um fim comum, todas as forças e instituições sociais, como a escola e a família<sup>330</sup>, pais e professores, que antes operavam, sem compreensão recíproca, em sentidos divergentes, senão opostos<sup>331</sup>.*

<sup>329</sup> O tema do discurso higienista com centralidade no papel da escola em articulação à família foi abordado na conferência proferida por Fernando de Azevedo, no programa da Semana da Criança, divulgada na *Página de Educação* em três partes. A palestra esteve pautada na necessidade de a escola promover hábitos de higiene e de o governo dar sustentabilidade à educação física em âmbitos estruturais e na concepção da formação dos profissionais (MEIRELES, Cecília. *A Conferência do professor Fernando de Azevedo sobre a saúde e a Escola Nova. Diário de Notícias*, 15 de outubro de 1931/16 de outubro de 1931/18 de outubro de 1931. Arquivo do Acervo da Biblioteca Nacional do Brasil).

<sup>330</sup> Em um conjunto significativo de crônicas, reforça o argumento de que a família deve estar sintonizada com a escola para evitar incorrer em erros que prejudiquem a aprendizagem da criança. Ilustra as suas colocações falando sobre a ansiedade dos pais na alfabetização das crianças, dizendo que muitas vezes os pais atrapalham esse processo com exigências inoportunas e métodos confusos (MEIRELES, Cecília. *Círculos de Pais e Professores. Diário de Notícias*, 06 de novembro de 1931. Arquivo do Acervo da Biblioteca Nacional do Brasil). Em novembro desse mesmo ano, quando da posse do Subdiretor Técnico de Instrução, o assunto toma novamente a *Página de Educação* a partir da ideia de cooperação, ao se referir à importância de que o governo promova a aproximação da família e da escola com o objetivo de harmonizar esses dois ambientes para que se promova uma formação integral das crianças (MEIRELES, Cecília. *Cooperação. Diário de Notícias*, 07 de novembro de 1931. Arquivo do Acervo da Biblioteca Nacional do Brasil). A importância de estreitar os laços entre a escola e a família é novamente tema do discurso jornalístico de Cecília Meireles, só que, dessa vez, em uma reportagem em que apresenta o ideário educacional que sustenta o Manifesto e mais especificamente o papel do Estado na formação integral da criança. Cecília Meireles reforça seu argumento, afirmando que a família representa um “quadro natural que sustenta socialmente o indivíduo, como o meio moral em que se disciplinam as tendências, onde nascem, começam a desenvolver-se e continuam a entreter-se as suas aspirações para o ideal”. Com esse pensamento, reitera suas colocações dizendo que o Estado “*longe de prescindir da família, deve assentar o trabalho da educação no apoio que ela dá a escola e na colaboração efetiva entre pais e professores, entre os quais, nessa obra profundamente social, tem o dever de restabelecer a confiança e estreitar as relações, associando e pondo a serviço da obra comum essas duas forças sociais – a família e a escola, que operavam de todo indiferentes, senão em direções diversas e às vezes opostas*” (MEIRELES, Cecília. *Manifesto da Nova Educação ao governo e ao povo. Diário de Notícias*, 19 de março de 1932. Arquivo do Acervo da Biblioteca Nacional do Brasil). Defende, ainda, a ideia de que os pais devem estar atentos a imagens de sadismo que muitas vezes são veiculadas na sociedade quando cita, por exemplo, o filme do Vampiro de Dussel Dorf. Um filme que conta a história de um homem que fora capaz de cometer atrocidades, justificando-as pelos maus tratos que sofrera durante a infância. Cecília Meireles argumenta, a partir desse exemplo, a respeito da importância dos “*pais, [d]os professores, e todas as pessoas que sonham com uma humanidade melhor, num mundo mais perfeito*”, estarem atentos às necessidades das crianças, respeitando sua forma de ver o mundo e incentivando-as a amar (MEIRELES, Cecília. *O Vampiro de Dussel-Dorf. Diário de Notícias*, 02 de junho de 1931. Arquivo do Acervo da Biblioteca Nacional do Brasil).

O tema da relação entre escola e família, mantendo a relação de responsabilização da escola, é também abordado em outras crônicas, a saber: MEIRELES, Cecília. *Um por todos e todos por um. Diário de Notícias*, 07 de junho de 1932. Arquivo do Acervo da Biblioteca Nacional do Brasil.

<sup>331</sup> MEIRELES, Cecília. *As diretrizes da reforma do ensino do Distrito Federal. Diário de Notícias*, 06 de junho de 1931. Arquivo do Acervo da Biblioteca Nacional do Brasil.

*A educação em geral é feita desses aspectos particulares. O que desejam os educadores modernos não é desenvolver esta ou aquela feição individual: uma aptidão do corpo ou uma tendência do espírito. A educação moderna é um conjunto de desenvolvimentos harmoniosos, correspondentes a todas as faculdades e possibilidades que se possam encontrar na criatura humana<sup>332</sup>.*

Ao divulgar, na *Página de Educação*, a experiência das escolas novas na Espanha, Cecília Meireles enfatizou, em concordância com Marcelino Domingo<sup>333</sup>, que essas escolas deveriam possuir bibliotecas circulantes, rádio e cinema e, acima de tudo, serem confortáveis. Tal colocação reiterava o argumento aqui defendido de que o discurso de Cecília Meireles estava centrado na escola como a principal instituição responsável por uma formação educacional ampla.

A Reforma da Educação Primária foi tema das reuniões da Associação Brasileira de Educação, sendo discutida, tanto em relação à natureza dos problemas que a compunham, quanto em articulação com a concepção de educação popular que se desenhava à época. Mesmo havendo uma dimensão de crítica nas colocações da intelectual Cecília Meireles diante da lentidão das discussões e da pouca objetividade, a *Página de Educação*, na figura de sua cronista educacional, deu ênfase ao que ocorria nas sessões, informando ao seu leitor sobre suas preocupações, assim como sobre as possibilidades de transformação, mesmo que em germe, que se colocavam naquele tempo histórico.

Na *Quarta Conferência*, ocorrida no Rio de Janeiro em dezembro de 1931, o tema proposto para discussão era o das grandes diretrizes da educação popular. Preocupada em informar seus leitores a respeito dessa *Conferência*, a *Página* ampliou o espaço de discussão, divulgando o apelo da Liga da Defesa Nacional aos associados e ao público, que chamou atenção para a oportunidade de discussão oferecida por esse encontro em defesa de um projeto nacional de educação. Essa *Conferência* destinou-se

*ao debate amplo de algumas teses de ordem educacional, a cuja importância e oportunidade se deve dispensar o maior interesse. Um dos temas a ser discutido é o que visa delinear, para a futura Constituição da República, o âmbito de atribuições que à União se devem conferir em matéria de ensino primário, até agora entregue à exclusiva alçada dos Estados. Outra ordem de considerações pleiteia a Conferência no tocante à instrução profissional, em cuja eficácia vê os elementos criadores da*

<sup>332</sup> MEIRELES, Cecília. *Círculos de Pais e Professores*. *Diário de Notícias*, 06 de novembro de 1931. Arquivo do Acervo da Biblioteca Nacional do Brasil.

<sup>333</sup> Ministro da República Espanhola à época, que havia acabado de publicar o livro *La Escuela em La Republica – La obra de ocho meses*.

*riqueza futura da nação. Teses outras referentes ao ensino normal e à organização de estatísticas escolares completam a série das seis questões, de que tratará a Conferência*<sup>334</sup>.

Cecília Meireles destacou o quanto seria importante que essa conferência mantivesse o perfil das anteriores, unindo os diversos “Brasis”. Tal visão reiterou, afirmo, uma preocupação aparentemente paradoxal de que o movimento para a escola única se abrisse para as especificidades dos diferentes espaços geográficos. Para os intelectuais com os quais Cecília Meireles discutia o ideário da Educação Nova, havia um conflito, ao se pensar na modernidade educacional, que se expressava na oposição entre a Escola Tradicional e a Escola Nova. A primeira representava o passado que ainda resistia ao movimento constituído no presente. Já a segunda significava a construção desse Brasil Moderno. O texto do *Manifesto* encerra, de um lado, a análise do passado educacional do Brasil e, de outro, o projeto de consolidação de modernização, a partir da construção de um homem novo, tarefa primordial de um novo modelo institucional. O principal problema da educação na década de 1930, segundo Cecília Meireles, era a ausência

*da determinação dos fins de educação (aspecto filosófico e social) e da aplicação (aspecto técnico) dos métodos científicos aos problemas de educação. Ou, em poucas palavras, na falta de espírito filosófico e científico, as resoluções dos problemas da administração escolar. Esse empirismo grosseiro, que tem presidido o estudo dos problemas pedagógicos, postos e discutidos numa atmosfera de horizontes estreitos, tem as suas origens na ausência total de uma cultura universitária e na formação meramente literária da nossa cultura*<sup>335</sup>.

Essa crítica contida no Manifesto dos Pioneiros, transcrita por Cecília Meireles, referia-se à necessidade de que aqueles profissionais que pensavam a educação tivessem uma formação que lhes possibilitasse refletir de fato sobre os problemas educacionais, ampliando os horizontes de expectativas.

A diversidade brasileira sempre esteve posta e a visão que Cecília Meireles defendia, à época, era a de que poderia ser exatamente nela que existiria uma riqueza consolidada pela diferença (FERREIRA, 2007). Consciente de que a escola dual – escola para ricos e escola para pobres - reproduzia o desigual, a educadora defendia uma escola única – que abarcasse as diferenças – por meio de uma

<sup>334</sup> S/assinatura. *Quarta Conferência Nacional de Educação. Diário de Notícias*, 05 de dezembro de 1931.

<sup>335</sup> MEIRELES, Cecília. *Manifesto da Nova Educação ao governo e ao povo. Diário de Notícias*, 19 de março de 1932. Arquivo do Acervo da Biblioteca Nacional do Brasil.

concepção de nacionalidade, entendida como um princípio universal, que só poderia ser vivenciado, através de uma integração da diversidade cultural do povo brasileiro. “*Ora, que diferença pode haver entre irmãos, senão, as que provêm de formas diversas de educação?*”<sup>336</sup>. Discutiu, ainda, que “*nem é outra a diferença dos homens em geral. E qualquer diferença que exista não é pressentida apenas entre os brasileiros dos vários estados, mas entre os próprios habitantes de uma capital*”. Nessa reportagem, a cronista educacional apresentou essa mesma concepção de escola única, mas sem abandonar uma visão de conjunto que sustentaria uma consciência nacional. Afirmou que

*o Brasil necessita, realmente, para sua formação geral, de uma educação que o harmonize consigo mesmo, diversificando-se nas várias zonas a que atenda, mas sem perder o sentido da sua unidade: dando ao homem dos vários pontos do nosso território, com a feição particular de cultura que se faça necessária à visão de conjunto que tão facilmente se perde e que é tão imprescindível para a consciência de uma nacionalidade*<sup>336</sup>.

A preocupação com a educação primária esteve presente, também, no discurso educacional da intelectual chilena Gabriela Mistral, tanto em sua atuação no México, quanto no Chile. Discutiu, em diversas reportagens veiculadas no jornal chileno *La Voz de Elqui*, no final da década de 1910 e um pouco antes de ir para o México, sobre *instrucción primaria* e *Habla La anciana experiencia*<sup>337</sup>, destacando a necessidade de que fossem criadas escolas nas aldeias, por se tratar de uma ação estratégica necessária para a formação integral. Problematizou, como fora anteriormente explicitado, a questão de os pais colocarem, por necessidade, os filhos para trabalhar, ao invés de deixá-los estudar, como uma significativa contribuição para os altos índices de analfabetismo do Chile. A intelectual chilena defendia que a obrigatoriedade da instrução primária era algo premente ao desenvolvimento do país. Trata-se de um princípio que representa um ponto comum entre México e Brasil no que se refere à modernidade educacional.

Naquele texto jornalístico, a então professora primária chilena dialogou com seus leitores, explicando a necessidade da criação de escolas nas aldeias, afirmando ser tão importante quanto o bem-estar físico das crianças a necessidade

<sup>336</sup> MEIRELES, Cecília. *A 5ª Conferência Nacional de Educação. Diário de Notícias*, 24 de dezembro de 1932. Arquivo do Acervo da Biblioteca Nacional do Brasil.

<sup>337</sup> MISTRAL, Gabriela. *Colaboración sobre instrucción primaria obligatoria. La Voz de Elqui*, 29 de dezembro de 1908 apud ZEGERS, 2002, p.113-114.

de que os pais se conscientizassem e cobrassem do governo essa instrução intelectual. Utilizou-se desse espaço estratégico para convencer a população sobre a relevância desse projeto, problematizando a questão do analfabetismo, argumentando que, apesar de entender que *“los padres de familia, em su mayoría rústicos, no quieren privarse durante unos pocos años del trabajo de sus hijos, ni convencerse de que la instrucción es tan necesaria a su ser moral e intelectual como la salud a su ser físico”*<sup>338</sup>, fazia-se necessário ampliar essa visão, sendo isso possível pela via da educação.

Nessa mesma linha, Gabriela Mistral reiterou seu argumento sobre a importância de que o Chile revertesse o quadro de analfabetismo, criando estratégias legais para obrigar os pais a levar e manter os filhos na escola, a fim de que os rumos do país fossem mudados. Nesse ínterim, começava a delinear a concepção que defendeu em inúmeros outros espaços jornalísticos, quando se referia à educação popular, e que sustenta um argumento-chave desta tese: a de que se desenhou, também no Chile, através da mobilização de intelectuais, a ideia de uma articulação direta e objetiva entre um projeto de nação e um projeto nacional de educação<sup>339</sup>. Munida desse pensamento, Mistral não poupou palavras, ao defender a ideia de que

*ese proyecto de imponderable importancia, proyecto que sería un gran paso dado hacia la Instrucción y, por lo tanto, hacia el Progreso.*

*[...]No conozco entre argumentos en pro de la Instrucción Obligatoria, otro más convincente que el siguiente. Si nada menos que el de un gran reformador alemán: **“Si se puede obligar a los ciudadanos a tomar un arcabuz, con mayor razón se puede y se debe obligarlos a instruir a sus hijos cuando se trate de sostener una guerra mucho más ruda contra el mal espíritu que ronda en torno nuestro, tratando de despoblar el Estado de almas virtuosas”**.*

*Es una necesidad demasiado violenta para que salgan los pretextos de economía que aplazan su satisfacción. Es, por otra parte, una ley cuya promulgación colocará a nuestro país al nivel de las grandes naciones que ya le han dado curso.*

*En nombre del amor a la verdad, en otros tiempos se condenaba a terribles castigos a los indiferentes ante tal o cual culto y sus detractores. Aquel era un crimen, obra de la locura del fanatismo. En nombre del amor a la Instrucción – sublime amor que no ha dado a los que cultivan sino bien – sería justicia castigar la ausencia del niño a la Escuela. Esta sería obra de la razón y de la Filantropía, sería una campaña noble en pro del mejoramiento del bajo pueblo, ese pobre pueblo que, desdeñando los medios eficaces para conquistar su bienestar social, busca medios falsos, de resultados*

<sup>338</sup> MISTRAL, Gabriela. *Colaboración sobre instrucción primaria obligatoria*. *La Voz de Elqui*, 29 de dezembro de 1908 apud ZEGERS, 2002, p.113-114.

<sup>339</sup> A busca por esse ideário nacional de educação no Chile tivera início, desde meados do século XIX.

*contraproducentes en otros movimientos que hacen su desmoralización y su ruina*<sup>340</sup>.

A educação laica foi uma questão abordada, tanto por Gabriela Mistral, quanto por Cecília Meireles, que a entendiam como um aspecto relevante para a consolidação do ideário de educação popular que defendiam.

Foi ao final do século XVIII e início do XIX, de acordo com os estudos de López (1972), que se fortaleceu, no México, a concepção de que a instrução da infância era um dever público, cuja finalidade era a de ensinar as crianças a serem fieis ao Estado, utilizando a religião como uma mediação para esse objetivo. A educação pública, porém de cunho religioso, tinha por meta que os estudantes aprendessem a respeitar as normas, obedecer e amar a pátria. O governo considerava que, através da educação institucionalizada, seria possível manter a paz e alcançar o progresso social, fortalecendo, dessa forma, a *“ideia da educação universal, para todos e em todo lugar, que requereria a conformação de um sistema de instrução pública, uniforme, gratuito e obrigatório, sistema controlado e administrado pelo Estado, e financiado pela sociedade”* (LÓPEZ, 1972, p. 39).

Em outras palavras, a educação continuou com uma fundamentação religiosa, com forte veio moral, o que fora rompido, no período da Reforma Educacional de 1922, que, dentre outras ações simultâneas, instituíra o que Mistral chamou, em um texto jornalístico, de *La norma laica*<sup>341</sup>. Nesse texto, apresentou uma concepção contrária a qualquer tipo de proibição, discordando, dessa forma, com a instituição da biblioteca anticatólica, afirmando que uma escola pensada a partir de sua liberdade de expressão significava, sobretudo, que abrigasse livros de diferentes naturezas. Nesse contexto, trago palavras de Mistral para narrar o que a surpreendia em uma situação ocorrida no México:

*la creación de una biblioteca anticatólica. De igual modo sorprendería cualquier dotación oficial que, bajo la norma juramentada del laicismo, favoreciera o atacara a judíos o mahometanos. Ojalá se trate de un simple obsequio de libros. Uno de los grandes peligros de México es la guerra religiosa que, poniendo fuego en la médula del pueblo, acarrearía una inmensa pérdida de energía nacional.*

*Un discurso reciente del Ministro belga Vandervelde, considerado por muchos como el socialista más preparado de Europa, dice más o menos esto: “Yo considero que el triunfo del socialismo belga depende, en buena*

<sup>340</sup> MISTRAL, Gabriela. *Colaboración sobre instrucción primaria obligatoria*. *La Voz de Elqui*, 29 de dezembro de 1908 apud ZEGERS, 2002, p.113-114 (grifo nosso).

<sup>341</sup> MISTRAL, Gabriela. *La norma laica*. *El París*, junho-julho de 1926 apud ZEGERS, 2007, p. 179.

*parte, de la actitud que asuma ante la cuestión religiosa. Pienso que esta es, irremisiblemente, cosa de fuero interno y que la política no debe tocarla. Es sumamente delicado agitar un problema que interesa por lo menos a diez millones de habitantes en México y que en la Historia ha tenido siempre el destino de enardecer a los hombres más que las cuestiones económicas, más que causa alguna<sup>342</sup>.*

Foi no governo do mexicano José Zubieta, em 1885, que se instituiu o caráter laico, pautado na defesa de que *“a educação era uma filial cujo endereço não poderia ser delegado à Igreja, como a história mostrou”* (ARROYO, 1996, p. 430). Essa concepção foi considerada, por um grupo de intelectuais mexicanos, como uma mudança significativa na forma de pensar a educação, separando a moral da reivindicação estritamente religiosa e secular de ensino público. Além disso, ali se instituíra um preciso significado de liberdade de expressão. Assim, manifestações contrárias colocaram-se na tendência do que defendera Gabriela Mistral, ou seja, do não radicalismo.

A defesa de outro grupo de intelectuais mexicanos deu-se no âmbito de que a educação deveria se sustentar em três níveis individuais e, ao mesmo tempo, interdependentes: religioso, político e social. Segundo Arroyo e Fernandés (1996), a base política do século XIX, no México, tinha a função de fazer valer os direitos sociais do cidadão, garantindo seu futuro e que, dessa forma, a religião não precisaria ser banida da educação. Uma coisa seria pensar na imposição da religião católica e outra era a sua total proibição nas escolas. Posição que Gabriela Mistral manteve, novamente, quando, perguntada por uma professora da Província do México sobre o que pensava a respeito da presença da imagem do Cristo nas escolas, respondera que a questão não era ter ou não a imagem do Cristo na escola. O que discutia era a necessidade de haver tolerância para as diferentes religiões, sendo a escola uma instituição que deveria possibilitar a liberdade de pensamento. A escola podia, a seu ver, ser católica ou laica, não era isso que estava em discussão, mas sim que, independente do credo, era premente que

*La libertad de enseñanza debería ser, en el lote de libertades, defendida apasionadamente por cada hombre que es verdaderamente un liberal: cuando se niega derecho a una sociedad radical para mantener una escuela, como cuando se lo niega a una institución católica, debería levantar-se la misma protesta, porque las corporaciones más extremas*

---

<sup>342</sup> MISTRAL, Gabriela. *La norma laica. El París*, junho-julho de 1926 apud ZEGERS, 2007, p. 179.

*existen sobre un cimientu delicadísimo: el de la tolerancia; cuando éste se debilita, el oído fino escucha la crujidura del suelo entero*<sup>343</sup>.

Já Cecília Meireles, ao atuar como defensora da liberdade de expressão na educação, entendia que a escola não deveria ser nem católica nem privilegiar qualquer credo. Sustentou, então, um projeto laico de escola, mostrando-se uma intelectual engajada na defesa da igualdade, associada a essa liberdade<sup>344</sup>. Essa defesa, por mais que pareça paradoxal, em relação às colocações apresentadas por Mistral, partiu de uma mesma concepção de educação: a que se expressa sem as amarras dogmáticas. Mistral dizia que, ao fazer apologia contra a religião católica na escola, também se estaria cerceando a liberdade, cerceamento este que apareceu no discurso ceciliano, quando defendeu a ideia de que o governo não poderia impor o ensino da religião católica como uma disciplina curricular nas escolas primárias. O fato é que, sob justificativas distintas e, ao mesmo tempo, complementares, o ideal de liberdade é o mesmo.

Com a Revolução de trinta do século XX, eclodiu, no Brasil, uma luta de ideais no campo da educação. A educação pública laica e a co-educação dos sexos estavam no coração do ideário progressista nos quais, segundo Cecília Meireles, uma revolução abrigava, em seu bojo, ideais fortemente marcados pela coragem. Não deixava escapar a seus leitores a importância desse momento para a educação. Cecília discutiu, em algumas de suas crônicas, a ideia de que a Revolução transformara o Brasil em uma formidável esperança para o mundo, possibilitando a emergência de características de um movimento significativamente educativo, dizendo que não havia dúvida de que, *“ante uma grande possibilidade de melhorar a vida por uma violenta alteração da ordem das coisas, todos os educadores devem sentir-se e querer ser revolucionários”*<sup>345</sup>. Nessa perspectiva de pensar o papel da Revolução, era possível encontrar, nas pessoas que idealizaram

---

<sup>343</sup> MISTRAL, Gabriela. *La imagen de Cristo en la escuela. El París*, setembro de 1926 apud ZEGERS, 2007, p. 213.

<sup>344</sup> A postura de entrelaçamento das dimensões de igualdade e liberdade em Cecília Meireles aproxima-se da concepção de soberania vista em Anísio Teixeira. Rocha (2004, p. 170) aponta uma visão entre as ordens social e política em Anísio, olhar este que discute as dimensões de liberdade e igualdade indissociadas. Nas suas palavras *“é a ordem política democrática, em seu permanente processo de renovação ou de revolucionamento - a ordem democrática é revolucionária para Anísio - que é a garantia para uma ordem social justa. Há, dessa forma, um redimensionamento entre ordem social e ordem política, na qual uma dimensão intrínseca estabelece o elo entre os dois aspectos da sociedade. Não se separa a liberdade da igualdade”*.

<sup>345</sup> MEIRELES, Cecília. *Educação e Revolução. Diário de Notícias*, 31 de outubro de 1930. Arquivo do Acervo da Biblioteca Nacional do Brasil.

e instituíram caminhos para a escola, “qualidades de coragem superior, iniciativa, justiça, pureza, desinteresse e fraternidade que são os pontos essenciais de qualquer plano de educação”<sup>346</sup>.

O combate ceciliano, em defesa da laicidade do ensino, fez da *Página de Educação* um campo de debates intensos<sup>347</sup>. Registrou, em um de seus comentários, que a defesa por uma escola laica se relacionava diretamente com suas preocupações com o lugar que a criança deveria ter nos debates educacionais daquele tempo. Pautou seu argumento na ideia de que uma Revolução pautada em um decreto de ensino religioso representava “um agravo à liberdade de ser brasileiro e de ser humano”<sup>348</sup> e, conseqüentemente, de ser criança. Diante desse cenário, “que transformação se pode esperar no sombrio amanhã para onde nos dirigimos?”<sup>348</sup>. Com esse discurso em defesa da laicidade, Cecília criticava intensamente a postura do Ministro da Educação Francisco Campos, afirmando estar ele ignorando os princípios de liberdade que consolidaram a defesa pelo princípio laico da escola<sup>349</sup>. Tal determinação do governo representou, na opinião da educadora, um foco para o preconceito, uma vez que colocava em evidência um determinado credo, desrespeitando a diversidade de pensamento que a escola abarcava. Acrescentava que o Sr. Getúlio Vargas, assinando o decreto antipedagógico e antissocial que instituía o ensino religioso nas escolas, estaria cometendo

<sup>346</sup> MEIRELES, Cecília. *Educação e Revolução. Diário de Notícias*, 31 de outubro de 1930. Arquivo do Acervo da Biblioteca Nacional do Brasil.

<sup>347</sup> Pelas análises que faço das fontes desta tese destaco a preocupação de Cecília Meireles em fomentar debates, falar, trazer à tona reflexões para discussão, diante das questões que se colocavam à época, mostrando ser o debate uma tendência de seus textos. Tal fato ainda evidencia uma Cecília Meireles muito atuante política e socialmente, empenhada em gerar mudanças. Posso afirmar que tal interesse e atenção com discussões de temas, que se colocavam naquele tempo, são pontos-chave no discurso meireliano.

<sup>348</sup> MEIRELES, Cecília. *Matéria educacional. Diário de Notícias*, 26 de setembro de 1931. Arquivo do Acervo da Biblioteca Nacional do Brasil.

<sup>349</sup> O princípio da laicidade foi amplamente discutido na *Página de Educação* tendo sido, inclusive, tema de uma palestra proferida por Cecília Meireles e transcrita na íntegra no campo destinado às reportagens (final de fevereiro e início de março de 1932).

Críticas ao governo foram tratadas nas crônicas. Dentre elas, destaco: MEIRELES, Cecília. *A confissão do sr. Francisco Campos... Diário de Notícias*, 24 de outubro de 1931. Arquivo do Acervo da Biblioteca Nacional do Brasil.

O Decreto n. 19.941, de 30 de abril de 1931, dispõe sobre a instrução religiosa nos cursos primário, secundário e normal. Tal decreto é constituído de onze artigos que versam sobre a organização e a forma na qual deveria ser ministrado o ensino religioso nas escolas brasileiras. A peculiaridade das determinações legais contrariou a tradição laica do ensino proveniente da Primeira República. Disponível em: <[http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/fontes\\_escritas/5\\_Gov\\_Vargas/decreto%2019.941-1931sobre%20o%20ensino%20religioso.htm](http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/5_Gov_Vargas/decreto%2019.941-1931sobre%20o%20ensino%20religioso.htm)>. Acesso em: 11 mar. 2014.

*um grave erro. [...] Este decreto vai ser a porta aberta para uma série de tristes ocorrências. Por ele podemos chegar até as guerras religiosas. É justamente em atenção aos sentimentos de fraternidade universal que a escola deve ser laica. **Laica não quer dizer contrária a nenhuma religião, significa somente neutra, isenta de preocupações dessa natureza.** [Isso porque] [...] como a criança não joga com ideias, mas com atos, 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. E como é comum os livros de religião dizerem uma coisa e os adeptos dessa mesma religião fazerem outra absolutamente oposta, a criança chega, fatalmente, à descrença, ao ceticismo, ou ao cinismo, conforme o jogo dos fatores, na elaboração desse produto... Logo, o ensino religioso é também contraproducente. Nem há maior inimigo de uma religião que um espírito verdadeiramente puro que dela saiu forçado pela verificação da hipocrisia dos que a pregam<sup>350</sup>.*

“*Laica não quer dizer contrária a nenhuma religião*”<sup>350</sup>: eis um ponto de aproximação entre Cecília e Gabriela, ou seja, a importância de que a escola não impusesse nem proibisse a manifestação de qualquer religião. A luta que a Nova Educação empreendeu a favor de uma escola laica, no entender de Cecília, foi uma luta pelo espaço para a liberdade de pensamento, tão deturpada pela rotina, pelo esquecimento, pela má vontade, pela falta de sensatez com a qual os adultos da escola, por diversas vezes, projetaram nos estudantes ideias centradas em uma visão homogênea de ensino. A defesa pela laicidade decorria da possibilidade de se instituir, na escola, um espaço que abrigasse a diversidade, representada pela reconciliação do homem com a vida. Embora o Decreto não privilegiasse qualquer religião, ocorre que, àquele tempo, apenas católicos tinham condições operacionais de fazer o seu proselitismo.

Os educadores brasileiros deveriam, na opinião de Cecília Meireles, refletir sobre ações impositivas, como as que envolviam a escolha de princípios religiosos a serem ensinados/cultuados no interior das escolas, que imprimiam marcas na formação da criança. A mola fundamental deveria ser, então, o interesse do estudante, encarado do ponto de vista da compreensão sobre como esses seres se colocavam diante das questões que vivenciavam. Ora, esse interesse só se poderia nutrir com os dados oriundos da realidade. Como saber se os estudantes interessavam-se, ou não, pelas discussões religiosas ocorridas nas escolas? Para Cecília, as crianças

---

<sup>350</sup> MEIRELES, Cecília. *Como se originam as guerras religiosas. Diário de Notícias*, 02 de maio de 1931. Arquivo do Acervo da Biblioteca Nacional do Brasil (grifo nosso).

*que estudam uma religião dirão, às de outras, sem saber o que dizem, e o mal que estão causando, por culpa deste decreto:*

- \_ Que vergonha! O seu pai é protestante...*
- \_ Vergonha para você, que é filho de católico!*
- \_ Chi! Aquele é espírita!*
- \_ Aquele ali é positivista!*
- \_ Que é positivista?*
- \_ Não sei, não... É maçom...*
- \_ Maçon?*
- \_ É... tem parte com o diabo...*
- \_ Credo!*

*Por ali afora...*

*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 queria comprometer tão seriamente com o futuro e com a melhor parte da consciência nacional, que é justamente aquela capaz de acatar todas as crenças e atenção à paz universal, e em não pregar nenhuma nas escolas para não atentar contra a liberdade de pensamento junto às criaturas indefesas que são os alunos, ainda incapazes de reagir contra as forças que os oprimem. [...] O mal porém está cometido, e só resta a esperança que possa vir a ser reparado com um governo mais coerente com a Revolução, e realmente interessado pelo bem estar do povo, quer dentro dos limites nacionais, quer na sua projeção nacional do mundo<sup>351</sup>.*

O ideário que se defendeu à época era o de que, em lugar de imposições de palavras, terminologias, definições, crenças unilaterais, a escola precisaria oportunizar momentos de escuta, promovendo, dessa forma, o desenvolvimento do espírito criador. Tornava-se, nesse caso, um fator intrínseco suscitar interesse pelo conhecimento. Não houve esse interesse no diálogo transcrito na crônica de Cecília sobre ensino religioso. Houve, sim, afastamento, uma vez que o distanciamento, oriundo de ações preconceituosas por parte de colegas, e certa isenção dos pedagogos, pôde provocar sensações de não pertencimento ao lugar. Ao proferir uma palestra, quase um ano depois de ter escrito a crônica contra o decreto do ensino religioso, reafirmava suas convicções<sup>352</sup>. Da leitura das páginas que abarcaram tal Conferência, percebe-se que, ao final, a luta pela laicidade possibilitou reflexões acerca da importância da escola em não adotar nenhum preceito religioso especificamente, conforme apontado anteriormente. Durante toda sua palestra, Cecília procurou responder ao que seria o cerne de sua discussão, ou seja: Por que a escola deveria ser leiga? A educadora mencionou a seus ouvintes o sentimento de dúvida por não saber se teria atingido seu objetivo, ou seja, o de conseguir

<sup>351</sup> MEIRELES, Cecília. *Como se originam as guerras religiosas*. *Diário de Notícias*, 02 de maio de 1931. Arquivo do Acervo da Biblioteca Nacional do Brasil.

<sup>352</sup> MEIRELES, Cecília. *Por que a escola deve ser leiga?* *Diário de Notícias*, 04 de março de 1932. Arquivo do Acervo da Biblioteca Nacional do Brasil.

responder à pergunta a que se propôs, afirmando que a “*escola leiga, sem servir a nenhuma religião, é a mais religiosa das escolas, porque serve a todas, fazendo-as igualmente respeitadas, ainda quando entra na apreciação dos seus próprios defeitos*”<sup>353</sup>.

Cecília defendeu a proposição de que se constituía como responsabilidade do Estado garantir a efetivação desse princípio religioso plural, não fomentando a instituição de uma única religião, em detrimento de outras. Para a educadora, tal escola deveria preparar para pensar a paz, através do respeito às diferenças. Dessa forma, métodos e programas deveriam transitar em torno dos estudantes, e não os estudantes girarem em torno de um programa fechado, em moldes homogeneizadores, sem levar em conta como percebiam o mundo ao redor. Programas que, muitas vezes, esqueciam que era preciso que a criança pudesse agir, construir, criar...

A educação de adultos foi outra frente que se colocou como um problema igualmente premente no ideário da modernidade pedagógica, que Anísio defendia, assim como Vasconcelos. Para atuar nessa frente, o Diretor de Instrução Pública do Rio de Janeiro investiu em cursos de aperfeiçoamento e extensão, de modo que fosse possível frequentá-los; criou a Universidade do Distrito Federal, em 1935; incentivou pesquisas que respondessem às questões práticas que afligiam a educação e a sociedade, vinculadas, principalmente, à docência, que representou um “*pólo de irradiação científica, literária e filosófica*” (NUNES, 2000a, p. 17).

Anísio Teixeira, assim como Fernando de Azevedo e Carneiro Leão, fez parte de um grupo de intelectuais da Nova Educação que tiveram a oportunidade de, ao atuarem na capital do Brasil, defenderem um projeto de reforma educacional da educação popular, pautado no controle das ações a serem desenvolvidas nas escolas.

Dentre esses três Diretores de Instrução Pública, apenas Anísio Teixeira tratou a educação em seus diversos níveis, do primário ao universitário. Fernando de Azevedo e Carneiro Leão ainda ficaram presos à configuração dualista existente antes da Revolução de 1930, qual seja, o Diretor de Instrução Pública tratava apenas do nível primário e técnico elementar. Não há, portanto, pura e simples continuidade entre os três reformadores. Tal fato significa pensar o efeito da

---

<sup>353</sup> MEIRELES, Cecília. *Por que a escola deve ser leiga? Diário de Notícias*, 04 de março de 1932. Arquivo do Acervo da Biblioteca Nacional do Brasil.

emergência do acontecimento novo da Revolução de 1930 como ruptura com a tradição, rearrumando os paradigmas vigentes.

Pode-se encontrar, na experiência vivida pelo México, em momento anterior, o mesmo fenômeno vivenciado por Anísio Teixeira em que o projeto dos intelectuais buscava a formação nacional, entendendo ser a escola uma instituição a ser considerada em seus diferentes segmentos de ensino, inclusive as técnicas e a universitária, mas não somente. O empenho foi no sentido de explorar a dimensão de formação cultural das diferentes instituições sociais, inclusive os espaços informais presentes no campo, por exemplo, como forma de constituir uma educação integral, compreendida como aquela que pudesse atender a diferentes necessidades dos estudantes, tendo como principal foco fomentar a sensibilidade artística e literária, de maneira crítica.

Tanto no Brasil quanto no México, colocou-se, no início do século XX, a proposta de uma intervenção nacional de alfabetização do povo<sup>354</sup>. No caso do México, preconizava-se a alfabetização da população rural, concretizada em uma ação simultânea de divulgação do acesso ao livro pelas *Bibliotecas Ambulantes* e pela ação direta dos professores ambulantes<sup>355</sup>. No caso do Brasil, as chamadas *cruzadas de alfabetização* foram estruturadas como uma ação política que visava atender às demandas dos espaços urbanos. Tal ação foi vista de forma crítica por Cecília Meireles, por entender que, mais do que ensinar a ler e escrever o nome, era necessário que à população fosse oferecida uma formação crítica. Os movimentos cívico-nacionalistas alfabetizadores do Brasil, ocorridos nas décadas de 1910 e 1920, não estão em continuidade histórica com a modernidade educacional. Esta precisou romper com a ideologia cívico-alfabetizadora para poder se constituir. O que colocou no lugar foi a educação pública regular com pretensão de se universalizar. A distinção ficou marcada na historiografia de Jorge Nagle (1974) como fase do “*entusiasmo educacional*” e fase do “*otimismo pedagógico*”.

No México, Vasconcelos expediu uma circular chamando a todos os mexicanos letrados para lutarem em uma grande e importante campanha nacional contra o analfabetismo. O intelectual defendeu a ideia de que os países “*en víspera*

---

<sup>354</sup>As relações entre Brasil e México, marcadas pela cordialidade, foram intensificadas na comemoração do centenário da independência brasileira, em 1922, diante de uma insistência do governo mexicano, para que fossem substituídas suas legações por embaixadas (CRESPO, 2006).

<sup>355</sup>A concepção com a qual esses professores ambulantes foram escolhidos, assim como a formação das bibliotecas ambulantes foi apresentada no subitem anterior.

*de guerra llaman al servicio a todos los habitantes. La campaña que nos proponemos emprender es más importante que muchas guerras, por mismo esperamos que nuestros compatriotas sabrán responder al llamado urgente del país*” (VASCONCELOS, José apud NORIEGA, 2009, s/p). Como já evidenciado nesta tese, a resposta que Vasconcelos obteve ao seu chamado foi grande. De todo o país vieram solicitações de pessoas, para se inscreverem como professores e trabalharem na cruzada contra o analfabetismo, em prol de uma alfabetização que dialogasse com a vida prática e com as reais necessidades daquele povo, ou seja, educar, a partir de um outro ponto de vista.

No Brasil, a Cruzada pela alfabetização ocorreu sob concepções diferentes das mexicanas. Cecília Meireles demonstrou preocupação com a formação dos professores que atuavam nas escolas noturnas, responsáveis por alfabetizar adultos. No que se refere à questão institucional, cabe dizer que, na interpretação da cronista educacional, tratava-se de uma ordem verticalizada, vinda das autoridades governamentais que desconsideravam questões de fundo pedagógico e filosófico do que se preconizava, à época, como uma educação integral.

Demonstrou seu descontentamento com o anúncio do que o governo chamara de *Cruzada Nacional de Educação*, que vislumbrava instituir uma luta contra o analfabetismo, iniciativa do próprio Ministério da Educação, muito criticada por Cecília Meireles, que disse, em duas crônicas consecutivas, tratar-se de uma ação governamental. Em tom irônico, não deixa escapar aos seus leitores que era necessário pensar quais seriam os interesses políticos ao eleger como fundador da *Cruzada Nacional de Educação* alguém que ocupava o mais alto cargo na educação. Tratava-se de uma disputa ideológica entre o que a geração de 1930 entendia ser uma ação necessária à educação e o que o governo operacionalizava à época. No primeiro caso, seria formar “leitores-pensadores”, qual seja, aqueles que fossem capazes de agir criticamente sobre os espaços. Para tal, defenderam a necessidade de que a escola fosse gratuita, laica e que o acesso fosse cada vez mais ampliado. Em uma posição contrária à de fortalecimento da instituição escola, as Cruzadas foram pensadas como uma forma de dar visibilidade a ações governamentais que pudessem formar “leitores-eleitores”. A cronista educacional enfatizou que

*o próprio ministério enviou aos jornais um comunicado sobre a Cruzada Nacional de Educação. Vindo do ministério de onde vem, é realmente um sintoma gravíssimo. A cruzada chama-se de Educação. Mas o comunicado louva é a renhida batalha que se vai travar com o analfabetismo. Não sei se essa cruzada é a do dr. Armbrust ou a do dr. Miguel Couto, que é especialista no assunto, com longa prática em matéria de apoio moral. De qualquer forma, um comunicado oficial, dizendo o que diz, faz a gente ficar pensativa<sup>356</sup>.*

*Agora há uma Cruzada Nacional de Educação e uma Cruzada de Educação Nacional. Não sei qual, mas uma das duas tem por fundador o próprio ministro da educação, bem como o ex-ministro interino da mesma pasta, — que seja dito de passagem representa ainda uma esperança maior, na formidável empresa, por ter declarado à imprensa, quando da sua interinidade, que possuía estudos especiais sobre a instrução primária, e planos próprios para realizar<sup>357</sup>.*

Essa “luta” brasileira por alfabetizar, chamada por Cecília de “guerra santa”, era bem diferente daquela proposta por José Vasconcelos, no México, pois não tinha pretensões de educar, mesmo que fosse movida por um desejo de colaboração para o desenvolvimento brasileiro e houvesse boas intenções. A poetisa indagava a validade da alfabetização: *“Que vale alfabetizar sem educar? Dar uma superficial ilustração inútil a criaturas que nem por isso ficarão felizes, e até podem sentir uma infelicidade maior?”<sup>358</sup>.*

Para Cecília Meireles e outros intelectuais brasileiros, o problema educacional era muito mais complexo e não se resumia apenas a alfabetizar — ensinar a ler e escrever. As exigências eram outras e maiores, pois não havia tempo para ações sem reflexões mais profundas, que não atuassem, de fato, na raiz dos problemas educacionais, como, por exemplo, ter a visão ilusória de que seria possível uma campanha para combater o *“analfabetismo ou outras pequenas campanhas semelhantes que[...] não deixam de ser[...] senão tentativas fragmentadas[...] e precárias, que não trazem remédio à nossa angústia de povo que quer atingir a sua normal formação”<sup>359</sup>.*

As reformas educacionais mexicana e brasileira, das décadas de 1920 e 1930, respectivamente, estiveram pautadas, em linhas gerais, em uma formação de leitor que entendia ser a escola uma instância de formação a ser considerada,

<sup>356</sup> MEIRELES, Cecília. *O Ministério da Educação. Diário de Notícias*, 16 de janeiro de 1932. Arquivo do Acervo da Biblioteca Nacional do Brasil.

<sup>357</sup> MEIRELES, Cecília. *A guerra santa. Diário de Notícias*, 28 de janeiro de 1932. Arquivo do Acervo da Biblioteca Nacional do Brasil.

<sup>358</sup> MEIRELES, Cecília. *Café e educação. Diário de Notícias*, 11 de junho de 1932. Arquivo do Acervo da Biblioteca Nacional do Brasil.

<sup>359</sup> MEIRELES, Cecília. *O momento educacional. Diário de Notícias*, 19 de setembro de 1931. Arquivo do Acervo da Biblioteca Nacional do Brasil.

apesar das diferenças do que ocorreu em cada um desses países. Como já fora explicitado, no primeiro país, há um entendimento de que a escola se tratava de uma entre outras instituições; no segundo, por conta da disputa ideológica dos renovadores contra os alfabetizadores, a proposta modernizadora da educação acabou por se centrar quase exclusivamente na escola<sup>360</sup>. O fato é que escola, biblioteca, teatro, arte, cinema iam até as mais longínquas localidades no México, com vistas a atender à diversidade cultural da população mexicana, enquanto, no Brasil, as questões de cunho cultural buscavam uma consolidação ampliada pela via da educação na e pela escola.

Cecília Meireles comentou, no *Diário de Notícias*, a respeito da preocupação do México com uma educação aberta à diversidade, desde a década de 1920. Ao discutir a aplicação de um questionário mexicano<sup>361</sup>, a escritora defendeu uma concepção ampla de educação – um ideário que comportava as diferenças que consolidavam uma sociedade - no caso, a mexicana. Percebo que a cronista educacional identificou elementos na proposta mexicana que a caracterizavam em bases bem distintas daquelas dos nossos alfabetizadores. Segundo Cecília, a

*ansiedade de incorporar o indígena à civilização, de o tornar elemento consciente na construção da Pátria; a compreensão do problema de educar, não como simples forma de alfabetização nem como presunçosa aspiração de formar doutores, mas na acepção séria e profunda de fazer de cada mexicano uma criatura independente pela sua capacidade integral de agir, de pensar e de ser responsável – tudo isso tem feito do México um padrão americano de verdadeira atualidade na geral inquietude humana<sup>362</sup>.*

Cecília Meireles afirmou a seus leitores do jornal *A Manhã*, duas décadas depois da Reforma que originou uma atuação nacional de formação do leitor mexicano, que as ações de Vasconcelos tiveram como pano de fundo a reafirmação da identidade mexicana: ensinavam-se lendas, canções, danças e usavam-se, nas representações teatrais, roupas que revelavam tempos distintos, ilustrando cenas e

<sup>360</sup> Essa diferença é marcada, “nos países de língua espanhola [ter se instalado] [...] uma modernidade crioula que, ao contrário dos países europeus, enfatizou a ordem e a estabilização, o fundamentalismo e não o liberalismo” (NUNES, 2009, p. 32). No Brasil, a modernidade educacional sofreu influências do modelo europeu e norte-americano (NUNES, 2009). No entanto, acredito que a explicação para a centralidade do discurso na escola pode ser pensada a partir da forma como a modernidade educacional brasileira se fraudou. Tal centralidade é entendida nesta tese como um contraponto às campanhas nacionais alfabetizadoras pré-existentes – cruzadas pela educação -, buscando forjar a existência de um aparelho escolar regular.

<sup>361</sup> Para ver informações sobre esse questionário, ler nota 203.

<sup>362</sup> MEIRELES, Cecília. *México e Brasil. Diário de Notícias*, 03 de setembro de 1931. Arquivo do Acervo da Biblioteca Nacional do Brasil.

costumes — talvez sob outras circunstâncias, fadados ao desaparecimento —, valorizando aspectos culturais folclóricos que contavam a origem desse povo. A cronista educacional brasileira destacou que, no México,

*o esplendor da conquista se sustenta nos velhos muros das igrejas e dos palácios - mas o esplendor do passado se acumula no museu prodigioso, e a vitalidade do presente irrompe nas cenas típicas de cada rua; de um lado e de outro, entre bondes e automóveis, lá vai o povo, com seus caracteres inconfundíveis. Passam os turistas, passam os doutores, os funcionários, passa toda a inteligência mexicana, evidente e transbordante - e vem a graça primitiva do homem de chapelão e sarape, da mulher envolta no seu rebozo, e, pelas esquinas, à porta das igrejas, ao longo das avenidas, é a camada popular que está vivendo com suas roupas, suas comidas, sua mercadoria. [...]*

*À porta do museu, contemplando qualquer pedaço de arquitetura antiqüíssima, um indiozinho autêntico, de dez anos, dizia-nos como em sonho: “A professora deu-me um prêmio, na escola: visitar o museu. Vim ver o que fomos, antigamente”*

*O índio mexicano fala pouco. Quando esse dizia “vim ver o que fomos” - entendia-se tanta coisa, que realmente não era preciso falar mais nada<sup>363</sup>.*

Nessa crônica, Cecília apontou que, no México, a cultura popular expressava-se, a todo momento, na vida das próprias cidades, não apenas no meio rural. Não há como, portanto, a educação das massas não ter abarcado e valorizado essa cultura, talvez diferente de como o modernismo se constituiu no Brasil, como abandono do passado, símbolo do atraso que se expressaria na própria cultura popular. Nesse caso, a constituição da modernidade educacional no Brasil foi, assim, mais afetada por uma ideologia da modernidade que afastava *espaço de experiência e horizonte de expectativa*, considerando a expressão de futuro como utopia, como construção do absolutamente novo, sem raízes na tradição (KOSELLECK, 2006).

No México, o professor representava o indutor das propostas de reforma mexicana. Apostava-se, em especial, no profissional que atuava no campo, ainda na década de 1940, tal qual foi defendido por Vasconcelos, em sua gestão como Secretário de Educação. O professor que atuava no campo tinha por função orientar seus alunos sobre a alimentação específica do espaço rural, explicitando a importância de cuidar da higiene da habitação, assim como apresentar explicações sobre técnicas agrícolas para a cultura de subsistência, orientando sobre cuidados com o solo, cultivo de plantas e combate a pragas. Outro foco importante de atuação

<sup>363</sup> MEIRELES, Cecília. *Recordação do México. A Manhã*, 16 de setembro de 1941. Arquivo do Acervo da Biblioteca Nacional do Brasil.

eram as explicações sobre doenças, como verminoses, por exemplo, e medidas profiláticas.

Eram visíveis as preocupações com a população em geral, mas a atenção com os recém-nascidos era primordial, “- e, assim, suas atividades não ficavam limitadas ao âmbito da escola: projetavam-se em todas as direções da vida humana, misturavam-se a ela, numa transfusão de conhecimentos ampla, generosa e sadia”<sup>364</sup>. Para compreender a dimensão do que disse Cecília, faz-se necessário pensar, ainda, nos problemas de locomoção e de irrigação das regiões desérticas do México. Quando a água aparecia, o cenário era outro: as plantações de milho, os legumes, as frutas e as flores formavam paisagens que contrastavam com o furor das terras secas, onde o leito dos rios extintos era como um vale de cinzas. Em outras palavras, tratava-se de um diálogo efetivo com a educação popular na e pela terra. O moderno instalou-se em diálogo com a vida e a cultura popular, não com o seu abandono.

A educação popular que se operacionalizava na época da gestão vasconceliana, sob o apoio de intelectuais latino-americanos, dentre eles Gabriela Mistral, buscava atuar de forma a atender essas especificidades geográficas, que tocavam diretamente na forma como os sujeitos lidavam com o lugar e, conseqüentemente, com a educação: uma educação para a vida. Foi colocada por uma modernidade pedagógica, que, conforme apontado anteriormente, diferia da concepção de educação popular brasileira, discutida na década de 1930 por Cecília Meireles, embora em ambos os casos esteja se expressando a constituição do novo tempo histórico na educação, qual seja, o do direito social à educação.

A dimensão de arte no México nasceu das questões culturais que emergiam do trabalho na terra, enquanto, no Brasil, a luta era por um lugar para a expressão artística que permitisse às crianças e jovens ampliarem sua visão de mundo. Isso, porém, a partir da imersão na cultura de países europeus, em contato com a riqueza erudita desses países e muito pouco de seu próprio país. O desafio, portanto, era o de trazer a arte para a escola, para que os estudantes pudessem compreender dimensões interpretativas suscitadas pelo contato com obras canônicas, nas quais a frequência artística, isto é, a experiência com a obra pudesse educar o gosto para a arte.

---

<sup>364</sup> MEIRELES, Cecília. *Recordação do México. A Manhã*, 16 de setembro de 1941. Arquivo do Acervo da Biblioteca Nacional do Brasil.

A cronista educacional brasileira, em sua preocupação com a educação artística no Brasil, manifestava uma herança cultural europeia, apesar de, em uma perspectiva de comparabilidade com o que ocorrera no México, na gestão de Vasconcelos, Cecília Meireles ter destacado que as escolas de pintura ao ar livre representavam um rico legado para a esfera artística e de enfatizar o projeto apresentado na Associação de Arte do Brasil (AAB), afirmando que era

***preciso não perder de vista que o trabalho que se vai efetuar tem de ser mais de educação que de ensino. O ensino requer apenas uma técnica. Isso não resolveria, de modo algum, o nosso problema. É de educação artística, não de ensino artístico, que carecemos. A educação exige todo um processo interior, psicológico, profundo.***

*Seria inútil ensinar alunos a servirem-se das mãos, se não fosse para atingir um resultado superior, ainda quando desinteressado como o da arte pura<sup>365</sup>.*

A concepção que se delineia na análise entre o que fora pensado no México e o que se preconizava no Brasil, quase uma década depois, aponta para o fato de que, naquele momento, seria importante instituir a educação de forma integral. Isso significava oportunizar acesso ao ambiente artístico e literário, ampliando, dessa forma, a maneira como esses estudantes dialogavam com o que aprendiam na escola, entendendo-a de forma expandida. Tratava-se de concepções distintas de educação popular, ainda que pese o fato de se aproximarem em sua finalidade: a compreensão de que a arte educa.

É perceptível que a educação para a vida no México estava voltada para aspectos, inclusive simbólicos, que emergiam do campo e que diziam da cultura das pessoas que nele viviam, perpassando pela dimensão artística e cultural. Em outras palavras, eram as necessidades que se colocavam no cotidiano as determinantes dos currículos escolares, na perspectiva de que se educaria para a vida.

Já a ideia de educação popular veiculada no discurso da AAB era a de possibilitar que a arte e a cultura dos diferentes “Brasis” fossem difundidas, ampliando, nesse caso, o acesso a essa cultura na esfera escolar, uma vez que Cecília Meireles definiu que o importante seria *“animar o gosto pelas coisas brasileiras, no terreno artístico, e expandi-lo, através da nossa educação popular, formando, assim habitantes novos para uma terra que a Revolução veio fazer nova também”*<sup>365</sup>.

---

<sup>365</sup> MEIRELES, Cecília. *Educação artística e nacionalizadora. Diário de Notícias*, 13 de novembro de 1930. Arquivo do Acervo da Biblioteca Nacional do Brasil (grifo nosso).

A ênfase do discurso de Cecília estava em uma educação artística nacionalizadora, sob a responsabilidade da escola, que deveria possibilitar um trabalho para além da técnica. Esse discurso afastou-se do que fora preconizado no México, que, conforme já fora dito, via a escola como uma instância educadora importante, mas sem lhe atribuir esse perfil de responsabilização. Isso porque ela representava uma entre outras instituições sociais que possibilitariam, por exemplo, o acesso à arte. Cecília Meireles referiu-se às estratégias de implementação de ações e às esferas responsáveis por essa implementação no México, entendendo a diferença de sentido atribuída à educação popular, nas esferas políticas e administrativas do México e do Brasil, quando afirmou que a referida sessão da AAB estava apresentando um projeto nos mesmos “*moldes [do] que se vem fazendo na grande terra de Vasconcelos*”<sup>366</sup>.

Apesar do discurso de Cecília Meireles afastar-se do que José Vasconcelos, ao lado de Gabriela Mistral, defendera no México, no que diz respeito à centralidade da escola para a formação do leitor, esses intelectuais entendiam a formação em uma perspectiva de acesso à cultura de uma forma ampliada. Identifico, na concepção de educação popular da poetisa brasileira, aquilo que José Vasconcelos pretendia para seu país, no qual ele iria, em tempo anterior ao da atuação dessa poetisa, concretizar, na sua história, um programa pioneiro da educação: a potência formadora do livro.

Tal formação já aparecia nos discursos de Vasconcelos, desde que ocupara o cargo de Reitor da Universidade Nacional do México, quando dera atenção à implantação de bibliotecas nas escolas preparatórias e nas faculdades, algo que quase não existia à época no país. Obregón, ao assumir a presidência, cedeu para tal Universidade mexicana maquinarias gráficas da nação. Lá foram editorados livros de leituras para as escolas primárias e obras clássicas da literatura, vendidas a preços acessíveis. Vasconcelos, no entanto, queria realizar um feito de grandes proporções, o que o levou a editar a *Revista Educativa El Maestro*, com temas literários, culturais, históricos e técnicos, aberta a todos os mexicanos que desejassem colaborar com essa *obra de cultura* (VASCONCELOS, 1978). A revista era distribuída gratuitamente em todo o México e em centros culturais da América Latina.

---

<sup>366</sup> MEIRELES, Cecília. *Educação artística e nacionalizadora*. *Diário de Notícias*, 13 de novembro de 1930. Arquivo do Acervo da Biblioteca Nacional do Brasil.

Com base nessas informações, é possível supor que o reitor, assim como as poetisas Cecília Meireles e Gabriela Mistral, estava interessado na esfera de formação do professor como leitor, oportunizando acesso a instrumentos técnicos, culturais e literários, que contribuíssem para a sua formação e, conseqüentemente, para a educação. Essa revista teve a responsabilidade de educar a população mexicana, princípio com o qual a poetisa chilena muito se identificava (ZAITZEFF, 2009).

No Brasil, a relação entre formação de professores e divulgação da leitura teve momentos significativos, como o que fora destacado por Cecília Meireles, em uma de suas crônicas, ao escrever sobre a ação que tivera o recém-nomeado Diretor de Instrução Pública do Rio de Janeiro, Anísio Teixeira, ao organizar uma biblioteca para o Instituto de Educação, com o objetivo de atuar na formação integral das normalistas. Ressaltou, sobretudo, que

*o tempo possui mãos serenas que colocam os fatos em seus justos lugares: foi-se fazendo, a seguir, a distinção entre o livro e o livro, o pensamento e o pensamento. Saiu dessa seleção um novo sentido para uma vida nova. O pensamento e o livro que fixa reconquistaram para o seu prestígio o brilho toldado.*

*Nenhuma prova mais significativa dessa vitória que uma biblioteca surgindo sob o patrocínio do próprio diretor de Instrução, que, sem afazeres copiosos, quis reunir uma docência de cujas qualidades é testemunha o professorado que às suas aulas tem assistido.*

*Ora, qualquer biblioteca assim criada teria uma significação muito particular e digna de nota. [...]*

*Esse magistério poderá ver facilitada desde cedo a sua tarefa de estudar o melhor possível, porque o próprio estabelecimento se encarregará de manter à sua disposição - e já o vinha fazendo até certo ponto por uma cortesia particular dos professores - toda a vastíssima informação que os editores do mundo inteiro vêm fornecendo interminavelmente sobre o panorama pedagógico e as atividades e as tendências sucessivas da educação<sup>367</sup>.*

Essas concepções brasileiras, que nasceram de iniciativas pontuais dos intelectuais que aqui atuavam, também vigoraram no México. Destaco, todavia, que as ações mexicanas de acesso ao livro aconteceram em dimensões ampliadas e simultâneas. Segundo os estudos de Vázquez (2007), a criação da Secretaria da Educação Pública, na década de 1920, no México, permitiu que ocorressem ações em prol da difusão cultural internacional, no campo da cultura.

---

<sup>367</sup> MEIRELES, Cecília. *Uma atitude e seu reflexo. Diário de Notícias*, 07 de dezembro de 1932. Arquivo do Acervo da Biblioteca Nacional do Brasil.

Consciente da influência que ocupava frente ao *Diário de Notícias*, a cronista educacional brasileira destacou a existência de uma revista editada pelo Departamento de Bibliotecas da Secretaria de Educação do México, na década de 1930, na qual a preocupação com a formação do professor leitor continuou a figurar. Tratava-se de uma revista de bibliografia e biblioteconomia chamada *El libro y El Pueblo*, distribuída gratuitamente. Na opinião de Cecília Meireles, o designer era simples e arrojado e por ela considerado como uma iniciativa que valia a pena imitar. Destacou o critério utilizado pelo editor para formar o leitor, inclusive aqueles distraídos ou apressados, em que, por baixo de cada artigo, havia frases que prendiam a atenção de quem corresse os olhos pela página. Cecília Meireles teve o cuidado de transcrever na crônica o que encontrara nos últimos números da revista, para que o leitor da *Página de Educação* pudesse ter ideia dos temas que nela circulavam<sup>368</sup>. Concluiu sua crônica, afirmando que, embora nada soubesse sobre circulação ou público leitor, reconhecia que uma publicação daquele nível e ainda distribuída gratuitamente era algo que não poderia deixar de divulgar na sua coluna diária, pois se tratava de uma iniciativa que ocupava um lugar especial na formação do leitor.

Mesmo se tratando de uma preocupação da cronista com a importância de que o Brasil imitasse a iniciativa mexicana, é importante destacar o fato de que essa crônica não estava destinada a qualquer leitor. É possível observar que, ao manter os títulos em espanhol, excluía aqueles que não dominavam a leitura naquela língua. A poetisa defendia a importância de que fosse mantida a língua original, no que se referia a possíveis traduções dos irmãos de continente, devido à similitude da origem de ambas as línguas. Ressalto, no entanto, a não percepção de exclusão implicada em tal escolha<sup>369</sup>.

---

<sup>368</sup> “- NO POSEER LIBROS ES EL ABISMO DE LA POBREZA: HUYE DE ELLA. – John Ruskin. - EL ANALFABETISMO DE UNA NACION ES SU MAYOR OPROBIO: DE UNA CIUDAD, SU MAYOR VERGUENZA; DE UN HOMBRE LO MÁS DENIGRANTE. (Peço ao leitor que leia isso duas vezes). - HOY NO ES LA LECTURA UNA AFICION: HÁ ELEVADO SU CATEGORIA EL PRÓPRIO ESPIRITU, ÁVIDO DE SABER, CODICIOSO DE CONOCIMIENTOS, AVARO DE SENSACIONES.- LOS LIBROS SON, ENTRE MIS CONSEJEROS LOS QUE MAS ME AGRADAN, PORQUE NI EL TEMOR NI LA ESPERANZA LES IMPIDEN DECIRME LO QUE DEBO HACER. - HOGAR CON LIBROS, HOGAR DE PERSONA CULTA. - PREFERIRIA SER POBRE EN UNA CHOZA COM MUCHOS LIBROS, QUE UN REY AL QUE NO LE GUSTA-SE LEER. – Macaulen. - EL LIBRO ES UNA INTELIGENCIA QUE NOS HABLA Y A LA QUE ESCUCHAMOS” (MEIRELES, Cecília. *El libro y el Pueblo. Diário de Notícias*, 10 de janeiro de 1933. Arquivo do Acervo da Biblioteca Nacional do Brasil, em maiúscula no original).

<sup>369</sup> Em uma crônica escrita aproximadamente dois anos antes daquela em que divulgou a revista mexicana, Cecília Meireles enfatizou a preocupação de outro país latino-americano – Uruguai - em

Destaco que os títulos por ela evidenciados colocavam a leitura em um lugar sagrado, muito distante de uma visão popular da leitura e, conseqüentemente, da classe trabalhadora. Havia uma ideia de elevação do espírito daquele que lia e empobrecimento do espírito daquele que não se aproximava dos livros. Ao mesmo tempo, a leitura era tratada de maneira contemplativa, ligada a uma inteligência em um nível abstrato. Analiso que, embora haja muitas contradições entre o lugar dela, como pessoa culta, e o universo popular, a distância entre o povo e o livro, sua contribuição para a formação do leitor, mesmo pensada em uma perspectiva erudita, em alguns momentos de seu discurso, é reconhecida nesta tese, quando, por exemplo, Cecília Meireles usou suas próprias características de leitora para mostrar a importância da leitura.

Retomo Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira, para mostrar que, ao divulgarem sua concepção de educação, por meio das reformas de ensino no Distrito Federal, de acordo com Castro (2003), entenderam que ensino e biblioteca se complementavam. Tal qual ocorrera no México, quando Vasconcelos implementou, como uma das modalidades de biblioteca, as bibliotecas escolares, estas, também entendidas como as primeiras de dimensão técnica, deveriam estar lado a lado com as escolas.

As ideias sobre essa relação advieram de Lorenzo Luzuriaga, Manuel Barroso e Guimarães Menegale. Esses autores tratavam da Biblioteca centrada na ação pedagógica da escola e incentivavam o uso desse espaço pelas crianças *“mediante estratégias para incrementar a literatura infantil na biblioteca e em sala de aula”* (GOMES, 1981, p. 66). Semelhante ao que ocorrera no México, a SEP, na figura do Secretário, também se entendia que era necessário, sim, incentivar a leitura na escola, com uma dimensão, inclusive, de ensino e aprendizagem, até mesmo na hora do conto, que ocorria em Bibliotecas Públicas, nas salas destinadas ao público infantil, como trabalhado nesta tese, ou nos momentos em que os professores ambulantes contavam histórias nos mais afastados locais do campo.

---

debater os problemas da Nova Educação, dizendo que a revista pedagógica *Escuela Activa* era destinada *“a estudar e investigar a criança, a escola e o laboratório para ilustrar e estimular o movimento educacional no ensino primário e médio. Assim como o fez com a revista pedagógica mexicana estuda os artigos publicados nos últimos dois meses enfatizando a presença de matérias oportunas para discutir questões que ocorriam no Brasil como a Reforma do Senhor Fernando de Azevedo, que se preocupava com a situação precária do magistério”* (MEIRELES, Cecília. *Um artigo de uma revista. Diário de Notícias*, 09 de junho de 1931. Arquivo do Acervo da Biblioteca Nacional do Brasil).

Tal iniciativa foi pensada na formação de diferentes profissionais, inclusive os professores, tendo bibliotecas que abrigavam obras específicas para a sua formação, assim como clássicos da literatura espanhola. O que diferenciava as ações brasileiras das mexicanas era não só o quantitativo de bibliotecas que foram implantadas de uma única vez, mas, especialmente, o fato de terem sido concebidas em diferentes modalidades, sendo a escolar/técnica apenas uma delas.

No Brasil, assim como no México, também foi vivenciada a experiência das chamadas bibliotecas ambulantes. No México, o objetivo principal foi o de atender à população campesina. No Brasil, foi uma iniciativa do governo do estado de São Paulo, veementemente defendida nas revistas especializadas em educação que circulavam na década de 1920. De acordo com os estudos de Toledo (2006), os intelectuais brasileiros defendiam a necessidade de que fossem planejadas ações para a formação do leitor no Brasil, sendo a preocupação principal formar professores e estudantes de diferentes modalidades de ensino. As bibliotecas ambulantes paulistanas nasceram de um projeto desenvolvido no período de 1935-1938, tendo recebido, também, a denominação de *carro biblioteca* (GOMES, 2008).

A influência da Escola Nova foi fundamental para fortalecer a relação entre ensino e biblioteca, quando os intelectuais Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira estavam à frente da Diretoria de Instrução Pública. A iniciativa contribuiu tanto para formação de professores quanto para a aprendizagem dos alunos (CASTRO, 2003). Desde quando Fernando de Azevedo assumira

*a direção geral da Instrução Pública do Distrito Federal, [...], entre outras coisas, preocupou-se em organizar bibliotecas escolares. A partir de 1928, cada escola primária carioca ficava obrigada a manter duas bibliotecas: uma para alunos(as) e outra para professores(as). Os acervos deveriam ser inventariados em livro distribuído pela Diretoria Geral, aberto, numerado e rubricado pelo inspetor escolar [...]. Trimestralmente, o responsável pelas bibliotecas, geralmente um(a) professor(a) da escola, auxiliado por alunos(as), tinha por incumbência efetuar uma estatística dos livros de preferência do corpo discente, remetendo à diretoria o mapa do movimento bibliotecal (VIDAL, 2000, p. 13).*

Esse processo ganhou ainda mais força com a posse de Anísio Teixeira na Diretoria de Instrução do Distrito Federal. Essa conclusão se apoia em Nunes (1987), segundo o qual Anísio Teixeira atribuía “*especial atenção às bibliotecas, tão ou mais importantes que o rádio, na obra de ‘desbravamento moral e intelectual’ que*

a geração de educandos e reformadores acreditavam realizar” (NUNES, 1987, p. 354).

Anísio Teixeira investiu em bibliotecas, ao criar a Biblioteca Central de Educação (BCE), em 1932, a Biblioteca Infantil *Pavilhão Mourisco*, em 1934, bem como ao aumentar o acervo da Biblioteca da antiga Escola Normal (VIDAL, 2000; CASTRO, 2003). A BCE era responsável pela formação de professores à medida que lhes oferecia condições de aperfeiçoamento profissional e cultural. Também tinha como objetivos coordenar e organizar a distribuição de livros para os alunos, bem como incentivar outras atividades, dentre as quais as culturais de outras bibliotecas e cinematecas das escolas do Distrito Federal. Castro (2003) ressalta a importância das suas atividades, destacando a promoção de cursos de idiomas à comunidade escolar e o uso de equipamentos cinematográficos, apesar das suas fragilidades e problemas, como a precariedade de verba para investimentos.

Além de criar a BCE, Anísio Teixeira ampliou a biblioteca do Instituto de Educação, com objetivo de contribuir para o aprimoramento profissional dos professores, à medida que estimulava a leitura dos docentes e colaborava com os aprendizados desses profissionais, na sua maioria, do sexo feminino, por meio da investigação e pesquisa, debates e análises. Ainda garantiu a frequência dos alunos à biblioteca, no horário das aulas, através de tempos destinados à leitura nesse espaço, cobrando, inclusive, que fosse aplicada verba na biblioteca do Instituto de Educação.

As bibliotecas públicas, ainda precárias, necessitavam de recursos para suprir suas necessidades pela falta de investimento por parte da administração pública. Isso representou uma preocupação premente dos intelectuais da época, inclusive de Cecília Meireles. A cronista educacional demonstrou preocupação com as condições da Biblioteca Nacional no início do ano de 1932. Ao comentar em uma de suas crônicas um relatório recebido do diretor sobre o processo de conservação dos volumes da Biblioteca, elencou diversas obras que, segundo ela, deveriam ser parte do acervo, questionando os procedimentos internos de utilização das verbas recebidas, assim como a forma de conservação dos livros *El libro y El Pueblo*<sup>370</sup>. A problemática de conservação do acervo era, no caso das bibliotecas públicas, compensada por doações, “*intercâmbio com outras bibliotecas de governos e*

---

<sup>370</sup> MEIRELES, Cecília. *Alguns fatos que o grande público desconhece. Diário de Notícias*, 20 de fevereiro de 1932. Arquivo do Acervo da Biblioteca Nacional do Brasil.

*instituições culturais diversas, doações de particulares e colaboração de docentes da casa”* (VIDAL, 2000).

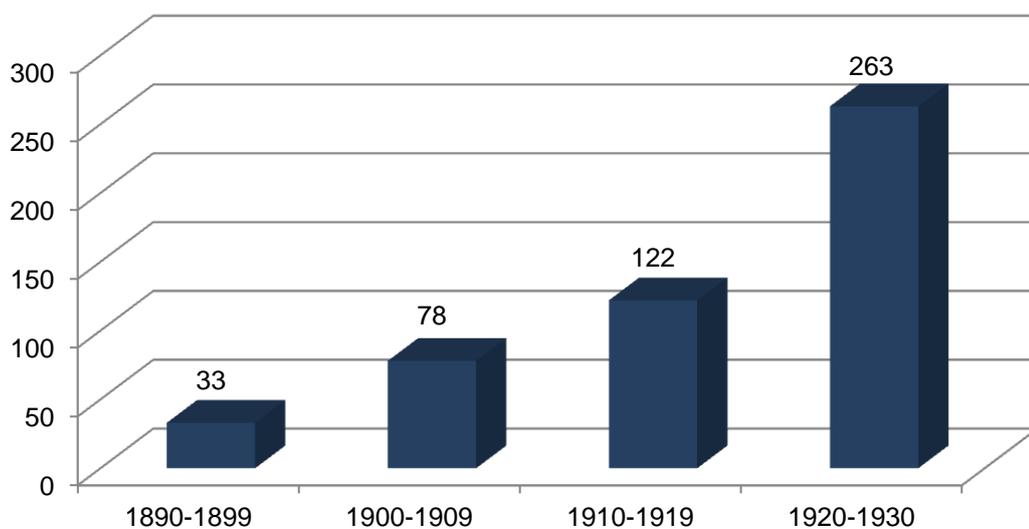
Diante disso, Anísio Teixeira precisou oferecer seus honorários para a manutenção da biblioteca do Instituto de Educação. Diversas outras bibliotecas também funcionavam com a cooperação da comunidade, sistematizando formas de doação, com vistas a ampliar o acervo, bem como a auxiliar na manutenção do já existente. Essa ideia de aproximar escola e comunidade, por meio da doação de livros, fora também evidenciada no Chile, quando Gabriela Mistral escreveu ao jornal, solicitando doação das famílias, como já problematizado neste estudo. É fato que esses intelectuais entendiam ser premente a formação do leitor. É fato que divulgaram experiências em espaços de difusão de ideias, como a mídia impressa e radialística, naqueles tempos, com vista a formar pessoas que pudessem possibilitar o acesso ao livro. É fato, também, que, em ambos os países – México e Brasil -, com ressalvas para suas diferenças, os políticos que se envolveram com educação enfrentaram problemas de natureza política – dimensão crítica -, administrativa – pouca verba – e pedagógica – conflito de concepções.

A educação popular idealizada pelas reformas educacionais dos dois países latino-americanos foi implementada, a partir de pontos de vista diferentes, no que se refere à formação do leitor, como pode ser visualizado nos gráficos 5 a 7. Esses dados quantitativos são uma evidência de que, no caso do Brasil, houve centralidade nas bibliotecas escolares<sup>371</sup>. Pela análise percebo que, apesar de Anísio Teixeira ter fundado bibliotecas de formação de professores nas Escolas Normais e o Pavilhão Mourisco, sob a responsabilidade da signatária Cecília Meireles, o que se evidencia é que se tratava de bibliotecas, na sua maioria, escolares<sup>372</sup>.

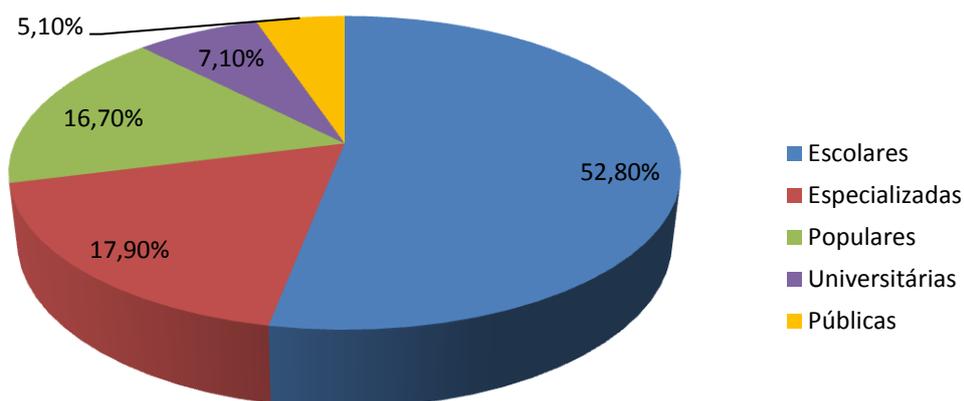
---

<sup>371</sup> Informo que não tive acesso às informações quantitativas sobre o número de bibliotecas criadas no Distrito Federal à época da gestão de Anísio Teixeira.

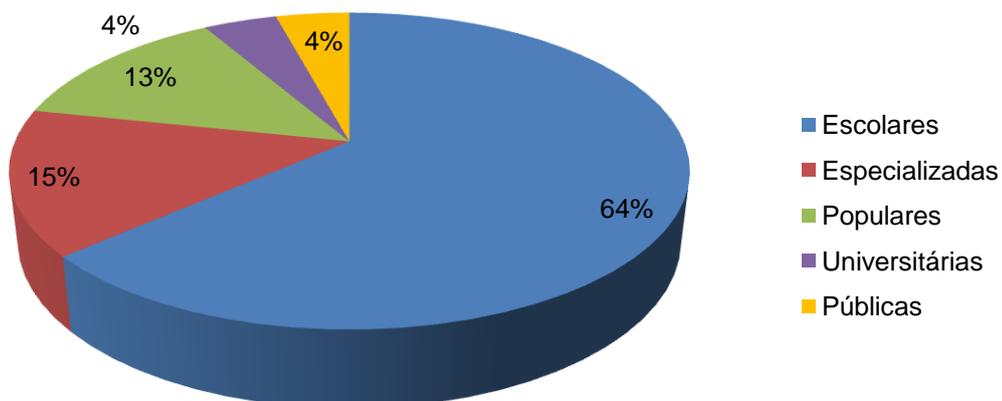
<sup>372</sup> Refiro-me ao fato de que o Pavilhão Mourisco constituía-se em um padrão que se diferenciava do escolar, embora Cecília Meireles tivesse defendido, em diversas crônicas jornalísticas, o papel que a escola desempenhava na formação do leitor. A criação desse centro cultural pode ter sofrido influência do pensamento do mexicano Alfonso Reyes, que era amigo íntimo de Anísio Teixeira, com quem Cecília Meireles se correspondeu na década de 1930 (ELLISON, 2002).



Fonte: Gomes (1981)<sup>373</sup>.



Fonte: Gomes (1981)<sup>374</sup>.



Fonte: Gomes (1981)<sup>375</sup>.

<sup>373</sup> Gráfico 5 - Número de Bibliotecas por período no Brasil. Ver lista de gráficos.

<sup>374</sup> Gráfico 6 - Distribuição de Bibliotecas brasileiras segundo as categorias (1890/1930). Ver lista de gráficos.

Um fator que aparece como um dado importante e que contribuiu para a criação de bibliotecas no Brasil foi a concentração de população nos centros urbanos na década de 1930. Em contrapartida, foram evidenciados, de acordo com estudos de Gomes (1981), problemas de natureza orçamentária: foi encontrada, nos arquivos das bibliotecas pesquisadas, uma série de queixas sobre a falta de verbas para a criação e manutenção de bibliotecas; faltavam verbas para compra de livros, conservação do espaço físico, contratação de pessoal.

Houve, inicialmente, um orçamento destinado à criação de bibliotecas, porém, o governo federal não o manteve, após a instalação das bibliotecas, para sua organização e conservação. Gomes (1981) afirma que não havia interesse público em conservar bibliotecas, criavam-se apenas porque deveriam criá-las, talvez pela imposição da modernidade educacional que se colocava, simultaneamente, em países vizinhos e que acentuavam o caráter de investimento necessário à formação do leitor. Ao criar as bibliotecas sem o cuidado necessário, ou seja, sem instalação em prédios próprios, adequados e sem preocupação com sua instalação imediata após a criação, principalmente as bibliotecas públicas, criavam-se *elefantes brancos*<sup>376</sup>. O que ocorreu, no caso do Brasil, foi, em sua maioria, adaptação de prédios já existentes ou a organização de livros, em alguma sala inapropriada, de um prédio público<sup>377</sup>.

Não havia verba regular para a aquisição de um acervo, o que levava os responsáveis pelas bibliotecas a promoverem eventos e campanhas para a doação de livros e até mesmo cobrança de mensalidade daqueles que utilizavam as bibliotecas para o custeio de livros. As bibliotecas escolares e universitárias formavam seu acervo, na maioria das vezes, com as doações de professores. Por esses motivos, havia um cuidado rigoroso com os livros, o que levava seus *cuidadores* – bibliotecários – a definirem regras pouco flexíveis para seu uso e manuseio.

Um fator que dificultava a criação de bibliotecas, assim como a manutenção e a ampliação do acervo das já existentes, foi o fato de, no Brasil, até 1914, não haver um mercado editorial, tampouco políticas de divulgação do livro. No primeiro quartel

---

<sup>375</sup> Gráfico 7 - Distribuição de Bibliotecas brasileiras segundo as categorias (1920/1930). Ver lista de gráficos.

<sup>376</sup> Expressão escolhida para enfatizar o fato de um grande número das bibliotecas criadas no Distrito Federal não terem sido pensadas em sua dimensão de formação do leitor.

<sup>377</sup> Gomes (1981) destaca o fato de que muitas bibliotecas foram montadas em salas velhas, sem condições de armazenamento dos livros, com vistas a garantir sua conservação ou acesso fácil.

do século vinte, os livros eram impressos, em sua maioria, na Europa. No Brasil, o que se imprimia eram, geralmente, livros didáticos. Porém, em 1920, São Paulo avançou nesse setor e passou a abarcar em seu território aproximadamente vinte editoras, que lançaram duzentos e três títulos, dos quais um terço era do gênero literário. Nessa mesma época, Monteiro Lobato investiu em edição de livros, trazendo para o Brasil outras formas de distribuição de livros, dinamizando-as. Esse processo permitiu o lançamento de um número significativo de livros de escritores brasileiros (GOMES, 1981). No entanto, em 1924, começou um período em que houve uma diminuição ou recessão da impressão e de distribuição de livros. As novas editoras criadas estavam centralizadas nas capitais dos estados economicamente mais ricos. Assim, a atividade editorial teve início, efetivamente, após 1930.

Outro fator que foi prejudicial às instalações de bibliotecas foi a falta de um orçamento dedicado ao desenvolvimento da educação, embora tenham existido propostas de leis para isso. As diferentes modalidades de biblioteca foram alocadas em edifícios antigos e os livros alojados *“em salas escuras de secretarias, sem verba, sem pessoal, muitas delas não conseguiam nem sequer preservar seu acervo. Os bichos devoravam sossegadamente, sob as vistas de bibliotecários desanimados”* (GOMES, 1981, p. 90).

Percebo que, apesar de a reforma anisiana ter se esforçado na implementação de bibliotecas, na década de 1930, em linhas gerais, as instituições precisavam de investimentos de outros segmentos sociais, como, por exemplo, as escolares, que se constituíram por empenho de professores que lutavam por um ideário de biblioteca. Esse foi um problema significativo enfrentado não só pela gestão de Anísio, mas por seus sucessores, uma vez que, embora a demanda de formação do leitor se colocasse, faltava infraestrutura orçamentária.

Tendo em vista que o objetivo do capítulo é o de analisar como as bibliotecas foram estruturadas nas reformas educacionais mexicanas e brasileiras, de um período específico da história da educação latino-americana, afirmo que a formação do leitor foi pensada a partir das contingências do tempo histórico.

Nesse contexto, as obras vasconceliana e anisiana tiveram, pelas ações das poetisas chilena e brasileira, possibilidades de efetivação, com as bibliotecas representando lugares importantes na formação de leitores, marcando um traço do novo no tempo histórico. Apesar de o cenário das bibliotecas mexicanas e brasileiras

terem sofrido alterações no tempo, o que discuto é o sentido dado à formação do leitor naquele tempo. Nesse sentido, posso afirmar que essas duas intelectuais, no período das reformas educacionais em que atuaram, tiveram essa preocupação reiteradamente.

A maior parte das bibliotecas organizadas na gestão de Anísio, assim como na de Vasconcelos, enfrentou problemas de naturezas diversas, como discutido ao longo do capítulo. Problemas que acabaram, no caso do Brasil, na extinção de algumas das bibliotecas fundadas na década de 1930; no caso do México, na precarização de investimentos na manutenção e ampliação dos acervos. Conquanto haja diferenças no processo de ampliação de educação, o fato é que tais iniciativas representaram um momento da modernidade educacional.

Diante dos estudos empreendidos, o que percebo é a influência das intelectuais Gabriela Mistral e Cecília Meireles em ações de cunho educacional, principalmente, as que diziam respeito à formação do leitor, desde a infância. Identifico que a rede de referenciabilidades que estabeleceram, em suas múltiplas dimensões, denota hoje o pensamento de um tempo, com suas possibilidades e seus limites revelados em projetos de educação popular, evidenciando problemas. Evidências que interpreto, no capítulo das bibliotecas infantis, tendo como eixo central de análise a concepção de livro, leitor e criança defendida pelas poetisas chilena e brasileira. Ao pensarem em livros e em bibliotecas, voltadas especialmente às crianças, instituíram uma nova tradição do tempo histórico da modernidade educacional? Que concepções defenderam? Como tais concepções se articularam em prol de um lugar para a criança nos debates educacionais? Que problemas enfrentaram para a realização? Estas serão as questões abordadas no próximo capítulo.

### 3. ENTRE DUAS LEITORAS-ESCRITORAS: O QUE DISSERAM GABRIELA MISTRAL E CECÍLIA MEIRELES SOBRE A LEITURA PÚBLICA DEDICADA À CRIANÇA



Todo o trabalho até aqui desenvolvido explicita que, para Cecília Meireles e Gabriela Mistral, as bibliotecas constituíam-se como instituições de suma importância para a formação dos leitores, devendo ocupar lugar de destaque nas políticas públicas. Com tal pensamento, elas estiveram à frente de projetos de educação que oportunizaram a organização de bibliotecas infantis, representando o novo no tempo histórico da modernidade educacional, à medida que propuseram um repensar do que significava entender a criança leitora. Essas concepções trouxeram reflexos na produção literária específica para o público infantil.

Gabriela Mistral e Cecília Meireles buscaram, em seus discursos nos campos literário, jornalístico e educacional, um lugar para as crianças na sociedade, entendendo ser a escola e as bibliotecas instâncias privilegiadas para formar essas crianças. Ambas as poetisas destacaram-se por suas preocupações com a infância, assim como educadores, poetas, músicos, escritores, artistas e lideranças políticas de sua geração. O que defendiam era a necessidade de uma modificação no tratamento e na forma de entender a criança, tendo em vista suas características, rompendo, dessa forma, com a tradição que a via como ser sem autonomia de pensamento. A preocupação com a formação da criança esteve presente nas suas conferências, crônicas e livros publicados, deixando nítidas suas inquietações com a educação e marcando suas trajetórias.

A infância é, então, concebida nesta tese como uma questão geracional, na medida em que se trata de um tema abordado nas gerações que antecederam e nas que sucederam aquela na qual Gabriela Mistral e Cecília Meireles viveram. Ambas as intelectuais romperam com a concepção de infância como “*vir a ser*”<sup>378</sup> quando conferiram às crianças o estatuto de sujeito, entendendo-as como leitores capazes de interpretar o mundo. O contato com uma literatura que ambas as intelectuais definem como própria ao universo infantil as desafia a pensar em formas outras de entender a criança leitora. Vencer esse desafio remete a uma preocupação que sustenta a ideia de inacabamento da modernidade educacional. Tal fato é justificado pela presença da temática da infância nos discursos das gerações que sucederam a de Gabriela Mistral e Cecília Meireles, cujas obras que escreveram para crianças e sobre crianças estão presentes na contemporaneidade, reverberando a atualidade

---

<sup>378</sup> Trata-se de uma concepção de infância que entende a criança como um potente adulto, que ainda não se constituiu como sujeito, podendo ser moldado a partir de um determinado ideário de sociedade.

de seus discursos sobre leitura pública. Noutras palavras, o que ambas as intelectuais preconizaram na geração em que viveram, que foi possibilitado pelas questões que emergiram do contexto que caracterizou a modernidade educacional, é algo que até hoje se procura atender: a preocupação com a constituição das crianças como sujeitos leitores.

Antes de prosseguir na dimensão do pensamento de Mistral e Meireles, na defesa pela necessidade de produzir e selecionar livros bons para as crianças, cabe salientar o desenvolvimento da ideia de infância, ao longo do tempo. Afirimo que, mesmo impossibilitada de fazer uma ponte direta entre o pensamento de diferentes épocas, constato que elas, certamente, foram herdeiras de concepções que coexistiram na geração em que viveram, como a iluminista<sup>379</sup>, as quais rechaçaram ou com as quais dialogaram. Por isso, retomo alguns estudos específicos sobre o tema, para pensar a criança e seu lugar, em diferentes tempos.

As obras desses cânones da literatura estão presentes em escolas latino-americanas e seus discursos políticos, em cursos de formação de professores. Isso me leva a indagar: se elas pensaram em bibliotecas para crianças, a partir de uma concepção de criança leitora que ainda hoje perseguimos, em que momento de suas trajetórias o tratamento dessa categoria central na geração de Gabriela Mistral e na de Cecília Meireles colocou-se como proeminente e em que momento se perdeu? Procuo elencar, ainda, no que se refere a esse último ponto, alguns dos prováveis motivos de ainda não se ter atingido o que essas duas intelectuais idealizaram no que se refere à formação da criança leitora.

---

<sup>379</sup> Movimento intelectual do século XVIII, caracterizado pela centralidade da ciência e da racionalidade crítica no questionamento filosófico, o que implica recusa a todas as formas de dogmatismo, especialmente o das doutrinas políticas e religiosas tradicionais; Filosofia das Luzes, Ilustração, Esclarecimento, Século das Luzes (HOUAISS; VILLAR, 2001).

Voltaire, Diderot, Montesquieu, Condilac, Rousseau, que são considerados referências do Iluminismo francês, não têm outro objetivo além de escrever, e escrevem muito. Escrevem para um público novo de não-especialistas, a quem pretendem lançar as “luzes”. *Les philosophes*, como se autodenominavam, tornaram-se sinônimo de subversão por defender e praticar a liberdade de pensamento, de que resultou uma nova concepção do homem e do mundo que passou, então, a ser entendido como um espectáculo observável da natureza vista não como criação divina, sob a benevolência divina ou por alguma finalidade. Era necessário, portanto, levar esse conhecimento aos gentios e uma nova educação seria o caminho, capaz de formar os homens de acordo com os interesses político-sociais.

*Les philosophes* redefinem, assim, o homem. Embora ele faça parte da natureza, a observação mostra que é um ser capaz de modificar o seu curso; é fruto do meio e, no entanto, pode ser transformado pela educação, pelas Luzes, e capaz de reformar a própria sociedade. Sem providência divina, sem causa final sobrenatural, ele é senhor do seu destino (ABRÃO, 1999).

Esta tese busca entender a influência desse movimento do século XVIII no pensamento de Gabriela Mistral e de Cecília Meireles.

Com o objetivo de discutir por que as intelectuais idealizaram e organizaram bibliotecas especialmente para as crianças, apresento as concepções de infância e de criança leitora que nortearam a defesa de Gabriela Mistral e Cecília Meireles nos debates do tempo em que atuaram em esferas públicas do campo literário, jornalístico e educacional.

### 3.1 A INFÂNCIA NOS DISCURSOS DE MISTRAL E MEIRELES

No México, na segunda década do século XX, José Vasconcelos preocupou-se com a assistência às crianças. Dentre as diferentes ações de cunho educacional possibilitadas pela modernidade educacional, conforme discutido no capítulo anterior, o Secretário da SEP criou a *Junta Protectora de la Infancia* com o objetivo de que o Estado atendesse às demandas da saúde e da educação das crianças, como o cuidado com a higiene escolar. As iniciativas amplamente divulgadas nos *Congresos del Niño*<sup>380</sup> foram entendidas por Gabriela Mistral como uma medida relevante para pensar a formação da criança leitora. A educadora chilena enfatizou a importância de a sociedade discutir temas que pudessem contribuir com a formação das crianças, sendo a leitura pública um desses assuntos<sup>381</sup>. Nos congressos educacionais mexicanos dos quais participou ativamente, assim como nas rádios, que divulgavam conferências diárias de aproximadamente quinze minutos, a atenção era com a possibilidade de ensinar conhecimentos agrícolas e idiomas para as crianças<sup>382</sup>.

No Brasil, em fins do século XIX e início do século XX, a intervenção junto à infância teve, essencialmente, um caráter assistencialista e civilizatório, objetivando a formação de uma geração na qual estavam depositadas as esperanças de um futuro prodigioso para o país (GONDRA, 2002). Tais intervenções foram debatidas

<sup>380</sup> O primeiro *Congreso Mexicano del Niño*, que ocorreu em 1921, teve por objetivo estudar a criança mexicana em seus aspectos biológicos, psíquicos, pedagógicos, com a finalidade de nortear ações pedagógicas. O segundo ocorreu dois anos mais tarde. A partir das discussões desse Congresso, foi criado o departamento de Psicopedagogia e Higiene Escolar. Tratava-se do discurso educacional imbricado ao da saúde.

Disponível em: <<http://biblioteca.ajusco.upn.mx/pdf/24039.pdf>>. Acesso em: 19 mar. 2014.

Disponível em: <<http://www.hispanista.com.br/artigos%20autores%20e%20pdfs/artigo11esp.htm>>. Acesso em: 19 mar. 2014.

<sup>381</sup> MISTRAL, Gabriela. *Los Congresos del Niños. El París*, junho-julho de 1926 apud ZEGERS, 2007, p. 192.

Esses Congressos foram financiados pelo jornal mexicano *El Universal*.

<sup>382</sup> MISTRAL, Gabriela. *Cooperación de los intelectuales a la escuela. El París*, junho-julho de 1926 apud ZEGERS, 2007, p. 184.

por educadores que entendiam ser urgente estruturar ações que visassem à definição de um lugar para atender ao novo que se colocava na década de 1930: um lugar para a criança<sup>383</sup>. Cecília Meireles, uma expoente dessa luta, entendia a criança como um ser de direito, que precisava ser protegida, educada e respeitada, tendo como referência as características que a distinguem do adulto. De acordo com a intelectual brasileira, a criança possui “*todas as possibilidades de evolução e involução inerentes à condição humana. Por isso mesmo, são condenáveis todas as atitudes que a rebaixem, ou que lhe estorvem o seu normal desenvolvimento*”<sup>384</sup>.

No século XVIII, com o advento da modernidade ocidental, foi concedido estatuto de indivíduo à criança, estabelecendo-se a noção de sua singularidade, de um ser com características diferentes dos adultos<sup>385</sup>. Com esse deslocamento, passou-se, então, à busca de elementos característicos da criança para que lhe fosse atribuída a condição de indivíduo, que remetia a um sentimento de infância. Tal sentimento faria distinguir as crianças dos adultos, rompendo com a ideia de que a criança, assim que fosse capaz de sobreviver sem o zelo direto e constante de sua mãe ou ama, já seria inserida no mundo dos adultos (KUHLMANN JR., 2001). A descoberta desse sentimento de infância fez parte de um processo histórico que começou por volta do século XIII. Antes, casava-se, logo que se atingia a puberdade; trabalhava-se, logo que a robustez física permitia o exercício da produção nos campos ou a aprendizagem nas oficinas; ia-se para a guerra, assim que se pudesse desempenhar qualquer função militar, vivia-se no mundo dos adultos, assim que se sobrevivesse às doenças e moléstias que dizimavam uma em cada duas crianças (ARIÈS, 1981)<sup>386</sup>.

A visão histórica, afirmada pelos estudos de Ariès, de que a ideia de infância desdobrou-se por uma construção histórica que se impôs no mundo ocidental

---

<sup>383</sup> A educação de crianças pequenas foi amplamente discutida nas Conferências de Educação promovidas pela ABE, conforme discutido no capítulo anterior.

<sup>384</sup> MEIRELES, Cecília. *Ouvindo as crianças. Diário de Notícias*, 21 de novembro de 1930. Arquivo do Acervo da Biblioteca Nacional do Brasil.

<sup>385</sup> De acordo com os estudos de Shérer (2009), esse século foi responsável pela invenção da criança, ou seja, ela passou a ser considerada nos debates políticos e educacionais desse tempo. Embora não pudesse determinar precisamente quando essa “*invenção*” foi objetivada, era possível identificar indícios desse tempo que marcaram uma mudança na forma como os adultos entendiam a criança. Para o filósofo francês, fortemente influenciado pelo pensamento de Charles Fourier, que defendeu no *Falanstério* – jornal depois chamado de *A Falange* - a proposta da reconstrução social baseada no idealismo de Rousseau, identificou que, no século XVIII, “*a infância, [...], torn[ou]-se um objeto específico de atenção no plano social: daí em diante, suas tarefas e brincadeiras t[iveram] um único objetivo de contribuir para a própria formação*” (SHÉRER, 2009, p.17).

<sup>386</sup> Ver também Sarmiento e Pinto (1997).

somente a partir do século XIII foi contestada, em parte, pela análise de Moysés Kuhlmann Jr. (2001), que apresentou uma crítica ao trabalho de Ariès (1981). Para Kuhlmann Jr. (2001), a análise de Ariès teria sido influenciada pela escolha das fontes de pesquisa – iconografia publicada nos livros de arte –, o que direcionou o olhar para a produção específica da criança burguesa. Em uma perspectiva de ampliação do entendimento desse tempo histórico, outras interpretações para a infância foram apresentadas, as quais permitiram perceber os meandros do movimento de construção de uma concepção para a infância, ora linear, ora consolidada por aspectos singulares, que impossibilitaram a marcação de fases.

Em uma visão diferente, Sales (1992) afirmou ter sido por volta do século XIV, com o movimento de valorização do homem, expandido até à infância, que esta passou a ser valorizada no que tinha de potente e produtivo, sendo deixadas de lado as ideias maniqueístas propagadas pela Igreja. Essa concepção expressava a ideia da criança como sendo fruto do pecado, portanto manchada pelas culpas. Seu estado era ainda agravado por sua fraqueza e debilidade, o que a fazia impotente frente às forças do mal, precisando, por isso, ser protegida.

A crença no pecado original foi vista, pela autora, como um obstáculo, no nível das ideias, ao processo de idealização da infância. Segundo a articulista, uma ruptura com tal pensamento só ocorreria efetivamente no século XVII, com a teoria revolucionária de Rousseau sobre a natureza da criança. Por conta da força do ideário religioso, tal visão não obteve hegemonia. Paralelamente, no nível popular, coexistiu outra concepção de infância, na qual se conservava seu lado bom e positivo, baseado na ideia de inocência. A questão da inocência foi também abordada por Santo Agostinho, para quem a criança não era inocente por causa da fragilidade do seu corpo.

Rousseau (1995) acreditava na criança como um ser naturalmente bom, ou seja, que nasce sem o “*pecado original*”, subvertendo a crença na maldade da natureza humana, com sua visão de que esta é originalmente boa.

Com base na visão iluminista, a infância passou a ser concebida como época privilegiada, porque, nessa fase, a criança ainda não estaria cerceada por uma realidade corruptora e corruptível. Também seria a época na qual todo esforço deveria ser dirigido para o cultivo do que houvesse de bom em cada um, para gerar os melhores frutos. Dizia respeito, dessa forma, ao espaço da privacidade, que se aproximava do modo de vida moderno e burguês, privilegiando a criança como

indivíduo autônomo. Existindo de fato e naturalmente, a infância, como etapa especial de vida, deveria ser preservada e realizada em toda a sua essência.

Para Rousseau (1995), a causa da degeneração humana não era intrínseca ao homem, era adquirida nas relações entre os homens. Dessa forma, o mal deixara de ser originário, passando a ser social e, portanto, constituído. Nessa visão, a infância se localizaria em um tempo e lugar anterior, desprovida do mal, passando a ser “contaminada” somente quando em contato com mazelas sociais. Assim, a criança deveria ser mantida em estado de natureza, quando algumas faculdades humanas como razão, imaginação, fantasia, desejo de opinião e providência estariam ainda adormecidas.

Essa visão de pureza colaborou de maneira decisiva para a noção moderna de infância. Isso porque foi a partir do ideário iluminista que a criança passou a ser reconhecida e se tornou objeto de estudo da ciência, ampliando-se o repertório de estudos sobre a infância de maneira sistematizada<sup>387</sup>. Cabe refletir que essa teoria concebia a infância a partir da racionalidade, o que remetia a uma visão da criança no seu tempo presente como o adulto de um tempo futuro, quer dizer, a criança de hoje seria o adulto de amanhã. A concepção que consubstanciou a Filosofia das Luzes consagrou a separação entre adultos e crianças. Essa separação pautava-se em um conceito unilateral de infância, sustentado por um ideal abstrato de criança: uma visão de infância que abrigava uma criança que deveria ser cuidada, escolarizada e preparada para o futuro.

O sentido dúbio da vertente teórica rousseauiana foi comentado por Sales (1992), argumentando que os mesmos motivos que a fizeram revolucionária e evolutiva foram, também, seus pontos frágeis. Rousseau (1995) deixou de considerar, na dinâmica psíquica da criança, faculdades e sentimentos próprios, projetando a imagem de que a infância seria inocente por ser desprovida de razão, de moral e de sexualidade. No entanto, ao radicalizar a inocência absoluta da dinâmica infantil, ao mesmo tempo em que a dignificou e engrandeceu, provocou um adiamento no movimento de sua autonomia moral. Em sua teoria, a criança era apresentada destituída de condições de decidir moralmente acerca de si e do mundo, negando a infância em suas potencialidades.

---

<sup>387</sup> Conforme estudos de Jobim; Souza e Pereira (1998); Pereira (2009).

Como uma etapa diversa da vida adulta, a infância era compreendida por Rousseau (1995) como falta de razão ou de razão adulta, o que interferia em sua capacidade de aprender.

Com essas características conviviam, na infância, a mais completa ignorância e a maior das capacidades: a de aprender. Essa concepção de infância, como território de potencialidades, estava presente na obra *Emílio*, escrita em 1732, que, refletindo sobre a questão do afastamento da criança do convívio social, discutia a possibilidade de a educação respeitar os ritmos de aprendizagem, para que seus potenciais pudessem aflorar.

As cronistas educacionais Gabriela Mistral e Cecília Meireles, à medida que perceberam e denunciaram a desumanização do homem e da criança pela sociedade capitalista, aproximaram-se de Rousseau. No entanto, entendiam uma pureza da criança em padrões diferentes dos estabelecidos pela concepção de isolamento proposta pelo filósofo, tomando o significado do termo originário, a partir do latim *puritate*, visto como um ser inocente, em estado de pureza e ingenuidade. Em um movimento diverso desse significado, percebe-se a pureza a que se referiam as duas intelectuais, de acordo com a interpretação de suas crônicas, pautada não na criança idealizada como ser ingênuo, mas na criança como ser que difere do adulto. Um ser capaz de interpretar o mundo por uma perspectiva que ainda não foi enquadrada, enxergando aquilo que esses adultos, muitas vezes, já não conseguem perceber. Para ambas as educadoras, a criança deveria ser vista como alguém a ser respeitado como outro em sua alteridade. Trata-se, portanto do reconhecimento desse alguém enquanto ser no mundo.

Ambas as intelectuais mantiveram a tradição quando pensaram em proteger as crianças do mundo adulto, mas instituíram o novo, quando reconheceram a sua dimensão criativa, entendendo-as, tal como os adultos, como produtoras de cultura a partir da possibilidade de compreender a importância advinda, entre outras experiências, do contato com a leitura. A concepção defendida pelas poetisas era a de que a vida dialogasse com a leitura, ao mesmo tempo em que a leitura dialogasse com a vida, sendo o momento da leitura literária o da fruição, formando, dessa maneira, um leitor que pudesse interagir com os espaços públicos, desde a mais tenra idade, transformando-os<sup>388</sup>.

---

<sup>388</sup> MISTRAL, Gabriela. *Entrevista ao jornal O Globo*. 16 de novembro de 1945. Arquivo do Acervo da Biblioteca Nacional do Chile.

### 3.2 ENTRE LIVROS E BIBLIOTECAS: GABRIELA MISTRAL, CECÍLIA MEIRELES E A FORMAÇÃO DA CRIANÇA LEITORA

Os livros e as bibliotecas foram pensados tanto por Gabriela Mistral quanto por Cecília Meireles como possibilidades concretas de formação da criança leitora, em dimensões ampliadas de cultura. O que as desafiava, de acordo com a minha análise, era encontrar formas de ampliar o acesso à leitura, promovendo uma democracia literária. Ao pensarem na formação da criança no espaço público, entenderam ser o livro um artefato cultural de relevância para a consolidação de suas concepções. Essa compreensão as levou a difundir, de forma recorrente, em seus discursos, como fora mencionado, a importância de oportunizar o acesso ao livro, assim como definir uma literatura específica para as crianças.

Reconhecem-se, assim, as particularidades da criança leitora em tempos e espaços diversos, elencados nesta tese a partir das referências identitárias de ambas as intelectuais, a saber, Chile, México e Brasil. A intenção é perceber, no discurso de cada uma delas, concepções sobre educação que nortearam direta ou indiretamente a formação do leitor, sendo a visão de cultura uma dessas possibilidades de sustentação do ideário educacional que defenderam.

Os discursos de ambas as intelectuais aproximam-se quando defendem a leitura pública a partir de uma perspectiva antropológica de cultura, conforme discutido no primeiro capítulo, uma vez que ambas entendiam ser função dessa leitura oportunizar acesso a formas estéticas que tanto poderiam advir do saber do povo quanto do conhecimento acumulado pelas gerações anteriores. Dessas múltiplas expressões da cultura, o lugar atribuído ao livro destinado às crianças foi uma preocupação presente de forma reiterada no discurso de Mistral e de Meireles.

Pensar o livro para crianças era uma parte do projeto que uniu essas duas mulheres a um grupo de intelectuais, tendo como destaque a luta por um lugar para as crianças nos debates educacionais de 1920, no México, e 1930, no Brasil. O livro foi considerado, em ambas as reformas, como um dos mais eficazes instrumentos de divulgação do conhecimento, o que significou um importante passo para a formação de bibliotecas no Chile, no México e no Brasil pelas ações dessas duas intelectuais.

Impregnado de influências contextuais, o livro foi entendido por Gabriela Mistral e por Cecília Meireles, ao longo de suas múltiplas atuações no espaço

público, como um objeto emblemático para a divulgação do ideário da modernidade educacional que defenderam. Fato que as levou não só a escrever livros para esse fim, como também a se preocupar em selecionar livros específicos para os leitores que desejavam formar. As intelectuais acreditavam que o livro poderia alargar a visão de mundo do leitor, mas, no caso das crianças, era necessário ter cuidado na seleção para que o encantamento da leitura fosse garantido.

Para essas escritoras, a criança integrava-se às *“personagens de maneira muito mais íntima que o adulto. É atingida pelo acontecimento e pelas palavras tocadas de maneira indizível, e quando a criança se levanta está inteiramente envolta pela neve que sopra da leitura”* (BENJAMIN, 2002, p. 105). Em Benjamin, que toma a infância como categoria central para pensar a História, a criança entende o mundo a partir de um lugar diferente do adulto, já que este é fruto do sentido que brota de suas experiências vividas cotidianamente. Nesse entendimento, pensar uma literatura especificamente infantil era um esforço das poetisas adultas, na intenção de ampliar e fortalecer, no contato com a leitura, prováveis compreensões do mundo em torno delas. Com tal pensamento, desvela-se a possibilidade de observar os ritmos das crianças, a forma como lidam e representam as relações com elas próprias e com os adultos. A experiência com a leitura, na opinião de Gabriela Mistral e Cecília Meireles, pode ser impulsionada pelo contato com os livros infantis que, embora sejam escritos por adultos, podem ser entendidos como possibilidades instituidoras de sentido. Ambas as escritoras entendiam o livro como uma rica fonte de sugestões e estímulos capazes de provocar reações nos leitores, entre eles o leitor infantil, constituindo-se como instrumento para enriquecimento da experiência humana.

Discussões como essas ocuparam o centro das ações de Gabriela Mistral e de Cecília Meireles nos laços de trabalho que instituíram. Quando analisei a atuação de ambas as intelectuais no campo literário, jornalístico e educacional, no primeiro capítulo, explicitarei as ações de cada uma, buscando entender as possibilidades e os limites de suas atuações. Nesse percurso interpretativo, identifiquei a preocupação com a formação da criança leitora, que adveio das problematizações sobre a leitura pública, em especial aquela produzida para ser “filtrada” pela escola e outras instâncias representativas do lugar do livro na sociedade, como a biblioteca. Esse movimento me permite perceber a valorização da leitura no tempo histórico da modernidade educacional. As escolhas feitas por ambas as intelectuais para suas

enunciações situam suas posições discursivas em dois pontos: uma criança que precisa ser cuidada, mas que deve ser concebida em seu estatuto de sujeito.

Com base nas colocações discorridas até então, nas quais enfatizo o papel que Gabriela Mistral e Cecília Meireles atribuíram ao livro para a formação da criança, entendo ser importante discutir, na sequência deste capítulo, o que fizeram nas múltiplas frentes de atuação nos espaços públicos que sustentam a concepção de infância que defenderam<sup>389</sup>.

### *3.2.1 Gabriela Mistral e a leitura para crianças: desafios de uma geração*

Em suas atuações, que entrelaçavam as facetas educacional e literária, Gabriela Mistral demonstrou preocupação com as crianças tanto nos seus escritos quanto no trabalho dedicado ao magistério. Em todos os livros publicados, havia um lugar especialmente destinado às crianças, sendo que alguns deles foram escritos especialmente para esses leitores.

Conforme anunciado nos estudos sobre a atuação de Mistral nos campos jornalístico e educacional, a educadora chilena divulgou, em diferentes periódicos, que era necessário ter critérios, ao mesmo tempo rígidos e flexíveis, ao escrever para crianças. Rígidos, no que se referia à disciplina necessária a quem se atrevesse a tal desafio; flexíveis, por ser importante buscar, ao longo do processo de escrita de tais livros, abrir-se para os significados que as crianças atribuíam para os livros que liam.

Evidencio nesses discursos principalmente a ideia de que às crianças deveria ser oportunizado o contato com uma literatura que as provocasse a pensar sobre aspectos advindos de suas experiências com o mundo, entendendo o que poderia emanar do imaginário infantil, ainda que, no processo de escolha dos livros considerados bons pelos adultos, demonstrava-se que essa infância precisava ser protegida das mazelas sociais.

A dimensão de autonomia do pensamento também estava entre as escolhas da intelectual chilena, uma vez que acreditava que essas crianças poderiam ser também autoras de sua própria literatura. Pensar a partir do que elas próprias

---

<sup>389</sup> A ocupação dos espaços públicos não é analisada na parte do texto que se segue separadamente, uma vez que trabalho com o argumento de que foram os entrelaçamentos dessas diferentes frentes de atuação que sustentaram o discurso de ambas em defesa de uma leitura pública que atendesse às especificidades da criança.

escreviam a provocava, enquanto literata, a pensar o próprio papel que a literatura infantil exercia na formação da criança. Ler era o que acreditava ser mister para colocar-se no mundo. Aliás, ler e escrever. Ou seria, ler para escrever? O que identifico como reiterado em seu discurso em prol da edição de livros para crianças era que esses pequenos leitores precisavam ser, de alguma forma, pensados por aqueles autores que quisessem enveredar pelo campo de uma literatura voltada ao público infantil.

Para a intelectual chilena, era importante que os adultos cuidassem das crianças, protegessem-nas do mundo, mostrassem o que de bom existe na vida, atendessem às suas necessidades básicas, estabelecessem fortes laços e que as tratassem com cordialidade e respeito. Tais ações poderiam ser realizadas através de uma educação lúdica, que lhes proporcionasse o contato com a leitura, sem perder de vista as experiências vivenciadas ao ar livre. Para Mistral, o campo protegia a criança porque a fazia mais livre e forte. Em suas palavras:

*el niño debe crecer en el campo; su imaginación se anula o se hace morbosa se no tiene, como primer alimento, la tierra verde, el horizonte límpido, la perspectivas de montañas. El niño criado en el campo entra en la ciudad con un capital de salud; lleva todas sus facultades vivas y ricas, y posee dos virtudes profundas, que son las del campesino en todo el mundo: la fuerza e la serenidad, que emanan de la tierra y del mar<sup>390</sup>.*

Percebo que, para Gabriela Mistral, a criança criada no campo teria sua infância protegida do crescimento desenfreado da cidade, que muitas vezes a silenciava. Identifico, nos discursos de Gabriela Mistral, uma preocupação com a educação das massas, com um olhar criterioso para formas de educar a criança. Entendia a interação e a comunicação entre adulto e criança como uma troca importante para que as crianças pudessem aprender a partir de valores fundamentais à vida humana, definindo-as como seres sensíveis e que, portanto, requeriam cuidados<sup>391</sup>. Gabriela Mistral, através dos seus discursos, lutava pelos direitos educacionais das crianças, sendo esta uma preocupação constante, que aparecia direta ou indiretamente em seus textos.

<sup>390</sup> MISTRAL, Gabriela. *La fiesta del árbol. Las colônias rurales. Uma plaza de juegos para niños*. México, 17 de fevereiro de 1924 apud ZEGERS, 2007, p. 140.

<sup>391</sup> MISTRAL, Gabriela. *Recados para América*. Santiago do Chile: Revista Pluma y Pincel – Instituto ICAL, 1978.

Seus primeiros textos poéticos já demonstravam essa preocupação. Eles também foram utilizados para um diálogo com as crianças, como ocorre, por exemplo, no livro *Ternura*, que apresenta uma poesia que instrui e educa, denominada por Mistral como poesia escolar<sup>392</sup>.

Gabriela Mistral afirmou reiteradamente, nos discursos jornalísticos, que os livros previamente selecionados pelos adultos precisavam circular pelas mãos das crianças tanto nas escolas como nas suas casas, referindo-se à necessidade de empréstimos de livros pelas bibliotecas públicas e escolares<sup>393</sup>. Sua defesa era, também, pelo que denominou de livros ambulantes, pois acreditava ser necessário que, no caso da reforma mexicana, os livros saíssem “*de la capital, en grandes camiones llenos de libros, de herramientas agrícolas de semillas. [...] Van adentrándose lentamente, pasan pequeñas ciudades, divulgando [la buena nueva]*”<sup>393</sup>. Além disso, definiu, junto com Vasconcelos, que era necessário que a importância da leitura fosse enfatizada aos moradores do campo. Para tanto, defendeu a ideia de que “*comitivas de ingenieros, que hormigean por los campos, trazando la rede de caminos; dirigentes agrarios que van de aldea en aldea, dando conferencias agrícolas*”<sup>393</sup>.

Constatou, quando acompanhou algumas dessas missões de difusão do livro, que “*el abandono en que los ha tenido el centro. Dicen sus necesidades: caminos, tierra, herramientas, buena justicia rural y maestros que los comprendan; nada más*”<sup>394</sup>. Tinha o costume de anotar ideias para, mais tarde, discuti-las com Vasconcelos. Não tinha dúvidas de que uma ação urgente era a de ampliar o número de escolas, de bibliotecas, dentro e fora delas para que seu objetivo primeiro e de Vasconcelos fosse alcançado. Ambos os intelectuais preconizavam que o maior número possível de mexicanos deveria ter acesso à leitura, entendida como ação a ser exercida pelo Estado mexicano.

Com esse pensamento, durante as viagens que fez ao interior mexicano, constituindo-se como mais uma divulgadora da reforma, proferia palestras para orientar os moradores do campo sobre o papel do livro na formação da criança,

---

<sup>392</sup> Além das poesias destinadas às crianças no livro *Ternura*, outras também fizeram parte do rol de produção de Gabriela Mistral. Dentre tais poesias, destaco *Poema Miedo, Todas íbamos a ser reinas, Dame la mano, Sonetos de la muerte, Meciendo, Me tuviste, Encantamiento, Sueño de los niños, Canciones de cuna, Rondas, La desvariadora, jugarretas, cuenta-mundos, Casi escolares y Cuentos, Montaña, Todas íbamos a ser reinas, Ayudadoras, Nacimiento de una casa y Ocho Perritos*.

<sup>393</sup> MISTRAL, Gabriela. *La Reforma Educacional de México. El Paris*, junho-julho de 1926 apud ZEGERS, 2007, p. 175.

explicava como os próprios camponeses poderiam construir suas escolas. Em que pese saber claramente ser papel do Estado prover essa necessidade, entendia, tal qual escreveu quando estivera envolvida com questões educacionais chilenas, que a sociedade também deveria participar desse processo de desenvolvimento do país pela ampliação da educação. Divulgou, em uma de suas crônicas jornalísticas, parte desse discurso que convidava a população a construir escolas para atender à formação das crianças do campo, sem perder de vista a constituição de uma biblioteca:

*venimos a construirles una escuela. (...)Mientras la escuela se levanta, aprenderán Uds. a leer, plantando los árboles o en una capacitada escuela, va a tener una o dos cuadras de tierra fiscales. Haremos el huerto frutal, de donde Uds. sacarán después las especies nuevas para poblar la región. Las mujeres cultivarán con nosotros la hortaliza y el jardín escolar. Cada domingo, almorzaremos en una mesa común. Tienen durante tres meses una enfermera para que les dé prácticas de salud; quedará un botiquín en su escuela. Los que quieran aprender nuestro oficio, ayudarán a ir haciendo el taller de zapatería o de jalones. En la tarde de los sábados, les haremos la lectura comentada; hemos traído una biblioteca formada de obras sencillas<sup>394</sup>.*

Identifico, no discurso de Mistral, a manutenção da tradição, da qual foi herdeira, de que competia à sociedade contribuir para o desenvolvimento do país. Vejo-a, em um jogo complementar entre tradição e ruptura, apoiando a reforma de Vasconcelos, atuando de forma direta e objetiva naquilo que acreditava como representante do próprio Estado que concebia como responsável pela educação. Em ambas as proposições, o que Mistral preconizava era que as crianças fossem cuidadas, protegidas e respeitadas, e a elas fosse possibilitado o acesso à leitura, para, a partir da apreensão do conhecimento advindo dessas experiências, fossem capazes de se posicionar criticamente. Em suma, sua luta era a de que essas crianças lessem, a despeito de quaisquer conjunturas políticas.

Entendo ser a concepção que Mistral defendia, de que o acesso ao livro que respeitasse as especificidades do universo infantil deveria ser oportunizado a todas as crianças, como um grande desafio que se colocava naquele tempo e que ainda se persegue na contemporaneidade.

Esse pensamento de Gabriela Mistral me leva a afirmar que a defesa por uma criança leitora a coloca no rol das discussões da geração contemporânea, tanto no

---

<sup>394</sup> MISTRAL, Gabriela. *La Reforma Educacional de México. El Paris*, junho-julho de 1926 apud ZEGERS, 2007, p. 175.

Chile, quanto no México e no Brasil. Os reflexos e as refrações dessa defesa de Gabriela Mistral em prol de uma criança que precisa ter a autonomia de pensamento justifica a reedição de suas obras literárias. Na mesma linha, a compilação dos seus textos educacionais e crônicas jornalísticas sustentam o reconhecimento da sua figura e a perpetuação de seu nome em monumentos, museus, bibliotecas, escolas e outros espaços de educação e cultura em diferentes países latino-americanos. Entendo que suas múltiplas atuações nos espaços públicos justificam o interesse reiterado das editoras em publicar o pensamento dessa educadora chilena.

A atualidade e a importância de Gabriela Mistral na contemporaneidade podem ser corroboradas quando, por exemplo, identifico ter sido ela uma das autoras homenageadas da 4ª Semana Literária da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE)<sup>395</sup>, constituindo-se como referência nos campos literário e educacional. Gabriela Mistral tem tido sua obra reeditada em diferentes países atualmente. Dentre essas republicações, destaco as que se referem direta ou indiretamente às crianças: seu livro *Poema de Chile* foi relançado em 2013, no Chile; *Tala* foi reeditado em 2010, na Espanha, assim como *Ternura*, em uma antologia poética de versos e prosas de Gabriela Mistral. Foram lançados recentemente inúmeros livros com compilação de seus versos ou dos seus escritos pedagógicos, tal qual *Lucila Gabriela: la voz de la maestra*, organizado por Pedro Pablo Zegers e Maria Isabel Orellana, em 2008. A referida obra faz parte de um projeto do *Museu da Educação Gabriela Mistral*, que conta com cinco livros que relatam a história da educação chilena por diferentes perspectivas, os quais são disponibilizados aos professores. Enfatizo um comentário feito por um dos autores que não deixa passar despercebida ao leitor a faceta educadora da poetisa chilena, afirmando que “*sus escritos, de extraordinaria belleza, permiten al lector en este segundo volumen comprender que la pedagogía es un ejercicio permanente, que debe llevarse a cabo desde la convicción y vocación verdaderas*” (ORELLANA, 2010, s/p.)<sup>396</sup>. O pensamento de Gabriela Mistral sobre a educação da criança aparece também em um documento denominado *Primeira Infância em Primeiro lugar: experiências e estratégias em advocacy*, lançado em 2011.

<sup>395</sup> Evento realizado de 25 a 29 de novembro de 2013. Juntamente com Gabriela Mistral foram homenageadas a educadora Magda Soares e a escritora Lygia Bojunga. Disponível em: <<http://ivsemanadeletrasufrpe.wordpress.com/homenageados-2/>>. Acesso em: 10 maio 2014.

<sup>396</sup> Disponível em: <<http://blog.dibam.cl/2010/10/18/interesantes-publicaciones-del-museo-de-la-educacion-gabriela-mistral-con-motivo-del-bicentenario/>>. Acesso em: 02 maio 2014.

O ideário educacional que Gabriela Mistral defendeu nas primeiras décadas do século XX, no Chile e no México, faz parte da formação de professores chilenos e mexicanos no que se refere ao desenvolvimento de ações voltadas para a formação da criança leitora, o que vem inspirando educadores de diferentes nacionalidades<sup>397</sup> a entender em que base tais pensamentos consolidaram-se. Na mesma linha, compreender possibilidades e limites de suas atuações na esfera político-educacional que corrobora a presença de um discurso, embora datado, com ressonâncias contemporâneas, sustentando um dos argumentos desta tese que defende que as lutas colocadas na modernidade educacional sejam ações, ainda, a serem conquistadas.

### *3.2.2 Cecília Meireles e a leitura para crianças: desafios de uma geração*

A criança leitora foi tema recorrente nos discursos literário, jornalístico e educacional de Cecília Meireles. Nos dois primeiros, quando defendeu uma concepção de literatura infantil e de livro na qual os autores atentassem para a relevância e urgência de uma literatura dedicada às crianças à época. No educacional, tanto quando se constituiu como escritora para crianças, como quando proferiu palestras voltadas em especial para sensibilizar os professores sobre a necessidade de que as leituras para as crianças ocupassem um lugar especial nas escolas.

Apesar de Cecília Meireles ter afirmado em suas crônicas que as diferentes instituições também concorriam para educar a criança e que a educação popular precisava ser valorizada, identifico, nos discursos, que as leituras por ela defendidas deveriam circular nas bibliotecas escolares e possibilitariam o contato com práticas e valores oriundos de nossa herança matizada pela influência europeia, aquela que dá voz aos nossos colonizadores. Trata-se de uma visão pautada na erudição, sendo entendida como aquilo que há de melhor na sociedade: as peças teatrais belgas e espanholas, que traduziu para o teatro, cuja divulgação nas escolas entendia ser importante, e/ou a valorização das músicas clássicas sustentam a defesa por uma

---

<sup>397</sup> Conforme discorrido na nota 7 que se refere às teses e dissertações lidas para a fundamentação do estado da arte deste trabalho, pesquisadores do Chile, do México, Estados Unidos e Brasil, por exemplo, debruçam-se sobre a obra literária, jornalística, política e educacional da poetisa chilena.

ideia de que ao povo deveria ser oferecido acesso a essa “*alta cultura*” (PEREIRA, 2009).

Percebo uma proposta de formação do leitor que o concebe como aquele que precisa receber “as luzes” do saber erudito, que retoma a tradição que herdou dos seus antecessores. Significa a valorização do saber considerado válido socialmente. Conforme analisado na faceta literária e jornalística de Meireles, muitas vezes escreveu trechos em francês ou em espanhol tanto na coluna jornalística destinada à educação do *Diário de Notícias* quanto na do jornal *A Manhã*, utilizando-se desses veículos de informação para defender a formação de um leitor erudito. No entanto, nesse último jornal, por mais de dois anos, divulgou cantigas e contos do interior do Brasil, mas sem abandonar os que compunham o folclore da França ou da Espanha, por exemplo. Percebo uma tensão no discurso da intelectual brasileira que ora transita pela ideia de que era importante valorizar a cultura do povo, entendendo-a como a cultura do lugar, ora o que se sobressaía era o acesso a leituras que retratavam o cotidiano de outras culturas. O fato é que, apesar dessas diferenças, a educadora brasileira não deixou de afirmar, de forma reiterada, em suas múltiplas funções, que era necessário se preocupar com a formação da criança leitora, o que, para ela, colocava-se como uma exigência do tempo histórico.

Ao assinar o Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, Cecília Meireles corroborou com um ideário educacional que defendera de forma veemente nas páginas do matutino carioca, na década de 1930, conforme explanado tanto na faceta jornalística quanto no capítulo anterior, no qual o tema central foi a educação popular na reforma de Anísio Teixeira no Distrito Federal. A educadora brasileira divulgou e materializou esse pensamento da Escola Nova não só nos discursos jornalísticos nos quais defendeu a concepção de criança presente nesse Manifesto, como quando organizou a biblioteca infantil Pavilhão Mourisco.

A concepção de infância presente no Manifesto e no discurso da signatária Cecília Meireles era a de criança como um ser belo e generoso – pensamento herdado da geração iluminista, conforme discutido na primeira parte deste capítulo. A essa criança a escola deveria satisfazer suas necessidades e favorecer o intercâmbio de experiências que a levassem ao trabalho, uma vez que “*convém aos seus interesses e às suas necessidades*” (AZEVEDO, 1932, s/p), a quem deve ser proporcionado o contato com o ambiente ao seu entorno “*para que [os adultos]*

*possam, desta forma, possuí-la, apreciá-la e senti-la de acordo com as aptidões e possibilidades”* (AZEVEDO, 1932, s/p), preparando-a para o trabalho e para vida.

Percebo, no discurso da signatária Cecília Meireles, uma tensão que oscila entre proteger e possibilitar a autonomia, fomentando situações nas quais às crianças fosse oportunizado o desenvolvimento da capacidade criativa e crítica, pensamento este abarcado também pelo Manifesto, sendo entendido como desenvolvimento integral. Educação esta que teria, na escola, como Cecília Meireles afirmou em inúmeras crônicas jornalísticas, a responsabilidade de articular conhecimentos científicos e técnicos com a arte, a literatura e os valores sociais, conforme discutido no capítulo anterior. Todas as vezes em que o discurso de Meireles recaía sobre uma modernidade educacional pensada na e pela escola, especialmente para uma criança que precisava ser protegida das mazelas sociais, tal qual Gabriela Mistral, aproximava-se de forma veemente do que considerou como um momento ímpar da história da educação brasileira – o Manifesto. Nesse documento discute-se que

*a arte e a literatura têm efetivamente uma significação social, profunda e múltipla; a aproximação dos homens, a sua organização em uma coletividade unânime, a difusão de tais ou quais idéias sociais, de uma maneira "imaginada", e, portanto, eficaz, a extensão do raio visual do homem e o valor moral e educativo conferem certamente à arte uma enorme importância social. Mas, se, à medida que a riqueza do homem aumenta, o alimento ocupa um lugar cada vez mais fraco, os produtores intelectuais não passam para o primeiro plano senão quando as sociedades se organizam em sólidas bases econômicas* (AZEVEDO, 1932, s/p).

Esse alimento representava, para Cecília Meireles, a necessidade de que a criança precisava se comunicar com o *“universo que está nos astros e nos planetas e nos olhos maternos, em que adormece o conhecimento silencioso do segredo da vida”*<sup>398</sup>, ou seja, sonhar, viajar, enriquecer-se e ao outro com suas experiências. Defendia a proposição de que o livro não podia limitar a vida em pequenos aspectos, ao contrário, deveria *“deixar a sua forma integral que só integral satisfaz, como alimento humano”*<sup>398</sup>. A leitura deveria, então, impulsionar as crianças a novos horizontes.

Essa mesma ideia da leitura como fonte de alimento serviu de mote para Cecília Meireles propagar, em sua faceta jornalística, a preocupação com a

---

<sup>398</sup> MEIRELES, Cecília. *Livro para crianças. Diário de Notícias*, 26 de abril de 1932. Arquivo do Acervo da Biblioteca Nacional do Brasil.

qualidade dos livros infantis, amplamente divulgada em esferas públicas, e que marcou um discurso da intelectual brasileira centrado na busca por um lugar para a criança na literatura. Defendia, de forma veemente, a importância de uma atitude ética necessária aos autores de livros infantis que revelava uma determinada concepção de literatura infantil, qual seja, a de que escrever para criança implicaria, necessariamente, unir arte e ciência. Arte, na medida em que um texto pensado para as crianças não determinaria limites à imaginação. Ciência, por considerar as especificidades da infância, entendendo a criança como uma leitora capaz de ultrapassar paradigmas, quando impulsionada por uma leitura curiosa do mundo que a cercava<sup>399</sup>. Formar a criança leitora constituiu-se como um dos mais preciosos compromissos de Cecília, para quem era necessário que aqueles que escrevessem para as crianças as percebessem “*com elevação e inteligência*”<sup>400</sup>, concebendo-as como sujeitos autônomos.

Com essa preocupação de proteção às crianças daquilo que, para Cecília Meireles, deseducava, sempre que possível, escrevia na coluna *Comentários* sobre os livros infantis lançados no Brasil e no exterior. Analisava tais livros à luz de uma concepção de infância que requeria atenção aos detalhes que subsidiavam essa etapa da vida<sup>401</sup>. Crítica, Cecília estava atenta ao percurso empreendido pelos escritores, ao escreverem para esses leitores em especial, e reforçava a importância de que esses livros instigassem o imaginário da criança, considerando a linguagem e as ilustrações.

A partir desse entendimento, Meireles fez análises críticas de livros infantis. Em uma dessas, a intelectual brasileira reconheceu a “*beleza*” das edições da obra de Monteiro Lobato. No entanto, uma coisa lhe saltou aos olhos: o interesse mercadológico do escritor. Tratava-se de um autor cuja literatura agradava mais aos adultos, na opinião de Cecília Meireles. Apesar de admirar o escritor, a educadora brasileira apontou um estranhamento, no que dizia respeito aos personagens. Em

---

<sup>399</sup> MEIRELES, Cecília. *Livros para crianças*. *Diário de Notícias*, 09 de novembro de 1930. Arquivo do Acervo da Biblioteca Nacional do Brasil.

Sobre essa discussão ver também Côrrea (2001).

<sup>400</sup> MEIRELES, Cecília. *A Infância*. *Diário de Notícias*, 20 de dezembro de 1930. Arquivo do Acervo da Biblioteca Nacional do Brasil.

<sup>401</sup> Além de analisar os livros de Monteiro Lobato, fizeram parte da sua atuação como crítica literária as obras do argentino Constâncio C. Vigil que, para ela, tinha “*o poder de publicar tantos livros para a infância conservando em todos o mesmo ritmo espiritual, a mesma atmosfera de pureza e bondade, e a mesma ansiedade de transmitir aos pequeninos as melhores conquistas da sua inteligência, do seu caráter e do seu coração*” (MEIRELES, Cecília. *Constâncio C. Vigil*. *Diário de Notícias*, 21 de abril de 1931. Arquivo do Acervo da Biblioteca Nacional do Brasil).

correspondência a Fernando de Azevedo, ao falar de sua opinião sobre os livros de Monteiro Lobato<sup>402</sup>, Cecília Meireles reforçou a preocupação com questões que deveriam ser observadas nas obras, entendendo ser preciso que o discurso literário sobre a criança sustentasse a ideia de cuidado com a inocência<sup>403</sup>. Esse fato justifica a afirmação que fez a Azevedo: “*Por nenhuma fortuna do mundo eu assinaria um livro como os do Lobato*”<sup>404</sup>.

A educadora brasileira afirmava que, para escrever livros para as crianças, era necessário unir simplicidade e poesia, dizendo, ainda, que se fazia necessário que outras pessoas pensassem e discutissem sobre o tema – qualidade dos livros infanto-juvenis - devido à importância que apresentavam na formação integral dos leitores.

O cuidado presente na seleção dos livros infantis e na constituição do espaço para que essa literatura pudesse se consolidar, a partir da opinião literária das crianças, apontava para uma concepção de infância envolta na pureza e na riqueza abrigada nessa fase da vida. Particularmente, no âmbito educacional, muito se tem feito para se entender a infância, a fim de conseguir vê-la e respeitá-la não como um mero espaço no tempo a ser vivido, mas como uma condição da criança (KUHLMANN JR., 2001).

A cronista educacional defendia que escrever para criança requeria sensibilidade e muita seriedade. Assim, afirmou que

*muita gente pensa que escrever para a infância é das coisas mais fáceis. Que esses leitores são pouco exigentes; que não é preciso ter “estilo”. [...] E – o que é a maior enormidade – que a qualquer assuntozinho à toa se presta para um livro desses, destinado a quem não tem muitas preocupações fora do círculo da família e da escola. Há também os partidários das narrativas fantásticas, para quem as crianças são uma espécie de gente desvairada, que se alimenta de proezas incríveis, de aparições, de golpes de audácia e de crueldade. Ambos esses extremos são ridículos. **Simplicidade não quer dizer banalidade.** Pode-se fazer um livro extremamente simples – porque há que atender os recursos limitados do vocabulário, de primeira idade – mas **repleta, ao mesmo tempo, desse aroma de poesia que deveria ser alimento contínuo da infância.** E também se pode fazer um livro*

<sup>402</sup> Na carta a Azevedo, a escritora não escreveu o nome dos livros de Lobato aos quais se referia.

<sup>403</sup> MEIRELES, Cecília. *Carta a Fernando de Azevedo*. 09 de novembro de 1932, *apud* LAMEGO, 1996a, p. 229

<sup>404</sup> Os estudos de Marisa Lajolo (1994) sustentam a vertente aqui levantada de que Monteiro Lobato já insistia, em correspondências a Godofredo Rangel, que a Literatura Infantil poderia ser considerada um estilo economicamente lucrativo. Se tal literatura fosse associada ao gênero paradiático, à tradução e à adaptação, poderia ser ainda mais lucrativa. Associava essa possibilidade de renda, também, à função jornalística (LOBATO, Monteiro, 26 de junho de 1930 *apud* LAJOLO, 1994, p.96).

*maravilhoso – mas sem monstruosidade, condições que muita gente supõe afins [...]. Não é preciso sutilizar, estilizar, e coordenar depois os motivos obtidos numa diretriz que satisfaça ao pensamento e ao coração<sup>405</sup>...*

Além de se atentar para o conteúdo literário dos livros, nas crônicas jornalísticas, também enfatizou que os autores de livros para crianças deveriam se preocupar com o aspecto gráfico, por ela considerado como um elemento importante, uma vez que as ilustrações instigam a sensibilidade do leitor. Com discursos e ações como os descritos anteriormente, posso afirmar que a cronista educacional brasileira concebia a criança como um sujeito que produz sentido para a leitura; para si e para o mundo a partir do que lê. Meireles entendia a leitura como espaço de produção de significados, compreendendo ser a imagem que compõe um livro destinado às crianças um combustível para enriquecer a atribuição de sentidos.

Com esse mesmo pensamento, que defendeu amplamente na faceta jornalística, também ocupou o espaço mercadológico dos livros infantis como autora, embora, na década de 1910, tenha produzido uma obra literária voltada para o público infantil (FERNANDES, 2008) com uma perspectiva moralizante. Trata-se da obra *Criança Meu Amor*, que foi adotada pela Diretoria Geral de Instrução Pública do Distrito Federal (LÔBO, 2010)<sup>406</sup>. Nesse livro, Cecília Meireles defendia uma concepção de criança que podia ser moldada pelo adulto, um ser dócil e que deveria obedecer aos adultos da família e aos de outras instâncias sociais, como a escola.

Quase duas décadas depois, essa perspectiva moralizante da literatura voltada para a criança ganhou contornos diferentes na obra literária de Meireles. Resultado, a meu ver, do próprio processo de interação com seus pares. Signatária do Manifesto de 1932, não poupou esforços para defender a necessidade de que a educação das crianças ocupasse o cenário político e educacional de seu tempo. Como uma das protagonistas desse momento político, escreveu para crianças e sobre crianças, discursando, de forma reiterada, sobre a importância de que os adultos criassem estratégias para ouvi-las, deslocando-se dos seus lugares de saber para interpretar as necessidades da infância. Ao analisar, em minha dissertação (FERREIRA, 2007), a concepção de criança defendida pela intelectual brasileira nesse período temporal, percebo que os argumentos de Cecília Meireles foram

---

<sup>405</sup> MEIRELES, Cecília, *Literatura Infantil. Diário de Notícias*, 28 de junho de 1930. Arquivo do Acervo da Biblioteca Nacional do Brasil (grifo nosso).

<sup>406</sup> De acordo com os estudos de Yolanda Lobo (2010), as obras *Romanceiro da Inconfidência* e *Rui* são consideradas obras literárias de Cecília Meireles com fins pedagógicos.

colocados a partir de outro ponto de vista: o da criança e, especialmente, uma criança que pensava e poderia desestabilizar lugares de saber cristalizados pelos adultos. Do ponto de vista da hermenêutica, significa que Cecília Meireles tentava, do seu lugar de adulta, entender o pensamento da criança a partir das escutas, das observações de diálogos, dos gestos, da realização dos inquéritos e outras ações evidenciadas nas crônicas que remetem a esse esforço da poetisa brasileira para entender o universo infantil.

O que li em um primeiro momento como contradição do pensamento da literata brasileira, após o contato com minhas fontes e instrumentos de pesquisa, brotou dessas vivências o entendimento de que o deslocamento da concepção pautara-se como reflexo de outras experiências vividas, do sentido instituído a partir da rede de referenciabilidades que foi se formando ao longo do seu caminhar. Essa percepção permitiu-me reconhecer posturas de que se valeu a intelectual brasileira para disseminar uma visão de mundo e de sociedade, tendo, como um dos motes para tal disseminação, a formação da criança.

É esse o pensamento de Cecília Meireles que atravessa suas obras literárias produzidas a posteriori de *Criança Meu Amor*, o que atribui um caráter de contemporaneidade às obras literárias infantis da poetisa que são constantemente reeditadas. Tal presentificação da concepção de Meireles sobre a formação da criança leitora justifica-se por se tratar de uma preocupação presente em documentos oficiais do governo<sup>407</sup>: conferir-lhe o estatuto de sujeito. Em busca de um ideário colocado na modernidade educacional no tempo em que Meireles esteve envolvida com questões educacionais, pensar a criança foi tarefa da geração que a

---

<sup>407</sup> As políticas públicas de formação do leitor no decorrer do século XX continuaram centradas na escola, sendo entendidas, em sua maioria, como “*proposta de ação pública e conjunta de formação de leitores e de incentivo à leitura*” (BRASIL, 2006, p. 10). No início da década de 1980, aparecem iniciativas de bibliotecas escolares por meio do *Programa Salas de Leitura*, que atendia a um número restrito de escolas públicas. Ao final da década de 1990, a Portaria Ministerial nº 584 instituiu o *Programa Nacional Biblioteca da Escola* (PNBE), que implicou o aumento da circulação de livros de literatura para crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental, à época 1ª a 4ª séries, e em 2000 também para formação de professores.

Nos primeiros anos do século XXI, os programas *Literatura em Minha Casa* e *Palavra da Gente* ampliaram a esfera de atuação pública, distribuindo livros que deveriam atingir o âmbito familiar. Essa distribuição foi se dando paulatinamente a partir de alunos da 4ª série (5º ano) até o segmento de Educação de Jovens e Adultos (EJA), tendo dois anos de intervalo até que a ação atingisse a todos os segmentos.

De acordo com os estudos do MEC, tal política inviabilizou a manutenção dos acervos das bibliotecas escolares, o que comprometia a universalização do acesso ao livro. Reflexões que culminaram com o plano *Por uma Política de Formação de Leitores*, implementado de forma sistematizada em 2006, sendo oriundo de ações de distribuição de livros a todas as escolas dos anos iniciais do Ensino Fundamental a partir de 2005 (BRASIL, 2006).

antecedeu e ainda atravessa os discursos da geração que a sucedeu. Tarefa esta que desafiou os intelectuais a refletir sobre como atender às especificidades desse universo, formando leitores capazes de pensar e de se posicionarem no mundo, vale dizer, como são perpassados por percepções oriundas de suas experiências e preocupações éticas. Em outras palavras, em que pese a formação da criança leitora ser uma questão intergeracional, as leituras de perfil moralizante, apesar de fazerem parte do repertório contemporâneo, não se mantêm por muito tempo nas prateleiras das livrarias<sup>408</sup>. As obras de Meireles que se voltam para a possibilidade de empoderamento da criança permanecem sendo reeditadas, convidando os educadores a problematizarem a tensão existente entre assujeitamento e subversão no processo de constituição da identidade da criança. Destaco que, para além da questão das reedições dessas obras a sua permanência no presente se justifica pelo sentido que foi produzido no passado que é ainda algo relevante na contemporaneidade, qual seja o de atentar para especificidades da criança leitora, conforme discutido ao longo deste capítulo.

A cronista educacional comentava em seus discursos jornalísticos sobre a incoerência dos adultos, que, muitas vezes, não percebiam o quanto questões de negação da infância apresentavam um quadro conflituoso. Fato que levava as crianças a passarem pela infância atraídas/iludidas pelas facilidades do mundo adulto. Sobre isso a cronista disse que

*É preciso refletir no transtorno interior dessa pobre criatura diante das censuras que lhe fazem, e que não produzem efeito, porque ela não as compreende [...] Como se vê é uma desorientação completa. A criança chega à conclusão – confusamente, no mistério da sua alma – de que seus direitos são de criança, mas os seus deveres, de adulto. Sua liberdade, mudamente, sente-se injuriada e sofre. E o tédio dessas incompreensões gera-lhe um vago desejo, que pouco a pouco se consolida, de atingir a*

---

<sup>408</sup> Refiro-me aos livros de autoajuda como os que abordam temas como morte de entes queridos e animais, por exemplo, ou aqueles que ditam normas de comportamentos. Poderia citar aqui nesta nota uma infinidade de títulos que, a despeito de sua presença, não significa que tenha havido uma permanência no interesse por essas obras, ao contrário dos livros de Meireles, como *Ou isto ou aquilo*, que foi reeditado com tiragens cada vez maiores. Publicado pela primeira vez em 1964, pela editora do poeta português Sidônio Muralha, a Giroflê-Giroflá, foi relançado em 2002, pela editora Nova Fronteira, encontrando-se na nona edição, sendo a informação observada na pesquisa a sítios virtuais de que essa edição a que me refiro estaria esgotada e, em 2013, pela Global Editora. Essa editora reeditou, nesse mesmo ano, as seguintes obras infantis de Cecília Meireles: *Canção da Tarde no Campo*, *O Menino Azul*, *Os Pescadores e suas filhas*, *O Aeronauta*, *Amor em Leonoreta* e *As palavras voam*. Além dessas de 2013 voltadas para crianças, essa editora lançou *Romanceiro da Inconfidência*, *Vaga Música*, *Amor em Leonoreta*, *Antologia poética*, *Espectros*, *Ilusões do Mundo*, *Crônicas para jovens*; em 2012 o livro *A Viagem*; em 2014 *Poemas escritos na Índia e Doze Noturnos de Holanda*.

*essa idade em que se pode agir com independência, e na qual parece que todas as coisas que se fazem saem bem feitas.[...] E essas que assim passaram são, desgraçadamente, aquelas que, depois de atingirem a mocidade, sentirão com maior nostalgia aquele tempo não vivido, e compreenderão que a sua existência não tem totalidade, porque lhe foi arrancada a parte melhor, que **devia ter sido, apenas, orientada** e que, lamentavelmente, foi oprimida com tiranias, violências e incompreensões<sup>409</sup>.*

O grifo da citação decorre da clareza com a qual Cecília Meireles colocou a questão da importância de se orientar a infância. A criança precisaria deparar-se com a beleza dessa fase da vida, mas precisaria, também, de mãos seguras que a orientassem de forma coerente. Tal concepção reforçava as ideias oriundas das gerações anteriores, entendendo ser necessário proteger a criança das mazelas da sociedade, o que leva os adultos a tomarem decisões que ora visam à moralização, ora a formas outras de entendê-la. O fato é que se trata de um adulto a fazer escolhas para as crianças, a despeito de Cecília Meireles preocupar-se com o protagonismo desses sujeitos na própria provocação que faz aos adultos para que compreendam os sentidos que as crianças produzem.

A atividade pedagógica da intelectual brasileira marcou presença em sua poesia. Ela própria, quando optou por escrever para crianças a partir de suas vivências no magistério na década de 1930, entendeu que essa cultura de proteção às vezes escapava ao escritor.

Quando optou por escrever livros para a escola primária, sua preocupação residia no fato de que era necessário suprir a ausência de livros voltados para a criança nos acervos escolares. No ano de 1937 lançou,

*em parceria com Josué de Castro, [...] A festa das letras, primeiro volume da Série Alimentação, que a Livraria Globo de Porto Alegre organizou a título de colaboração para uma campanha lançada em âmbito nacional. Em 1939 lançou, ainda pela Globo de Porto Alegre, a obra Rute e Alberto resolveram ser turistas, livro adotado pelas escolas públicas para o ensino de ciências*

<sup>409</sup> MEIRELES, Cecília. *A Infância*. *Diário de Notícias*, 20 de dezembro de 1930. Arquivo do Acervo da Biblioteca Nacional do Brasil (grifo nosso). Esse tema aparece também nas crônicas: MEIRELES, Cecília. *Grandes e pequenos*. *Diário de Notícias*, 06 de agosto de 1930. Arquivo do Acervo da Biblioteca Nacional do Brasil.

MEIRELES, Cecília. *A imaginação deslumbrada da criança*. *Diário de Notícias*, 12 de junho de 1930. Arquivo do Acervo da Biblioteca Nacional do Brasil.

MEIRELES, Cecília. *Coração da Infância*. *Diário de Notícias*, 23 de outubro de 1931. Arquivo do Acervo da Biblioteca Nacional do Brasil (grifo nosso).

MEIRELES, Cecília. *A criança vista pelos grandes espíritos*. *Diário de Notícias*. 12 de março de 1931. Arquivo do Acervo da Biblioteca Nacional do Brasil.

MEIRELES, Cecília. *Como as crianças pensam*. *Diário de Notícias*, 24 de março de 1931. Arquivo do Acervo da Biblioteca Nacional do Brasil.

*sociais no 3º ano elementar. Rute e Alberto foi adaptado para o ensino da língua portuguesa nos Estados Unidos da América (LÔBO, 2010, p. 15).*

Em 1949, escreveu um livro para o governo de Minas que seria distribuído às crianças que terminassem o ensino primário naquele ano, em decorrência de uma comemoração cívica. Foi pressionada quanto ao prazo de entrega do livro *Rui* que estava previsto para o mês de setembro do referido ano, conforme disse à Isabel do Prado, ao afirmar que “*deram-me muito pouco por esse trabalho, se considerarmos a quantidade que vai ser distribuída, a pressa com que foi feito e a verba enorme de que dispõem para a comemoração*”<sup>410</sup>.

Produzir literatura para crianças pressionada por um tempo cronológico era algo que incomodava a educadora brasileira. Pelo seu discurso, apreendo o sentido de que a sensibilidade necessária a uma literatura infantil era, a seu ver, incoerente com pressões mercadológicas. Sensibilidade que era indispensável para a produção daquele que considerava o bom livro para crianças, que preservasse a pureza da infância. No caso da carta que trocou com Isabel do Prado, ainda enfatizou que não entendia o porquê de ter sido pressionada, uma vez que o livro não cumprira o prazo de lançamento. Mesmo cedendo a essas pressões, provavelmente, como discuti anteriormente, por necessidades financeiras, não deixava de imprimir um tom de crítica a qualquer aspecto que pudesse interferir na concepção de literatura infantil que defendia.

No contraponto do incômodo causado à Cecília Meireles por ter que ceder a tais pressões, a cronista educacional demonstrou realização pessoal quando comentou com Isabel do Prado a respeito da palestra<sup>411</sup> que ministraria sobre o referido livro de literatura infantil<sup>412</sup>. De um lado, a obrigação de escrever um livro em um tempo que não era marcado por seu próprio tempo de produção como autora. De outro, a possibilidade de divulgar o que de fato acreditava ser importante ao escrever para as crianças.

Dois frentes de ocupação - literária e educacional - que não foram antagônicas e que respondiam ao compromisso social que ela, assim como outras

---

<sup>410</sup> MEIRELES, Cecília. *Carta à Isabel do Prado*. Rio de Janeiro, 29 de agosto de 1949. Arquivo do Acervo da Fundação Casa de Rui Barbosa.

<sup>411</sup> As palestras foram entendidas pelos intelectuais de sua geração como uma frente importante para a divulgação do ideário educacional, sendo consideradas uma atividade de cunho intelectual e pedagógico, conforme evidenciado nas colocações do primeiro capítulo na faceta educacional.

<sup>412</sup> MEIRELES, Cecília. *Carta à Isabel do Prado*. Rio de Janeiro, 17 de outubro de 1949. Arquivo do Acervo da Fundação Casa de Rui Barbosa.

intelectuais de sua geração, tinha com a literatura para crianças: escrever para crianças e divulgar uma concepção de literatura infantil, ao preocupar-se também com a dimensão pedagógica que os livros que escrevia poderiam ter. O tema central dessa e de outras palestras foi a preocupação em defender a influência que um livro de literatura feito com cuidado e estilo alcançaria na formação da criança da escola primária.

Nas conferências que Cecília Meireles proferiu no Brasil sobre o tema da literatura infantil, defendeu a necessidade de que o livro para as crianças deveria, em primeiro lugar, despertar o interesse desses pequenos leitores. Compreendo que Cecília Meireles referia-se ao fato de que era relevante, a partir da observação da relação da criança com os livros, considerar a expressão desta acerca de sua preferência literária e que os autores de livros infantis, assim como os responsáveis pela difusão desse bem cultural, atentassem para tal especificidade. Nessas conferências, Cecília Meireles escreveu seus textos em torno dessa necessidade de oportunizar às crianças a expressão de seus pensamentos em relação ao que liam<sup>413</sup>.

Nesse discurso que, a meu ver, tem, entre outros, o caráter político decisivamente enfatizado, evidencio a defesa de que, em relação a essa criança, ser de pensamento autônomo, os adultos deveriam entender, principalmente, que se tratava de um ser que poderia encontrar, nas leituras de sua preferência, um combustível que sustentaria a incursão por outras leituras que, independente do nível de complexidade, constituí-la-iam como sujeito. A criança deveria fazer suas próprias escolhas literárias - era esse o discurso de fundo de Cecília Meireles junto às autoridades daquele tempo, obviamente dentro de um universo de leituras cuidadosamente escritas e escolhidas para esse fim.

Cecília Meireles afirmava que tanto os autores de livros quanto os editores e os políticos responsáveis pela promoção da leitura pública precisavam atuar no

---

<sup>413</sup> A primeira edição foi publicada na década de 1950, sob a perspectiva de convocar a opinião pública a refletir sobre a importância da literatura infantil para a escola primária. Abgar Renault, no prefácio da referida edição, enfatizou que “o primeiro passo é revelar a existência do problema, da qual grande segmento da opinião nem sequer tem a mais longínqua suspeita. Paralelamente, devem ser despertados os poderes públicos para que assumam a responsabilidade de um procedimento adequado às circunstâncias, e alertadas as nossas casas editoras, para que colaborem, através de escolhas criteriosas de originais, em amplo movimento em favor da publicação de livros dignos das nossas crianças, tão dignos delas, em virtude de sua beleza material e de sua beleza literária, que a falsa literatura infantil baixe e se recolha, afinal, a plano apropriado ao seu desaparecimento” (RENAULT, 1979, p. 12).

sentido de modificar a tradição que existia de que a esses leitores qualquer leitura bastava, desconsiderando a riqueza formativa que uma literatura infantil poderia oportunizar à criança, por ser esta cidadã em formação que precisava ser considerada em sua integralidade.

Preocupada em fundamentar tal discurso em prol de uma literatura específica para a criança, Cecília Meireles criticou as ações do governo, perguntando à Isabel do Prado se saberia dizer sobre a existência de um órgão no interior da Organização das Nações Unidas para a Educação a Ciência e a Cultura (UNESCO) que se preocupasse com as questões prementes da leitura para crianças<sup>414</sup>.

Preocupações como essa uniram Gabriela Mistral e Cecília Meireles a outras intelectuais de sua geração, como Henriqueta Lisboa, conforme amplamente discutido no primeiro capítulo desta tese. Henriqueta enunciou, já ao final de uma das cartas que escrevera para Mistral, na década de 1940: “dentro de 2 dias espero poder enviar-lhe o meu livro: *A Face Lívida* escrito entre 1941 e 45. Tomei a liberdade de dedicar-lhe uma página cujo assunto nos toca de perto: ‘As crianças’”<sup>415</sup>. Essas crianças, na opinião dessas três escritoras e outros intelectuais, seus pares, deveriam ser a primeira preocupação das autoridades governamentais, ao se pensar em políticas de divulgação do livro e na qualidade da literatura que lhes era oferecida pelas escolas.

Cecília Meireles pôde defender sua concepção de infância, quando aceitou o convite de Henriqueta Lisboa para proferir uma palestra em uma “*exposição de literatura e desenho de crianças*”<sup>416</sup>. Sua preocupação em atender às expectativas dos ouvintes conduziu-a a enfrentar essa tarefa apoiada na pesquisa. Solicitou à Henriqueta que lhe enviasse livros infantis para que pudesse entender o que as crianças mineiras liam<sup>417</sup>. Posteriormente, escreveu à Henriqueta Lisboa comentando suas conclusões sobre tal conferência. O que mais chamou a atenção de Cecília Meireles, ao ministrar essa palestra, foi perceber que a educação mineira

---

<sup>414</sup> MEIRELES, Cecília. *Carta à Isabel do Prado*. Rio de Janeiro, 29 de agosto de 1949. Arquivo do Acervo da Fundação Casa de Rui Barbosa.

<sup>415</sup> LISBOA, Henriqueta. *Carta à Gabriela Mistral*. Belo Horizonte, 03 de outubro de 1945. Arquivo do Acervo da Biblioteca Nacional do Chile.

<sup>416</sup> MEIRELES, Cecília. *Carta à Henriqueta Lisboa*. Rio de Janeiro, 03 de novembro de 1944. Arquivo do Acervo de Escritores Mineiros da UFMG.

<sup>417</sup> MEIRELES, Cecília. *Carta à Henriqueta Lisboa*. Rio de Janeiro, 14 de novembro de 1944. Arquivo do Acervo de Escritores Mineiros da UFMG.

estava preocupada com uma literatura voltada para o público infantil<sup>418</sup>. E, mais do que isso, era urgente à época que fosse pensada uma biblioteca voltada especificamente para o deleite e formação daquelas crianças.

Consciente da responsabilidade de organizar uma biblioteca, Cecília Meireles dedicou muito de seu tempo a essa função. Sua maior preocupação estava na possibilidade de reconhecer no livro uma rica fonte de educação. Para ela,

*organizar criteriosamente uma biblioteca infantil é ter de lutar, desde logo, com uma dificuldade que inutiliza esse bom propósito: a falta de livros para crianças, entre nós. Que haja livros publicados com o fim de servir à infância (ou de explorar a venda às escolas) todos nós o sabemos. Mas, que esses livros atinjam o fim a que se destinam é coisa muito diferente e contestável<sup>419</sup>.*

A escritora brasileira defendeu a concepção de que *“sempre que uma atividade intelectual se manifesta por intermédio da palavra, cai, desde logo, no domínio da Literatura”* (MEIRELES, 1984, p.19). Segundo os estudos da autora, essa manifestação antecedia o processo de apreensão do alfabeto e podia ser compreendida como um rico legado literário. *“Os iletrados possuem a sua Literatura. Os povos primitivos, ou quaisquer agrupamentos humanos alheios ainda às disciplinas de ler e escrever, nem por isso deixam de compor seus cânticos, suas lendas, suas histórias”<sup>420</sup>*. A concepção que a educadora defendeu sobre a Literatura oral expandiu-se, também, para a escrita; mas, no que se referia àquela que era voltada para a infância, apontou algumas especificidades: *“Evidentemente, tudo é uma Literatura só. A dificuldade está em delimitar o que se considera como especialmente do âmbito infantil”<sup>421</sup>*.

O ponto central dessa questão apoiou-se exatamente na própria criança. Cecília Meireles disse que ela é que deveria delimitar as leituras significativas em dois pontos: utilidade e prazer. Com base nessa premissa argumentativa, não haveria uma literatura infantil anterior, mas, sim, posterior, ou seja, a que se definiria, através do contato da criança com o livro. Com essa colocação, a educadora apontava claramente a importância não só de se ouvir a criança, como a de

<sup>418</sup> MEIRELES, Cecília. *Carta à Henriqueta Lisboa*. Rio de Janeiro. 12 de dezembro de 1944. Arquivo do Acervo de Escritores Mineiros da UFMG.

<sup>419</sup> MEIRELES, Cecília, *Literatura Infantil*. *Diário de Notícias*, 28 de junho de 1930. Arquivo do Acervo da Biblioteca Nacional do Brasil.

<sup>420</sup> MEIRELES, Cecília, 1984, p. 19.

<sup>421</sup> MEIRELES, Cecília, 1984, p. 20.

respeitar sua singularidade no espaço literário. O fato de existirem livros infantis que foram resultado de um simples juntar de palavras dificultava, na opinião da escritora, que tal ponto de vista sobre a literatura infantil se consolidasse, pois, para ela, “*mais do que uma ‘literatura infantil’ existiam ‘livros para crianças’*”<sup>422</sup>.

Quanto aos livros, para a poetisa Cecília Meireles, eles abrigavam uma enorme fonte de aprendizagem, sendo, portanto, sua qualidade fator de extrema importância. Foi com esse pensamento que não só estruturou a organização do espaço físico da Biblioteca *Pavilhão Mourisco*, como também pensou em práticas de leitura e escrita que perpassavam os encontros das crianças. Nesse movimento, buscou, no processo de escolha dos livros que compuseram o acervo, valorizar a excelência literária alcançada por grandes mestres. Procurou os conteúdos humanos representados em obras primas, pois iriam ao encontro de demandas universais dos espíritos infantis, defendendo a concepção de que o acesso a livros de qualidade, com uma linguagem que seduzisse o público infantil, concorria para preparar esses pequenos, em suas atuações, com força interior, em um mundo de mudança.

Com um discurso que reiterava que o livro deveria responder pela formação integral da criança, Gabriela Mistral e Cecília Meireles selecionaram cuidadosamente os livros para compor as bibliotecas infantis, que deveriam suscitar, antes de qualquer outra possibilidade, a dimensão afetiva, protegendo a infância de leituras que, em suas opiniões, fossem nocivas ao desenvolvimento infantil.

### 3.2.3 *Livros bons e livros maus: tradição ou ruptura?*

Herdeiras da geração iluminista, Gabriela Mistral e Cecília Meireles reconheciam a necessidade da formação do leitor ao definirem, por exemplo, escolhas no processo de seleção do que chamaram “livros bons” e “livros maus”. Ambas as intelectuais entenderam ser necessário que as leituras a que as crianças de sua geração tivessem acesso fossem controladas pelos adultos, que deveriam fazer a triagem entre os bons e os maus livros, uma vez que a seleção feita pela imprensa, na visão das autoras, pautava-se exclusivamente pela resposta mercadológica.

---

<sup>422</sup> MEIRELES, Cecília, 1984, p. 20-21.

Na França, em meados do século XIX, tanto o livro quanto a imprensa preocupavam as autoridades eclesiásticas por terem se constituído como “vetores principais de uma crise de valores e costumes que deixa de entrever um mundo no qual a cultura poderia, de modo definitivo, deixar de se organizar em torno da crença religiosa e da ordem católica” (CHARTIER; HÉBRARD, 1995, p. 35). A leitura, a partir da popularização do material impresso, assume uma dimensão de perigo que levou a tentativas de silenciamento. Tal perigo adveio de um contexto no qual

*o desenvolvimento de uma imprensa e de uma literatura de propaganda republicanas ou socialistas, de que os acontecimentos de 1848 parecem ter sido a consequência mais direta, inquieta os notáveis de todos os quadrantes, assim como o poder estabelecido; os progressos da alfabetização rural ameaçam os bastiões do catolicismo tradicional e provocam o temor pelas almas débeis – particularmente as mulheres e as crianças (CHARTIER; HÉBRARD, 1995, p. 26).*

A ideia de que a leitura empodera os sujeitos, por facilitar o acesso ao conhecimento e a opiniões por vezes divergentes, oferece, ainda hoje, perigos a uma parcela da sociedade que deseja controlá-los. Esse discurso vem atravessando gerações, protagonizado ora pelo clero ora por administrações autoritárias. A despeito de Gabriela Mistral e Cecília Meireles terem discutido que as crianças necessitavam desse empoderamento para se colocarem no mundo, não excluía o fato de reconhecerem que os adultos com a função de selecionar esses livros careciam de sensibilidades e responsabilidades específicas, pautadas na reflexão, a partir de concepções outras de infância que a tradição havia se encarregado de cristalizar. Para tal, utilizaram-se da imprensa como trincheira para defender esse pensamento. O critério de escolha do que seria esse bom livro era diferente em uma e outra, ainda que ambas dissessem que não se poderia perder de vista a dimensão de cuidado com a infância. Para Gabriela Mistral, o bom livro era aquele que ressaltava os valores da pátria, formando o adulto do amanhã, que fosse capaz de fortalecer os laços geracionais. Para Cecília Meireles, seria aquele que aguçasse o imaginário infantil, afastando a criança daquilo que, de alguma forma, desconstruísse uma “infância feliz”. Manter essa infância sublime era o que acreditavam ser papel de uma literatura infantil que também respeitasse as capacidades intelectuais das crianças, em que pese se tratar de posições distintas sobre a proteção desses sujeitos.

No México, devido à escassa produção de livros destinados às crianças, circulavam periódicos infantis no último quartel do século XIX, com periodicidade semanal ou quinzenal. Dentre eles, destaco: *La educación* (1871-1873), *El correo de los niños* (1872-1883), *La edad feliz* (1873), *Biblioteca de los niños* (1874-1876), *El educador práctico ilustrado* (1886), *El escolar mexicano* (1888-1889) y *El niño mexicano* (1895-1896) (LOMBARDO GARCIA, 1997, p. 79). O objetivo desses periódicos era o de “*imbuir en los menores el amor a la patria, el respeto a todas las personas y la dedicación al estudio y al trabajo*” (LOMBARDO GARCIA, 1997, p. 79).

Os conteúdos que circulavam na imprensa eram variados, havendo, desde textos informativos e lúdicos, até, de forma mais esparsa, notícias atuais voltadas para os estudantes. Chamo atenção para a presença de biografias de heróis ou de personalidades políticas mexicanas ou reconhecidas mundialmente, o que reforça a ideia de patriotismo na formação dos leitores no século XIX. Os contos seguiam um perfil sistemático no qual havia “*los niños buenos y los niños malos, los vicios y las virtudes, los consejos y los sermones, el premio de la virtud y el consiguiente castigo del mal*” (LOMBARDO GARCIA, 1997, p. 82).

Desde muito cedo às crianças eram oferecidas leituras doutrinárias, destacando a necessidade de docilização dos corpos: as crianças más eram punidas e as boas protegidas das mazelas do mundo dos adultos. Em total sintonia com as leituras que circulavam nas escolas, havia duas modalidades de periódicos: os tradicionais e os ativos. No primeiro grupo, encontravam-se as biografias, os contos e as fábulas; no segundo, registrava-se a presença de receitas, guias informativos com temas específicos – criação de animais, técnicas de costura, de bordado, dentre outros -, além disso, os textos lúdicos, como charadas, jogos de palavras e outros jogos (LOMBARDO GARCIA, 1997, p. 83).

Essas características pedagógicas moralizantes ainda persistem no século subsequente, apesar de iniciativas isoladas que trazem a visão da criança, como é o caso de *Pulgarcito*, amplamente defendido por Gabriela Mistral, conforme explicitado na parte deste capítulo referente às bibliotecas infantis chilenas.

Anterior a essa iniciativa, o jornal *El Universal* lança, em 1918, uma revista voltada para crianças, sob o título de *El Universal Infantil*, na qual se publicam contos escritos pelas crianças, outros escritos por adultos, mas ilustrados pelas crianças e ainda os contos clássicos, além de artigos de temas variados e de interesse das crianças, poemas e anúncios (LOMBARDO GARCIA, 1997). Nos

primeiros anos da década de 1920, esse perfil mantém-se, ampliando as ações também para a publicação de desenhos igualmente produzidos pelas crianças. Entendo esse caminho escolhido pela revista como um esforço de aproximar o público infantil da leitura a partir de experiências que fossem comuns às crianças<sup>423</sup>, a despeito de quaisquer críticas que pudessem conduzir tal iniciativa a fins lucrativos relacionados à venda com o objetivo de realizar as atividades lúdicas oferecidas.

Esse desenho da leitura destinada à criança ganha contornos mais definidos durante a reforma mexicana que preconizava especialmente *“llevar adelante una labor concreta em beneficio de la formación infantil, y en general de la educación popular, a través de acciones políticas que permitieran la participación de numerosos profesionales y especialistas”* (LOMBARDO GARCIA, 1997, p. 91).

Em suma, as publicações infantis tiveram início com as páginas específicas, os suplementos e os periódicos no interior dos jornais e, na sequência, as revistas e o periódico mural. A diferença de concepção dessas publicações entre os séculos XIX e XX residem no fato de que, no primeiro, o interesse era das editoras e, no subsequente, tratava-se de uma iniciativa governamental com vistas a atingir um universo maior de leitores<sup>424</sup>.

No Brasil, pelo meu recorte de estudos, é no século XX que se delineiam ações mais expressivas que incluem as crianças como leitores potentes<sup>425</sup>, despertando o interesse de editores, apesar de ter havido iniciativas no século XIX de produzir uma literatura infantil, pensamento herdado do Iluminismo. À medida em que aumenta o número de estudantes, a leitura voltada a esse público ganha corpo: *“as primeiras séries graduadas de livros de leitura começam a surgir, ao lado de*

---

<sup>423</sup> De acordo com Lombardo Garcia (1997), em 1919, o periódico *El Demócrata* seguia a mesma linha do *El Universal* destinando aos domingos uma página para as crianças. Além desses dois jornais, em 1920, o *El Heraldo de México* também entendia ser importante atender ao público infantil. Apesar dessas iniciativas praticamente simultâneas, esse perfil teve uma vida curta - pouco mais de um ano. Essa autora trabalha com a hipótese de que essa interrupção na circulação dessas páginas específicas ocorreu em virtude do surgimento do que na contemporaneidade denominamos de tirinhas ou histórias em quadrinhos, devido à dimensão cômica desses gêneros literários, o que muito agradou aos editores. Tais textos que circularam no México eram de origem norte-americana.

<sup>424</sup> Refiro-me à política de expansão do livro adotada na gestão de Vasconcelos, à frente da SEP, quando o governo se encarregou da reedição de livros, assim como edição de livros de novos autores mexicanos, conforme apontado no subitem que apresenta a Biblioteca Infantil do México.

<sup>425</sup> No Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil (CPDOC), no arquivo Gustavo Capanema, encontrei quatro pastas com documentos sobre literatura infantil, no qual aparecem informações sobre a Comissão de Literatura Infantil do Ministério da Educação e Saúde, cujo encerramento foi em 1938. Há também informações a respeito dos efeitos da “imprensa sensacionalista” sobre as crianças, além de catálogo preliminar e traduções de obras infantis, concursos, elaboração de ficha-padrão de classificação de livros e estudos do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (INEP) sobre o material infantil publicado na imprensa carioca.

*adaptações de obras estrangeiras e de produção de jornais de caráter infanto-juvenil*” (LITERATURA INFANTIL – 1880-1910, 2014)<sup>426</sup>.

O jornal carioca *Gazeta de Notícias* apresentava, entre suas diversas colunas, uma destinada especialmente ao público infantil – *Gazeta das Crianças*<sup>427</sup> - que, inicialmente, esteve sob a direção do jornalista Raphael Pinheiro<sup>428</sup> e, posteriormente, Viriato Corrêa<sup>429</sup>. Tratava-se de um perfil que se configurou como uma tendência no início do século XX, no qual à imprensa, conforme apresentado na introdução desta tese, foi atribuído um papel de formação de opinião, ampliando a participação social, através de novos públicos, escritores e mercados<sup>430</sup>.

Tal qual ocorrera no México, a parte do jornal destinada às crianças era formada por textos e desenhos produzidos por elas, por meio de concursos. Tais concursos repercutiram no aumento da circulação da *Gazeta*, sendo considerados como uma ação mercadológica estratégica.

Em que pese esse interesse mercadológico claramente marcado pelo aumento de jornais vendidos, destaco a presença de uma dimensão pedagógica na forma e no conteúdo da *Gazeta das Crianças*. A publicação era diária, sendo,

*em sua maioria, histórias com crianças como protagonistas e em situações do cotidiano. [...] Os contextos também eram variados, mas principalmente com contos protagonizados por crianças e outros cujo centro girava sobre a temática familiar.*

<sup>426</sup> Dentre os jornais a que me refiro, destaco: *O Adolescente* (1831), Salvador; *O Juvenil* (1835), Rio de Janeiro; *Livraria dos Meninos* (1937), Salvador; *Jornal de Instrução e de Recreio* (1845), Maranhão; *O Mentor da Infância* (1846); *Kaleidoscópio* (1860), São Paulo; *Ensaio Juvenil* (1864); *Imprensa Juvenil* (1870) (LITERATURA INFANTIL – 1880-1910).

Disponível em: <<http://www.unicamp.br/iel/memoria/Ensaaios/LiteraturaInfantil/ate18801.htm>>. Acesso em: 8 jun. 2014.

<sup>427</sup> A coluna, especialmente destinada ao público infantil, teve início em agosto de 1905, representando uma iniciativa histórica na formação do leitor infantil, em jornais de grande circulação. Nessa mesma linha de formação do leitor criança, cabe destaque a revista *O Tico-Tico*, que foi publicada em outubro desse mesmo ano, permanecendo em circulação por cerca de 50 anos (PIAIA, 2013).

Sobre essa revista destinada ao público infantil, ver também Rosa (2002).

<sup>428</sup> Jornalista que atuou como coordenador do *Gazeta das Crianças*, assinando com o pseudônimo de *Fafá* (PIAIA, 2013).

<sup>429</sup> Manuel Viriato Corrêa Baima do Lago Filho nasceu em Pirapemas (MA), em 23 de janeiro de 1884. Começou a escrever contos e poesias aos dezesseis anos. Coursou Direito no Recife, mas concluiu o curso no Rio de Janeiro. Seu primeiro livro de contos *Minaretes* foi alvo de duras críticas, mas isso não o fez desistir. Atuou na política como deputado; foi preso durante a Revolução de 1930 e quando liberto se dedicou integralmente à literatura e ao teatro. Obteve grande notoriedade no campo da narrativa histórica e escreveu o romance *Cazuza*, livro que abriu as portas da literatura infantil aos fatos da vida real, utilizando uma linguagem ágil e adequada à compreensão infantil. *Cazuza* relata as suas experiências escolares e os costumes da época; é considerado um dos maiores clássicos da literatura infantil. Foi membro da Academia Brasileira de Letras de 1938 a 1967, ano em que faleceu a 10 de abril, no Rio de Janeiro.

<sup>430</sup> Ver Nunes (2009).

*Os contos carregavam grande conteúdo moral [...]. A coluna, portanto, desempenhava um papel pedagógico muito maior do que simplesmente promover grandes eventos. Além de incentivar a leitura, a carga moral dos textos apresentados, os conhecimentos sobre História, Geografia e os jogos que faziam as crianças refletirem sobre problemas concretos promoviam a instrução e o incentivo à participação infantil. Não foram poucos os pedidos de Viriato, na coluna, para que os pais não influíssem nas respostas das crianças. Era incentivado não só o esforço individual, mas também a troca entre as crianças em busca das respostas (PIAIA, 2013, p. 12).*

O matutino carioca *Diário de Notícias*, cujo perfil já foi apresentado nesta tese, também destinou uma parte do jornal ao público infantil - *Página das Crianças*. A referida página circulou por onze domingos, sendo seu início em 12 de junho de 1930, juntamente com a *Página de Educação*. Localizava-se na página 23 e, assim como a que se dedicava aos assuntos educacionais, esta também esteve sob a direção da intelectual brasileira Cecília Meireles. No perfil inicial dela, havia contos – o primeiro deles se chamou *O herói que matara o reizinho inimigo*, texto de Ribeiro Couto e ilustração de Correia Dias. Assim como ocorrera em periódicos do México, esse espaço destinado aos leitores crianças abarcava a presença de contos, poesias, anedotas e desenhos infantis.

Da figura 4, que apresenta a *Página das Crianças*, que circulou em 6 de julho de 1930, destaco a presença dos contos maravilhosos, além dos outros gêneros a que me referi no parágrafo anterior, enfatizando, especialmente, a mescla entre os desenhos produzidos por Correia Dias, em diferentes partes, e aquele feito por uma criança, na margem direita da folha. Entendo-os como uma possibilidade de aproximação do universo da criança, tal qual Cecília Meireles defendera em seus textos jornalísticos. Observe a legenda do desenho escolhido para compor a referida *Página*:

*Noite de São João. O céu está cheio de estrelas e balões. A mamãe, com duas filhinhas, também vão brincar um pouco. Já acendeu uma pistola de muitos tiros. A filhinha mais velha está soltando estrelinhas. A outra quer encher um balão.*

*A menina que desenhou tudo isso tem quatro anos. Por isso, pede desculpas se não acharem muito bonito<sup>431</sup>.*

Não obstante a cronista educacional Cecília Meireles tenha se utilizado das ilustrações como forma de aproximar o leitor infantil, assim como trouxe gêneros que

---

<sup>431</sup> MEIRELES, Cecília. *Desenho de Criança*. *Diário de Notícias*. Rio de Janeiro, 06 de julho de 1930. Acervo da Biblioteca Nacional do Brasil

divertiam e educavam, compreendia a importância, tal qual ocorria em outros países como o México, da representação das crianças ser parte desses espaços dedicados a elas. O fato de a cronista pedir desculpas ao leitor, assim como preocupar-se em colocar uma legenda, aponta para o cuidado que ela dedicava à infância. A descrição foi, a meu ver, ainda que escrita por uma adulta – Cecília Meireles – “ditada” pela autora do desenho. Destaco, ainda, a colocação final que, provavelmente, tenha sido escolha da própria cronista preocupada em explicar aos seus leitores a presença de um desenho que apresentava os traços característicos de uma criança pequena. Essa opção da cronista sustenta uma concepção de criança não como “*vir a ser*”, mas como alguém que já se constitui como produtora de sentidos para o mundo que a cerca, materializado em uma representação gráfica: uma Festa Junina. Uma situação vivenciada, seja no plano da realidade, seja no do imaginário, por essa criança que teve a chance de representar sua visão de mundo. Essa constatação permite-me reiterar uma colocação desta tese de que Cecília Meireles criava condições de escuta da criança, tal qual ocorrera em outras instâncias de atuação.

PAGINA DAS GRANÇAS

Jardim Zoologico "Linda", a macaquinha amazonica APRESENTAÇÃO



Quando voltarmos da nossa visita ao local desolado da sua realidade, por por muito tempo apanhada, desolada, ao sair, sentida, profundamente, apanhada...

Fomos procurar a macaquinha, Linda. Ela nos olhou com curiosidade, mas não respondeu. Você poderia achar, vendo a linda macaquinha, que o nome da macaquinha não correspondia a sua figura.

Quando exemplo bonito, E querendo ensinar mais as nossas relações de simpatia, começamos a descobrir...

Quando voltarmos da nossa visita ao local desolado da sua realidade, por por muito tempo apanhada, desolada, ao sair, sentida, profundamente, apanhada...

Fomos procurar a macaquinha, Linda. Ela nos olhou com curiosidade, mas não respondeu. Você poderia achar, vendo a linda macaquinha, que o nome da macaquinha não correspondia a sua figura.

Quando exemplo bonito, E querendo ensinar mais as nossas relações de simpatia, começamos a descobrir...

Quando voltarmos da nossa visita ao local desolado da sua realidade, por por muito tempo apanhada, desolada, ao sair, sentida, profundamente, apanhada...

Fomos procurar a macaquinha, Linda. Ela nos olhou com curiosidade, mas não respondeu. Você poderia achar, vendo a linda macaquinha, que o nome da macaquinha não correspondia a sua figura.

Quando exemplo bonito, E querendo ensinar mais as nossas relações de simpatia, começamos a descobrir...

Quando voltarmos da nossa visita ao local desolado da sua realidade, por por muito tempo apanhada, desolada, ao sair, sentida, profundamente, apanhada...

Fomos procurar a macaquinha, Linda. Ela nos olhou com curiosidade, mas não respondeu. Você poderia achar, vendo a linda macaquinha, que o nome da macaquinha não correspondia a sua figura.

Quando exemplo bonito, E querendo ensinar mais as nossas relações de simpatia, começamos a descobrir...

O CAMARADA Sultam Gnana Mharef Bilqandil

Uma pagina sobre a vida no sertão O estanco de Tansen, cercado de terra, com um lado para o lado...

Um animal de carga ou de sala. E' preciso então revolver grandes extensões, saltar o rasto, seguir-o, às vezes, leguas e leguas, batendo matos e capões...

Quando, na Guiné, o negociante recebeu o camoil. Quando o negociante de Foz volta para a Guiné, com o povo anda enganado...

Quando exemplo bonito, E querendo ensinar mais as nossas relações de simpatia, começamos a descobrir...

Quando exemplo bonito, E querendo ensinar mais as nossas relações de simpatia, começamos a descobrir...

Quando exemplo bonito, E querendo ensinar mais as nossas relações de simpatia, começamos a descobrir...

Quando exemplo bonito, E querendo ensinar mais as nossas relações de simpatia, começamos a descobrir...

SULTAM GNANA Mharef Bilqandil

Uma pagina sobre a vida no sertão O estanco de Tansen, cercado de terra, com um lado para o lado...

Um animal de carga ou de sala. E' preciso então revolver grandes extensões, saltar o rasto, seguir-o, às vezes, leguas e leguas, batendo matos e capões...

Quando, na Guiné, o negociante recebeu o camoil. Quando o negociante de Foz volta para a Guiné, com o povo anda enganado...

Quando exemplo bonito, E querendo ensinar mais as nossas relações de simpatia, começamos a descobrir...

Quando exemplo bonito, E querendo ensinar mais as nossas relações de simpatia, começamos a descobrir...

Quando exemplo bonito, E querendo ensinar mais as nossas relações de simpatia, começamos a descobrir...

Quando exemplo bonito, E querendo ensinar mais as nossas relações de simpatia, começamos a descobrir...

Fonte: Arquivo da Biblioteca Nacional do Brasil

Gabriela Mistral e Cecília Meireles, herdeiras desse pensamento iluminista - do livro bom e mau - e, ao mesmo tempo, abertas aos desafios colocados na

432 Figura 4. Ver lista de figuras.

modernidade educacional, como fora mencionado, consideravam ser importante pensar na literatura específica para as crianças, sendo necessário, ouvi-las<sup>433</sup> sobre o que liam, entendendo que as suas opiniões literárias as fariam pensar no livro de literatura infantil a partir de outro ponto de vista. Ouvir as crianças à época significava inverter a episteme de uma pedagogia iluminista. A despeito de ambas as intelectuais afirmarem ser preponderante que os adultos, de alguma forma, selecionassem a leitura a que as crianças deveriam ter acesso, elas percebem que, ao se formarem leitoras ávidas, as crianças constituíam-se na sua singularidade. Um paradoxo que me permite interpretar o novo no tempo histórico da modernidade educacional quando as duas intelectuais defenderam uma dimensão pública de ampliação do acesso à leitura, apesar desse acesso ao livro ainda representar uma raiz iluminista, por ser controlado por leitores, na opinião de ambas, mais experientes.

Desde a década de oitenta do século XIX, na França, que os diretores das escolas primárias tinham autonomia para escolher métodos e programas. No entanto, no que diz respeito aos livros, era necessário que respeitassem as obras proibidas pelo Conselho Superior da Instrução Pública, que fazia parte do Ministério da Instrução Pública, que deveria dizer quais livros poderiam chegar às escolas e bibliotecas em geral. Tal controle, sustentado em base legal<sup>434</sup>, não foi suficiente para impedir que a leitura dos mais variados gêneros atingisse tanto a população da cidade, quanto a do campo.

---

<sup>433</sup> Dentre as crônicas que versavam sobre o tema, destaco as seguintes: MEIRELES, Cecília. *Festas Escolares*. *Diário de Notícias*, 11 de setembro de 1930. Arquivo do Acervo da Biblioteca Nacional do Brasil; MEIRELES, Cecília. *Como as crianças pensam*. *Diário de Notícias*, 24 de março de 1931. Arquivo do Acervo da Biblioteca Nacional do Brasil; MEIRELES, Cecília. *Sugestões do Teatro da Criança*. *Diário de Notícias*, 12 de julho de 1931. Arquivo do Acervo da Biblioteca Nacional do Brasil; MEIRELES, Cecília. *Depois do espetáculo...* *Diário de Notícias*, 14 de julho de 1931. Arquivo do Acervo da Biblioteca Nacional do Brasil; MEIRELES, Cecília. *Educação e Alfabetização. Analfabetos, alfabetizantes e alfabetizados*. *Diário de Notícias*, 27 de agosto de 1931. Arquivo do Acervo da Biblioteca Nacional do Brasil; MEIRELES, Cecília. *Poema do vendedor de frutas*. *Diário de Notícias*, 07 de janeiro de 1932. Arquivo do Acervo da Biblioteca Nacional do Brasil; MEIRELES, Cecília. *No dia de Garibaldi*. *Diário de Notícias*, 02 de junho de 1932. Arquivo do Acervo da Biblioteca Nacional do Brasil; MEIRELES, Cecília. *O "Plantie"*. *Diário de Notícias*, 18 de junho de 1932. Arquivo do Acervo da Biblioteca Nacional do Brasil; MEIRELES, Cecília. *O autor do bem*. *Diário de Notícias*, 04 de agosto de 1932. Arquivo do Acervo da Biblioteca Nacional do Brasil; MEIRELES, Cecília. *Gandhi e a educação*. *Diário de Notícias*, 24 de agosto de 1932. Arquivo do Acervo da Biblioteca Nacional do Brasil; MEIRELES, Cecília. *Associação Brasileira de Educação: O Simpósio*. *Diário de Notícias*, 15 de outubro de 1932. Arquivo do Acervo da Biblioteca Nacional do Brasil.

<sup>434</sup> O artigo 35, da Lei Goblet, de 30 de outubro de 1886, afirmava que "os diretores e diretoras das escolas primárias particulares são inteiramente livres para escolher métodos, programas e livros, com exceção das obras que tenham sido proibidas pelo Conselho Superior da Instrução Pública, com base no artigo 5 da lei de 27 de fevereiro de 1880" (CHARTIER; HÉBRARD, 1995, p. 37).

Sobre o controle dos livros para as crianças, Gabriela Mistral afirmava que a pureza deveria ser preservada, evitando que elas tivessem acesso a obras que considerava como imorais<sup>435</sup>. Entendia que os pais, “*por falta de preparación, ya por descuido, no eligen las lecturas de sus hijos. A las obras dañosas [...] se debe el descenso moral de la niñez*”<sup>436</sup>, o que reforçava seu discurso de que era necessário que a professora, por exemplo, ficasse responsável pela seleção de livros que educassem de fato. Gabriela Mistral não entendia como um mesmo livro poderia ser destinado a homens, mulheres e crianças. Achava estranho, por entender que uma literatura assim afastava o livro das crianças, por não oportunizar aquilo que lhes era caro, quer seja, a fantasia, a poesia e o deleite<sup>435</sup>. Para Mistral,

*sin intención moral, con las lecturas escolares los maestros formamos sólo retóricos y dilettantis; creamos sócios para las academias y los ateneos, pero no formamos lo que nuestra América necesita con una urgencia que a veces llega a parecerme trágica: generaciones con sentido moral, ciudadanos y mujeres puros y vigorosos e individuos en los cuales la cultura se haga militante al verificarse con la acción: se vuelva servicio*<sup>435</sup>.

Atrelada às discussões sobre o livro, encontrava-se a necessidade de problematizar a literatura infantil. Os desafios daquele tempo colocavam aos escritores o imperativo de escrever para crianças, respeitando as especificidades e oportunizando a formação. Os livros deveriam fundamentar-se, então, em uma concepção de literatura infantil que refletisse as discussões daquele tempo, nas quais eles próprios

*assumiam um papel central, como alternativa aos efeitos nefastos que poderiam advir do contato com outros meios educativos. Esta compreensão derivava do entendimento de que a educação não se limitava à escola. Eram antídotos contra o rádio, o cinema e as revistas em quadrinhos. Campanhas educativas desenvolvidas junto aos pais e professores pela Seção de Cooperação da Família, desde 1925, alertavam sobre a necessidade de orientar o lazer infantil em casa, na escola, na cidade (MIGNOT, 2002, p. 213).*

O discurso brasileiro era o de que cabia à escola e à família a responsabilidade de selecionar as leituras a que as crianças deveriam ter acesso. Concordando com Mignot (2002), a leitura de bons livros à época seria aquela na

<sup>435</sup> MISTRAL, Gabriela. *Lecturas para mujeres*. México, 31 de julho de 1923 apud ZEGERS, 2007, p. 99-106.

<sup>436</sup> MISTRAL, Gabriela. *Una obra útil organización de una biblioteca en el Liceo de Niñas. Circular que encuentra un eco simpático*. Punta Arenas, 08 de outubro de 1918 apud ZEGERS, 2002, p.329-330.

qual a criança poderia ter uma visão do mundo ideal, por meio da qual estariam resguardadas das mazelas sociais. A intelectual Cecília Meireles corroborava com essa ideia, afirmando, em muitos de seus discursos jornalísticos, que era preciso orientar os pais e as demais instituições nas quais a criança circulava, buscando protegê-la, sendo o livro uma forma de lazer que poderia ser controlada<sup>437</sup>. Àquele tempo, “*a leitura se destacava como meio de acesso à informação e, ao mesmo tempo, elemento formador da mente infantil*” (SOARES, 2002, p. 49), sendo o livro compreendido como instrumento de seleção e guarda dessa infância.

As discussões abordadas nas crônicas jornalísticas de Cecília Meireles possibilitam-me ver mais do que uma simples preocupação com a organização de uma biblioteca que se centrava, destaco, na consolidação de uma concepção de criança como um ser singular. Pensar nos critérios de uma biblioteca aponta para questões políticas, econômicas e sociais, presentes nas colocações de Cecília Meireles, que remetem a entraves por ela vivenciados.

Aspectos políticos centrados naquilo que se coloca como urgente no tempo histórico da modernidade educacional: enfrentar desafios oriundos do processo de difusão de uma concepção de literatura que dialogasse com o universo infantil e o acesso da criança em idade escolar à leitura pública. As dificuldades a que me refiro foram as que Cecília Meireles não poupou esforços para enfrentar. Trata-se daquelas que dizem respeito ao rompimento com uma concepção de literatura vigente à época que exigiu da educadora brasileira argumentações capazes de convencer autores de livros infantis de que a criança era um ser que pensava criticamente e que, portanto, poderia (re)criar imagens do mundo a partir do que lia, com base no que foi discutido no subitem anterior. Tal concepção requeria atenção, cuidado e conhecimento da natureza do pensamento dessa criança.

---

<sup>437</sup> Cecília Meireles abordou a discussão de que os adultos da família e da escola deveriam atuar juntos, defendendo a ideia de que a educação nova representava uma obra de cooperação social em várias crônicas, dentre as quais destaco: MEIRELES, Cecília. *Círculos de Pais e Professores. Diário de Notícias*, 22 de agosto de 1931. Arquivo do Acervo da Biblioteca Nacional do Brasil; MEIRELES, Cecília. *A Conferência do professor Fernando de Azevedo sobre a saúde e a Escola nova. Diário de Notícias*, 15 de outubro de 1931 /16 de outubro de 1931/18 de outubro de 1931. Arquivo do Acervo da Biblioteca Nacional do Brasil; MEIRELES, Cecília. *Círculos de Pais e Professores. Diário de Notícias*, 06 de novembro de 1931. Arquivo do Acervo da Biblioteca Nacional do Brasil; MEIRELES, Cecília. *Cooperação. Diário de Notícias*, 07 de novembro de 1931. Arquivo do Acervo da Biblioteca Nacional do Brasil; MEIRELES, Cecília. *Um por todos e todos por um. Diário de Notícias*, 07 de junho de 1932. Arquivo do Acervo da Biblioteca Nacional do Brasil.

Aspectos econômicos na medida em que a educadora brasileira, conforme discutido no capítulo que aborda a reforma de 1931 no Distrito Federal<sup>438</sup>, defende a necessidade da criação de um Fundo Escolar que destinasse verbas específicas para educação, o que incluía as bibliotecas. A falta de investimento financeiro em leitura pública implicava dificuldades para a formação e a manutenção de acervos nessas instituições, o que levou Cecília Meireles a utilizar-se de seu acervo privado para organização do *Centro Cultural Pavilhão Mourisco*.

Aspectos sociais quando se pensa nos entraves que advieram da ocupação dos espaços públicos pela intelectual brasileira. A necessidade de definição de um posicionamento político para reafirmar seu ideário educacional em espaços de formação de opinião implicou na descontinuidade do projeto de formação do leitor materializado na biblioteca sob sua responsabilidade<sup>439</sup>.

À signatária Cecília Meireles, assim como a outros intelectuais de sua geração, não escapou a possibilidade de defesa de um campo de atuação pública. A despeito das dificuldades descritas anteriormente, tal qual ocorrera, em parte, no projeto de Vasconcelos, ações de formação do leitor tiveram na construção de bibliotecas infantis mexicanas e brasileiras registros de criações singulares.

Criações que materializaram uma concepção de leitura entendida por Gabriela Mistral e Cecília Meireles como espaço de produção de significados. Essas bibliotecas especialmente pensadas para as crianças representam um espaço de formação da criança concebida em seu estatuto de sujeito, como aquela que produz sentido para e através das leituras. Nessa concepção, a leitura pública é fonte e tema de sustentação das bibliotecas infantis, rompendo com a ideia de uma literatura simplesmente moralizante.

### 3.2.4 As Bibliotecas Infantis

Na dimensão das atuações de Mistral e Meireles, convém explicitar, neste ponto, a existência de dois modelos de biblioteca que foram referência quando

---

<sup>438</sup> Refiro-me ao segundo capítulo intitulado *As bibliotecas nas reformas educacionais do México e do Brasil*.

<sup>439</sup> Esses aspectos sociais foram explicitados tanto ao longo do primeiro capítulo quando me referi às decepções da cronista educacional quanto no início deste capítulo quando ressaltai motivos que levaram ao fechamento do *Centro Cultural Pavilhão Mourisco*. Além do que discuti no segundo capítulo ao problematizar as ações políticas que culminaram com a implementação de bibliotecas, assim como na descontinuidade das políticas de leitura pública no Distrito Federal.

ambas atuaram nas esferas política e educacional. Trata-se dos modelos francês e americano de bibliotecas, que materializam os projetos das intelectuais. Isso me permite compreender, de forma mais abrangente, o alcance das relações de sentido que se estabeleceram entre as intelectuais e os diferentes modelos entre o leitor e o livro.

Essas duas intelectuais latino-americanas organizaram espaços de formação do leitor criança que se fundamentaram ora em ações oriundas do modelo francês, ora do norte-americano, ora em uma concepção diferente desses modelos que tomaram como referência. Isso porque as bibliotecas que idealizaram representaram, ao mesmo tempo, um lugar para a criança leitora que se submetia à escolha dos adultos, mas, no entanto, era também protagonista de seu processo de formação.

No caso do modelo francês de biblioteca, essa relação destacava-se pelo distanciamento entre o livro e o leitor. A disposição dos livros nas prateleiras, assim como a atuação do bibliotecário que restringia a si o papel de viabilizar o empréstimo do livro, demonstrava a ideia da instituição como um espaço de autoformação. Concepção esta que instituiu a cultura do silêncio na relação do leitor com o livro: um espaço que educava na e pela leitura individual, conforme criticado por Coyecque na década de 1920, segundo os estudos de Chartier e Hébrard (1995, p. 163):

*Hoje a biblioteca não deve continuar a ser um simples escritório de distribuição de livros, nem o bibliotecário um funcionário incumbido do material impresso que registra as entradas e saídas de livros [mas sim] um professor de leitura.*

*Um princípio essencial, **embora mal conhecido**: é preciso ensinar o leitor a ler, isto é, a se utilizar da biblioteca, dos seus diferentes gêneros de impressos: livros, revistas, jornais, catálogos; ensiná-lo a escolher dentre as publicações da mesma natureza, aquelas que correspondem a seu grau de instrução. O bibliotecário é por definição o professor de leituras, o professor que sabe, porque aprendeu, e que sabe ensinar, porque aprendeu a ensinar<sup>440</sup>.*

Em contraponto com a relação de distanciamento entre leitor e livro, criticada na citação anterior por estudiosos que entendiam ser necessário que os bibliotecários franceses repensassem seu papel de coadjuvantes no processo de formação do leitor, foram realizadas pesquisas realizadas na década de 1950,

---

<sup>440</sup> Grifo nosso.

objetivando conhecer especificidades dos leitores que frequentavam algumas bibliotecas públicas. Segundo Chartier e Hébrard (1995), na década de 1950, tais profissionais demonstraram interesse em investigar o perfil dos frequentadores das bibliotecas, preocupando-se em identificar gêneros lidos por leitores de diferentes idades, em especial, o público jovem no que se referia às preferências literárias e de diferentes idades quanto ao uso de serviços oferecidos pelas bibliotecas<sup>441</sup>. Sob a influência do resultado de tais pesquisas, houve bibliotecários que passaram a interagir com os leitores, orientando-os nas escolhas dos títulos, tal qual ocorria com os norte-americanos.

A utilização de inquéritos com vistas a conhecer os gostos literários de jovens leitores foi uma estratégia utilizada por intelectuais brasileiros cerca de duas décadas antes dessas pesquisas francesas, servindo de base para a organização de bibliotecas infantis escolares e não escolares.

A concepção norte-americana de biblioteca aproximava o leitor do livro, desde a forma como o espaço era organizado até as interações que o bibliotecário tinha com o leitor. Nesse último caso, as escolhas dos livros eram mediadas pelas experiências leitora e profissional do bibliotecário, aproximando o livro do leitor. Havia nesse espaço, dentre outras atividades, a *Hora do conto*, que foi entendida como fundamental na formação ampliada do leitor, tanto por Gabriela Mistral, quanto por Cecília Meireles, conforme apresentado no segundo capítulo desta tese que discorre sobre as reformas educacionais de México e do Brasil em que essas duas intelectuais atuaram<sup>442</sup>. Essa *Hora do Conto*, que acontecia nas salas de leitura, consistia em um momento no qual as crianças ouviam histórias, podendo interagir com o profissional que as contava, perguntando e até encenando a narrativa ouvida. Tratava-se de uma experiência leitora que tinha por objetivo incentivar a leitura por fruição, aproximando o leitor do livro. Hodiernamente, algumas livrarias ainda praticam tal atividade na seção de livros infantis.

---

<sup>441</sup> Há registros de que, na década de 1950, acontecem pesquisas de cunho sociocultural e estratégia de aculturação. Em 1959, a Seção de Bibliotecas Pequenas e Médias inicia um inquérito sobre a leitura de livros de romances, em 13 bibliotecas. Odile Altamayer faz um mapeamento de quem são os jovens leitores que frequentam uma determinada biblioteca. Outras iniciativas desse tipo de pesquisa foram surgindo, investigando a leitura de diversos gêneros e estilos literários. Jean Hassenforder desenvolveu um trabalho em que, ao mesmo tempo em que procurou conhecer o público de jovens leitores, buscou saber quem era o público dos serviços ou sessões documentais, com a finalidade de fazer um diagnóstico para articular estratégias de intervenção. A investigação de leitura foi feita também em escolas públicas, indicando que jovens leitores possuíam uma leitura influenciada pelo ambiente familiar, apesar do gosto diverso (CHARTIER; HÉBRARD, 1995).

<sup>442</sup> Capítulo 2, intitulado *As bibliotecas nas reformas educacionais do México e do Brasil*.

Sendo assim, defendo que o modelo de biblioteca pensado por ambas aproximou-se significativamente da concepção norte-americana, Não obstante a diferença entre os discursos: no caso da primeira intelectual, centrado na formação do leitor, em diferentes instâncias sociais e, no caso da segunda, na responsabilidade da escola para a seleção do livro e de sua acessibilidade, conforme discutido anteriormente.

No caso da concepção mexicana de bibliotecas, como descrito por José Vasconcelos, eram necessárias ações simultâneas, tanto de construção e aquisição de livros para atender às diferentes modalidades de biblioteca, consoante ao que fora discutido no capítulo anterior, assim como fortalecer as já existentes. Para o intelectual mexicano, era necessário ainda que o governo olhasse para as bibliotecas particulares, incentivando que elas se abrissem para o acesso ao público em geral.

O discurso vasconceliano era o de que tais instituições precisavam ser “modernizadas”, no sentido de ampliação do acervo, entendendo as bibliotecas como um *“elemento original de la cultura pública”* – célula difusora de cultura (VASCONCELOS, 2002, p. 240). Para tanto, compreendia ser necessário controlar o funcionamento das bibliotecas em todo país. Em uma perspectiva paradoxal, desburocratizar a relação entre os responsáveis pelas diferentes modalidades de bibliotecas e a Secretaria de Educação Pública (SEP), quando o assunto fosse a compra de livros para enriquecer os acervos.

No caso do Brasil, o Distrito Federal preocupou-se com a formação do leitor pensada inicialmente com base em levantamentos das condições de leitura pública por meio de inquéritos que repercutiram em ações efetivas para a divulgação da literatura em espaços escolares, com o objetivo de orientar professores sobre o que as crianças deveriam ler. Tais inquéritos funcionavam, como na concepção francesa da década de 1950, como *“um diagnóstico a partir do qual se podem ajustar as estratégias de intervenção”* (CHARTIER, HÉBRARD, 1995, p. 213). Ao entender o que as crianças leitoras pensavam ou esperavam de um livro de literatura, tal leitura poderia ser potencializada, não só pelo fato de as crianças poderem se constituir como leitores que percebessem a importância da leitura em suas vidas, mas também porque estavam no centro da conjuntura política das reformas educacionais tanto do Brasil quanto do México.

Na mesma perspectiva de entendimento de que era necessário que as crianças tivessem acesso ao livro, Cecília Meireles teve o apoio de Anísio Teixeira para a organização do *Centro Cultural Pavilhão Mourisco*. Nesse espaço de formação do leitor, propôs que às crianças que o frequentassem fosse possibilitado o acesso a diferentes formas de manifestação da cultura.

Percebo, com base nas colocações anteriores, que as políticas públicas do período em que Gabriela Mistral e Cecília Meireles atuaram como organizadoras de projetos de formação da criança leitora oportunizaram a materialização de instituições no formato por elas defendido, como é o caso das bibliotecas infantis mexicanas e brasileiras.

Esses projetos, apesar das diferenças na estrutura física ou no que se referia à quantidade de bibliotecas difundidas nos diferentes países<sup>443</sup>, apresentavam semelhanças substantivas no que se refere à concepção de criança leitora que neles se operacionalizava. As bibliotecas idealizadas por Gabriela Mistral e Cecília Meireles não foram apenas bibliotecas, mas, sim, espaços de formação do sujeito; lugares que fomentavam a leitura por fruição; ambientes que conferiam à criança o estatuto de sujeito. Apesar do cuidado com a criança leitora a partir da seleção dos livros pelos adultos, em uma concepção de infância como um “*vir a ser*”, o fato é que as leituras previamente selecionadas eram concebidas como meio de a criança produzir sentidos.

Mistral idealizou bibliotecas infantis, quando atuara na educação chilena e, junto ao intelectual José Vasconcelos, continuou seu projeto de formação do leitor no México. A intelectual defendia constantemente, em periódicos, que a biblioteca representava um bem social e educativo, em “*beneficio de la instrucción y de fomento por la lectura discreta e ilustrativa. Porque, como lo he repetido nada hay que contribuya a la ilustración de un pueblo como la buena y selecta lectura*”<sup>444</sup>.

José Vasconcelos apoiou a sugestão da educadora chilena no que dizia respeito ao fato de que as bibliotecas públicas tivessem uma sala voltada ao público infantil, instaurando rotinas que aproximassem o livro das crianças, além de conceber especificamente bibliotecas infantis no interior das escolas. Apesar de ter

---

<sup>443</sup> No caso do Distrito Federal, foram 5 bibliotecas escolares e um Centro Cultural. No México houve uma implementação em bases numéricas mais substantivas, conforme estudos apontados nos gráficos apresentados no segundo capítulo.

<sup>444</sup> MISTRAL, Gabriela. *Liceo de Niñas*. *El Magallanes*, 02 de novembro de 1918 apud ZEGERS, 2002, p.333-334.

contribuído na Reforma de 1922 por aproximadamente dois anos, as ideias de Mistral perpassaram as ações de Vasconcelos durante todo o acontecimento dessa reforma. Após ter saído da gestão da SEP, no entanto, boa parte dos projetos de formação do leitor idealizados por ambos os intelectuais deixaram de receber investimentos do governo, dentre eles, as bibliotecas, conforme discutido no capítulo anterior.

Já Cecília Meireles não pôde dar prosseguimento à função que exercia frente ao *Centro Cultural Pavilhão Mourisco* pelo exercício de um poder arbitrário: durante a segunda gestão de Vargas, mais precisamente em 1937, quando foi emitida a ordem de fechamento desse Centro Cultural, sob a justificativa de que ali existiam obras literárias que incitavam ao comunismo<sup>445</sup>. Delineava-se, assim, uma situação de ruptura com um projeto nacional de educação, iniciado no Distrito Federal – Rio de Janeiro.

No que se refere ao contexto brasileiro, já desligada das funções que exercera na *Página de Educação*, o centro de interesse de Cecília Meireles residia em sua atuação como professora e articulava, junto a Alfonso Reyes, a possibilidade de organização da Biblioteca Infantil Iberoamericana, começando por trabalhar com meninos cariocas<sup>446</sup>. Antes do fechamento do *Centro Cultural Pavilhão Mourisco*, escrevera a Alfonso Reyes, preocupada com o destino da biblioteca infantil no Brasil, e comentou sobre disputas políticas internas que colocavam em risco o que idealizara para a divulgação da literatura infantil e para a formação de leitores<sup>447</sup>, que seria pensar em impulsionar o acesso à leitura.

A despeito das possibilidades e dos entraves colocados na modernidade educacional a ambas as intelectuais quando estiveram à frente das bibliotecas infantis, o fato é que essas instituições efetivaram um ideário de infância. É sobre essa vertente investigativa que trago, na sequência deste capítulo, especificidades sobre as bibliotecas infantis mexicana e brasileira.

---

<sup>445</sup> Ver Lamego (1996a), Pimenta (2001), Nunes (2009).

<sup>446</sup> Essa iniciativa foi mencionada nas cartas que trocou com tal intelectual mexicano, anotada em seu diário, em 23 de maio de 1934.

<sup>447</sup> MEIRELES, Cecília. *Carta a Alfonso Reyes*. Rio de Janeiro, 12 de setembro de 1934 *apud* ELLISON, 2002, p. 119.

### 3.2.5 A Biblioteca Infantil mexicana: um projeto de formação do leitor

A intelectual chilena, quando atuou como diretora de liceus, organizou as bibliotecas, a partir de duas sessões: o espaço deveria atender às crianças e também aos adultos, com obras literárias específicas para cada público leitor. Da mesma forma, entendia que havia possibilidades outras como aquela na qual ambos os leitores poderiam ocupar o mesmo espaço. A primeira centrava-se tanto nas salas de leitura que foram estruturadas no interior das bibliotecas públicas, quanto nas escolares. A segunda, na ideia da biblioteca circulante. O que unia tais modelos era o objetivo de formar os leitores, em especial, a criança. Gabriela Mistral entendia ser necessário ampliar o número de pessoas atendidas pelas bibliotecas sob sua direção. Para ela, *“cuando el número de obras permita atender una mayor demanda, la sección infantil será puesta a disposición de los alumnos de las escuelas públicas y la segunda, a la del pueblo en general”*<sup>448</sup>.

Como exemplo de uma biblioteca infantil que representava a concepção defendida por Gabriela Mistral, de que era necessário às crianças ter acesso à leitura em um ambiente que as sensibilizasse a entender a dimensão formadora do livro, apresento a foto a seguir, tirada no ano de 1923, portanto, no auge da gestão de José Vasconcelos, quando Gabriela Mistral atuava diretamente com o intelectual mexicano no sentido de dar forma ao projeto educacional da reforma mexicana de 1922. Livros. Estantes. Desenhos nas paredes. Cadeiras. Mesas. Adulto. Crianças. Partes de um cenário que apontava, a meu ver, para uma concepção de educação que tinha na ocupação de um espaço público de leitura a possibilidade de se formar, a partir da ampliação do acesso à leitura dirigida pelo adulto, que supervisionava o acesso ao livro.

---

<sup>448</sup> MISTRAL, Gabriela. *Una obra útil organización de una biblioteca en el Liceo de Niñas. Circular que encuentra un eco simpático*. Punta Arenas, 08 de outubro de 1918 apud ZEGERS, 2002, p.329-330.



Fonte: Arquivo Virtual<sup>449</sup>

Dessa fotografia destaco, em especial, as pinturas das paredes que remetem à presença de elementos que aproximam as crianças do ambiente, assim como o fato de haver alguns livros que estavam em uma altura suficiente para que os próprios estudantes pudessem pegá-los sozinhos. Assim como acontecia com o *Centro Cultural Pavilhão Mourisco*, organizado por Cecília Meireles, nessa biblioteca percebo que também era possível às crianças escolherem os livros, mas dentro de um universo previamente selecionado com o objetivo de manter a moral, os bons costumes e o espírito de pertencimento ao país. Que livros essas crianças estavam lendo, não há como precisar pela pesquisa que fiz. O que posso afirmar é que a preocupação era que cada vez mais crianças tivessem acesso ao livro, ou melhor dizendo, a livros. As bibliotecas, no caso as infantis, deveriam oportunizar o acesso ao patrimônio público – livro – que contasse a história de outros tempos, sendo responsabilidade do Estado também possibilitar a instrução com “livros adequados” que contariam a história do novo tempo. Tais livros, considerados adequados pelo poder público, não eram expressão de um impedimento, mas, sim, de escolhas que refletiam concepções de época.

Percebo que os estímulos do espaço foram cuidadosamente planejados, representando, pelo que percebo na imagem 5, uma ruptura com os modelos de

<sup>449</sup> Figura 5. Ver lista de figuras.

Disponível em: <[http://www.miaulavirtual.com.mx/ciencias\\_de\\_la\\_informacion/images/bibliotecas\\_mex\\_vasconselos/1.jpg](http://www.miaulavirtual.com.mx/ciencias_de_la_informacion/images/bibliotecas_mex_vasconselos/1.jpg)>. Acesso em: 14 mar. 2014.

biblioteca que vigoravam antes da atuação de Vasconcelos, na Secretaria de Educação Pública (SEP). De acordo com as informações apresentadas junto à referida imagem,

*un grupo de niños estudian bajo la supervisión de un maestro en la biblioteca infantil que abrió la Secretaría de Educación Pública en sus locales de la calle de Argentina, en el centro histórico de la Ciudad de México. Sobre los anaqueles de libros se aprecia la decoración mural que realizó el pintor Carlos Mérida y la inscripción de un poema de la escritora chilena Gabriela Mistral sobre Caperucita Roja. En un mismo espacio los niños conviven con el conocimiento contenido en los libros y la inspiración convocada por las artes plásticas y literarias. Esta biblioteca sintetiza la utopía cultural de quien fuera ministro de Educación en México de 1920 a 1924: José Vasconcelos<sup>450</sup>.*

A ideia de que, apesar de os alunos e os professores estarem possivelmente “posando” para as fotos, especialmente, no caso da imagem 6, em que fica evidente que há alunos que olham em direção à câmera fotográfica, entendo que essa fotografia divulgada pelo Boletín de La SEP evidenciava o que Mistral defendia, conforme pode ser observado a seguir.



Fonte: ZEGERS, 2007, p. 212.<sup>451</sup>

<sup>450</sup> Disponível em: <[http://www.primariatic.sep.gob.mx/descargas/colecciones/proyectos/SEPIENSA\\_conectate\\_y\\_aprende/contenidos/h\\_mexicanas/s.xx/biblio/biblio\\_1.htm](http://www.primariatic.sep.gob.mx/descargas/colecciones/proyectos/SEPIENSA_conectate_y_aprende/contenidos/h_mexicanas/s.xx/biblio/biblio_1.htm)>. Acesso em: 10 jan. 2014.

<sup>451</sup> Figura 6. Ver lista de figuras.

Nesse caso, refiro-me ao fato de que às crianças e aos adultos deveria ser facultado o acesso à leitura. No que se refere às crianças, uma leitura mediada pela presença de um adulto. Na segunda foto da sequência há um adulto, inclusive, sentado entre as crianças e, assim como na primeira foto, os livros encontram-se próximos a essas crianças. A despeito das dificuldades e entraves de implementação de bibliotecas, Mistral insistia na importância dessa instituição especialmente porque acreditava, conforme dito de forma reiterada em seus discursos jornalísticos, que *“ella puede salvar a los hombres de la cantina mal oliente y librar a los chiquitos de la jugareta en la vía pública”*<sup>452</sup>.

A educadora chilena tinha clareza de que criar o convívio que ela acreditava ser o ideal às bibliotecas infantis não era tarefa fácil. Era necessário que o bibliotecário encontrasse caminhos para que os leitores atribuíssem sentido para aquelas leituras, lutando para vencer resistências criadas em função da própria história dos indígenas mexicanos que, muitas vezes, afastara-os de espaços de circulação da leitura, como as bibliotecas. Afirmou que tinha clareza dessas dificuldades por sua própria experiência com a biblioteca, mas que investir nessas salas de leitura para os pequenos era algo que poderia fazer toda diferença para alcançar os objetivos que o México considerava essenciais à educação do seu povo. Por ocasião da inauguração da biblioteca mexicana de veracruzana, assim ela se manifestou:

*Yo me conozco esta operación invisible del encantamiento por cuanto soy una que comió en vuestro México las mieles de la amistad rápida que sabéis dar y que ha celebrado siempre vuestra magia verbal, la cual resbala lo mismo de la boca boca de la madre hacia el niño, que de la boca del hombre rural a quien se pide una noticia en la ruta. La empresa de crear un convivio en esta sala de lectura no resultará, pues, muy larga, y una vez ganada, ella caminará sola según la naturaleza de vuestro pueblo que, en creando una tradición no la suelta más*<sup>451</sup>.

Em relação à biblioteca circulante, que fora pensada como forma de complementar a fixa – entendida como aquela em que o leitor pega os livros e ora os lê no interior das salas de leitura, ora fazendo empréstimos -, representava uma das ações do Departamento de Bibliotecas considerada por Gabriela Mistral como uma maneira de aproximar tanto o adulto quanto a criança do livro. As estantes baixas,

---

<sup>452</sup> MISTRAL, Gabriela. *Inauguración de una biblioteca veracruzana. Política y Espíritu*, nº 44-45, janeiro-abril de 1950 apud ZEGERS, 2007, p. 316.

possibilitando o acesso direto, assim como a disposição ao ar livre, ilustravam a concepção de livro e de biblioteca que norteou as ações de formação da criança leitora na década de 1920 no México: a luta em benefício de uma leitura pública de massa, quer seja no campo, quer seja na cidade, por meio de uma literatura que atendesse aos interesses do público que frequentasse praças, clubes, jardins. Nesse caso havia uma preocupação com a circulação do acervo por meio das entregas feitas pelos professores ambulantes, conforme discutido no segundo capítulo quando apresentei as especificidades dessa modalidade de biblioteca.

De acordo com os estudos de Chartier e Hébrard (1995, p. 178), as bibliotecas ambulantes francesas invadiram o campo no século XX, sendo consideradas como uma invenção *“indispensável a uma leitura pública ainda mais aguardada devido a seu atraso”*. Inspiradas em um modelo urbano, essa modalidade de biblioteca visava atender à zona rural por meio do que os franceses denominaram de *bibliobus* (CHARTIER; HÉBRARD, 1995, p. 179). Essas bibliotecas foram modelos presentes na França e nos Estados Unidos<sup>453</sup>. Embora as duas primeiras experiências francesas tenham sido posteriores à do México, enfrentaram problemas de natureza semelhante, como a falta de verba para a locomoção dos ônibus bibliotecas e para pagar os motoristas e os profissionais que viabilizariam o contato com o livro. Outro desafio que tanto os franceses quanto os mexicanos enfrentaram foi o de atender às demandas dos leitores. No modelo francês, algum profissional das escolas do campo acabava por concentrar os pedidos destinados às bibliotecas circulantes. Nas viagens, as bibliotecas circulantes mexicanas, além de encomendas, recebiam doações de livros e de recursos.

Percebo que o plano da leitura rural mexicana encontrava caminhos nas bibliotecas ambulantes, embora a operacionalização tenha desafiado os políticos a pensar em estratégias para o seu bom funcionamento. Nas avaliações da SEP da década de 1920, de acordo com Fell (1989), era preciso ter mediadores, visitar o maior número possível de lugares, ter verba para manter acervo em constante mudança.

Apesar de ser difícil avaliar os resultados das campanhas de acesso ao livro oriundas da reforma de 1922 no México, a criança que aparece na figura 5 com um

---

<sup>453</sup> A portaria de 05 de novembro de 1929 concebeu a criação de bibliotecas circulantes para a população rural francesa, sendo que a segunda experiência foi em 1939. Em 1905, nos Estados Unidos e na Grã-Bretanha, a ideia nasce do transporte de livros em caixas (CHARTIER; HÉBRARD, 1995).

livro na mão, podendo escolhê-lo com “certa autonomia”, representa a concepção de leitor que Mistral defendia. Tratava-se de um leitor que deveria ser estimulado a ler uma literatura considerada adequada, conforme discutido quando me referi ao proceso de escolha dos chamados libros bons. Enfatizo a questão da autonomia porque entendo ser necessário refletir sobre o fato de que os livros que compunham esse cenário terem sido previamente selecionados por um adulto, assim como os que estavam na imagem anterior.

No que se refere à biblioteca circulante, apresentada na imagem 7, trata-se da realização de um ideal educacional democrático de acesso à leitura. O que percebo nessa imagem é a preocupação de quem organizou o espaço dessa modalidade de biblioteca de que fosse proporcionado às pessoas que dela se aproximassem um ambiente aconchegante, propício à leitura.



Fonte: Arquivo virtual<sup>454</sup>

Para José Vasconcelos, assim como para Gabriela Mistral, não era possível conceber o acervo de uma biblioteca, independente da modalidade, sem a presença de livros voltados especificamente para seus frequentadores.

Vasconcelos tinha clareza da necessidade de que a literatura infantil fosse pensada em suas particularidades e que seu país carecia de livros que abarcassem o universo da criança. Na tentativa de atuar no sentido de minimizar essa carência,

---

<sup>454</sup>Figura 7. Ver lista de figuras.

Disponível em: <[http://www.miaulavirtual.com.mx/ciencias\\_de\\_la\\_informacion/images/bibliotecas\\_mex\\_vasconcelos/1.jpg](http://www.miaulavirtual.com.mx/ciencias_de_la_informacion/images/bibliotecas_mex_vasconcelos/1.jpg)>. Acesso em: 14 mar. 2014.

elaborou uma coleção com o objetivo de formar leitores a partir de referências canônicas da literatura universal adequadas às crianças. Foi com essa iniciativa que o intelectual mexicano iniciou o trabalho editorial infantil na SEP, tendo como meta oportunizar as crianças mexicanas “*una visión panorámica ordenada en el tiempo, así como ponerlos en contacto con los más bellos sucesos, los mejores ejemplos y las más llamativas ficciones que han producido los hombres*” (LOMBARDO GARCIA, 1997, p. 91)<sup>455</sup>.

O trabalho editorial foi entendido por Vasconcelos como de fundamental importância para a Reforma de 1922. Fato que o levou, dentre as diferentes ações elencadas no decorrer deste trabalho, a fundar a *Revista El Maestro*, conforme narrado no capítulo anterior, com o objetivo de intensificar a formação daqueles leitores crianças, sendo a *Revista Aladino* parte desse outro periódico<sup>456</sup>. Vasconcelos não deixou de se preocupar igualmente com os leitores formadores de outros leitores, conforme destaca Robles (1977, p. 98):

*El libro y las publicaciones periódicas, como elementos redentores de nuestra civilización en la obra de Vasconcelos, deberían cumplir la función de información e ideas universales, llevar al mayor número de mexicanos el conocimiento que enriquecería su espíritu y auspiciar sus facultades creadoras. Pedagogía, política, literatura, filosofía, historia, geografía... una gana de disciplinas y corrientes ideológicas se dispersaron en ediciones de costo reducido. Por primera vez en la historia de México, podía accederse a través de traducciones, ensayos y artículos, publicados regularmente en la revista El maestro, que de 1921 a 1923 destacó por la calidad y la actualidad de sus contenidos. 75 mil ejemplares en cada tiraje llevaban un mensaje y una enseñanza a los maestros de todo el país.*

Os livros escolhidos para compor as diferentes modalidades de biblioteca, em especial a infantil, deveriam objetivamente fortalecer a nacionalidade, conforme explanado anteriormente. Portanto, além da presença dos clássicos europeus traduzidos, os livros infantis deveriam ser de autores hispano-americanos, podendo conter ainda os que fossem de autoria de outras línguas originárias do latim e das populações indígenas locais. Esse critério de escolha corrobora com uma concepção de criança como um “*vir a ser*”, ou seja, a modernidade educacional

<sup>455</sup>O primeiro volume do livro *Lecturas clásicas para niños* contava com clássicos orientais, gregos e os da Antiguidade. No segundo circulavam histórias que narravam a memória, a história e a cultura do México.

<sup>456</sup>Além da seção infantil, que Vasconcelos denominou de *Aladino*, de acordo com o apresentado no corpo do texto, a *Revista El Maestro* continha as seguintes seções: artigos editoriais, práticas instrutivas, sugestões sociais, literatura e arte, conhecimentos práticos e páginas informativas (REY, 1921).

colocava para a educadora chilena a necessidade de pensar no fortalecimento do México enquanto nação também pela via da leitura. As leituras previamente selecionadas deveriam formar o “adulto de amanhã” que seria responsável pelo crescimento econômico e pela valorização cultural do país. Tratava-se de uma escolha consciente de quem sabia o poder que a leitura teria para o fortalecimento do país. Em que pese o fato de esse pensamento ter sido influenciado pelo ideário iluminista, Gabriela Mistral também entendia a leitura como um espaço de produção de significados no qual a criança não seria um ser passivo.

Para tal, tanto o intelectual mexicano quanto a intelectual chilena incentivavam que a população escrevesse livros nos quais a cultura do povo pudesse ser divulgada. Essa questão colocou-se para ambos quando se depararam exatamente com a necessidade de montar os acervos, em especial das bibliotecas infantis. Foi então que Vasconcelos, por meio da Secretaria de Educação Pública, passou a incentivar a produção desses livros, sendo essa Secretaria, com objetivo de reduzir ao máximo os custos, responsável por editar não só esses livros como também “leyendas celebres del Oriente y el Occidente, de Europa y aun de la America precolombiana” (VASCONCELOS apud SICÍLIA, 2001, p. 235). O que o mexicano preconizava era que tais traduções não se constituíssem como meras reproduções do pensamento anglo-saxão, mas que, de alguma forma, pudessem retratar também a realidade dos povos que compunham a população mexicana, possibilitando uma visão global da literatura, o que não foi tarefa fácil para o intelectual mexicano. Nas palavras do próprio Vasconcelos, *“hay trabajo para toda una editorial durante varias décadas si queremos, ya no competir, por lo menos contener la influencia extranjera. Y solo el gobierno puede emprender obra de esta índole”* (VASCONCELOS apud SICÍLIA, 2001, p. 235).

Os livros de literatura universal e formação geral deveriam circular não só nas bibliotecas escolares, sendo essas premissas primeiras, mas também nas outras modalidades, sendo estes entendidos como ferramentas fundamentais para a difusão da cultura. Buscava, especialmente, abarcar o que compreendia serem as diferentes formas de expressão cultural do povo mexicano. *“En cada caso, la difusión del libro va complementando el programa, desde el taller hasta el aula y el teatro o la sala de exhibiciones estéticas. Ninguna ramo de la cultura escapa a la exigencia del material escrito”* (VASCONCELOS apud SICÍLIA, 2001, p. 236).

A questão fundamental era que livros escolher para compor os acervos. Primeiramente, colocou-se o que se referia às bibliotecas escolares. Vasconcelos se perguntava o que se deveria ler primeiramente ao se introduzir a criança no mundo da palavra lida; o que não se deveria ler; como delimitar o acesso às obras, considerando os diferentes interesses, em relação à idade cronológica; como selecionar os autores a serem lidos, que responderiam a essas questões de cunho pedagógico. Tais problemas advêm da ideia discutida no tópico anterior de que a essa geração estava presente de forma contundente a necessidade de controle e seleção das obras a serem lidas, em especial, pela criança.

Vasconcelos entendia que o dilema do que essas crianças deveriam ler seria facilmente resolvido, uma vez que, nas bibliotecas escolares, os clássicos deveriam estar presentes. A seu ver, tratava-se da manutenção de uma cultura que atravessara a sua geração, permitindo ao povo mexicano uma vivência que outras gerações haviam tido. Citava especificamente quais os clássicos que deveriam fazer parte dos acervos<sup>457</sup>, sob o argumento de que, ao lado dos livros populares, deveriam estar os cânones da literatura para o deleite das crianças.

O Departamento de Bellas Artes do México promovia atividades culturais, preconizando uma formação literária das crianças. Uma iniciativa dessa instância educativa em especial foi considerada por Gabriela Mistral como singular na América Latina. Ela referia-se ao teatro, pensado como uma forma de manter a herança cultural do povo mexicano. Para sustentar o argumento da eminência formativa que a articulação entre as ações do Departamento de Bellas Artes e o de Bibliotecas, narrou, em uma crônica jornalística, a experiência que vivenciara na zona arqueológica da cidade de Teotihuacán, na qual, após as crianças assistirem a uma apresentação teatral que mostrava um tema histórico, poderiam escrever contos e ilustrá-los. Tais contos concorriam a prêmios e, posteriormente, seriam encaminhados para publicação. Tratava-se do periódico infantil *Pulgarcito*, “escrito exclusivamente por los alumnos de la capital, cosa de entretenimiento para ellos; para los maestros, buen motivo semanal de estudio: solamente en el trabajo libre, el niño se abandona y entrega su verdad”<sup>458</sup>.

---

<sup>457</sup> Vasconcelos considerava como bons livros: os clássicos de Andersen, Dom Quixote, Ilíada e a Odisséia, Bello y Sarmiento, Alamán y Martí, Montalvo, Rodó y Ugarte, dentre outros (VASCONCELOS apud SICÍLIA, 2001).

<sup>458</sup> MISTRAL, Gabriela. *Teatro Índio. El París*, junho-julho de 1926 apud ZEGERS, 2007, p. 195.

*Pulgarcito* foi o primeiro periódico infantil editado pela Secretaria de Educação Pública (SEP). O objetivo era o de integrar professores e alunos das escolas primárias em torno de um ponto: a expressão infantil por meio do desenho. O que enfatizo nessa publicação é a contemporaneidade da proposta pedagógica que nela se coloca: a efetivação de um livro a partir do ponto de vista da criança. Esse periódico ocupou as estantes das bibliotecas infantis mexicanas idealizadas por Gabriela Mistral, representando uma liberdade temática que contradiz a ideia de seleção dos livros bons e maus para a criança. Vejo nessa iniciativa a concepção de que os textos e os desenhos que essas crianças produziam a partir de experiências significativas com o passado, por exemplo<sup>459</sup>, o que a educadora chilena e outros intelectuais consideravam ser um bom livro para que as crianças mexicanas lessem. Os livros produzidos em situação escolar, a partir de concursos, constituíam-se como um veículo de expressão da visão de mundo das crianças, na qual esses leitores formavam o outro, ao mesmo tempo em que se formavam.

*Los dos aspectos centrales en la elaboración del contenido de una publicación periódica para niños – imagen y texto – los dieron los propios pequeños, posibilitando que el medio de comunicación impreso fuera un canal de participación. Se trata de un espacio para los niños respetado por los adultos. Posiblemente `Pulgarcito sea uno de los mas bellos ejemplos de publicación periódica para niños. (LOMBARDO GARCÍA, 1997)*

Ao fazer parte do acervo das bibliotecas infantis escolares e não escolares, esses livros passaram a representar uma forma de estimular a difusão da produção das crianças mexicanas, constituindo-se como algo caro às ações da reforma.

A concepção de criança que percebo nessa ação do México, incentivada por Gabriela Mistral, é a de uma criança como um ser capaz de construir significados a partir das experiências vivenciadas e que merece ser respeitada pelos adultos, entendida como um sujeito de direitos, sendo a literatura infantil por ela produzida um espaço de expressão cultural, ou seja, da forma como percebe o mundo pela escrita e pelo desenho.

Em uma concepção de criança diferente dessa, o personagem Pancholín, que circulava à mesma época na página destinada à criança no jornal *El Universal*, trazia a ideia de uma criança ingênua.

---

<sup>459</sup> No *Pulgarcito* circulavam temas do cotidiano familiar e escolar, como regras de higiene e convivência, excursões além de produções escritas e desenhos livres, inclusive o que hoje definimos como histórias em quadrinhos. Tal perfil foi adotado desde o primeiro número (GARCÍA, 1997).

*¡Pancholín va a ser el encanto de nuestros pequeños lectores; ... va a convivir em compañía de la gente menuda sus hábiles artimañas, sus éxitos extraordinários em el arte de la trampa y de la burla, que es ingénua y jocunda em sus hazañas de outro tiempo* (Pancholín saluda a nuestros lectores, en El Universal, marzo 25, 1917, p. 3 apud LOMBARDO GARCÍA, 1997, p. 83).

Identifico, no caso desse personagem, uma evidência intergeracional, ou seja, um elemento que esteve presente no pensamento iluminista, do qual Mistral foi herdeira: a preocupação de que o adulto, de alguma forma, mantivesse preservada a ingenuidade da criança. De um lado, a descrição de um personagem que não fumava, reforçando a estratégia de formação de um leitor, em uma perspectiva moralizante. Em uma linha contrária, a presença de passagens que evidenciam que esse personagem poderia subverter a ordem quando se tratasse de preservar, por exemplo, o direito de brincar: *“lleva esa enorme pipa de ‘detective’ para intimidar a los que quieren oponerse a la realización de alguna de sus travesuras”* (LOMBARDO GARCIA, 1997, p. 84).

A respeito do que não deveria circular nas bibliotecas escolares destinadas às crianças, a reforma mexicana discutia que não seria necessário um método de proibição. Na opinião de Vasconcelos, o segredo seria o de fomentar o acesso a livros que ele considerava como bons, sem enfatizar aqueles que os intelectuais de sua geração consideravam vulgares, que seriam, na sua concepção, os antipatrióticos. Nesse contexto, o adulto da escola era peça fundamental no processo de triagem dos livros a que as crianças teriam acesso. Afirmava ser necessário ter sensibilidade para provocar no estudante a curiosidade literária impulsionada pelos clássicos. Para tanto, Vasconcelos salientava que não havia um método a ser definido pela SEP, o processo de escolha se efetivaria por meio da leitura dos diferentes livros pelos professores, nos quais poderiam especular, de forma sensível, os assuntos neles tratados.

Uma das ações implementadas nos espaços destinados à criança, no interior das bibliotecas mexicanas, fossem elas nas escolas ou nas bibliotecas públicas - *La Hora del cuento*, realizada nas bibliotecas, era entendida por intelectuais mexicanos como um momento ímpar na formação do leitor. Para Esperanza Velásques Bringas, não havia dúvidas de que *“esta hora semanária de cuentos en la que se*

*recomiendan los libros del establecimiento y se amplían muchos conocimientos literários e históricos, que los niños han principiado a obtener en la escuela*<sup>460</sup>.

Essa atividade adotava ações pedagógicas consideradas já canônicas, como o manuseio dos livros e a contação de histórias, por exemplo, e inovava por inserir momentos de escuta das impressões literárias. Esse movimento despertava não só o interesse das crianças para as quais a atividade se destinava, mas também o dos adultos que as acompanhavam.

*La señorita Carmen Ramos, profesora de la Sección de Kindergarten en la Normal, ha inaugurado la “hora del cuento” en las bibliotecas infantiles, consiguiendo que, sencillamente, mil niños la escuchen en la “Cervantes” en su fábula semanal.*

*La hora del cuento es tradición ajena (Estados Unidos o Inglaterra), pero la maestra citada le ha incorporado esta singular innovación; después que la maestra cuenta la primera fábula, el público se suma a la fiesta, como ocurre en los grandes coros populares. El niño narra el último cuento aprendido en la casa o en la escuela; el aya pone el suyo, y el viejo, ganado del entusiasmo, da también su relato. **En toda manifestación colectiva yo veía en México esta tendencia, que es generosidad natural, a cooperar enriqueciendo el esfuerzo ajeno y, sobre todo, a restar tiesura pedagógica a estos actos, volviéndolos fiesta común. Esto viene también del estado de creación que es el natural en esa masa donde se ha producido el músico popular sin técnica y el decorador sin Escuela de Bellas Artes.***

*Provechosa resulta la propaganda que hace el cine de las obras recién llegadas a las bibliotecas y que tienen carácter de acontecimiento. Si se anuncia en la sala la marca nueva de automóvil, ¿por qué no se ha de colocar la carátula del libro admirable que todos deben leer*<sup>461</sup>?

Para Mistral, essa era uma forma de proporcionar aos leitores/frequentadores daquele espaço específico de formação o que ela denominava de uma educação moderna. Afirmou ser o projeto de educação do México, que entendeu o livro como um importante elemento formador, sendo, portanto, necessário viabilizar o seu acesso, uma forma singular de ver a escola sendo replicada em meio a tantos livros que transitavam pelo território mexicano. Era a leitura atravessando o cotidiano dos

---

<sup>460</sup> Colocação feita por Esperanza Velásquez Bringas (1899-1980). Periodista, maestra e escritora, começou a escrever em um periódico mexicano - *El Pueblo* - aos 18 anos e a coordenar uma página infantil em um outro jornal - *El Universal*, onde usava o pseudônimo Hedda Gabler, sendo uma das pioneiras de entrevistas feitas por mulheres. Combinado a essa atividade, atuava na parte administrativa na Secretaria de Educação Pública, da qual foi chefe de departamento de Bibliotecas, entre os anos de 1924 e 1928. Em 1929, foi diretora da Biblioteca Nacional. Entrevistou José Vasconcelos, Gabriela Mistral, dentre outros. Em 1953, foi Agente da Defensoria de Ofícios na Jurisdição Penal. Além disso, fez parte de diversas organizações políticas, como o Partido Socialista (WALERSTEIN, 1991, p. 134).

<sup>461</sup> MISTRAL, Gabriela. *La hora del cuento. El París*, junho-julho de 1926 apud ZEGERS, 2007, p. 178 (grifo nosso).

militares, dos professores, dos índios, das mulheres, das crianças, constituindo-se em um momento singular daquele tempo<sup>462</sup>.

Ao considerar que as colocações de Esperanza (apud WALERSTEIN, 1991) apontavam para dois objetivos dessa contação de histórias aparentemente contraditórios - ampliar conhecimentos adquiridos na escola, assim como viabilizar acesso à leitura por fruição -, destaco que a segunda dimensão é a que preponderou nas bibliotecas infantis, atribuindo-lhe um caráter literário. Entendo os limites da primeira formulação, considerando as colocações sobre como esses momentos vivenciados inicialmente na biblioteca deveriam representar uma extensão do que se esperava da função social da escola. Apesar disso, enfatizo que essa iniciativa advinda de outros países possibilitou, à época, aos intelectuais mexicanos perceberem, independente da escolha pedagógica, a necessidade de que a formação do leitor fosse pensada desde a infância.

Tanto Gabriela Mistral quanto Cecília Meireles entendiam a hora do conto como uma ação de cunho pedagógico representativa de um traço do novo da modernidade educacional, reconhecida por Gabriela Mistral como uma "*singular innovación*"<sup>463</sup>. Ambas as intelectuais viam a biblioteca como um espaço propício à propaganda dos livros, sendo a hora do conto um momento significativo para a viabilização do projeto de formação do leitor.

De acordo com os estudos de Walerstein (1991), a constituição dessas salas específicas para crianças fora pautada no modelo norte-americano, porém esta é uma colocação da qual discordo. Constato que a preocupação com a necessidade de formar leitores, desde a mais tenra idade, sofreu influência do pensamento da poetisa chilena Gabriela Mistral, que implementara ações semelhantes, quando atuava na educação de seu país natal, uma década antes da implementação dessas salas nas bibliotecas estadunidenses.

A educadora chilena defendia, em seu discurso jornalístico, que essa atividade literária instruíria e educava as crianças, desenvolvendo o imaginário e o pensamento. Desde o tempo em que atuava na educação de crianças pequenas no Chile, instituíra em sua rotina esse momento de contação de histórias. Tal atividade esteve presente nas bibliotecas mexicanas, tanto nas escolares quanto nas públicas,

---

<sup>462</sup> MISTRAL, Gabriela. *La Reforma Educacional de México. El París*, junho-julho de 1926 apud ZEGERS, 2007, p. 175.

<sup>463</sup> MISTRAL, Gabriela. *La hora del cuento. El París*, junho-julho de 1926 apud ZEGERS, 2007, p. 178.

que abrigavam as salas de leitura, conforme explanado no capítulo anterior. Entendia ser necessário que os profissionais que fossem responsáveis por narrar as histórias nesses momentos deveriam envolver as crianças na atividade, deixando-as próximas ao livro que seria apreciado no momento.

Com base nas colocações sobre a biblioteca infantil pensada no México, posso afirmar que o que se preconizou durante a reforma mexicana evidencia uma preocupação em valorizar a educação da criança advinda do interesse do poder público em investir em condições para a leitura das crianças. Essa valorização reflete as políticas educacionais de formação do leitor oriundas das exigências de ilustração do povo mexicano por meio do acesso e difusão da leitura pública. A despeito de essas bibliotecas serem consequência das condições políticas da modernidade educacional que concebia à educação das crianças um lugar de destaque, tais instituições vivenciaram entraves no que se refere a investimentos financeiros e rupturas desse ideário político de formação da criança leitora. Após a saída de Vasconcelos, conforme explicitado ao longo do capítulo desta tese que discorre sobre as bibliotecas na educação popular, as políticas educacionais passaram a ter investimentos ainda menores em escolas, cultura e leitura pública<sup>464</sup>.

Com esse mesmo viés de diálogo com as exigências da modernidade educacional, agora no Brasil, discorro a seguir sobre o projeto de formação do leitor desenvolvido no Distrito Federal sob a responsabilidade da educadora brasileira Cecília Meireles, que defendeu uma concepção de criança leitora pensada a partir das práticas de leitura em uma biblioteca infantil.

### *3.2.6 O Centro Cultural Pavilhão Mourisco<sup>465</sup>: um projeto de formação do leitor*

Discuto nesta seção que o *Centro Cultural Pavilhão Mourisco* foi a concretização do ideal de escola defendido por Cecília Meireles ao congregar todos os aspectos que a cronista educacional brasileira acreditava que tal instituição deveria ter, conforme defendeu em crônicas, cartas e conferências. Seu pensamento

---

<sup>464</sup> Refiro-me aos argumentos desenvolvidos no segundo capítulo, que discorre sobre as ações de Vasconcelos desenvolvidas nos três departamentos que criou na SEP, a saber: Escolar, Biblioteca e Belas Artes.

<sup>465</sup> A informações sobre o *Centro Cultural Pavilhão Mourisco* que compõem esta tese foram retiradas da dissertação de Pimenta (2001) e do Decreto nº 4.387, de 08 de setembro de 1933, que fixava instruções para regularizar seu funcionamento.

era criar um espaço para formação integral da criança, que, para ela, dava-se por meio da cultura, da arte e também do livro.

A preocupação com a formação do leitor em uma perspectiva ampla levou Cecília Meireles a pensar em como tal Centro poderia ser organizado. Uma de suas ações foi explorar os dados obtidos em um inquérito que descreveu na carta a Azevedo<sup>466</sup>. Nesse inquérito constavam os livros e autores preferidos de crianças dos sete aos catorze anos<sup>467</sup>, em 24 escolas do Distrito Federal/Rio de Janeiro, além de informações sobre as condições das bibliotecas escolares municipais. O referido inquérito foi publicado no ano de 1934, pelo Instituto de Pesquisas Educacionais.

Essa escolha para organizar o *Centro Cultural Pavilhão Mourisco* por meio de um inquérito nessas bases epistemológicas confere às crianças um estatuto de sujeito, entendendo-as como protagonistas do seu próprio processo de formação como leitoras. Conquanto os livros fossem escolhas do adulto, tanto no que diz respeito ao seu conteúdo quanto na seleção, o fato é que tal iniciativa significava abrir espaço para entender o pensamento da criança. Essa escolha, a meu ver, teve como objetivo aproximar a criança desse espaço de formação que, embora submetido ao adulto, representou uma possibilidade de que ela se colocasse como protagonista.

Cecília Meireles atuou na organização do Centro Cultural durante a gestão de Anísio Teixeira no Distrito Federal, conforme discutido no decorrer do capítulo anterior, período no qual houve investimento em bibliotecas infantis. Para Anísio Teixeira, “*esse espaço teria que ser uma espécie de casa da criança, um verdadeiro órgão de pesquisa*” onde resultados benéficos pudessem ser percebidos no futuro dos frequentadores (PIMENTA, 2001, p. 93).

Para a elaboração do projeto dessa biblioteca, a cronista educacional brasileira contou com o auxílio do embaixador Alfonso Reyes e das estagiárias Isaura Costas Nunes, que foi responsável pela organização do inquérito pedagógico, e Graziella Passos, que respondeu pela confecção do álbum de recortes e da *Gazetinha* – jornal mural de informação diária, duas atividades de cunho pedagógico

---

<sup>466</sup> MEIRELES, Cecília. *Carta a Fernando de Azevedo*. 09 de novembro de 1932, *apud* LAMEGO, 1996a.

<sup>467</sup> Os objetivos do inquérito eram “*saber se o aluno gostava de ler e quantos livros, mais ou menos, tinha lido; saber de que tipo de livros mais gostava e de quais não gostava e se tinha vontade de ler algum livro; saber se o aluno achava se valia a pena ler e onde preferia ler, se em casa ou na escola; perguntar se preferia livros em prosa ou em verso, e quais eram os livros mais interessantes, se os de histórias, de viagens, de ciências, de aventuras, romances ou fábulas, saber de qual autor mais gostava e, dos autores nacionais, qual o que mais lhe agradava*” (PIMENTA, 2001, p.100).

que compuseram uma das preocupações de Cecília Meireles com a formação do leitor.

O espaço de cultura tinha a função social de, em um primeiro plano, divulgar os livros, e, como consequência, conservar o acervo. Simultaneamente a essa cultura de difusão e conservação dos bons livros, Cecília Meireles implementou práticas de leitura pública voltadas para as “*necessidades de instrução*” (CHARTIER; HÉBRARD, 1995, p. 141), como ocorrera com a publicação dos catálogos da Gazetinha, citados no parágrafo anterior. Tratava-se de uma opção de Meireles que era contrária à defesa parisiense de que tais formas de divulgação do conhecimento – impressão de catálogos informativos – representavam “*uma confissão tingida de impotência*” (CHARTIER; HÉBRARD, 1995, p. 141).

Tratava-se de uma biblioteca infantil, situada na enseada de Botafogo (onde antes era um prédio abandonado na Av. Beira Mar), conhecida popularmente como *Pavilhão Mourisco*. Era “*um espaço onde Cecília Meireles pôde desenvolver sua criatividade e seu empenho em favor da literatura infantil*” (PIMENTA, 2001, p.7). Por extrapolar os objetivos de uma simples biblioteca, pois unia atividades como música, cinema, cartografia e jogos, transformou-se em um Centro Cultural Infantil.

O centro, que ficava em um prédio de arquitetura neopersa, com traços mouriscos, apresentava, no próprio estilo e decoração, a cultura e a arte literária<sup>468</sup>. O croqui do Pavilhão foi inspirado no modelo alemão e francês, sendo projetado pelo arquiteto português Luiz de Moraes Júnior, no início do século XX. Nesse desenho inicial havia a projeção de dois pavimentos e um porão elevado, conforme pode ser observado na figura 6<sup>469</sup>. A construção final contou com sete pavimentos e duas torres com cúpulas de cobre<sup>470</sup>, com varandas formadas por longos corredores e diferentes ambientes, conforme figuras 8 e 9, que mostram um pouco desse edifício que já não existe em sua materialidade física.

---

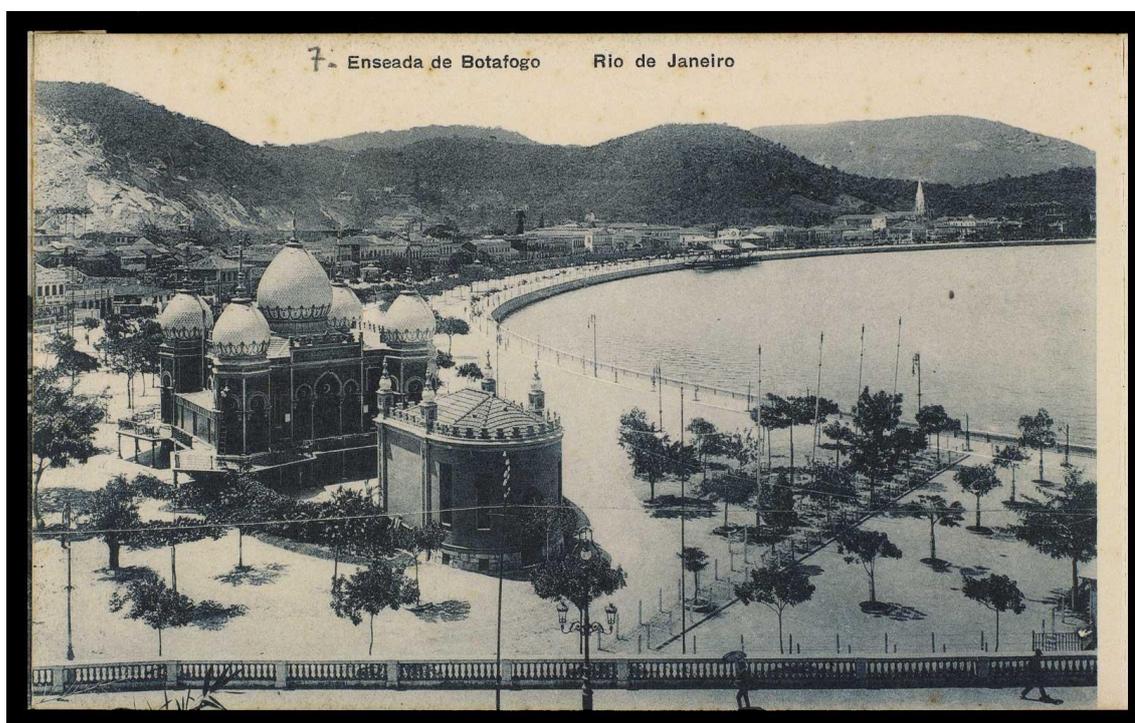
<sup>468</sup> A arquitetura neopersa e a mourisca têm em comum o estilo egípcio, no qual predominam formas geométricas combinadas com diferentes formas e cores. A influência mourisca é aquela em que o desenho externo é mais rico em detalhes. Todo o entorno caminha no sentido de que o externo suscite no observador o desejo de descobrir o que há no interior de uma construção arquitetônica. No caso do Pavilhão Mourisco, a riqueza de detalhes estava no interior do edifício, com pinturas específicas para cada ambiente.  
Disponível em: <[http://www.dezenovevinte.net/arte%20decorativa/ad\\_mourisco.htm](http://www.dezenovevinte.net/arte%20decorativa/ad_mourisco.htm)>. Acesso em: 07 fev. 2014.

<sup>469</sup> Disponível em: <[http://www.dezenovevinte.net/arte%20decorativa/fiocruz\\_mourisco.htm](http://www.dezenovevinte.net/arte%20decorativa/fiocruz_mourisco.htm)>. Acesso em: 11 mar. 2014.

<sup>470</sup> Disponível em: <<http://coisasdaarquitectura.wordpress.com/2011/12/07/pavilhao-mourisco/>>. Acesso em: 11 mar. 2014.



Fonte: Arquivo virtual<sup>471</sup>



Fonte: Arquivo virtual<sup>472</sup>

<sup>471</sup> Figura 8. Ver lista de figuras.

<sup>472</sup> Figura 9. Ver lista de figuras.

O resultado do empenho na organização desse espaço físico, assim como o cuidado em aproximar o leitor do livro, gerou interesse das crianças que frequentavam esse espaço cultural, conforme pôde ser constatado na leitura dos estudos sobre os livros de registros desse Centro<sup>473</sup>. Estudantes de escola públicas, após o término das aulas, buscavam esse local a fim de desenvolver atividades estéticas e artísticas, uma vez que a biblioteca funcionava no turno da manhã e da tarde. Esses estudantes, em sua maioria, eram provenientes da zona sul, principalmente de bairros como Flamengo e Botafogo.

Essa constatação me leva a concluir que os frequentadores desse Centro Cultural eram, na sua maioria, restritos a essa zona do Rio de Janeiro. Destaco tanto esse fato oriundo da escolha do local para a construção desse Centro, quanto da própria estrutura física externa e interna, que demonstra suntuosidade. Trata-se de um refinamento que possivelmente afastava leitores advindos de classes menos privilegiadas, a despeito de ter sido uma instituição aberta ao público em geral<sup>474</sup>.

A sala de leitura<sup>475</sup> e a disposição dos livros, que encantavam os visitantes, possuía vidraças coloridas, mesas alegres com vasos de barro com flores, estantes por toda sala, nas quais os livros encontravam-se organizados de forma peculiar, não enfileirados. O objetivo era que o leitor sentisse vontade de pegar os livros para folheá-los ou lê-los em algum lugar do próprio Centro Cultural. Correia Dias, influenciado pela própria estrutura física do lugar, *“compôs um cenário das Mil e Uma Noites, que proporcionava aos frequentadores uma atmosfera de encantamento e fantasia”* (PIMENTA, 2001, p. 97). No teatrinho, havia no palco uma placa de metal “Caverna Maravilhosa” e uma lâmpada de Aladim ao fundo. A sala de música e de cinema tinha uma decoração de fundo de mar.

---

<sup>473</sup> O número de inscrições corroborava para confirmar o entusiasmo e atração das crianças com a biblioteca que, com apenas dez dias de funcionamento, já absorvia setenta e três inscrições com mais de trinta consultas diárias. Ao completar um trimestre de funcionamento, a Biblioteca abrigava duzentos leitores e, no final do ano de 1937, já alcançava o número de mil e quinhentos leitores assíduos. A criança preenchia uma ficha, recebia uma numeração e passava a conviver espontaneamente, selecionando os materiais que despertassem o interesse, podendo fazer empréstimo de até um livro, pois não tinham número repetido desses materiais. A essas crianças era oportunizado o acesso à arte e à cultura sem a necessidade do acompanhamento e interferência de seus responsáveis. Tinham autonomia e responsabilidade em suas escolhas e empréstimos. Uma visita ao Centro de Cultura Infantil. *Jornal do Brasil*, Rio de Janeiro, 28 de agosto de 1934 apud PIMENTA, 2001, p. 104.

<sup>474</sup> Ressalto ainda a dificuldade de deslocamento oriunda não somente do número de transporte que circulava à época quanto à distância de bairros de outras zonas, dada a extensão territorial do Rio de Janeiro.

<sup>475</sup> Disponível em: <[http://www.dezenovevinte.net/arte%20decorativa/fiocruz\\_mourisco.htm](http://www.dezenovevinte.net/arte%20decorativa/fiocruz_mourisco.htm)>. Acesso em: 11 mar. 2014.



Fonte: Arquivo virtual<sup>476</sup>

Para atrair o interesse das crianças, tanto as salas de leitura como as destinadas a outras atividades realizadas no Pavilhão, foram pensadas em minúcias tanto no aspecto físico, como já discutido, como estrutural, tendo havido toda uma preocupação em relação a seu funcionamento e instalação. Tal organização foi publicada em documento assinado por Anísio Teixeira, informando as seções que formariam o então centro cultural. Dentre tais seções, estavam a de livros, de gravura, de cartografia, de recortes, de selos e moedas, de música, além daquelas ligadas a atividades artísticas destinadas ao público infantil, de propaganda e publicidade, de observações e pesquisas<sup>477</sup>.

Dentre as seções do Centro Cultural, destaco aquela destinada às atividades artísticas e literárias voltadas, em especial, às crianças, pela qual Cecília Meireles respondia pessoalmente. Um momento da rotina dessa sala, que se constituía como

<sup>476</sup> Figura 10. Ver lista de figuras.

<sup>477</sup> A primeira seção, a biblioteca propriamente dita, possuía inicialmente 720 obras (498 livros didáticos – de leitura, compêndios, manuais, etc.; 222 obras literárias – em prosa e verso, literatura infantil ou adequada a leitura das crianças, tanto de autores nacionais quanto traduzidas para o português), dentre as quais 310 foram compradas e 391 doadas por terceiros e pela BCE. A segunda seção, a de gravuras, contava com 2.781 unidades, com toda a documentação gráfica relativa ao Brasil – história, arte, ciência trabalho, etc. A de cartografia, terceira seção, contava com globos, mapas do Brasil e dos Estados, do mundo, da América e da cidade do Rio de Janeiro, plantas topográficas, bandeiras, etc. A quarta seção, a de recortes, era composta por 23 álbuns (similares a uma enciclopédia, que versava sobre assuntos distintos) e responsável pela edição de *A Gazetinha*. A quinta seção compreendia coleções de selos e moedas, devidamente estudadas e catalogadas. A seção de música e cinema possuía um aparelho de *Pathe Baby*, rádio, radiola e discos. A sétima seção compunha atividades artísticas, como a hora do conto, arte dramática, etc.

algo caro à educadora, era a hora do conto, em que, sempre que possível, contava com a presença de escritores.

A biblioteca ainda desenvolvia atividades pedagógicas para as crianças como uma complementação da escola. Para além de se preocupar com a criança, o Centro Cultural era ainda um local que pensava a formação do professor, ao ter uma seção que produzia um jornal mural que se constituiu como meio de pesquisas e estudos dos docentes.

Para composições das seções descritas, parte das obras eram provenientes de doações<sup>478</sup> da própria Cecília, de educadores e por algumas editoras, tendo em vista que a verba era limitada e havia carência de livros que fizessem a vez de enciclopédias infantis, o que foi resolvido também por meio das *Gazetinhas*, conforme dito anteriormente. Meireles idealizou vários álbuns de recortes de revistas, jornais e folhetos de propagandas, que continuaram a ser confeccionados, mesmo após a inauguração do centro, a partir dos materiais que eram doados constantemente à biblioteca.

A necessidade de doações para o funcionamento de um Centro Cultural que congrega um ideal de escola, resultado de parte da luta da geração de 1930 por uma educação integral, revela um aparente contraditório daquele tempo histórico. O envolvimento de intelectuais nessa frente isolada, incorporando a ideia de que competia à sociedade colaborar para a educação, apresenta também um sentido de público pelo fato de assumir, junto com o poder público, a responsabilidade de formar leitores. Cecília Meireles, apesar de organizar esse espaço de formação de leitores a partir de uma iniciativa do governo do Distrito Federal, entendia ser a

---

<sup>478</sup> Pimenta cita as seguintes doações: do editor português Álvaro Pinto - 140 volumes, dentre os quais 37 eram literatura infantil, além de ceder todos os “clichês” necessários para a publicação sobre Castro Alves; Correia Dias - além da decoração, doou uma coleção de moedas – 150 peças; Editora Nacional - 50 volumes de suas edições; Livraria Francisco Alves - 300 livros e 190 fascículos de suas edições infantis; Ana de Castro Osório - coleção de livros, postais e selos portugueses; Livraria j. Leite - um único volume de literatura infantil; Edmundo da Veiga - coleções de revistas; *A Nação* - assinatura do seu jornal e auxílio na edição do folheto sobre Castro Alves; *O Cruzeiro* - assinatura de sua revista; Alfonso Reyes - revistas, publicações de várias procedências e assuntos, também ajudou Cecília Meireles a conseguir outras doações; Roquette Pinto - projeções de diapositivos do Museu Nacional; Venâncio Filho - cedeu “clichês” de seu livro para a publicação sobre Euclides da Cunha; Líbero Fasano - quadrinho; Antônio Kork - dois de seus trabalhos; Antenor Passos - coleção de selos brasileiros; Francisco de Paula Maciel - custeou publicação sobre Euclides da Cunha; Cia. Cerâmica Brasileira - 26 vasos decorados por Correia Dias; Seção de Museus e Radiodifusão do Departamento de Educação - discos *Côco de Indayá*, *Siricoia*, *O agradinho é bom*, *Saia do Sereno* e *Guasca Velho*. Além dessas doações, o Centro recebeu coleções de revistas e selos, assinaturas de jornais e revistas brasileiras e estrangeiras, esculturas e pinturas, selos, vasos e mapas de outros intelectuais e políticos brasileiros, além de ajuda para custear publicações da Seção de Propaganda e Publicidade.

inserção de diferentes segmentos da sociedade uma ação necessária para que aquilo que acreditava ser preciso para atrair leitores de diferentes idades, em especial as crianças, pudesse ser operacionalizado. Sem isentar o poder público de suas responsabilidades, congrega esforços, ao lado de outros intelectuais, para operacionalizar o Centro e, dessa forma, instituir ações voltadas à leitura pública.

### *3.2.7 A leitura pública dedicada à criança*

Entre leitores, bibliotecas, campos e jardins... Entre campos e jardins... Entre leitores e bibliotecas... A ordem em que o texto foi subdividido representa a dificuldade de definir a melhor escolha pedagógica para situar a leitura dos argumentos que concorrem para responder ao objetivo deste capítulo: entender as concepções escola, livro, leitor, literatura e biblioteca que essas duas intelectuais defenderam quando atuaram em projetos de educação que representaram o que ocorria no tempo histórico da modernidade educacional.

O cuidado com a literatura infantil, conforme pode ser percebido pelo leitor desta tese, foi a preocupação maior de Gabriela Mistral e Cecília Meireles, fundamentando seus comentários e suas argumentações na concepção de que pensar em escrever para criança significava instigá-la à leitura por fruição, sensibilizada por outros campos artísticos. Para esse fim, trabalharam para sustentar a ideia de que se fazia necessário construir um espaço específico para os leitores mirins.

Reitero que pensar nesse percurso aponta para uma compreensão da temporalidade vivida por Gabriela Mistral e por Cecília Meireles como um momento de busca pela legitimação de uma concepção de infância pautada na ideia de que era preciso respeitar a criança, vendo-a como um ser concreto, situado histórica e geograficamente, em um espaço de diversidades. Um número significativo de discursos das duas intelectuais aponta para a relevância da excelência literária, que só poderia ser alcançada a partir da apreciação das próprias crianças. De um lado, criticavam veementemente as histórias fúteis, debochadas ou de caráter moralizante; de outro, evidenciavam a riqueza literária de obras que colocavam a criança como foco principal. É possível perceber um marco que rompe com a tradição de uma única infância a ser moldada, no suposto da ideia de que as crianças se desenvolvem linearmente, de forma progressiva. Todavia, a defesa para

um lugar para a criança nos debates educacionais foi estruturada por adultos, o que necessariamente não estabelece um paradoxo.

Essa atuação do adulto pode ser compreendida como dimensão ôntica, vale dizer, própria à natureza da questão de que se trata: crianças não formularem políticas para si próprias. A dificuldade no trato da questão da criança está em distinguir o que é da ordem epistemológica, portanto, capaz de uma perspectiva redutora de possibilidades do ser, e o que é de ordem ontológica, ou seja, da natureza do ser criança, passível assim de cuidados próprios dessa condição.

Cecília Meireles e Gabriela Mistral, nas discussões que propuseram sobre esse tema, defenderam que à criança fosse atribuída a atenção dos adultos com os quais lidava. Atentavam para uma visão de criança que deveria ser protegida por esse adulto das mazelas da sociedade, conforme afirmado de forma reiterada neste capítulo. Nesse caso, consideravam-na como um ser abstrato (KRAMER, 1987), sem localizá-la nas relações sociais e sem reconhecê-la como produtora da história, embora reconhecessem a importância de que fossem ouvidas. Para Souza (1994), quando se nega a possibilidade de compreender a criança em sua totalidade, considerando-a como uma pessoa inacabada, nega-se sua subjetividade. E a valorização desse sujeito era compreendida como possível por meio do acesso à leitura, entendendo, dessa forma, que era premente, no tempo histórico da geração de Mistral e Meireles, que a circulação do livro fosse viabilizada por diferentes meios, dentre eles, a biblioteca infantil.

Para Gabriela Mistral e Cecília Meireles, a criança não podia ser vista como um adulto em miniatura, mas como um ser que, apesar da pouca idade, construía seu próprio mundo e se via como um ser neste mundo. Como tal, era capaz de alternar cenas de ingenuidade, sem deixar de ter momentos de agressividade, resistência, humor e autonomia.

No tempo em que ambas as intelectuais atuaram em defesa de um lugar para a criança leitora em espaços públicos de educação, na Europa, a população parecia ter acordado de um longo período de hibernação, fazendo da leitura uma atividade insaciável. Lia-se a todo o momento e em qualquer lugar tanto os livros considerados pela Igreja como bons quanto os maus. A leitura passou a ser vista como foco de resistência, estando no centro do conflito entre Igreja e Estado, constituindo-se, assim, em um *“fenômeno cultural”* (CHARTIER; HÉBRARD, 1995, p. 45). Tal revolução literária, apesar de trazer mudanças significativas, ainda estava

restrita a uma pequena parcela da população. Quem lia? As esposas dos comerciantes, representantes da alta burguesia. As crianças que liam, como o *Emílio*, de Rousseau, eram, em sua maioria, os filhos desses comerciantes.

Tanto Gabriela Mistral quanto Cecília Meireles foram influenciadas por esse movimento que ocorreu na Europa. A despeito dos limites que os países em que atuaram colocavam em suas ações, problematizaram em seus discursos sobre a necessidade de que a leitura pública fosse para todas as crianças em idade escolar.

Em que medida as atuações de ambas as intelectuais se diferenciavam da tradição de formação do leitor que selecionava a leitura a que as crianças teriam acesso, legatária do pensamento iluminista? Trazem de novo a ideia de ampliar essas ofertas às classes populares. As duas educadoras participam dessa revolução intelectual que possibilitou a defesa pela leitura pública; coadunaram-se com essa revolução, quando reconheceram a importância dessa leitura; inovaram, todavia, quando defenderam a ampliação do acesso pelas escolas e pelas bibliotecas e por outras instâncias sociais que aproximassem as crianças também da cultura do campo, no caso da intelectual chilena, e da cultura europeia, no que se referia à brasileira.

O projeto de formação da criança leitora adveio de um longo caminho de lutas de Gabriela Mistral e Cecília Meireles, em defesa da qualidade do que viesse a ser pensado para tal público. Era necessário que cada detalhe do livro evidenciasse essa fase da vida e que os espaços de circulação fossem, na mesma medida, planejados.

Enfrentamentos oriundos da dimensão pública que colocaram a ambas as intelectuais desafios os quais, ao mesmo tempo que as impulsionavam, muitas vezes geravam insatisfações, na defesa pela formação da criança leitora. Essa criança precisava ser tratada com seriedade pelas políticas públicas, porque sua formação estava em jogo pelas escolhas que os adultos faziam, fossem esses adultos da família, da escola ou do governo (FERREIRA, 2007). Apesar da concepção de proteção que apareceu em seus discursos sobre a criança, o fato é que suas lutas por um espaço para as especificidades dessa etapa da vida continuaram a ser uma questão premente, mesmo quando não mais atuavam diretamente na organização de espaços públicos para a leitura.

Além dessa preocupação com a formação do leitor criança, Gabriela Mistral e Cecília Meireles elegeram também as mulheres como leitores. Leitores – crianças e

mulheres - com quem ambas as intelectuais queriam dividir alegrias, tristezas, angústias, sonhos... enfim, a palavra. Para tal, deixaram na sociedade a marca desses anseios não apenas nas produções literárias propriamente ditas, mas nas que transitaram por outras esferas de formação do leitor, como a imprensa. Esses textos que as duas intelectuais produziram, apontaram para reflexões importantes sobre a formação do leitor, defendendo ser necessário selecionar acervos específicos para a idade, para um maior interesse da criança. Afinal, acreditavam ser a leitura a forma pela qual a criança poderia ampliar os repertórios literários. Para tal, entenderam que seria relevante escrever especialmente para as crianças e que os diferentes espaços de acesso à leitura fossem, à sua maneira, acolhedores.

As bibliotecas representaram a materialização de um projeto em especial: aquele no qual ao leitor fosse possibilitado o acesso ao livro, entendido como um bem cultural, que aproximaria realidades e romperia as amarras do tempo quando possibilitasse ao leitor ver, pelos olhos do outro, interpretando de forma singular, o mundo. Esse leitor se formaria para (des)formar o mundo. Ao pensar na produção e circulação de livros, fundamentada em uma concepção de literatura infantil que aproximasse a criança da leitura, criaria condições para que os leitores pudessem interagir com esses livros, naqueles espaços, rompendo as fronteiras que a própria materialidade da biblioteca colocava.

Bibliotecas nos campos. Bibliotecas nos jardins. Bibliotecas...

Campos que abrigaram durante séculos a fio leitores a quem foi negado o acesso à palavra. Campos a quem Gabriela Mistral dedicou suas primeiras lutas. Campos para os quais a reforma mexicana fez chegar os livros nos lombos dos animais, rompendo as barreiras geográficas. Concepção sustentada por uma valorização da cultura popular.

Jardins que acolheram e representaram as escolas. Jardins que Cecília Meireles defendeu como o lugar que deveria se responsabilizar pela formação dos leitores, tendo em cada um deles uma biblioteca. Concepção sustentada por uma valorização da cultura entendida ora na sua forma erudita, ora na sua forma antropológica, ora, ainda, considerando ambas as dimensões. O fato é que essas duas intelectuais romperam com a tradição quando discursaram a favor da ampliação do acesso à leitura, constituindo, em que pesem as diferenças elencadas ao longo do capítulo, a busca por uma educação popular. Nesse contexto, defenderam que o governo deveria investir de forma precisa, sistemática,

diferenciada na leitura pública para a criança, enfim, buscasse entender as crianças em sua complexidade.

Defensoras da leitura pública, Gabriela Mistral e Cecília Meireles apropriaram-se da ideia de abrir as estantes das bibliotecas à curiosidade dos leitores. Essas intelectuais promoviam campanhas de promoção e divulgação de livros nas bibliotecas que idealizaram, criavam eventos, viabilizavam exposições itinerantes, debates, filmes, conferências. O sentido que se colocava em tais ações remete à ideia de que era preciso formar leitores ávidos por ler, uma vez que ambas as intelectuais acreditavam que a leitura pública poderia exercer a função de uma formação integral. Atuaram no projeto unificador de formação da criança leitora que congregava diferentes realidades sociais, entendendo ser o “bom livro”, um meio propício a esse projeto oriundo da modernidade educacional. Esse bem cultural, a despeito de ter nas bibliotecas escolares um local específico para sua circulação, poderia formar leitores à medida que as histórias nele contidas pudessem ser contadas nas imagens do cinema, do teatro e de outras instâncias sociais. O livro poderia sair das prateleiras e ganhar campos, jardins, bibliotecas públicas com espaços especialmente pensados para a criança leitora. Era preciso, no tempo em que ambas as intelectuais atuaram em projetos de formação do leitor, fundar escolas e, ao mesmo tempo, desenvolver e divulgar ações pedagógicas que pudessem formar as crianças.

Essas duas educadoras encontraram no livro e na ampliação do seu acesso uma possibilidade de efetivação do que acreditavam ser necessário a tal formação. Para tanto, perceberam que se fazia mister rever a concepção de literatura para crianças vigente à época, a partir de aspectos que julgavam ser relevantes a essa etapa da vida: a pureza e o imaginário. Com a clareza de que não era tarefa fácil, divulgaram a ideia de que escrever para criança exigia estudos detalhados sobre o gosto literário infantil, aliado à sensibilidade que, por exemplo, os poetas expressam ao escrever. Ao lado desse discurso sobre as novas produções literárias que deveriam compor os acervos das bibliotecas infantis, entendiam ser necessário que as obras que circulavam entre as crianças leitoras deveriam ser selecionadas pelos adultos.

No que se refere às bibliotecas escolares, Gabriela Mistral e Cecília Meireles as entenderam como sendo instituições privilegiadas para a defesa do ensino laico, tendo no livro um elemento formativo. Por isso, o discurso voltado para o cuidado

necessário ao selecionar o “bom livro”. A ideia é a de guarda e proteção dessa infância por afastá-la daquilo de que repugnante está presente na sociedade. Uma concepção rousseauiana da qual descende um pensamento de leitura pública que sustenta a liberdade do leitor, por arrancá-lo do que o aprisiona, *“difundindo por todas as partes os benefícios da civilização, o amor pelas letras, pelas ciências e pelas artes”* (ROUGIER, 1880, p. 13 apud CHARTIER; HÉBRARD, 1995, p. 130).

É esse pensamento que perpassou os discursos de Mistral e Meireles quando defenderam ser necessário que às crianças leitoras fosse possibilitado o acesso a uma leitura pública que preservasse a pureza da infância. Leitores por quem, em sua fragilidade e sua tenacidade, eram desafiadas a pensar em como poderiam instruí-los pelo livro. Gabriela Mistral e Cecília Meireles entendiam-se como “guias” dessas leituras que poderiam, nas bibliotecas infantis por elas idealizadas, fortalecer os valores, as emoções e as referências culturais.

Não faziam diferença se pelas escolas – campos ou jardins – ou se pelas bibliotecas, o que buscaram foram formas de se efetivar aquilo que defendiam ser importante, a partir de suas próprias experiências, para formar os leitores. Preconizavam a excelência literária, defendendo-a a partir de pontos de vista ora divergentes, ora convergentes, no que se refere a como organizar os espaços que possibilitariam acesso ao bem cultural – livro.

A contemporaneidade do pensamento dessas duas intelectuais faz-se presente dada a relevância do projeto de leitura pública que efetivaram e que não teve continuidade, a despeito de ações políticas que preconizaram o acesso ao livro tanto no México quanto no Brasil. Formar a criança leitora ainda desafia educadores. Talvez se as ações efetivadas por essas duas intelectuais não só não tivessem sido interrompidas como, no contraponto, fossem ampliadas, as crianças do México, assim como do Chile, e do Brasil poderiam ter uma formação diferenciada.

Na introdução deste capítulo me perguntava em que momento essa proposta de formação da criança leitora se perdeu e quando teve centralidade na trajetória de Gabriela Mistral e de Cecília Meireles. Identifico que fatores políticos de diferentes naturezas interferiram diretamente nessa ruptura, como a falta de verba para a manutenção de acervos e criação de outras bibliotecas infantis e o próprio interesse em manter uma determinada política ou extingui-la, por exemplo. Quanto às preocupações de ambas com a formação da criança, identifico que não só foi uma questão central e reiterada nas múltiplas atuações que ambas efetivaram ao longo

de suas trajetórias na esfera pública como algo que as movia também na dimensão privada, dando sentido às suas vidas.

# NO CURSO DO TEMPO... ALGUMAS PALAVRAS

Yo tengo una palabra en la garganta  
y no la suelto, y no me libro de ella  
Gabriela Mistral

Ai palavras, ai palavras!  
Que estranha potência, a vossa!  
Cecília Meireles

Gabriela Mistral. Cecília Meireles. A tese é a de que se trata de mulheres cujas expectativas as projetaram a espaços múltiplos de experiências, o que impôs a ambas um campo fértil para defenderem seus pensamentos sobre o papel que as bibliotecas poderiam ocupar na formação dos leitores, para que pudessem ter acesso a livros de diferentes campos desde a infância. Tal defesa nasceu da inserção dessas intelectuais na esfera de produção de livros, ao atuarem como escritoras que estiveram inseridas nas discussões e ações educacionais, tendo percebido a influência do tempo em que viveram para a ocupação de lugares que eram, na geração anterior, ocupados pelos homens. Intelectuais que estabeleceram laços de trabalho a partir das possibilidades do tempo histórico que impuseram novas possibilidades e limites às suas expectativas. Portanto, duas mulheres e inúmeros desafios...

Ao atuarem em diferentes funções que advieram da faceta literária imbricada à educacional, levantaram a voz. Foram ouvidas. Ouviram as outras vozes que eram impulsionadas pelos mesmos ideais que elas defendiam e também aquelas que eram dissonantes. Congregaram esforços. Definiram estratégias. Agiram.

Agiram quando atuaram como educadoras comprometidas com a formação das crianças, escrevendo sobre e para elas, assim como para adultos. Apesar de se tratar de duas mulheres adultas escrevendo para crianças, a análise de parte das obras literária, jornalística e educacional que produziram, ao longo de suas múltiplas ocupações nos espaços públicos, permite-me afirmar que se deslocaram desses lugares que ocuparam para entender o universo da criança.

Na literatura produziram uma obra que é referência no campo poético e educacional. Tanto Gabriela Mistral quanto Cecília Meireles são consideradas cânones da literatura latino-americana, sendo suas obras constantemente reeditadas, o que atribui uma dimensão de contemporaneidade a seus pensamentos. Especialmente para as crianças, escreveram livros que refletem preocupações do tempo da modernidade educacional no qual atuaram em diferentes esferas públicas. Para mulheres, também reservaram um espaço privilegiado em suas obras literárias.

Na imprensa, o discurso de ambas as intelectuais foi sobre diversos temas. Dentre eles, destaco a ênfase atribuída aos que versavam sobre literatura infantil, educação popular, cultura, escola, infância, assim como discussões de cunho

político que repercutiam direta ou indiretamente na defesa por uma educação pública que atingisse o maior número de crianças.

Na educação, as atuações foram desde a educação primária ao ensino superior, passando por palestras e cursos que ministraram em diferentes momentos de suas trajetórias e por ações políticas, nas quais não perderam de vista o quanto a leitura poderia contribuir na maneira como a criança lidaria com o outro e com o mundo. Atuação proporcionada por uma ação em especial que une as duas intelectuais de forma significativa: a preocupação com a organização de um espaço especialmente criado para formar essa criança leitora - as bibliotecas.

Bibliotecas que foram fruto de reformas educacionais que ocorreram no México e no Brasil, das quais Gabriela Mistral e Cecília Meireles participaram de forma efetiva. Países herdeiros da influência iluminista, protagonistas de mudanças educacionais que mantiveram tradições de seleção e guarda do livro e, simultaneamente, romperam com ideias presentes nas gerações anteriores que definiam a leitura como um ato privado. Ambas as reformas já estudadas nesta tese mostraram que houve iniciativas, tanto no México quanto no Brasil, que interferiram diretamente na criação e na venda de livros, bem como na formação de bibliotecas, considerando as necessidades que implicavam um processo de divulgação da leitura em sua dimensão pública.

A leitura pública pensada no México procurou responder a questões colocadas no tempo: ampliar o acesso ao livro e a outras formas de cultura. Vasconcelos, tendo, a seu lado, intelectuais envolvidos na causa educacional de valorização da língua espanhola, como Mistral, traçou planos variados, contando com uma pesquisa atenta às necessidades da população em geral, em especial dos camponeses. Para tal, mobilizou o Estado e a sociedade em frentes diversas com um eixo transversal comum - a formação do leitor.

A leitura pública pensada no Brasil – Distrito Federal – conquanto não tenha sido na mesma proporção quantitativa do México, representou um ganho significativo por ter se pautado em ações voltadas para a formação da criança leitora. Com iniciativas de bibliotecas escolares, Anísio Teixeira, ao lado de Cecília Meireles, implementou um projeto de formação do leitor no *Centro Cultural Pavilhão Mourisco* que pode ser considerado uma ação proeminente das ideias discutidas pelos Signatários do Manifesto. Trata-se da concretização de discursos políticos-

ideológicos que viam, na preocupação em formar a criança leitora, uma ação pertinente à modernidade educacional.

Nesses contextos político-educacionais, Gabriela Mistral e Cecília Meireles propuseram a instituição de práticas de leitura voltadas especialmente para crianças. Gabriela Mistral selecionou livros para as crianças e as incentivou, ao lado da política pública de divulgação do livro proposta por Vasconcelos, a escreverem a partir de experiências nas escolas e em outras instâncias sociais; idealizou bibliotecas para as crianças que congregassem a arte de ler. Cecília Meireles também selecionou livros, escolheu um lugar em especial – *Pavilhão Mourisco* – para abrigar a criança leitora, explorando suas riquezas. Embora tenha sido uma biblioteca localizada em um lugar destinado a um público selecionado em virtude da localização geográfica – zona sul do Rio de Janeiro -, o ideal de leitura pública que se operacionalizou naquele centro cultural compreende um ideal de educação daquele tempo: uma biblioteca na qual o livro representava um bem cultural, mas não sozinho.

A concepção de leitura advinda daqueles espaços mexicanos e brasileiros era a de produção de significados. Não se tratava apenas de bibliotecas, mas de lugares para criança. Ainda que tenha sido submetida à intervenção do adulto, tanto na seleção dos livros quanto na organização desses espaços, a criança fora também, por vezes, protagonista do processo de escolha dos acervos.

Defendo nesta tese que as bibliotecas infantis, mexicana e brasileira, representam um dos aspectos da rede de referenciabilidades que ambas instituíram ao longo de suas múltiplas atuações em prol da leitura pública, por ter sido atribuído um papel educativo privilegiado na formação de uma massa leitora. Essas bibliotecas representaram o sentido de educação pública da modernidade educacional, quer seja: a de que a leitura deveria ser possibilitada a todas as crianças em idade escolar.

Gabriela Mistral e Cecília Meireles, certas de que precisavam guardar e proteger essa infância das leituras perniciosas, mostraram-se herdeiras dos preceitos político-ideológicos no qual se formaram. De um lado, a liberdade de expressão. Do outro, o controle do que ler, afastando a possibilidade de que os maus livros passassem pelo crivo da criança que lê e pode ver o mundo ainda no seu viés de fantasia. A preocupação era de que essas leituras, viabilizadas nas e pelas bibliotecas infantis, formassem um senso crítico a partir da beleza das obras

que ambas as intelectuais definiam como próprias à infância. Ao mesmo tempo, consideravam a criança em sua imprevisibilidade, atribuindo-lhe possibilidades de expressão de opiniões literárias.

O sentido que identifico é o de que a proposta operacionalizada nas bibliotecas infantis representava proposições e não imposições, a despeito de seleções prévias de acervos. Houve uma preocupação em oferecer à criança leitora pontos de vista diferentes, fomentando o gosto pela leitura, sensibilizando-a para a arte, entendendo a possibilidade formadora que uma ampla visão cultural do mundo poderia viabilizar.

A obra da educação representava uma possibilidade de reconciliação do homem com a vida. Dessa forma, para os educadores envolvidos com as mudanças educacionais, tornava-se necessário se imbuírem da responsabilidade que o momento suscitava. Os intelectuais deveriam refletir sobre fatos que tivessem como mola fundamental o interesse da criança, encarado sob o seu ponto de vista, sob a forma como esses seres se colocam diante das questões que vivenciam. Ora, esse interesse só se poderia nutrir com os dados oriundos da realidade. Se, em lugar desses dados, a escola impusesse à criança palavras, terminologias, definições e não a escuta, o desenvolvimento do espírito criador e o interesse acabariam por se extinguir. Tornava-se preponderante, nesse caso, suscitar possibilidades de conhecer o mundo, sendo o livro uma dessas formas. O importante a fazer era conduzir o interesse da criança a questões mais profundas, mais fecundas, e, conseqüentemente, mais favoráveis à sua formação.

Esses planos de leitura pública efetivados por Gabriela Mistral e Cecília Meireles para a formação da criança fracassaram? Sim ou Não? Sim, na medida em que considero as dificuldades, inclusive financeiras e políticas para que os projetos fossem à frente. Sim, se enfatizo a não continuidade de políticas públicas de formação e manutenção de bibliotecas capazes de promover práticas de leitura para as crianças, em uma perspectiva cultural de educação das massas. Não, se considero os progressos da leitura pública possibilitado pelo acesso ao livro e pela preocupação com uma literatura pensada especificamente para a criança. Não, se entendo as múltiplas esferas públicas como possibilidade de continuidade do compromisso social de promoção da leitura pública.

Não penso apenas em continuidades e permanências dos projetos de formação da criança leitora no México e no Brasil, mas no sentido da leitura pública

que se operacionalizou nesses projetos. Entendo as ações efetivadas nas bibliotecas infantis como possibilidade concreta de oportunizar as crianças formas de expressão em relação ao que pensam sobre o mundo, sendo o acesso à leitura pública uma escolha que poderia provocá-las a criar novas atitudes que as constituiriam em sujeitos. Esses projetos idealizados e organizados por Gabriela Mistral e Cecília Meireles, em conformidade com o ideário político-educacional dos países em que atuaram, representaram possibilidades de formação da criança a serem ainda consideradas no curso de um tempo.

As bibliotecas infantis pensadas por Gabriela Mistral e Cecília Meireles representam, nos espaços deixados pelo jogo complementar entre tradição e ruptura, uma novidade do tempo histórico da modernidade educacional. Novidade que instituiu uma tradição que percorremos na contemporaneidade, qual seja, a de promover a leitura pública, ampliando o acesso ao livro, não qualquer livro, mas aquele produzido com vistas a dar visibilidade à criança leitora.

Sustento o argumento discutido no parágrafo anterior com base no fato de que as obras dessas duas intelectuais, voltadas para atender às especificidades de uma literatura que denominaram como infantil, encontram ressonâncias em discursos que apontam para a necessidade de se desenvolverem espaços de escuta para as crianças nas salas de aula de países de diferentes línguas. Não obstante Gabriela Mistral e Cecília Meireles tenham vivenciado a ruptura dos projetos de formação do leitor que efetivaram àquele tempo, deixaram um legado do qual somos herdeiros: a preocupação em sustentar projetos de formação da criança leitora, entendendo-a como um sujeito de direitos.

Cabe destacar que os discursos contemporâneos ainda reiteram a importância de ações governamentais voltadas para a implementação de leituras públicas. Corroboro com a ideia de que a permanência desse ideário na contemporaneidade atribui um caráter de inacabamento à modernidade educacional. Pauto-me, para tal defesa, em elementos que foram elencados ao longo dos capítulos que denotam sentidos de limites e de possibilidades que se colocam no jogo entre tradições e rupturas vivenciado por Gabriela Mistral e Cecília Meireles.

Movimento que foi problematizado a partir da ausência de uma continuidade nas leis orçamentárias de ambos os países que oportunizassem a priorização da biblioteca e de outras instituições promotoras da leitura pública como focos de investimento constante. Na mesma medida e para sustentar essas leis

orçamentárias, ser o Estado o protagonista na luta pela formação e manutenção dessas instituições, de forma a possibilitar que tensões ideológicas e barreiras geográficas pudessem ser vencidas em ambos os países. No caso do México, ainda persiste, na contemporaneidade, a questão da falta de investimento nos espaços de leitura rural, embora também sejam precários, mas em menor medida, os investimentos nessa esfera na capital e em cidades maiores. No que se refere ao Brasil, a busca é para que os “diferentes Brasis” possam ser atendidos da mesma forma, oportunizando a valorização da regionalidade, difundindo culturas e ampliando investimentos nas áreas mais carentes dos grandes centros. Trata-se de um país de contrastes, o que, paradoxalmente falando, constitui-se em riqueza e preocupação para aqueles que, desde a geração de 1930, lutam por uma leitura pública.

Destaco, todavia, que a descontinuidade das políticas de formação do leitor nesses dois países coloca os acontecimentos que emergiram no contexto de atuação de Mistral e Meireles no mesmo patamar de urgência na contemporaneidade. Formar o leitor, investir em bibliotecas e produzir uma literatura infantil que oportunize espaço de escuta para as crianças representam ações que tocam as dimensões política, econômica e social. Política, na medida em que se fazem necessárias ações abrangentes e sistematizadas; econômica, por requerer investimentos substantivos e constantes para suprir necessidades estruturais e pedagógicas de formação do leitor; social, com base na clareza do papel que a literatura infantil pode exercer no imaginário e na educação de uma criança.

As análises das cartas e crônicas jornalísticas permitem compreender o quanto é prejudicial às crianças que os adultos ajam de forma dominadora e impositiva. Posso dizer que esses argumentos estiveram presentes em comentários jornalísticos de ambas as intelectuais e permitem-me afirmar que havia preocupações com um lugar para a criança nos debates educacionais daquele tempo e, em que pesem os limites de atuação das cronistas educacionais, constituíram-se uma ação significativa, sim, e com reflexos e refrações àquele tempo e na contemporaneidade.

Em uma perspectiva de inacabamento, evidencio um dos mais preciosos compromissos de Gabriela Mistral e Cecília Meireles – a possibilidade de olhar para o enigma da infância: “*Olhemos para as crianças de hoje não apenas com inútil*

*carinho, mas com elevação e inteligência*<sup>479</sup>. Em consonância com as ideias defendidas pelas educadoras na literatura, no jornalismo e na educação, sustento, como uma interpretação deste trabalho, a proposição de que se pode pensar na escola, hoje, como um espaço de possibilidades, no qual a leitura seria a linha tênue que uniria o mundo do adulto ao universo “*enigmático*” da criança. Tal atitude representa a possibilidade de se abrir ao novo: à visão da criança, garantindo-lhe, desse modo, estatuto de sujeito.

Assim, posso dizer que os discursos que Gabriela Mistral e Cecília Meireles proferiram nos espaços públicos que ocuparam, atravessaram o tempo com uma reflexão sobre a possibilidade de um lugar para a infância que não perdeu sua contemporaneidade: a criança como um ser de direito, protegida, educada e respeitada dentro das características que a distinguem. Ainda há um longo caminho a percorrer, no que se refere ao fato de as instituições oficiais abrirem-se ao inédito que abriga a infância. Essa questão encerra universos de conclusões bastante vastos para que se possam pensar alguns fundamentos da pedagogia da escola contemporânea, como a possibilidade de estimular a interação entre as crianças, através de processos criativos, que veiculem o convívio com suas intersubjetividades.

Promover uma leitura pública em espaços diversos destinados à criança, como a biblioteca infantil organizada por ambas as intelectuais, seria uma forma de veicular as subjetividades da criança? Por tudo o que foi discutido nesta tese, afirmo que sim. Gabriela Mistral e Cecília Meireles deixam à geração que as sucedeu mais do que palavras presentes no curso do tempo. Deixam, especialmente, a tarefa de dar continuidade ao que àquele tempo propuseram: formar a criança leitora.

---

<sup>479</sup> MEIRELES, Cecília. *A Infância*. *Diário de Notícias*, 20 de dezembro de 1930. Arquivo do Acervo da Biblioteca Nacional do Brasil.

REFERÊNCIAS

Balada.  
 al passo com a terra.  
 Jo lo vi passar.  
 Sempre fimo el minto  
 i el camins co tyroz,  
 i gator ufor miteras  
 lo riera passar!  
 Gabriela quando a



Centlia  
 Gabrielam



Gabriela  
 Gabrielamistral

Querida Gabriela.  
 Com o Cassiano sôhe a  
 bozção. Não é obrigatório  
 assunto seja crítica  
 literária. Deve, p  
 al. Entre bô

Gabriela  
 Gabrielamistral

## A. CORRESPONDÊNCIAS

### A.a GABRIELA MISTRAL

MISTRAL, Gabriela. *Carta à Henriqueta Lisboa*. Rio de Janeiro, 22 de setembro de 1940. Arquivo do Acervo de Escritores Mineiros da UFMG, Acervo Henriqueta Lisboa, Série Correspondência Pessoal, DOC 0568.

\_\_\_\_\_. *Carta à Pedro Aguirre Cerda*. San Anjel, 01 de janeiro de 1923. Arquivo do Acervo da Biblioteca Nacional do Chile, Nat.Bib. N°: cl-2001-xxxx, Catal. Source: CISaBN. Disponível em: <[http://www.coleccionesdigitales.cl:1801/webclient/DeliveryManager?pid=3189801&custom\\_att\\_2=direct&search\\_terms=gabriela%20mistral%20pedro%20aguirre%201923&pds\\_handle=>](http://www.coleccionesdigitales.cl:1801/webclient/DeliveryManager?pid=3189801&custom_att_2=direct&search_terms=gabriela%20mistral%20pedro%20aguirre%201923&pds_handle=>)>.

### A.b CECÍLIA MEIRELES

MEIRELES, Cecília. *Carta a Alberto de Serpa*. Rio de Janeiro, 31 de maio de 1939. Arquivo do Acervo da Fundação Casa de Rui Barbosa. Documento textual de arquivo, Classificação: AML, Notação: PASTA: SERPA, Alberto de.

\_\_\_\_\_. *Carta à Gabriela Mistral*. Rio de Janeiro, 27 de junho de 1943. Arquivo do Acervo da Biblioteca Nacional do Chile, Local Call: mel/20081111, Catal. Source: CISaBN. Disponível em: <[http://www.coleccionesdigitales.cl:1801/webclient/DeliveryManager?pid=3204487&custom\\_att\\_2=direct&search\\_terms=cec%C3%ADlia%20meireles&pds\\_handle=>](http://www.coleccionesdigitales.cl:1801/webclient/DeliveryManager?pid=3204487&custom_att_2=direct&search_terms=cec%C3%ADlia%20meireles&pds_handle=>)>.

\_\_\_\_\_. *Carta à Gabriela Mistral*. Rio de Janeiro, 26 de julho de 1943. Acervo da Biblioteca Nacional do Chile, Local Call: mel/20081111, Catal. Source: CISaBN. Disponível em: <[http://www.coleccionesdigitales.cl:1801/webclient/DeliveryManager?pid=3204491&custom\\_att\\_2=direct&search\\_terms=cec%C3%ADlia%20meireles&pds\\_handle=>](http://www.coleccionesdigitales.cl:1801/webclient/DeliveryManager?pid=3204491&custom_att_2=direct&search_terms=cec%C3%ADlia%20meireles&pds_handle=>)>.

\_\_\_\_\_. *Carta à Gabriela Mistral*. Rio de Janeiro, 30 de abril de 1944. Arquivo do Acervo da Biblioteca Nacional do Chile, Local Call: mel/20081111, Catal. Source: CISaBN. Disponível em: <[http://www.coleccionesdigitales.cl:1801/webclient/DeliveryManager?pid=3204500&custom\\_att\\_2=direct&search\\_terms=cec%C3%ADlia%20meireles&pds\\_handle=>](http://www.coleccionesdigitales.cl:1801/webclient/DeliveryManager?pid=3204500&custom_att_2=direct&search_terms=cec%C3%ADlia%20meireles&pds_handle=>)>.

\_\_\_\_\_. *Carta à Gabriela Mistral*. Rio de Janeiro, 23 de maio de 1944. Arquivo do Acervo do da Biblioteca Nacional do Chile, Local Call: vvf/20081111, Catal. Source: CISaBN. Disponível em: <[http://www.coleccionesdigitales.cl:1801/webclient/DeliveryManager?pid=3204466&custom\\_att\\_2=direct&search\\_terms=cec%C3%ADlia%20meireles&pds\\_handle=>](http://www.coleccionesdigitales.cl:1801/webclient/DeliveryManager?pid=3204466&custom_att_2=direct&search_terms=cec%C3%ADlia%20meireles&pds_handle=>)>.

\_\_\_\_\_. *Carta à Gabriela Mistral*. Rio de Janeiro, 30 de maio de 1944. Arquivo do Acervo do da Biblioteca Nacional do Chile, Local Call: vvf/20081111, Catal. Source: CISaBN. Disponível em: <[http://www.coleccionesdigitales.cl:1801/webclient/DeliveryManager?pid=3204469&custom\\_att\\_2=direct&search\\_terms=cec%C3%ADlia%20meireles&pds\\_handle=>](http://www.coleccionesdigitales.cl:1801/webclient/DeliveryManager?pid=3204469&custom_att_2=direct&search_terms=cec%C3%ADlia%20meireles&pds_handle=>)>.

MEIRELES, Cecília. *Carta à Gabriela Mistral*. Rio de Janeiro, 28 de agosto de 1944. Arquivo do Acervo da Biblioteca Nacional do Chile, Local Call: vvf/20081111, Catal. Source: CISA BN. Disponível em: <[http://www.coleccionesdigitales.cl:1801/webclient/DeliveryManager?pid=3204473&custom\\_att\\_2=direct&search\\_terms=cec%C3%ADlia%20meireles&pds\\_handle=>](http://www.coleccionesdigitales.cl:1801/webclient/DeliveryManager?pid=3204473&custom_att_2=direct&search_terms=cec%C3%ADlia%20meireles&pds_handle=>)>.

\_\_\_\_\_. *Carta à Gabriela Mistral*. Rio de Janeiro, 10 de setembro de 1944. Arquivo do Acervo da Biblioteca Nacional do Chile, Local Call: vvf/20081111, Catal. Source: CISA BN. Disponível em: <[http://www.coleccionesdigitales.cl:1801/webclient/DeliveryManager?pid=3204475&custom\\_att\\_2=direct&search\\_terms=&pds\\_handle=>](http://www.coleccionesdigitales.cl:1801/webclient/DeliveryManager?pid=3204475&custom_att_2=direct&search_terms=&pds_handle=>)>.

\_\_\_\_\_. *Carta à Gabriela Mistral*. Rio de Janeiro, 26 de dezembro de 1944. Arquivo do Acervo da Biblioteca Nacional do Chile, Local Call: vvf/20081111, Catal. Source: CISA BN. Disponível em: <[http://www.coleccionesdigitales.cl:1801/webclient/StreamGate?folder\\_id=0&dvs=1408148206920~562&#search="cec%C3%ADlia%20meireles">](http://www.coleccionesdigitales.cl:1801/webclient/StreamGate?folder_id=0&dvs=1408148206920~562&#search=)>.

\_\_\_\_\_. *Carta à Gabriela Mistral*. Rio de Janeiro, 25 de junho de 1946. Arquivo do Acervo da Biblioteca Nacional do Chile, Local Call: vvf/20081111, Catal. Source: CISA BN. Disponível em: <[http://www.coleccionesdigitales.cl:1801/webclient/DeliveryManager?pid=3204485&custom\\_att\\_2=direct&search\\_terms=cec%C3%ADlia%20meireles&pds\\_handle=>](http://www.coleccionesdigitales.cl:1801/webclient/DeliveryManager?pid=3204485&custom_att_2=direct&search_terms=cec%C3%ADlia%20meireles&pds_handle=>)>.

\_\_\_\_\_. *Carta à Gabriela Mistral*. Rio de Janeiro, 19 de fevereiro de 1947. Arquivo do Acervo do da Biblioteca Nacional do Chile, Local Call: vvf/20081111, Catal. Source: CISA BN. Disponível em: <[http://www.coleccionesdigitales.cl:1801/webclient/DeliveryManager?pid=3204489&custom\\_att\\_2=direct&search\\_terms=cec%C3%ADlia%20meireles&pds\\_handle=>](http://www.coleccionesdigitales.cl:1801/webclient/DeliveryManager?pid=3204489&custom_att_2=direct&search_terms=cec%C3%ADlia%20meireles&pds_handle=>)>.

\_\_\_\_\_. *Carta à Gabriela Mistral*. Rio de Janeiro, 07 de abril de 1947. Arquivo do Acervo da Biblioteca Nacional do Chile, Local Call: vvf/20081111, Catal. Source: CISA BN. Disponível em: <[http://www.coleccionesdigitales.cl:1801/webclient/DeliveryManager?pid=3204493&custom\\_att\\_2=direct&search\\_terms=cec%C3%ADlia%20meireles&pds\\_handle=>](http://www.coleccionesdigitales.cl:1801/webclient/DeliveryManager?pid=3204493&custom_att_2=direct&search_terms=cec%C3%ADlia%20meireles&pds_handle=>)>.

\_\_\_\_\_. *Carta à Henriqueta Lisboa*. Rio de Janeiro, 08 de janeiro de 1931. Arquivo do Acervo de Escritores Mineiros da UFMG, Acervo Henriqueta Lisboa, Série Correspondência Pessoal, DOC 0536.

\_\_\_\_\_. *Carta à Henriqueta Lisboa*. Rio de Janeiro, novembro de 1937. Arquivo do Acervo de Escritores Mineiros da UFMG, Acervo Henriqueta Lisboa, Série Correspondência Pessoal, DOC 0536.

\_\_\_\_\_. *Carta à Henriqueta Lisboa*. Rio de Janeiro, 12 de outubro de 1939. Arquivo do Acervo de Escritores Mineiros da UFMG, Acervo Henriqueta Lisboa, Série Correspondência Pessoal, DOC 0536.

\_\_\_\_\_. *Carta à Henriqueta Lisboa*. Rio de Janeiro, 03 de novembro de 1944. Arquivo do Acervo de Escritores Mineiros da UFMG, Acervo Henriqueta Lisboa, Série Correspondência Pessoal, DOC 0536.

MEIRELES, Cecília. *Carta à Henriqueta Lisboa*. Rio de Janeiro, 14 de novembro de 1944. Arquivo do Acervo de Escritores Mineiros da UFMG, Acervo Henriqueta Lisboa, Série Correspondência Pessoal, DOC 0536.

\_\_\_\_\_. *Carta à Henriqueta Lisboa*. Rio de Janeiro. 12 de dezembro de 1944. Arquivo do Acervo de Escritores Mineiros da UFMG, Acervo Henriqueta Lisboa, Série Correspondência Pessoal, DOC 0536.

\_\_\_\_\_. *Carta à Henriqueta Lisboa*. Rio de Janeiro, 10 de outubro de 1945. Arquivo do Acervo de Escritores Mineiros da UFMG, Acervo Henriqueta Lisboa, Série Correspondência Pessoal, DOC 0536.

\_\_\_\_\_. *Carta à Henriqueta Lisboa*. Rio de Janeiro, 06 de fevereiro de 1946. Arquivo do Acervo de Escritores Mineiros da UFMG, Acervo Henriqueta Lisboa, Série Correspondência Pessoal, DOC 0536.

\_\_\_\_\_. *Carta à Henriqueta Lisboa*. Rio de Janeiro, 26 de abril de 1946. Arquivo do Acervo de Escritores Mineiros da UFMG, Acervo Henriqueta Lisboa, Série Correspondência Pessoal, DOC 0536.

\_\_\_\_\_. *Carta à Henriqueta Lisboa*. Rio de Janeiro, 14 de agosto de 1946. Arquivo do Acervo de Escritores Mineiros da UFMG, Acervo Henriqueta Lisboa, Série Correspondência Pessoal, DOC 0536.

\_\_\_\_\_. *Carta à Henriqueta Lisboa*. Rio de Janeiro, 05 de setembro de 1947. Arquivo do Acervo de Escritores Mineiros da UFMG, Acervo Henriqueta Lisboa, Série Correspondência Pessoal, DOC 0536.

\_\_\_\_\_. *Carta à Henriqueta Lisboa*. Rio de Janeiro, 22 de janeiro de 1948. Arquivo do Acervo de Escritores Mineiros da UFMG, Acervo Henriqueta Lisboa, Série Correspondência Pessoal, DOC 0536.

\_\_\_\_\_. *Carta à Henriqueta Lisboa*. Rio de Janeiro, 23 de abril de 1948. Arquivo do Acervo de Escritores Mineiros da UFMG, Acervo Henriqueta Lisboa, Série Correspondência Pessoal, DOC 0536.

\_\_\_\_\_. *Carta à Isabel do Prado*. Rio de Janeiro, 30 de junho de 1941. Arquivo do Acervo da Fundação Casa de Rui Barbosa, Unidade de descrição: Documento textual de arquivo – Português, Classificação: Isabel do Prado, Notação: IP CP 08.

\_\_\_\_\_. *Carta à Isabel do Prado*. Rio de Janeiro, 25 de outubro de 1941. Arquivo do Acervo da Fundação Casa de Rui Barbosa, Unidade de descrição: Documento textual de arquivo – Português, Classificação: Isabel do Prado, Notação: IP CP 08.

\_\_\_\_\_. *Carta à Isabel do Prado*. Rio de Janeiro, 30 de junho de 1946. Arquivo do Acervo da Fundação Casa de Rui Barbosa, Unidade de descrição: Documento textual de arquivo – Português, Classificação: Isabel do Prado, Notação: IP CP 08.

MEIRELES, Cecília. *Carta à Isabel do Prado*. Rio de Janeiro, 05 de novembro de 1946. Arquivo do Acervo da Fundação Casa de Rui Barbosa, Unidade de descrição: Documento textual de arquivo – Português, Classificação: Isabel do Prado, Notação: IP CP 08.

\_\_\_\_\_. *Carta à Isabel do Prado*. Rio de Janeiro, 04 de março de 1947. Arquivo do Acervo da Fundação Casa de Rui Barbosa, Unidade de descrição: Documento textual de arquivo – Português, Classificação: Isabel do Prado, Notação: IP CP 08.

\_\_\_\_\_. *Carta à Isabel do Prado*. Rio de Janeiro, 29 de agosto de 1949. Arquivo do Acervo da Fundação Casa de Rui Barbosa, Unidade de descrição: Documento textual de arquivo – Português, Classificação: Isabel do Prado, Notação: IP CP 08.

\_\_\_\_\_. *Carta à Isabel do Prado*. Rio de Janeiro, 17 de outubro de 1949. Arquivo do Acervo da Fundação Casa de Rui Barbosa, Unidade de descrição: Documento textual de arquivo – Português, Classificação: Isabel do Prado, Notação: IP CP 08.

\_\_\_\_\_. *Carta à Isabel do Prado*. Rio de Janeiro, 24 de outubro de 1949. Arquivo do Acervo da Fundação Casa de Rui Barbosa, Unidade de descrição: Documento textual de arquivo – Português, Classificação: Isabel do Prado, Notação: IP CP 08.

A.c HENRIQUETA LISBOA

LISBOA, Henriqueta. *Carta à Gabriela Mistral*. Belo Horizonte, 12 de julho de 1942. Arquivo do Acervo da Biblioteca Nacional do Chile, Local Call: mel/20081105, Catal. Source: CISaBN. Disponível em: <[http://www.coleccionesdigitales.cl:1801/webclient/DeliveryManager?pid=3204114&custom\\_att\\_2=direct&search\\_terms=henriqueta%20lisboa&pds\\_handle=>](http://www.coleccionesdigitales.cl:1801/webclient/DeliveryManager?pid=3204114&custom_att_2=direct&search_terms=henriqueta%20lisboa&pds_handle=>)>.

\_\_\_\_\_. *Carta à Gabriela Mistral*. Belo Horizonte, 22 de julho de 1942. Arquivo do Acervo da Biblioteca Nacional do Chile, Local Call: vvf/20080814, Catal. Source: CISaBN. Disponível em: <[http://www.coleccionesdigitales.cl:1801/webclient/DeliveryManager?pid=3199077&custom\\_att\\_2=direct&search\\_terms=henriqueta%20lisboa&pds\\_handle=>](http://www.coleccionesdigitales.cl:1801/webclient/DeliveryManager?pid=3199077&custom_att_2=direct&search_terms=henriqueta%20lisboa&pds_handle=>)>.

LISBOA, Henriqueta. *Carta à Gabriela Mistral*. Belo Horizonte, 18 de setembro de 1942. s/r.

\_\_\_\_\_. *Carta à Gabriela Mistral*. Belo Horizonte, 13 de Novembro de 1942. Arquivo do Acervo da Biblioteca Nacional do Chile. Local Call: vvf / 20081106, Catal. Source: CISaBN. Disponível em: <[http://www.coleccionesdigitales.cl:1801/webclient/DeliveryManager?pid=3204117&custom\\_att\\_2=direct&search\\_terms=henriqueta%20lisboa&pds\\_handle=>](http://www.coleccionesdigitales.cl:1801/webclient/DeliveryManager?pid=3204117&custom_att_2=direct&search_terms=henriqueta%20lisboa&pds_handle=>)>.

\_\_\_\_\_. *Carta à Gabriela Mistral*. Belo Horizonte, 26 de fevereiro de 1943. Arquivo do Acervo da Biblioteca Nacional do Chile, Local Call: vvf / 20081106, Catal. Source: CISaBN. Disponível em: <[http://www.coleccionesdigitales.cl:1801/webclient/DeliveryManager?pid=3204119&custom\\_att\\_2=direct&search\\_terms=henriqueta%20lisboa&pds\\_handle=>](http://www.coleccionesdigitales.cl:1801/webclient/DeliveryManager?pid=3204119&custom_att_2=direct&search_terms=henriqueta%20lisboa&pds_handle=>)>.

LISBOA, Henriqueta. *Carta à Gabriela Mistral*. Belo Horizonte, 20 de junho de 1944. Arquivo do Acervo da Biblioteca Nacional do Chile, Local Call: vvf/20081106, Catal. Source: CISaBN. Disponível em: <[http://www.coleccionesdigitales.cl:1801/webclient/DeliveryManager?pid=3204120&custom\\_att\\_2=direct&search\\_terms=henriqueta%20lisboa&pds\\_handle=>](http://www.coleccionesdigitales.cl:1801/webclient/DeliveryManager?pid=3204120&custom_att_2=direct&search_terms=henriqueta%20lisboa&pds_handle=>)>.

\_\_\_\_\_. *Carta à Gabriela Mistral*. Belo Horizonte, 12 de maio de 1945. Arquivo do Acervo da Biblioteca Nacional do Chile. Local Call: vvf / 20081106, Catal. Source: CISaBN. Disponível em: <[http://www.coleccionesdigitales.cl:1801/webclient/DeliveryManager?pid=3204128&custom\\_att\\_2=direct&search\\_terms=henriqueta%20lisboa&pds\\_handle=>](http://www.coleccionesdigitales.cl:1801/webclient/DeliveryManager?pid=3204128&custom_att_2=direct&search_terms=henriqueta%20lisboa&pds_handle=>)>.

\_\_\_\_\_. *Carta à Gabriela Mistral*. Belo Horizonte, 03 de outubro de 1945. Arquivo do Acervo da Biblioteca Nacional do Chile, Local Call: vvf / 20081106, Catal. Source: CISaBN. Disponível em: <[http://www.coleccionesdigitales.cl:1801/webclient/DeliveryManager?pid=3204132&custom\\_att\\_2=direct&search\\_terms=henriqueta%20lisboa&pds\\_handle=>](http://www.coleccionesdigitales.cl:1801/webclient/DeliveryManager?pid=3204132&custom_att_2=direct&search_terms=henriqueta%20lisboa&pds_handle=>)>.

\_\_\_\_\_. *Carta à Gabriela Mistral*. Belo Horizonte, 31 de março de 1946. Arquivo do Acervo da Biblioteca Nacional do Chile, Local Call: vvf / 20081106, Catal. Source: CISaBN. Disponível em: <[http://www.coleccionesdigitales.cl:1801/webclient/DeliveryManager?pid=3204138&custom\\_att\\_2=direct&search\\_terms=henriqueta%20lisboa&pds\\_handle=>](http://www.coleccionesdigitales.cl:1801/webclient/DeliveryManager?pid=3204138&custom_att_2=direct&search_terms=henriqueta%20lisboa&pds_handle=>)>.

\_\_\_\_\_. *Carta à Gabriela Mistral*. Belo Horizonte, 19 de abril de 1946. Arquivo do Acervo da Biblioteca Nacional do Chile, Local Call: vvf/20081106, Catal. Source: CISaBN. Disponível em: <[http://www.coleccionesdigitales.cl:1801/webclient/DeliveryManager?pid=3204141&custom\\_att\\_2=direct&search\\_terms=henriqueta%20lisboa&pds\\_handle=>](http://www.coleccionesdigitales.cl:1801/webclient/DeliveryManager?pid=3204141&custom_att_2=direct&search_terms=henriqueta%20lisboa&pds_handle=>)>.

\_\_\_\_\_. *Carta à Gabriela Mistral*. Belo Horizonte, 17 de agosto de 1946. Arquivo do Acervo da Biblioteca Nacional do Chile, Local Call: vvf/20081106, Catal. Source: CISaBN. Disponível em: <[http://www.coleccionesdigitales.cl:1801/webclient/DeliveryManager?pid=3204144&custom\\_att\\_2=direct&search\\_terms=henriqueta%20lisboa&pds\\_handle=>](http://www.coleccionesdigitales.cl:1801/webclient/DeliveryManager?pid=3204144&custom_att_2=direct&search_terms=henriqueta%20lisboa&pds_handle=>)>.

\_\_\_\_\_. *Carta à Gabriela Mistral*. Belo Horizonte, 28 de setembro de 1949. Arquivo do Acervo da Biblioteca Nacional do Chile, Local Call: vvf / 20081106, Catal. Source: CISaBN. Disponível em: <[http://www.coleccionesdigitales.cl:1801/webclient/DeliveryManager?pid=3204146&custom\\_att\\_2=direct&search\\_terms=henriqueta%20lisboa&pds\\_handle=>](http://www.coleccionesdigitales.cl:1801/webclient/DeliveryManager?pid=3204146&custom_att_2=direct&search_terms=henriqueta%20lisboa&pds_handle=>)>.

A.d JOSÉ VASCONCELOS

VASCONCELOS, José. *Carta à Gabriela Mistral*. México, 04 de Maio de 1924. Arquivo da Biblioteca Nacional do Chile, Local Call: mel / 20081223, Catal. Source: CISaBN. Disponível em: <<http://www.coleccionesdigitales.cl:1801/webclient/Delivery>>

Manager?pid=3192361&custom\_att\_2=direct&search\_terms=jose%20vasconcelos&pds\_handle=>.

VASCONCELOS, José. *Carta à Gabriela Mistral*. México, 09 de janeiro de 1925. Arquivo do Acervo da Biblioteca Nacional do Chile, Local Call: vvf / 20081224, Catal. Source: CISaBN. Disponível em: <[http://www.coleccionesdigitales.cl:1801/webclient/DeliveryManager?pid=3192369&custom\\_att\\_2=direct&search\\_terms=jose%20vasconcelos&pds\\_handle=>](http://www.coleccionesdigitales.cl:1801/webclient/DeliveryManager?pid=3192369&custom_att_2=direct&search_terms=jose%20vasconcelos&pds_handle=>)>.

\_\_\_\_\_. *Carta à Gabriela Mistral*. México, 23 de junho de 1947. Arquivo do Acervo da Biblioteca Nacional do Chile, Local Call: vvf / 20081224, Catal. Source: CISaBN. Disponível em: <[http://www.coleccionesdigitales.cl:1801/webclient/DeliveryManager?pid=3192383&custom\\_att\\_2=direct&search\\_terms=jose%20vasconcelos&pds\\_handle=>](http://www.coleccionesdigitales.cl:1801/webclient/DeliveryManager?pid=3192383&custom_att_2=direct&search_terms=jose%20vasconcelos&pds_handle=>)>.

\_\_\_\_\_. *Carta à Gabriela Mistral*. México, 27 de outubro de 1954. Arquivo do Acervo da Biblioteca Nacional do Chile, Local Call: vvf/20081224, Catal. Source: CISaBN. Disponível em: <[http://www.coleccionesdigitales.cl:1801/webclient/DeliveryManager?pid=3192401&custom\\_att\\_2=direct&search\\_terms=jose%20vasconcelos&pds\\_handle=>](http://www.coleccionesdigitales.cl:1801/webclient/DeliveryManager?pid=3192401&custom_att_2=direct&search_terms=jose%20vasconcelos&pds_handle=>)>.

\_\_\_\_\_. *Carta à Gabriela Mistral*. México, 17 de janeiro de 1955. Arquivo do acervo da Biblioteca Nacional do Chile, Local Call: vvf/20081224, Catal. Source: CISaBN. Disponível em: <[http://www.coleccionesdigitales.cl:1801/webclient/DeliveryManager?pid=3192402&custom\\_att\\_2=direct&search\\_terms=jose%20vasconcelos&pds\\_handle=>](http://www.coleccionesdigitales.cl:1801/webclient/DeliveryManager?pid=3192402&custom_att_2=direct&search_terms=jose%20vasconcelos&pds_handle=>)>.

\_\_\_\_\_. *Carta à Gabriela Mistral*. México, 19 de junho de 1956. Arquivo do Acervo da Biblioteca Nacional do Chile, Local Call: vvf / 20081224, Catal. Source: CISaBN. Disponível em: <[http://www.coleccionesdigitales.cl:1801/webclient/DeliveryManager?pid=3192404&custom\\_att\\_2=direct&search\\_terms=jose%20vasconcelos&pds\\_handle=>](http://www.coleccionesdigitales.cl:1801/webclient/DeliveryManager?pid=3192404&custom_att_2=direct&search_terms=jose%20vasconcelos&pds_handle=>)>.

## A.e OUTRAS CORRESPONDÊNCIAS

SEDGWICK, Ruth. *Carta à Gabriela Mistral*. Massachusetts, 28 de fevereiro de 1939. Arquivo do acervo da Biblioteca Nacional do Chile, Local Call: mel/ 20080721, Catal. Source: CISaBN. Disponível em: <[http://www.coleccionesdigitales.cl:1801/webclient/DeliveryManager?pid=3197838&custom\\_att\\_2=direct&search\\_terms=ruth%20sedgwick&pds\\_handle=>](http://www.coleccionesdigitales.cl:1801/webclient/DeliveryManager?pid=3197838&custom_att_2=direct&search_terms=ruth%20sedgwick&pds_handle=>)>.

## B. CRÔNICAS

### B.a GABRIELA MISTRAL

MISTRAL, Gabriela. *Colaboración sobre instrucción primaria obligatoria*. *La Voz de Elqui*, 29 de dezembro de 1908 apud ZEGERS, 2002, p.113-114.

MISTRAL, Gabriela. *Educación popular. El Magallanes*, 21 e 23 de setembro de 1918 apud ZEGERS, 2002, p. 323.

\_\_\_\_\_. *Una obra útil organización de una biblioteca en el Liceo de Niñas. Circular que encuentra un eco simpático. Punta Arenas*, 08 de outubro de 1918 apud ZEGERS, 2002, p.329-330.

\_\_\_\_\_. *Las fiestas de la primavera se celebran con todo lucimiento: la primeira piedra del Liceo. El Magallanes*, 28 de outubro de 1918 apud ZEGERS, 2002, p. 330

\_\_\_\_\_. *Liceo de Niñas. El Magallanes*, 02 de novembro de 1918 apud ZEGERS, 2002, p.333-334.

\_\_\_\_\_. *Páginas de educación popular. Mireya*, maio de 1919 apud ZEGERS, 2002, p. 423.

\_\_\_\_\_. *Métodos activos de instrucción. Mireya*, maio de 1919 apud ZEGERS, 2002, p. 425.

\_\_\_\_\_. *La última palabra. La Mañana de Temuco*, 31 de maio de 1921 apud ZEGERS, 2002, p. 26.

\_\_\_\_\_. *El Mercurio*, 25 de julho de 1921 apud ZEGERS, 2002, p. 27.

\_\_\_\_\_. *Gabriela Mistral de paso por Lima. El Mercurio*, 24 de julho de 1922 apud ZEGERS, 2002, p.532-535

\_\_\_\_\_. *Cómo se ha hecho una escuela-granja en México. México*, dezembro de 1922 apud ZEGERS, 2007, p. 55.

\_\_\_\_\_. *Poetas Mexicanos: María Enriqueta y su último libro. México*, fevereiro de 1923 apud ZEGERS, 2007, p. 73.

\_\_\_\_\_. *El Presidente Obregón y la situación de México. México*, maio de 1923 apud ZEGERS, 2007, p. 82.

\_\_\_\_\_. *Lecturas para mujeres. México*, 31 de julho de 1923 apud ZEGERS, 2007, p. 99-106.

\_\_\_\_\_. *El pueblo que canta. Repertorio Americano*, 27 de agosto de 1923 apud ZEGERS, 2007, p. 107-109.

\_\_\_\_\_. *La fiesta del árbol. Las colônias rurales. Uma plaza de juegos para niños. México*, 17 de fevereiro de 1924 apud ZEGERS, 2007, p. 140.

\_\_\_\_\_. *El catolicismo en los Estados Unidos. El Mercurio*, 27 de julho de 1924 apud ZEGERS, 2007, p. 150

\_\_\_\_\_. *La Radiofonia y los niños. Perguia*, agosto de 1924 apud ZEGERS, 2007, p. 156.

MISTRAL, Gabriela. *Sencilla exposición. El Mercurio*, Março de 1925 apud ZEGERS, 2007, p. 161-162.

\_\_\_\_\_. *La Reforma Educacional de México. El Paris*, junho-julho de 1926 apud ZEGERS, 2007, p. 175.

\_\_\_\_\_. *Dos períodos. El París*, Junho-julho de 1926 apud ZEGERS, 2007, p. 175.

\_\_\_\_\_. *La hora del cuento. El París*, junho-julho de 1926 apud ZEGERS, 2007, p. 178.

\_\_\_\_\_. *La norma laica. El París*, junho-julho de 1926 apud ZEGERS, 2007, p. 179.

\_\_\_\_\_. *Cooperación de los intelectuales a la escuela El París*, junho-julho de 1926 apud ZEGERS, 2007, p. 184.

\_\_\_\_\_. *Cooperación de los intelectuales a la escuela. El París*, junho-julho de 1926 apud ZEGERS, 2007, p. 185.

\_\_\_\_\_. *Los Congresos del Niños. El París*, junho-julho de 1926 apud ZEGERS, 2007, p. 192.

\_\_\_\_\_. *Teatro Índio. El París*, junho-julho de 1926 apud ZEGERS, 2007, p. 195.

\_\_\_\_\_. *La imagen de Cristo en la escuela. El París*, setembro de 1926 apud ZEGERS, 2007, p. 213.

\_\_\_\_\_. *Lengua española y dialectos indígenas en la América. Santa Margarita Ligure*, julho de 1930 apud ZEGERS, 2007, p. 248.

\_\_\_\_\_. *Inauguración de una biblioteca veracruzana. Política y Espíritu*, nº 44-45, janeiro-abril de 1950 apud ZEGERS, 2007, p. 316.

#### B.b CECÍLIA MEIRELES

MEIRELES, Cecília. *Cinema e Educação. A Manhã*, 09 de setembro de 1941. Arquivo do Acervo da Biblioteca Nacional do Brasil, Cód.: TRB00287.0072, Label: 116408, Edição 00027. Disponível em: <<http://memoria.bn.br/DocReader/cache/5452101025445/I0012433-22PX=000863PY=000146.JPG>>.

\_\_\_\_\_. *Recordação do México. A Manhã*, 16 de setembro de 1941. Arquivo do Acervo da Biblioteca Nacional do Brasil, Cód.: TRB00287.0072, Label: 116408, Edição 00033. Disponível em: <<http://memoria.bn.br/DocReader/cache/5452101025445/I0012529-32PX=000000PY=000000.JPG>>.

\_\_\_\_\_. *Teatro e Educação. A Manhã*, 19 de setembro de 1941. Arquivo do Acervo da Biblioteca Nacional do Brasil, Cód.: TRB00287.0072, Label: 116408, Edição 00036. Disponível em: <<http://memoria.bn.br/DocReader/cache/5452101025445/I001>>.

2577-42PX=000179PY=000322.JPG>.

MEIRELES, Cecília. *Educação e Turismo. A Manhã*, 25 de setembro de 1941. Arquivo do Acervo da Biblioteca Nacional do Brasil, Cód.: TRB00287.0072, Label: 116408, Edição 00041. Disponível em: <<http://memoria.bn.br/DocReader/cache/5452101025445/I0012658-52PX=000153PY=000134.JPG>>.

\_\_\_\_\_. *Intercâmbio, folclore, turismo, etc. A Manhã*, 01 de outubro de 1941. Arquivo do Acervo da Biblioteca Nacional do Brasil, Cód.: TRB00287.0072, Label: 116408, Edição 00046. Disponível em: <<http://memoria.bn.br/DocReader/cache/5452101025445/I0012738-62PX=000114PY=000127.JPG>>.

\_\_\_\_\_. *Atividades culturais. A Manhã*, 07 de outubro de 1941. Arquivo do Acervo da Biblioteca Nacional do Brasil, Cód.: TRB00287.0072, Label: 116408, Edição 00051. Disponível em: <<http://memoria.bn.br/DocReader/cache/5452101025445I0012818-72PX=000172PY=000140.JPG>>.

\_\_\_\_\_. *Uma biblioteca infantil. A Manhã*, 06 de dezembro de 1941. Arquivo do Acervo da Biblioteca Nacional do Brasil, Cód.: TRB00287.0072, Label: 116408, Edição 00103. Disponível em: <<http://memoria.bn.br/DocReader/cache/5452101025445/I0013650-82PX=000205PY=000146.JPG>>.

\_\_\_\_\_. *A imaginação deslumbrada da criança. Diário de Notícias*, 12 de junho de 1930. Arquivo do Acervo da Biblioteca Nacional do Brasil, Cód.: TRB00317.0072, Label: 093718\_01, Edição 00001. Disponível em: <<http://memoria.bn.br/DocReader/cache/073107838194/I0000003-22PX=000404PY=000280.JPG>>.

\_\_\_\_\_. *Literatura Infantil. Diário de Notícias*, 28 de junho de 1930. Arquivo do Acervo da Biblioteca Nacional do Brasil, Cód.: TRB00317.0072, Label: 093718\_01, Edição 00002. Disponível em: <<http://memoria.bn.br/DocReader/cache/073107838194/I0000229-52PX=000105PY=000196.JPG>>.

\_\_\_\_\_. *Desenho de Criança. Diário de Notícias*. Rio de Janeiro, 06 de julho de 1930. Arquivo do Acervo da Biblioteca Nacional do Brasil, Cód.: TRB00317.0072, Label: 093718\_01, Edição 00025. Disponível em: <<http://memoria.bn.br/DocReader/cache/2293003350478/I0000367-32PX=000000PY=000000.JPG>>.

\_\_\_\_\_. *Grandes e pequenos. Diário de Notícias*, 06 de agosto de 1930. Arquivo do Acervo da Biblioteca Nacional do Brasil, Cód.: TRB00317.0072, Label: 093718\_01, Edição 00056. Disponível em: <<http://memoria.bn.br/DocReader/cache/073107838194/I0000847-72PX=000087PY=000182.JPG>>.

\_\_\_\_\_. *As crianças e os brinquedos. Diário de Notícias*, 04 de setembro de 1930. Arquivo do Acervo da Biblioteca Nacional do Brasil, Cód.: TRB00317.0072, Label: 093718\_01, Edição 00085. Disponível em: <<http://memoria.bn.br/DocReader/cache/073107838194/I0001350-122PX=001190PY=000237.JPG>>.

\_\_\_\_\_. *Festas Escolares. Diário de Notícias*, 11 de setembro de 1930. Arquivo do Acervo da Biblioteca Nacional do Brasil, Cód.: TRB00317.0072, Label: 093718\_01, Edição 00092. Disponível em: <<http://memoria.bn.br/DocReader/cache/073107838194>>.

4/I0001468-132PX=000087PY=000159.JPG>.

MEIRELES, Cecília. *Educação e Revolução. Diário de Notícias*, 31 de outubro de 1930. Arquivo do Acervo da Biblioteca Nacional do Brasil, Cód.: TRB00317.0072, Label: 093718\_01, Edição 00144. Disponível em: <<http://memoria.bn.br/DocReader/cache/073107838194/I0002224-142PX=000081PY=000171.JPG>>.

\_\_\_\_\_. *Livros para crianças. Diário de Notícias*, 09 de novembro de 1930. Arquivo do Acervo da Biblioteca Nacional do Brasil, Cód.: TRB00317.0072, Label: 093718\_01, Edição 00153. Disponível em: <<http://memoria.bn.br/DocReader/cache/2293003350478/I0002367-32PX=000000PY=000000.JPG>>

\_\_\_\_\_. *Educação artística e nacionalizadora. Diário de Notícias*, 13 de novembro de 1930. Arquivo do Acervo da Biblioteca Nacional do Brasil, Cód.: TRB00317.0072, Label: 093718\_01, Edição 00157. Disponível em: <<http://memoria.bn.br/DocReader/cache/073107838194/I0002438-162PX=000111PY=000171.JPG>>.

\_\_\_\_\_. *Ouvindo as crianças. Diário de Notícias*, 21 de novembro de 1930. Arquivo do Acervo da Biblioteca Nacional do Brasil, Cód.: TRB00317.0072, Label: 093718\_01, Edição 00165. Disponível em: <<http://memoria.bn.br/DocReader/cache/073107838194/I0002551-312PX=000105PY=000153.JPG>>.

\_\_\_\_\_. *A Infância. Diário de Notícias*, 20 de dezembro de 1930. Arquivo do Acervo da Biblioteca Nacional do Brasil, Cód.: TRB00317.0072, Label: 093718\_01, Edição 00194. Disponível em: <<http://memoria.bn.br/DocReader/cache/073107838194/I0003015-322PX=000141PY=000147.JPG>>.

\_\_\_\_\_. *A criança vista pelos grandes espíritos. Diário de Notícias*. 12 de março de 1931. Arquivo do Acervo da Biblioteca Nacional do Brasil, Cód.: Cód.: TRB00317.0072, Label: 093718\_01, Edição 00272. Disponível em: <<http://memoria.bn.br/DocReader/cache/073107838194/I0004317-352PX=000148PY=000184.JPG>>.

\_\_\_\_\_. *Como as crianças pensam. Diário de Notícias*, 24 de março de 1931. Arquivo do Acervo da Biblioteca Nacional do Brasil, Cód.: TRB00317.0072, Label: 093718\_01, Edição 00284. Disponível em: <<http://memoria.bn.br/DocReader/cache/073107838194/I0000003-22PX=000404PY=000280.JPG>>.

\_\_\_\_\_. *Constâncio C. Vigil. Diário de Notícias*, 21 de abril de 1931. Arquivo do Acervo da Biblioteca Nacional do Brasil, Cód.: TRB00317.0072, Label: 093718\_01, Edição 00312. Disponível em: <<http://memoria.bn.br/DocReader/cache/073107838194/I0004940-372PX=000087PY=000171.JPG>>.

\_\_\_\_\_. *Como se originam as guerras religiosas. Diário de Notícias*, 02 de maio de 1931. Arquivo do Acervo da Biblioteca Nacional do Brasil, Cód.: TRB00317.0072, Label: 093718\_01, Edição 00323. Disponível em: <<http://memoria.bn.br/DocReader/cache/073107838194/I0005101-382PX=000081PY=000166.JPG>>.

MEIRELES, Cecília. *Sociologia e Educação. Diário de Notícias*, 16 de maio de 1931. Arquivo do Acervo da Biblioteca Nacional do Brasil, Cód.: TRB00317.0072, Label: 093718\_01, Edição 00337. Disponível em: <<http://memoria.bn.br/DocReader/cache/073107838194/I0005325-402PX=000000PY=000000.JPG>>.

\_\_\_\_\_. *O Vampiro de Dussel-Dorf. Diário de Notícias*, 02 de junho de 1931. Arquivo do Acervo da Biblioteca Nacional do Brasil, Cód.: TRB00317.0072, Label: 093718\_01, Edição 00354. Disponível em: <<http://memoria.bn.br/DocReader/cache/073107838194/I0005574-422PX=000093PY=000159.JPG>>.

\_\_\_\_\_. *As diretrizes da reforma do ensino do Distrito Federal. Diário de Notícias*, 06 de junho de 1931. Arquivo do Acervo da Biblioteca Nacional do Brasil, Cód.: TRB00317.0072, Label: 093718\_01, Edição 00358. Disponível em: <<http://memoria.bn.br/DocReader/cache/073107838194/I0005637-462PX=000000PY=000000.JPG>>.

\_\_\_\_\_. *Um artigo de uma revista. Diário de Notícias*, 09 de junho de 1931. Arquivo do Acervo da Biblioteca Nacional do Brasil, Cód.: TRB00317.0072, Label: 093718\_01, Edição 00361. Disponível em: <<http://memoria.bn.br/DocReader/cache/073107838194/I0005686-462PX=000000PY=000000.JPG>>.

\_\_\_\_\_. *Sugestões do Teatro da Criança. Diário de Notícias*, 12 de julho de 1931. Arquivo do Acervo da Biblioteca Nacional do Brasil, Cód.: TRB00317.0072, Label: 093718\_01, Edição 00394. Disponível em: <<http://memoria.bn.br/DocReader/cache/073107838194/I0006206-462PX=000000PY=000000.JPG>>.

\_\_\_\_\_. *Depois do espetáculo... Diário de Notícias*, 14 de julho de 1931. Arquivo do Acervo da Biblioteca Nacional do Brasil, Cód.: TRB00317.0072, Label: 093718\_01, Edição 00396. Disponível em: <<http://memoria.bn.br/DocReader/cache/073107838194/I0006236-462PX=000000PY=000000.JPG>>.

\_\_\_\_\_. *Círculos de Pais e Professores. Diário de Notícias*, 22 de agosto de 1931. Arquivo do Acervo da Biblioteca Nacional do Brasil, Cód.: TRB00317.0072, Label: 093718\_01, Edição 00432. Disponível em: <<http://memoria.bn.br/DocReader/cache/073107838194/I0006697-482PX=000000PY=000000.JPG>>.

\_\_\_\_\_. *Educação e Alfabetização. Analfabetos, alfabetizantes e alfabetizados. Diário de Notícias*, 27 de agosto de 1931. Arquivo do Acervo da Biblioteca Nacional do Brasil, Cód.: TRB00317.0072, Label: 093718\_01, Edição 00437. Disponível em: <<http://memoria.bn.br/DocReader/cache/073107838194/I0006768-482PX=000000PY=000000.JPG>>.

\_\_\_\_\_. *México e Brasil. Diário de Notícias*, 03 de setembro de 1931. Arquivo do Acervo da Biblioteca Nacional do Brasil, Cód.: TRB00317.0072, Label: 093718\_01, Edição 00444. Disponível em: <<http://memoria.bn.br/DocReader/cache/957505271159/I0006856-12PX=000112PY=000160.JPG>>.

\_\_\_\_\_. *O momento educacional. Diário de Notícias*, 19 de setembro de 1931. Arquivo do Acervo da Biblioteca Nacional do Brasil, Cód.: TRB00317.0072, Label: 093718\_01, Edição 00460. Disponível em: <<http://memoria.bn.br/DocReader/cache/957505271159/I0007056-22PX=000190PY=000232.JPG>>.

MEIRELES, Cecília. *Matéria educacional. Diário de Notícias*, 26 de setembro de 1931. Arquivo do Acervo da Biblioteca Nacional do Brasil, Cód.: TRB00317.0072, Label: 093718\_01, Edição A00467. Disponível em: <<http://memoria.bn.br/DocReader/cache/957505271159/I0007148-32PX=000000PY=000000.JPG>>.

\_\_\_\_\_. *A Conferência do professor Fernando de Azevedo sobre a saúde e a Escola nova. Diário de Notícias*, 15 de outubro de 1931. Arquivo do Acervo da Biblioteca Nacional do Brasil, Cód.: TRB00317.0072, Label: 093718\_01, Edição A00485. Disponível em: <<http://memoria.bn.br/DocReader/cache/957505271159/I0007408-42PX=001042PY=000159.JPG>>.

\_\_\_\_\_. *A Conferência do professor Fernando de Azevedo sobre a saúde e a Escola nova. Diário de Notícias*, 16 de outubro de 1931. Arquivo do Acervo da Biblioteca Nacional do Brasil, Cód.: TRB00317.0072, Label: 093718\_01, Edição B00485. Disponível em: <<http://memoria.bn.br/DocReader/cache/957505271159/I0007420-42PX=000910PY=000177.JPG>>.

\_\_\_\_\_. *A Conferência do professor Fernando de Azevedo sobre a saúde e a Escola nova. Diário de Notícias*, 18 de outubro de 1931. Arquivo do Acervo da Biblioteca Nacional do Brasil, Cód.: TRB00317.0072, Label: 093718\_01, Edição 00487. Disponível em: <<http://memoria.bn.br/DocReader/cache/957505271159/I0007445-42PX=000899PY=000177.JPG>>.

\_\_\_\_\_. *Coração da Infância. Diário de Notícias*, 23 de outubro de 1931. Arquivo do Acervo da Biblioteca Nacional do Brasil, Cód.: TRB00317.0072, Label: 093718\_01, Edição 00492. Disponível em: <<http://memoria.bn.br/DocReader/cache/957505271159/I0007512-52PX=000178PY=000178.JPG>>.

\_\_\_\_\_. *A confissão do sr. Francisco Campos... Diário de Notícias*, 24 de outubro de 1931. Arquivo do Acervo da Biblioteca Nacional do Brasil, Cód.: TRB00317.0072, Label: 093718\_01, Edição 00493. Disponível em: <<http://memoria.bn.br/DocReader/cache/957505271159/I0007524-62PX=000000PY=000000.JPG>>.

\_\_\_\_\_. *Círculos de Pais e Professores. Diário de Notícias*, 06 de novembro de 1931. Arquivo do Acervo da Biblioteca Nacional do Brasil, Cód.: TRB00317.0072, Label: 093718\_01, Edição 00504. Disponível em: <<http://memoria.bn.br/DocReader/cache/957505271159/I0007684-72PX=000106PY=000155.JPG>>.

\_\_\_\_\_. *Cooperação. Diário de Notícias*, 07 de novembro de 1931. Arquivo do Acervo da Biblioteca Nacional do Brasil, Cód.: TRB00317.0072, Label: 093718\_01, Edição 00505. Disponível em: <<http://memoria.bn.br/DocReader/cache/957505271159/I0007696-82PX=000132PY=000193.JPG>>.

\_\_\_\_\_. *O fundo escolar. Diário de Notícias*, 15 de novembro de 1931. Arquivo do Acervo da Biblioteca Nacional do Brasil, Cód.: TRB00317.0072, Label: 093718\_01, Edição 00513. Disponível em: <<http://memoria.bn.br/DocReader/cache/957505271159/I0007801-92PX=000082PY=000180.JPG>>.

MEIRELES, Cecília. *Poema do vendedor de frutas*. *Diário de Notícias*, 07 de janeiro de 1932. Arquivo do Acervo da Biblioteca Nacional do Brasil, Cód.: TRB00317.0072, Label: 093718\_01, Edição 00566. Disponível em: <<http://memoria.bn.br/DocReader/cache/957505271159/I0008476-102PX=000149PY=000191.JPG>>.

\_\_\_\_\_. *O Ministério da Educação*. *Diário de Notícias*, 16 de janeiro de 1932. Arquivo do Acervo da Biblioteca Nacional do Brasil, Cód.: TRB00317.0072, Label: 093718\_01, Edição 00575. Disponível em: <<http://memoria.bn.br/DocReader/cache/957505271159/I0008585-102PX=000000PY=000000.JPG>>.

\_\_\_\_\_. *Um Decreto do dr. Pedro Ernesto*. *Diário de Notícias*, 30 de janeiro de 1932. Arquivo do Acervo da Biblioteca Nacional do Brasil, Cód.: TRB00317.0072, Label: 093718\_01, Edição 00588. Disponível em: <<http://memoria.bn.br/DocReader/cache/419650992973/I0008753-12PX=000191PY=000166.JPG>>.

\_\_\_\_\_. *Alguns fatos que o grande público desconhece*. *Diário de Notícias*, 20 de fevereiro de 1932. Arquivo do Acervo da Biblioteca Nacional do Brasil, Cód.: TRB00317.0072, Label: 093718\_01, Edição 00609. Disponível em: <<http://memoria.bn.br/DocReader/cache/4337501945263/I0008983-12PX=000512PY=000249.JPG>>.

\_\_\_\_\_. *A guerra santa*. *Diário de Notícias*, 28 de janeiro de 1932. Arquivo do Acervo da Biblioteca Nacional do Brasil, Cód.: TRB00317.0072, Label: 093718\_01, Edição 00586. Disponível em: <<http://memoria.bn.br/DocReader/cache/957505271159/I0008728-142PX=000100PY=000173.JPG>>.

\_\_\_\_\_. *A administração do ensino, problema de engenharia humana*. *Diário de Notícias*, 03 de março de 1932. Arquivo do Acervo da Biblioteca Nacional do Brasil, Cód.: TRB00317.0072, Label: 093718\_01, Edição 00620. Disponível em: <<http://memoria.bn.br/DocReader/cache/957505271159/I0009114-152PX=000798PY=000256.JPG>>.

\_\_\_\_\_. *Por que a escola deve ser leiga?* *Diário de Notícias*, 04 de março de 1932. Arquivo do Acervo da Biblioteca Nacional do Brasil, Cód.: TRB00317.0072, Label: 093718\_01, Edição 00621. Disponível em: <<http://memoria.bn.br/DocReader/cache/957505271159/I0009127-162PX=000000PY=000000.JPG>>.

\_\_\_\_\_. *Orpheoes escolares*. *Diário de Notícias*, 08 de março de 1932. Arquivo do Acervo da Biblioteca Nacional do Brasil, Cód.: TRB00317.0072, Label: 093718\_01, Edição 00625. Disponível em: <<http://memoria.bn.br/DocReader/cache/4786808918355/I0009174-132PX=000000PY=000000.JPG>>.

\_\_\_\_\_. *Manifesto da Nova Educação ao governo e ao povo*. *Diário de Notícias*, 19 de março de 1932. Arquivo do Acervo da Biblioteca Nacional do Brasil, Cód.: TRB00317.0072, Label: 093718\_01, Edição 00636. Disponível em: <<http://memoria.bn.br/DocReader/cache/957505271159/I0009297-182PX=000000PY=000000.JPG>>.

\_\_\_\_\_. *Sobre um discurso de Alfonso Reyes*. *Diário de Notícias*, 16 de abril de 1932. Arquivo do Acervo da Biblioteca Nacional do Brasil, Cód.: TRB00317.0072, Label: 093718\_01, Edição 00664. Disponível em: <<http://memoria.bn.br/DocReader/cache/957505271159/I0009646-192PX=000099PY=000184.JPG>>.

MEIRELES, Cecília. *Livro para crianças. Diário de Notícias*, 26 de abril de 1932. Arquivo do Acervo da Biblioteca Nacional do Brasil, Cód.: TRB00317.0072, Label: 093718\_01, Edição 00674. Disponível em: <<http://memoria.bn.br/DocReader/cache/957505271159/I0009778-202PX=000447PY=000327.JPG>>.

\_\_\_\_\_. *No dia de Garibaldi. Diário de Notícias*, 02 de junho de 1932. Arquivo do Acervo da Biblioteca Nacional do Brasil, Cód.: Cód.: TRB00317.0072, Label: 093718\_01, Edição 00711. Disponível em: <<http://memoria.bn.br/DocReader/cache/957505271159/I0010250-212PX=000166PY=000148.JPG>>.

\_\_\_\_\_. *Um por todos e todos por um. Diário de Notícias*, 07 de junho de 1932. Arquivo do Acervo da Biblioteca Nacional do Brasil, Cód.: TRB00317.0072, Label: 093718\_01, Edição 00716. Disponível em: <<http://memoria.bn.br/DocReader/cache/957505271159/I0010314-212PX=000000PY=000000.JPG>>.

\_\_\_\_\_. *Café e educação. Diário de Notícias*, 11 de junho de 1932. Arquivo do Acervo da Biblioteca Nacional do Brasil, Cód.: TRB00317.0072, Label: 093718\_01, Edição 00720. Disponível em: <<http://memoria.bn.br/DocReader/cache/957505271159/I0010362-212PX=000000PY=000000.JPG>>.

\_\_\_\_\_. *O "Plantie". Diário de Notícias*, 18 de junho de 1932. Arquivo do Acervo da Biblioteca Nacional do Brasil, Cód.: TRB00317.0072, Label: 093718\_01, Edição 00727. Disponível em: <<http://memoria.bn.br/DocReader/cache/957505271159/I0010468-212PX=000000PY=000000.JPG>>.

\_\_\_\_\_. *Manifesto da Nova Educação. Diário de Notícias*, 10 julho de 1932. Arquivo do Acervo da Biblioteca Nacional do Brasil, Cód.: TRB00317.0072, Label: 093718\_01, Edição 00749. Disponível em: <<http://memoria.bn.br/DocReader/cache/3594505641705/I0010760-22PX=000000PY=000000.JPG>>.

\_\_\_\_\_. *A hora do fogo. Diário de Notícias*, 29 de julho de 1932. Arquivo do Acervo da Biblioteca Nacional do Brasil, Cód.: TRB00317.0072, Label: 093718\_01, Edição 00768. Disponível em: <<http://memoria.bn.br/DocReader/cache/419650992973/I0010994-22PX=000181PY=000175.JPG>>.

\_\_\_\_\_. *O autor do bem. Diário de Notícias*, 04 de agosto de 1932. Arquivo do Acervo da Biblioteca Nacional do Brasil, Cód.: TRB00317.0072, Label: 093718\_01, Edição 00774. Disponível em: <<http://memoria.bn.br/DocReader/cache/957505271159/I0011064-342PX=000000PY=000000.JPG>>.

\_\_\_\_\_. *Gandhi e a educação. Diário de Notícias*, 24 de agosto de 1932. Arquivo do Acervo da Biblioteca Nacional do Brasil, Cód.: TRB00317.0072, Label: 093718\_01, Edição 00794. Disponível em: <<http://memoria.bn.br/DocReader/cache/5371607010654/I0011298-02PX=000000PY=000000.JPG>>.

\_\_\_\_\_. *Associação Brasileira de Educação: O Simpósio. Diário de Notícias*, 15 de outubro de 1932. Arquivo do Acervo da Biblioteca Nacional do Brasil, Cód.: TRB00317.0072, Label: 093718\_01, Edição 00844. Disponível em: <<http://memoria.bn.br/DocReader/cache/5371607010654/I0011911-12PX=000706PY=000141.JPG>>.

MEIRELES, Cecília. *Uma atitude e seu reflexo. Diário de Notícias*, 07 de dezembro de 1932. Arquivo do Acervo da Biblioteca Nacional do Brasil, Cód.: TRB00317.0072, Label: 093718\_01, Edição 00894. Disponível em: <<http://memoria.bn.br/DocReader/cache/5371607010654/I0012563-22PX=000105PY=000165.JPG>>.

\_\_\_\_\_. *A 5ª Conferência Nacional de Educação. Diário de Notícias*, 24 de dezembro de 1932. Arquivo do Acervo da Biblioteca Nacional do Brasil, Cód.: TRB00317.0072, Label: 093718\_01, Edição 00911. Disponível em: <<http://memoria.bn.br/DocReader/cache/5371607010654/I0012775-42PX=000165PY=000165.JPG>>.

\_\_\_\_\_. *Teatro da Criança. Diário de Notícias*, 29 de dezembro de 1932. Arquivo do Acervo da Biblioteca Nacional do Brasil, Cód.: TRB00317.0072, Label: 093718\_01, Edição 00916. Disponível em: <<http://memoria.bn.br/DocReader/cache/5371607010654/I0012847-42PX=000411PY=000255.JPG>>.

\_\_\_\_\_. *El libro y el Pueblo. Diário de Notícias*, 10 de janeiro de 1933. Arquivo do Acervo da Biblioteca Nacional do Brasil, Cód.: TRB00317.0072, Label: 093718\_01, Edição 00928. Disponível em: <<http://memoria.bn.br/DocReader/cache/5371607010654/I0013003-52PX=000099PY=000557.JPG>>.

\_\_\_\_\_. *Un poco de Gabriela Mistral. Coquimbo*, v. 8, n. 4, p. 2, 1989. Arquivo do Acervo da Biblioteca Nacional do Chile, Nº sis: 000171151, Sección Referencias Críticas, MEI1989. Disponível em: <<http://www.bncatalogo.cl/htdocs/RC0006445.pdf>>.

## B.c OUTRAS CRÔNICAS

AYALA, L. Carlos Soto. *Lucila Godoy Alcayaga* apud ZEGERS, 2002, p. 153

ENCINA, Júlia. *Defendiendo a Gabriela Mistral. Claridad*, 11 de junho de 1921 apud ZEGERS, 2002, p. 479

PESSOA, Frota. *Como constituir o fundo escolar. Diário de Notícias*, 03 de maio de 1931. Arquivo do Acervo da Biblioteca Nacional do Brasil, Cód.: TRB00317.0072, Label: 093718\_01, Edição 00324. Disponível em: <<http://memoria.bn.br/DocReader/cache/5371607010654/I0005117-172PX=000308PY=000224.JPG>>

S/assinatura. *Quarta Conferência Nacional de Educação. Diário de Notícias*, 05 de dezembro de 1931. Arquivo do Acervo da Biblioteca Nacional do Brasil, Cód.: TRB00317.0072, Label: 093718\_01, Edição 00533. Disponível em: <<http://memoria.bn.br/DocReader/cache/5371607010654/I0008060-182PX=000494PY=001064.JPG>>

## C. JORNAIS E REVISTAS

MEIRELES, Cecília. *Revista Manchete*, Rio de Janeiro, n. 630, p. 37, 16 maio 1964. Entrevista concedida a Pedro Bloch. Disponível em: <<http://www.revistabula.com/496-a-ultima-entrevista-de-cecilia-meireles/>>.

MISTRAL, Gabriela. *Entrevista ao jornal O Globo*. 16 de novembro de 1945. Arquivo do Acervo da Biblioteca Nacional do Chile, Local Call: vca/20100804, Catal. Source: CISA BN. Disponível em: <[http://www.coleccionesdigitales.cl:1801/webclient/DeliveryManager?pid=3205696&custom\\_att\\_2=direct&search\\_terms=o%20globo&pds\\_handl e=>](http://www.coleccionesdigitales.cl:1801/webclient/DeliveryManager?pid=3205696&custom_att_2=direct&search_terms=o%20globo&pds_handl e=>)>.

#### D. DOCUMENTOS PUBLICADOS NA INTERNET

AZEVEDO, Fernando de. **O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova**. 1932. Disponível em: <<http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/heb07a.htm>>. Acesso em: 30 jun. 2014.

FUENZALIDA, Álvaro Valenzuela. Gabriela Mistral y la reforma educacional de José Vasconcelos. **Reencuentro**, Cidade do México, n. 34, p. 9-27, 2002. Disponível em: <<http://redalyc.uaemex.mx/pdf/340/34003402.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2012.

HORTA, José Silverio Baia. Direito à Educação e obrigatoriedade escolar. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 108, p. 5-34, jul. 1998. Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/158.pdf>>. Acesso em: 16 jan. 2014.

LITERATURA INFANTIL. **1880-1910**. 2014. Disponível em: <<http://www.unicam.br/iel/memoria/Ensaios/LiteraturaInfantil/ate18801.htm>>. Acesso em: 30 jun. 2014.

MEIRELES, Cecília. *Diário Carioca*, 16 nov. 1947. Entrevista concedida a Paulo Mendes Campos. Disponível em: <[http://www2.dbd.puc-rio.br/pergamum/tesesabertas/0210338\\_06\\_cap\\_02.pdf](http://www2.dbd.puc-rio.br/pergamum/tesesabertas/0210338_06_cap_02.pdf)>. Acesso em 17 set. 2013.

ORELLANA, María Isabel. Interesantes Publicaciones del Museo de la Educación Gabriela Mistral con motivo del Bicentenario. **BlogDibam**, 2010. Disponível em: <<http://blog.dibam.cl/2010/10/18/interesantes-publicaciones-del-museo-de-la-educacion-gabriela-mistral-con-motivo-del-bicentenario/>>. Acesso em: 30 jun. 2014.

PAMPLONA, Ronaldo Mendes; OTRANTO, Célia Regina. A Educação profissional e a dicotomia da Reforma Capanema. I Simpósio Pedagógico e Pesquisas em Educação. **Anais...**, Rezende, 2006. Disponível em: <[http://www.aedb.br/anais\\_simp ed/arquivos/A\\_EDUCACAO\\_PROFSSIONAL\\_E\\_A\\_DICOTOMIA.pdf](http://www.aedb.br/anais_simp ed/arquivos/A_EDUCACAO_PROFSSIONAL_E_A_DICOTOMIA.pdf)>. Acesso em 24 jan. 2014.

REY, Rocío García. La presencia de América latina em El Maestro. **Revistas literárias y culturales: redes intelectuales en América Latina**, 1921. Disponível em: <[http://www.cialc.unam.mx/Revistas\\_literarias\\_y\\_culturales/PDF/Articulos/La\\_pr esencia\\_de\\_america\\_latina\\_en\\_el\\_maestro.pdf](http://www.cialc.unam.mx/Revistas_literarias_y_culturales/PDF/Articulos/La_pr esencia_de_america_latina_en_el_maestro.pdf)>. Acesso em: 28 maio 2014.

TEIXEIRA, Anísio. **Bibliotheca Infantil do Distrito Federal**: instruções para sua instalação e funcionamento. Rio de Janeiro, 1931-1935. Disponível em: <[http://docvirt.com/docreaderFGV/docreader.aspx?bib=AT\\_prodInte&pasta=AT%20p i%20D.F.%201931/1935.00.00](http://docvirt.com/docreaderFGV/docreader.aspx?bib=AT_prodInte&pasta=AT%20p i%20D.F.%201931/1935.00.00)>. Acesso em: 10 jan. 2014.

ULLANTA ARTS. **About the Quechua Language**. Disponível em: <<http://www.ullanta.com/quechua/#about>>. Acesso em: 20 jun. 2013.

## E. OUTROS DOCUMENTOS

ARELLANO, Abrahan. Algunas consideraciones sobre la cultura netamente popular: Importancia del maestro ambulante. **Boletín de la Universidad**, v. 3, p. 333, ago. 1921.

MEDELLÍN, Roberto. Iniciativa para la creación de escuelas técnicas. **Boletín SEP**, v. 1, p.201-206, mar. 1922.

MÉXICO. Las bibliotecas difunden ampliamente la cultura. Cidade do México, **Boletín SEP**, v. 1, 1923.

\_\_\_\_\_. Cidade do México, **Boletín SEP**, v. 2, 1923-1924.

\_\_\_\_\_. Cidade do México, **Boletín SEP**, v. 2, 1924

\_\_\_\_\_. Las bibliotecas públicas están abiertas los domingos. Cidade do México, **Boletín de la Universidad**. v. 1, ago. 1920.

NUÑEZ, Luiz Garcia. Memoria que a la Conferencia de la American Library Association y la Southwestern Library Association celebrada en Hot Spring, Ark.... **Boletín SEP**, v.1, p. 278-284, 1923.

TORRES BODET, Jaime. **Boletín SEP**, v. 1, set. 1922.

\_\_\_\_\_. **Boletín SEP**, v. 2, 1923.

\_\_\_\_\_. **Boletín SEP**, v. 2, 1923-1924.

VASCONCELOS, José. **Boletín de la Universidad**, v. 1, 1920.

\_\_\_\_\_. Programa para lãs Escuelas de Educación Primaria. **Boletín SEP**, v.1, p. 127-133, 1922.

\_\_\_\_\_. Conferencia leída en el Continental Hall Memorial. **Boletín SEP**, v.1, 1923.

## F. LIVROS E ARTIGOS

ABRÃO, Bernadette Siqueira. **História da Filosofia**. Os Pensadores. São Paulo: Nova Cultural, 1999.

ANDRADE, Rosane Maria Nunes. Bibliotecas: lugar de memória e de preservação – o caso da Biblioteca Nacional. **Patrimônio e Memória**, Assis, v. 4, n. 2, p. 25-42, jun. 2009.

ARIÉS, Philippe. **História Social da Infância e da Família**. Rio de Janeiro: Zahar Editora (Trad. Brasileira de L'Enfant et la Vie Familiale dans l'Ancien Regime, 1960), 1981.

ARROYO, Antonio Padilla; FERNANDÉS, Carlos Escalante. Imágenes y fines de la educación en el Estado de México en el siglo XIX. **Revista Mexicana de Investigación Educativa**, Cidade do México, v. 1, n. 2, p. 424-438, julio-diciembre 1996.

AZEVEDO, Fernando de. As bases e diretrizes da Reforma (Discurso pronunciado em 08 de setembro de 1927). In: \_\_\_\_\_. **Novos caminhos e novos fins** – A nova política da educação no Brasil. Obras completas, Vol. VII. São Paulo: Melhoramentos, 1969.

BAKHTIN, M. (Volochinov, V. N.) Discourse in life and discourse in art (concerning sociological poetics) In: Freudianism. A Marxist critique. New York Academie Press, **Discurso na Vida e Discurso na Arte**, Tradução de Cristóvão Tezza para uso didático, 1976.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BANDEIRA, Manuel; VARGAS, Augusto Tamayo; MEIRELES, Cecília. **3 Conferências sobre cultura Hispano-Americana**. Rio de Janeiro: Ministério da Educação, 1959.

BARAHONA, Maria Loreto Egaña; ALVAREZ, Cecilia Salinas; PRIETO, Iván Nuñez. Feminización y primera profesionalización Del trabajo docente em las escuelas primarias, 1860-1930. **Pensamiento Educativo**, v. 26, p. 91-127, jul. 2000.

BARATIN, Marc; JACOB, Christian. **O poder das bibliotecas: a memória dos livros no Ocidente**. Rio de Janeiro: Ed. da UFRJ, 2000.

BARBA, María Del Pilar Macías. José Vasconcelos y Jaime Torres Bodet: Historia, trayectoria y vocación común. **Revista Interamericana de Educación de Adultos**. Año 33, v. 2, p. 8-22, jul./dez. 2011.

BASTOS, Maria Helena Camara; CUNHA, Maria Teresa Santos; MIGNOT, Ana Chrystina Venâncio. Laços de papel. In: BASTOS, Maria Helena Camara; CUNHA, Maria Teresa Santos; MIGNOT, Ana Chrystina Venâncio. (Org.). **Destinos das Letras: História, Educação e Escrita epistolar**. Passo Fundo: UPF, 2002.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BAZERMAN, Keith H. The Ethnography of writing. In: BARTON, D & Hall, N. (eds.). **Letter writing as a social practice**. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, p.15-29, 1999.

BENJAMIN, Walter. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. São Paulo: Duas Cidades; Editora 34, 2002.

BRASIL. **Por uma Política de Formação de leitores**. Brasília: Ministério da Educação, Secretária de Educação Básica, 2006.

CASTRO, Cesar Augusto. Ensino e Biblioteca: diálogo possível. **Transinformação**, Campinas, São Paulo, v. 15, n. 1, p. 63-72, jan./abr. 2003.

CHARTIER, Anne-Marie; HÉBRARD; Jean. **Discursos sobre a leitura – 1880-1980**. São Paulo: Editora Ática, 1995.

CHARTIER, Anne-Marie. Escola, culturas e Saberes. In: XAVIER, Libânia Nacif; CARVALHO, Marta Maria Chagas de; MENDONÇA, Ana Waleska; CUNHA, Jorge Luiz da. (org.). **Escola, Culturas e Saberes**. Rio de Janeiro: FGV, 2005.

COELHO, Nelly Novaes. Cecília Meireles: Vida e obra. **Revista do CESP**, Belo Horizonte, p. 1-4, 2001.

CORTEZ, Irlemar Chiampi. O discurso americanista dos anos 20. **Discurso**, São Paulo, n. 9, p. 159-171, 1978.

CRESPO, Regina. **Contrastes e confluências**: relações culturais e intelectuais entre México e o Brasil durante as décadas de 1920 e 1930. In: **Anais...**, Campinas, 2006.

CUNHA, Lygia da Fonseca Fernandes da. Subsídios para história da Biblioteca Nacional. In: **Anais da Biblioteca Nacional**, v. 101, Rio de Janeiro, 1981.

DALLOZ, Julio Aldinger. O ensaio biográfico e Gabriela Mistral: Sor Juana Inés de La Cruz. **Hispanista**, v. 8, n. 30, p. 1-7, jul./ago./set. 2007.

DARNTON, Robert. **O beijo de Lamourette**: Mídia, Cultura e Revolução. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

DUBY, Georges; GEREMEK, Bronislaw. **Paixões comuns**: conversas com Philippe Sainteny. Tradução Teresa Curvelo. Lisboa: Edições Asa, 1993.

ECO, Umberto. **Lector in Fabula**. São Paulo: Perspectiva, 1986.

ELLISON, Fred P. **Alfonso Reyes e o Brasil**: Um mexicano entre os cariocas. Rio de Janeiro: Topbooks, 2002.

ESPINO, Miguel Ángel. Observaciones de un bibliotecário. **El Libro y el Pueblo**, v. 2, p.140, 1923.

FELL, Claude. **José Vasconcelos los años del águila**: educación, cultura e iberoamericanismo en el México postrevolucionario. México: Universidad Nacional Autónoma de México, 1989

GALVÃO, Benjamin Franklin Ramiz. Frei Camilo de Monserrate: estudo bibliográfico. In: **Anais da Bibliotheca Nacional**, Rio de Janeiro, v.12, 1889.

GANDINI, Raquel Pereira Chainho. Anísio Teixeira e a Burocracia (1931 a 1935). In: SMOLKA, Ana Maria Bustamante; MENEZES, Maria Cristina (Org.). **Anísio Teixeira 1900-2000: provocações em Educação**. Campinas: Autores Associados, p. 91-106, 2000.

GAZARTAN – GAUTIER, Marie-Lise. La prosa de Gabriela Mistral, o una verdadera joya desconocida. **Revista de Literatura Chilena**, n. 36, Nov. 1990.

GOMES, Angela de Castro. Essa gente do Rio... os intelectuais cariocas e o modernismo. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 11, p. 62-77, 1993.

GONDRA, José. Higienização da Infância no Brasil. In: \_\_\_\_\_. (Org.) **História, Infância e Escolarização**. Rio de Janeiro: 7 Letras, p. 107-130, 2002.

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Salles. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

JIMÉNEZ, Martha Patricia Ponce. Trabalho, poder e sexualidade: Histórias e valores femininos. **Cadernos Pagu**, Campinas, v. 5, p. 201-276, 1995.

JIMÉNEZ, Rosa María González. De cómo y por qué las maestras llegaron a ser mayoría en las escuelas primarias de México, Distrito Federal (Finales del siglo XIX y principios del XX): Un estudio de género. **Revista Mexicana de Investigación Educativa**, v. 14, n. 42, p. 747-785, jul/set. 2009.

KONDER, Leandro Walter Benjamin. **O marxismo da melancolia**. 3ª Ed. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 1999.

KOSELLECK, Reinhart. **Futuro Passado**: contribuição à semântica dos tempos históricos. Rio de Janeiro: Contraponto, 2006.

KRAMER, Sônia. **A política do pré-escolar no Brasil**: a arte do disfarce. 3. ed. Rio de Janeiro: Dois Pontos, 1987.

KUHLMANN JR., Moisés. **Infância e Educação Infantil**: uma abordagem histórica. 2ed. Porto Alegre: Mediações, 2001.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. São Paulo: Ática, 1994.

\_\_\_\_\_. **A farpa na lira**: Cecília Meireles na Revolução de 30. Rio de Janeiro: Record, 1996a.

LAJOLO, Marisa. **A musa contra o ditador**. Suplemento Literário, Folha de São Paulo. São Paulo: ago. 1996b.

LAMEGO, Valéria. O ensaio dois mil anos no deserto: Maria Helena Vieira da Silva no Rio de Janeiro (1940-1947). **Cores Primárias**, Ed. 10, p. 1-33, jun. 2007.

LÔBO, Yolanda. Memória e Educação: O Espírito Victorioso, de Cecília Meireles. In: **Revista Brasileira de estudos pedagógicos – RBEP – nº 187**, 1996, p. 525 – 545.

\_\_\_\_\_. **Cecília Meireles**. Recife: Massangana, 2010.

LOMBARDO GARCÍA, Irma. Pulgarcito y la educación estética. **Chicomoztoc**, Cidade do México, v.6, p. 79 – 126, 1997.

LÓPEZ, Manuel Gallo. **Economía y Política en la historia de México**. México: El Caballito, 1972.

LUCO, Soledad Falabella; DOMANGE, Bernardita. Poema de Chile, sus manuscritos y la valoración del legado de Gabriela Mistral. **Estudios Filológicos**, n.46, p. 43-57, 2010.

MANGUEL, Alberto. **A cidade das palavras**: as histórias que contamos para saber quem somos. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

MEIRELES, Cecília. **Problemas da Literatura Infantil**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

MENESES MORALES, Ernesto. **Tendencias educativas oficiales en México, 1821-1911**. México: Porrúa, 1983.

\_\_\_\_\_. **Tendencias educativas oficiales en México, 1911-1934**. México: Centro de Estudios Educativos, 1986.

MEYER JR., Jean. México: revolução e reconstrução. In: BETHELL, Leslie. **História da América Latina**: de 1870 a 1930. São Paulo: EDUSP, 2002.

MIGNOT, Ana Chrystina Venancio. Antes da despedida: editando um debate. In: NEVES, Margarida de Souza, LÔBO, Yolanda Lima e MIGNOT, Ana Chrystina Venancio (orgs). **Cecília Meireles**: a poética da educação. Rio de Janeiro. Ed. PUCRio: Loyola, p.149-172, 2001.

\_\_\_\_\_. Artesãos da Palavra: cartas a um prisioneiro político tecem redes de ideias e afetos. In: BASTOS, Maria Helena Camara; CUNHA, Maria Teresa Santos; MIGNOT, Ana Chrystina Venâncio (Org.). **Destinos das Letras**: história, educação e escrita epistolar. Passo Fundo: Ed. UFP, 2002.

\_\_\_\_\_. Cecília Meireles: Uma educadora pioneira. **Educação** (São Paulo), v. 1, p. 58-67, 2010.

MIRANDA, Tiago C. P. dos Reis. A arte de escrever cartas: para a história da epistolografia portuguesa no século XVIII. In: GALVÃO, Walnice Nogueira e GOTLIB, Nádia Batella. **Prezado senhor, prezada senhora**: estudo sobre cartas. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

MISTRAL, Gabriela. **Desolación**. Nova York: Instituto de las Españas, 1922.

\_\_\_\_\_. **Páginas en Prosa**. Buenos Aires: Kapelusz, 1962.

MISTRAL, Gabriela. **Recados para América**. Santiago do Chile: Revista Pluma y Pincel – Instituto ICAL, 1978.

MONTE-MÓR, Janice. Patrimônio bibliográfico e a problemática das bibliotecas nacionais. **Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional**, Rio de Janeiro, n.22, 1987.

MORAES, Eduardo Jardim. **A brasilidade modernista: sua dimensão filosófica**. Rio de Janeiro: Graal, 1978.

MORAES, Eliane Robert. A cifra e o corpo: As cartas de prisão do marques de Sade. In: GALVÃO, Walnice Nogueira; GOTLIB, Nádia Batella (Orgs.). **Prezado Senhor, Prezada Senhora: estudos sobre cartas**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

MÜLLER, Maria Lúcia Rodrigues. As construtoras da nação: professoras primárias na Primeira República. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 1., 2000, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: SBHE, p.1-10, 2000.

NAGLE, Jorge. **Educação e sociedade na primeira república**. São Paulo: EPU, 1974.

NICOLAU, Palma Guillén. Gabriela Mistral (1922-1924). In: MISTRAL, Gabriela. **Lecturas para mujeres**. 7. ed. México: Editorial Porrúa, 1966.

NORIEGA, Joaquín Cárdenas. **José Vasconcelos: Caudillo cultural**. Cidade do México: Conaculta, 2009.

NUNES, Clarice. Historiografia da Educação e as fontes. **Revista de Educação**, São Paulo, v.2, n.1, p.20-36, jul./dez. 1987.

\_\_\_\_\_. **Anísio Teixeira: a poesia da ação**. Bragança Paulista: EDUSF, 2000a.

\_\_\_\_\_. Anísio Teixeira entre nós: A defesa da educação como direito de todos. **Educação e Sociedade**, ano XXI, n. 73, p. 9-40, 2000b.

\_\_\_\_\_. Dilemas da modernidade latino-americana: autoria feminina e discurso pedagógico. In: BENCOSTTA, Marcus Levy Albino (org.). **Culturas escolares, saberes e práticas educativas: itinerários históricos**. São Paulo: Cortes, p.401-422, 2007.

\_\_\_\_\_. **(Des)encantos da modernidade pedagógica: uma releitura das trajetórias e da obra de Cecília Meireles (1901-1964) e Gabriela Mistral (1889-1957)**. Relatório apresentado ao CNPq, mai. 2009.

\_\_\_\_\_. **Anísio Teixeira**. Recife: Massangana, 2010

PEREIRA, R.; JOBIM, S.; SOUZA, Solange. Infância, conhecimento e contemporaneidade. In: KRAMER, Sônia; LEITE, Maria Izabel (orgs). **Infância e produção cultural**. Campinas: Papyrus, 1998.

PIAIA, Victor Rabello. Viriato Corrêa e o “Fafezinho”: imprensa e pública infantil no início do século XX. XXVII Simpósio Nacional de História: Conhecimento histórico e diálogo social, ANPUH. **Anais...**, Natal, 2013.

QUEZADA, Jaime. **Gabriela Mistral: una vida, una enseñanza**. Valdivia: Universidad Austral de Chile-Fundación Andes, 1989.

\_\_\_\_\_. Prólogo. In: **Gabriela Mistral**. Escritos Políticos. Santiago de Chile: Fondo de Cultura Económica, 1994.

QUINCY, Carlos. Bibliotecas ambulantes. **El Libro y el Pueblo**, v. 2, p. 6-7, 1923.

RENAULT, Abgar. Prefácio da primeira edição. In: MEIRELES, Cecília. **Problemas da literatura infantil**. São Paulo: SUMMUS, p. 11-13, 1979.

RICOEUR, Paul. **Do texto à ação**: Ensaios de hermenêutica II. Porto (Portugal): Rés-Editora, 1989.

\_\_\_\_\_. **A Crítica e a Convicção**. Lisboa: Edições 70, 1995.

\_\_\_\_\_. **A memória, a história, o esquecimento**. Campinas, SP: UNICAMP, 2007.

\_\_\_\_\_. **Tempo e Narrativa** (Tomo III). Campinas, SP: Papyrus, 2012.

ROBLES, Martha. **Educación y sociedad em la historia de México**. México: Siglo XXI, 1977.

ROCHA, Marlos Bessa Mendes da. **Matrizes da Modernidade Republicana: cultura política e pensamento educacional no Brasil**. Campinas, SP: Autores associados: Brasília, DF: Plano, 2004.

\_\_\_\_\_. O ensino elementar no Decreto Leôncio de Carvalho: 'visão de mundo' herdada pelo tempo republicano?. **Revista Brasileira de Educação**, v. 15, p. 126-147, 2010.

\_\_\_\_\_. O decreto Couto Ferraz em um contexto de transformação da res-pública. In: Leite, Juçara Luzia; ALVES, Cláudia (Orgs). **Intelectuais e História da Educação no Brasil: Poder, Cultura e Políticas**. Vitória: Ed. UDUFES/SBHE, 2011.

ROSA, Zita de Paula. **O Tico-tico**: meio século de ação recreativa e pedagógica. Bragança Paulista: Edusf, 2002.

ROUSSEAU, Jean Jacques. **Emílio ou Da Educação**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

SÁ, Jorge de. **A Crônica**. Coleção Princípios. São Paulo, SP: Editora Ática, 1985.

SAID, Edward W. **Cultura e Imperialismo**. Tradução Denise Bottman. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2007.

SARMENTO, Manuel J.; PINTO, Manuel. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In: PINTO, Manuel; SARMENTO, Manuel Jacinto. **As crianças contextos e identidades**. Portugal. Centro de Estudos da criança: Editora Bezerra, p. 7 – 30, 1997.

SCHIREWER, Jürgen. Sistema Mundial y Redes de Interrelación: la internacionalización de la educación y El papel de la investigación comparada. **Revista Nueva Epoca**, v. 1, n.1, p 21-58, jan./jun.1997.

SHÉRER, René. **Infantis**: Charles Fourier e a infância para além das crianças. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

SICÍLIA, Javier (Org). **José Vasconcelos y el espíritu de la Universidad**. Cidade do México: Ed. Universidade Nacional Autônoma do México, 2001.

SIERRA, Augusto Santiago. **Las Misiones culturales**. México: SEP, 1973.

SOUZA, Solange Jobim. **Infância e Linguagem**: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin. Campinas: Papyrus, 1994.

TEITELBOIM, Volodia. **Gabriela Mistral**: Pública y secreta. 3ed. Santiago: Sudamericana, 1999.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação pública**: administração e desenvolvimento. Rio de Janeiro: Departamento de Educação, 1934.

THOMPSON, John B. **A mídia e a modernidade**: uma teoria social da mídia. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

THOMPSON, Paul. **A voz do passado**: história oral. Tradução: Lólio Lourenço de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

TOLEDO, Maria Rita de Almeida. O projeto político cultural da coleção Atualidades Pedagógicas. In: DUTRA, Eliana de Freitas; MOLLIER, Jean-Yves (Org.) **Política, nação e edição**: o lugar dos impressos na construção da vida política no Brasil, Europa e Américas no século XVIII-XX. São Paulo: Annablume, p. 335-350, 2006.

VASCONCELOS, José. **Educación**: En el oasis de mi vida. México, D.F.: Populibros “La Prensa,” p. 207-216, 1957.

VASCONCELOS, José. **Ulises criollo**. México: Jus, 1978.

\_\_\_\_\_. **Memórias**. México: FCE, v.1, 1982.

\_\_\_\_\_. **De Robinsón a Odiseo**: Pedagogia Estruturativa (1935). Monterrey, 2002.

VÁZQUEZ, Eduardo Cruz. (coord.). **Diplomacia y cooperación cultural de México: una aproximación**. Chiapas: Ed. Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas / Universidade Autónoma de Nuevo León, 2007.

VIDAL, Diana Gonçalves. Uma biblioteca escolar: práticas de formação docente no Rio de Janeiro, 1927–1935. In: CARVALHO, Marta Maria Chagas de; \_\_\_\_\_ (Org.). **Biblioteca e formação docente: percursos de leitura (1902-1935)**. Belo Horizonte/São Paulo: Autêntica/Centro de Memória da Educação-FEUSP, FINEP, p.11-36, 2000.

WALERSTEIN, Linda Sametz de. **Vasconcelos el hombre del libro: la época de oro de las bibliotecas**. México: Universidad Nacional Autónoma de México, 1991.

XAVIER, Libânea Nacif. **Para além do campo educacional: um estudo sobre o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932)**. Bragança Paulista, SP: EDUSF, 2002.

YANNOULAS, Silvia Cristina. Educar: una Profesión de Mujeres? La Feminización del Normalismo y la Docencia en Brasil y Argentina 1870-1930). **R. bras. Est. pedag.**, Brasília, v.74, n.178, p.713-738, set./dez. 1993.

\_\_\_\_\_. Feminização ou feminilização? Apontamentos em torno de uma categoria. **Temporalis**, Brasília, ano 11, n. 22, p. 271-292, jul./dez. 2011.

ZAITZEFF, Serge I. Cartas de José Vasconcelos a Gabriela Mistral y Carlos Pellicer. **Casa del Tiempo**, Cidade do México, v. 3, n. 25, p. 29-44, nov. 2009.

ZAMORA, Rosa María Fernández de. Las bibliotecas públicas en México: História, concepto y realidad. In: Memoria Del Primer Encuentro Internacional sobre Bibliotecas Públicas: Perspectivas en México para el siglo XXI. 2001, Ciudad de México. **Anais...**, Ciudad de México, 2001.

\_\_\_\_\_. **Los impresos mexicanos del siglo XVI: su presencia en el patrimonio cultural del nuevo siglo**. México: UNAM-CUIB, 2009.

ZEGERS B., Pedro Pablo. (Comp.). **Recopilación De La Obra Mistraliana: 1902-1922**. 1. ed. São Paulo: Ril Editores, 2002.

\_\_\_\_\_. (Comp.). **Gabriela Y México**. 1ª ed. São Paulo: Ril Editores, 2007.

## G. MONOGRAFIAS, DISSERTAÇÕES E TESES

AGUILAR, Ana Maria Gouveia Cavalcante. **Imagem e poesia em Cecília Meireles: uma leitura de viagem**. 2002. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Estadual de São Paulo, São Paulo, 2002.

ALVES DE SÁ, Lucia Helena. **A poesia-imagem de Cecília Meireles**. 1997. Dissertação (Mestrado em Literatura) – Universidade de Brasília, Brasília, 1997.

ANJOS, Paola Maria Felipe dos. **Cecília Meireles: o Modernismo em tom maior**. 1996. 99f. Dissertação (Mestrado em Teoria e História Literária) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1996.

ARAYA, Adrián Baeza. **“Más sabes que el blanco ciego”**: Pacto de lectura pedagógico con Poema de Chile de Gabriela Mistral. 2005. Tese (Doutorado em Literatura) - Universidad de Chile, Santiago, 2005.

BACKES, Karin Lilian Hagemann. **Natureza e transcendência na lírica de Cecília Meireles**: abordagem fenomenológica. 2004. Dissertação (Mestrado em Letras) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004.

BARRETO, Laís Karla da Silva. **Cecília Meireles**: Mulher ao espelho, imaginário poético e metafísica do amor em “Viagem” e “Mar absoluto”. 2006. 101f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2006.

BELON, Antonio Rodrigues. **O tempo na poesia de Cecília Meireles**. 1993. Dissertação (Mestrado em Letras – Literatura Brasileira) – Universidade Estadual de São Paulo, São Paulo, 1993.

BEZERRA, Isolda Maria Santos. **Um pouso em viagem**: o efêmero em Cecília Meireles. 1999. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 1999.

CHEOLA, Maria Laura Van Boekel. **Infância e folclore**: as crônicas de Cecília Meireles sob o estado novo. 2004. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2004.

CORRÊA, Luciana Borgerth Vial. **Infância, Escola e Literatura Infantil em Cecília Meireles**. 2001. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2001.

DALLOZ, Julio Aldinger. **Feminismo e Gênero na Prosa de Gabriela Mistral**. 2000. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.

DUCATI, Cássia. **Viagem à Índia**: crônicas de Cecília Meireles. 2002. Dissertação (Mestrado em Literatura) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002.

FERNANDES, Hercília Maria. **Cecília Meireles e a Lírica pedagógica em “Criança meu amor” (1924)**. 2008. 192f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2008.

FERREIRA, Rosângela Veiga Júlio. **No veio da esperança a essência etérea da criança diversa na escola**: o jogo inquieto do discurso jornalístico de Cecília Meireles (1930-1933). 2007. 252f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2007.

FREIRE, Eunice Rocha. **A tradição romântica na construção das imagens na poesia de Cecília Meireles.** 2005. 75f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos e Literários) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2005.

GOMES, Denise Pedroso. **O Departamento Municipal de Cultura de São Paulo (1935-1938):** políticas de criação de bibliotecas e democratização de leituras. 2008. 110f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

GOMES, Sônia de Conti. **Bibliotecas e sociedade na Primeira República brasileira:** fatores sócio-culturais que atuaram na criação e instalação de bibliotecas de 1890 a 1930. 1981. 122 f. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1981.

GONÇALVES, Adalgimar Gomes. **As personagens negras no Romanceiro da Inconfidência:** uma escritura inclusiva. 2009. 116f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.

HERRERA, Paula Miranda. **Identidad nacional y poéticas identitarias:** Gabriela Mistral - Vicente Huidobro - Pablo Neruda - Violeta Parra (1912-1967). 2005. Tese (Doutorado em Literatura) – Universidad de Chile, Santiago, 2005.

KIRINUS, Glória Mercedes Valdívia. **Meia volta- Volta e meia:** em torno das cantigas de roda de Cecília Meireles e Gabriela Mistral. 1999. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1999.

LAGUNAS, Olga Elisa Grandón. **La prosa poética de Gabriela Mistral:** identidad y discurso. 2004. Tese (Doutorado em Literatura) – Universidad de Chile, Santiago, 2004.

LAMEGO, Valéria. **A farpa na lira:** o jornalismo de Cecília Meireles na Revolução de 30. 1995. Dissertação (Mestrado em Comunicação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1995.

LLANOS, Belén Paulina Fernández. **Fantasmas en la nación:** Poema de Chile de Gabriela Mistral y el Centenario. Alteridad y modernidad en dos imaginarios nacionales. 2007. Tese (Doutorado em Ciências Históricas) - Universidad de Chile, Santiago, 2007.

LOBATO, Paraense Silvia Carneiro. **Introdução ao “Romanceiro da Inconfidência” de Cecília Meireles.** 1991. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1991.

MACHADO E SILVA, Alba Waléria. **Transitoriedade Cintilada:** uma leitura de *Viagem*, de Cecília Meireles, e *Bagagem*, de Adélia Prado. 2008. 144f. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2008.

MENDES, Karla Renata. **Cecília Meireles viajante:** visões do presente e do passado nas crônicas sobre Portugal. 2010. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2010.

MORAES, Cladismari Zambon de. **Do retrato ao epitáfio de Cecília Meireles: a identidade feminina na literatura e na psicanálise**. 2004. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual de Londrina. Londrina, 2004.

MORAES, José Damiro de. **Signatárias do manifesto de 1932: trajetórias e dilemas**. 2007. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007.

MORENO, Inácia Maria Vasconcellos Godoy. **Poesia e teatro no romanceiro da inconfiância de Cecília Meireles**. 2005. Dissertação (Mestrado em Literatura e Crítica Literária) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005.

MOTTA, Romilda Costa. **José Vasconcelos: as memórias de um “profeta rejeitado”**. 2010. 158 f. Dissertação (Mestrado em História Social) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

OLIVEIRA, Valéria Lice de. **O universo imagético na palavra de Cecília Meireles**. 2003. Dissertação (Mestrado em Estudos Literários) – Universidade Estadual de São Paulo, São Paulo, 2003.

PALACIO, Silvia Eugenia Montoya. **El papel de las escuelas normales en la feminización de la docencia en la educación básica en Colombia: 2001-2009**. 2012. 211 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Sociologia da Educação) – Universidad Nacional de Colômbia, Bogotá, 2012.

PEREIRA, Cybelle Carmem Vasconcelos. **Cecília Meireles e a Poética da morte: uma leitura Hinduísta**. 2007. Dissertação (Mestrado em Literatura e Cultura) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2007.

PEREIRA, Valéria Cristina Ribeiro. **Uma metáfora da cultura: a formação do leitor a partir de um ‘círculo de leitura’**. 2009. Tese (Doutorado em Letras) – Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro, 2009.

PIMENTA, Jussara Santos. **Fora do outono certo nem as aspirações amadurecem: Cecília Meireles e a criação da Biblioteca Infantil do pavilhão Mourisco (1934 – 1937)**. 2001. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro, 2001.

PIMENTA, Jussara Santos. **As duas margens do Atlântico: um projeto de integração entre dois povos na viagem de Cecília Meireles a Portugal (1934)**. 2008. 374 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

PRADO, Erion Marcos do. **Os rastros da viagem à Índia na poética de Cecília Meireles**. 2011. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2011.

- PUZZO, Miriam Bauab. **A condição feminina na literatura brasileira: Cecília Meireles e Adélia Prado.** 1997. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1997
- REZENDE, Jussara Neves. **A simbolização nas imagens poéticas de Cecília Meireles e Sophia de Mello Breyner Andresen:** Tempo e espaço. 2006. 158 f. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.
- ROYO, Adrienne Joyce Wood. **Gabriela Mistral: The Teaching Journey of a Poet.** 2007. 203f. Tese (Doutorado em Filosofia) - University of North Carolina at Chapel Hill, Carolina do Norte, 2007.
- SALES, Lea M. Martins. **A negação do mal - as idéias de infância no imaginário adulto:** um processo de idealização. 1992. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 1992.
- SAN CARLOS, Paloma Artigas. **La creación de una patria y la construcción de una nueva identidad nacional basada en el niño en Poema de Chile.** 2006. Tese (Doutorado em Literatura) – Universidad de Chile, Santiago, 2006.
- SCHUARTZ, Miriam Silvia. **O mistério e a medida:** um estudo da metamorfose na poesia de Cecília Meireles. 2002. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2002.
- SENA, Yara Máximo de. **Uma leitura do relatório do inquirido “Leituras infantis” de Cecília Meireles.** 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010.
- SILVA, Jacicarla Souza da. **Vozes femininas da poesia latino-americana: Cecília e as poetisas uruguaias.** 2007. 197f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual Paulista, Assis, 2007.
- SILVA, Maria Valdência da. **As crônicas de Cecilia Meireles:** um projeto estético e pedagógico. 2008. 231f. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2008.
- SILVA, Rosana Rodrigues da. **A contemplação em "Viagem":** um estudo de olhar na poesia de Cecília Meireles. 1997. Dissertação (Mestrado em Literatura Brasileira) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1997.
- SOARES, Gabriela Pellegrino. **A Semear Horizontes:** leituras literárias na formação da infância, Argentina e Brasil (1915 – 1954). 2002. Tese (Doutorado em História Social) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.
- STRANG, Bernadete de Lourdes Streisky. **Sob o signo da reconstrução:** os ideais da Escola nova divulgados pelas crônicas de educação de Cecília Meireles. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2003.

TITO, Maria Rejane Araújo. **Tempo de flor: os motivos da rosa de Cecília Meireles.** 2001. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.

TREVISAN, Sílvia Helena Miguel. **Sobrevivências românticas na poesia de Florbela Espanca e Cecília Meireles.** 2001. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.

VALENZUELA, Sandra Trabucco. **Ternura e o americanismo em Gabriela Mistral.** 1993. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1993.

VASQUEZ, Pamela Jara. **Centro de difusión de la obra mistraliana: puesta en valor de la casa en las compañías, hito de la ruta patrimonial Gabriela Mistral en la región de Coquimbo.** 2009. Tese (Doutorado em Arquitetura) – Universidad de Chile, Santiago, 2009.

VIEIRA, Maurício Baptista. **A música da perda em Cecília Meireles.** 2005. Dissertação (Mestrado em Literatura) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005

VILLA NOVA, Natielle Maiolino Rosa. **A perspectiva das políticas educacionais de Gustavo Capanema de 1934 a 1945.** 2011. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Estadual de Maringá. Maringá, 2011.

## ANEXO

## ANEXO A - Tabela de cartas

Remetente	Destinatário	Data	Nº de cartas	Localização	Local	Publicação
Cecília Meireles	Gabriela Mistral	1943 - 1947	17	Acervo da Biblioteca Nacional do Chile	Santiago de Chile	-
Cecília Meireles	Alberto de Serpa	1939	1	Fundação Casa de Rui Barbosa	Rio de Janeiro	
Cecília Meireles	Henriqueta Lisboa	1931-1948	15	Acervo de Escritores Mineiros – Biblioteca Central da UFMG	Belo Horizonte	-
Cecília Meireles	Isabel do Prado	1941-1949	8			-

## Correspondências de Cecília Meireles – Ativa

## Correspondências de Gabriela Mistral – Ativa

Remetente	Destinatário	Data	Nº de cartas	Localização	Local	Publicação
Gabriela Mistral	Henriqueta Lisboa	1940	2	Acervo de Escritores Mineiros – Biblioteca Central da UFMG	Belo Horizonte	-
Gabriela Mistral	José Vasconcelos	-	1	-	-	-

## Correspondências de Gabriela Mistral – Passiva

Remetente	Destinatário	Data	Nº de cartas	Localização	Local	Publicação
Henriqueta Lisboa	Gabriela Mistral	1941 – 1945	20			
José	Gabriela	1924	10			ZAITZEFF,

Vasconcelos	Mistral	- 1956				Serge I. Cartas de José Vasconcelos a Gabriela Mistral y Carlos Pellicer. <b>Casa Del Tiempo</b> , Cidade do México, v. 3, n. 25, p. 29-44, Nov. 2009.
Cecília Bulling (Aluna 6º Lino Yedes. Liceo de Hombres)	Gabriela Mistral	1944	1			-
Cecília Meireles	Gabriela Mistral	1943 - 1947	17			-

**ANEXO B – Carta para Solombra**

**Para: SOLOMBRA – Agência Literária**  
**Aos cuidados do Sr. Alexandre Teixeira**

**Prezado Sr. Alexandre Teixeira**

Venho por meio desta solicitar o agendamento de uma reunião para apresentar um detalhamento da minha pesquisa de Doutorado, que versa sobre Cecília Meireles e a poetisa chilena Gabriela Mistral, com o objetivo de buscar no acervo do Cosme Velho, que está sob sua Direção, o acesso a fontes que permitam um diálogo com o que me proponho a estudar: projetos de universalização da leitura instituídos por meio de bibliotecas populares no Brasil e no México numa temporalidade próxima.

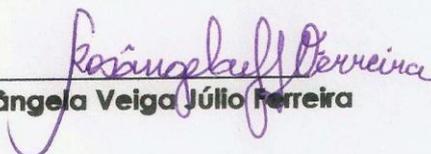
Em meu Mestrado, cursado na UFJF, trabalhei com as crônicas arquivadas na Biblioteca Nacional escritas por Cecília no período de 1930 a 1933 no Diário de Notícias. Nesta Dissertação recortei a concepção de infância e educação que Cecília defendeu nesse espaço jornalístico<sup>1</sup>. Participaram da banca de Defesa, juntamente com o orientador e outra professora do Programa de Pós-Graduação, as professoras Clarice Nunes e Yolanda Lôbo. Como desdobramento desta pesquisa, busco, em meu doutoramento recortar fontes que sustentem os movimentos de aproximação entre as duas poetisas por meio de cartas e/ou outras fontes, com vistas a compreender o significado atribuído em dois países latino-americanos (Brasil e México) às bibliotecas populares.

Informo que os dados para contato com a Solombra foram fornecidos pela professora do Departamento de História Margarida Neves, da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), que orientou sobre os procedimentos necessários à pesquisa ao acervo, destacando a forma como a instituição dirigida por V. S<sup>a</sup> recebeu suas propostas de pesquisa, possibilitando acesso a fontes.

Encaminho em anexo carta do Orientador, Professor Doutor Marlos Bessa Mendes da Rocha, certificando a veracidade das informações apresentadas, assim como meus dados para posterior contato.

Desde já agradeço pela atenção dispensada.

Atenciosamente,

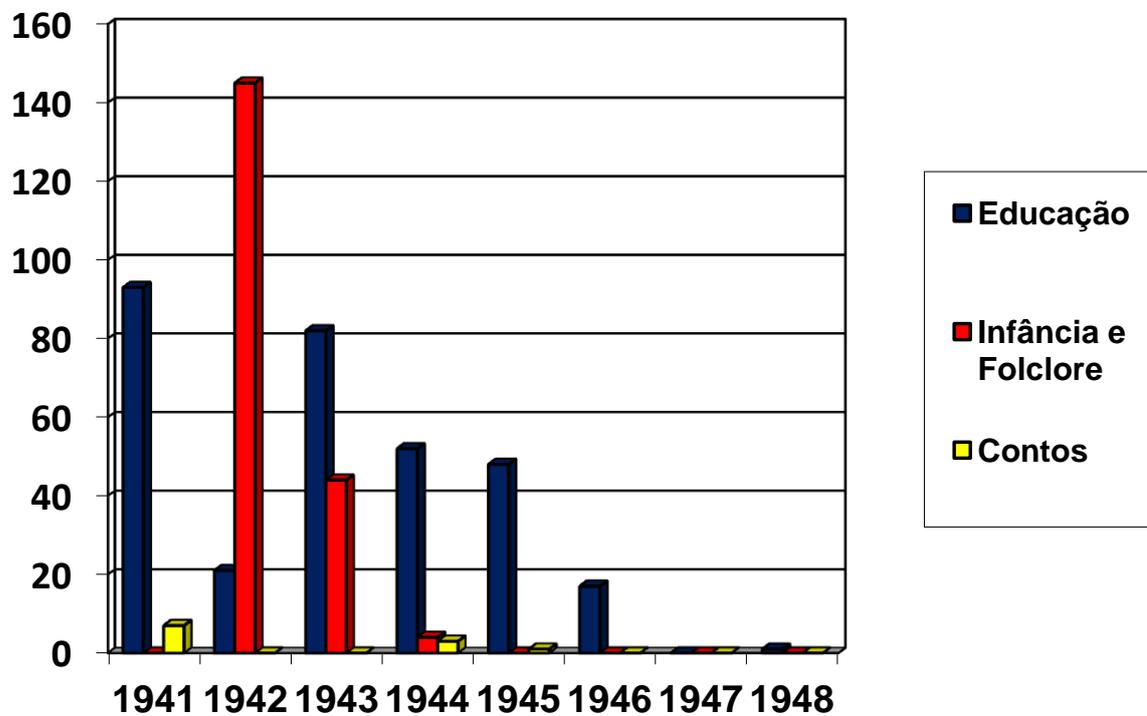
  
**Rosângela Veiga Júlio Ferreira**

---

<sup>1</sup> Coloco a sua disposição a leitura da dissertação, que se encontra publicada em PDF na Página da UFJF.

 <p><b>AVISO DE RECEBIMENTO</b> <b>AVIS CN07</b></p>	<p><b>AR</b></p> <p>SZ. 19452147 3 BR (CÓDIGO DE BARRAS OUT)</p>		
	<p>DATA DE POSTAGEM / DATE DE DÉPÔT</p> <p>01 / 04 / 2011</p>	<p>TENTATIVAS DE ENTREGA / TENTATIVES DE LIVRAISON</p> <p>01 ABR 2011 11:49 h</p>	
<p>UNIDADE DE POSTAGEM / BUREAU DE DÉPÔT</p> <p>JUIZ DE FORA</p>			
<p>PREENCHER COM LETRA DE FORMA</p>			
<p>ENDEREÇO PARA DEVOLUÇÃO RETOUR</p>	<p>NOME OU RAZÃO SOCIAL DO REMETENTE / NOM OU RAISON SOCIALE DE L'EXPÉDITEUR</p> <p>R. S. ANGELA VEIGA J. FERREIRA</p>		
	<p>ENDEREÇO PARA DEVOLUÇÃO / ADRESSE</p> <p>RUA RENATO DIAS, 650, 302</p>		
	<p>BOM PASTOR</p>		
	<p>CIDADE / LOCALITÉ</p> <p>JUIZ DE FORA</p>	<p>UF</p> <p>MG</p>	<p>BRASIL</p>
	<p>3 6 0 2 1 - 6 1 0</p>		

<p>PREENCHER COM LETRA DE FORMA</p>		<p><b>AR</b></p>	
<p><b>DESTINATÁRIO DO OBJETO / DESTINATAIRE</b></p>			
<p>NOME OU RAZÃO SOCIAL DO DESTINATÁRIO DO OBJETO / NOM OU RAISON SOCIALE DU DESTINATAIRE</p> <p>AGENCIA SOLOMBRA BOOKS</p>			
<p>ENDEREÇO / ADRESSE</p> <p>RUA SMITH DE VASCONCELOS 30 COSME VE</p>			
<p>CEP / CODE POSTAL</p> <p>22241-160</p>	<p>CIDADE / LOCALITÉ</p> <p>RIO DE JANEIRO</p>	<p>UF</p> <p>RJ</p>	<p>PAÍS / PAYS</p> <p>BRASIL</p>
<p>DECLARAÇÃO DE CONTEÚDO (SUJEITO À VERIFICAÇÃO) / DISCRIMINATION</p>		<p>NATUREZA DO ENVIO / NATURE DE L'ENVOI</p> <p><input type="checkbox"/> PRIORITÁRIA / PRIORITAIRE</p> <p><input type="checkbox"/> EMS</p> <p><input type="checkbox"/> SEGURADO / VALEUR DÉCLARÉ</p>	
<p>ASSINATURA DO RECEBEDOR / SIGNATURE DU RÉCEPTEUR</p> <p><i>Carlos William</i></p>	<p>DATA DE RECEBIMENTO / DATE DE LIVRAISON</p> <p>04/04/11</p>	<p>CARIMBO DE ENTREGA / UNIDADE DE DESTINO / BUREAU DE DESTINATION</p> <p>EMPRESA BRASILEIRA DE CORREIOS E TELEGRAFOS</p> <p>04 ABR 2011</p> <p>CDD BOTAFOGO</p>	
<p>NOME LEGÍVEL DO RECEBEDOR / NOM LISIBLE DU RÉCEPTEUR</p> <p>CARLOS WILLIAM</p>		<p>RUBRICA E MAT. DO EMPREGADO / SIGNATURE DE L'AGENTE</p> <p>Homero Ramos Matr. 8.952.530-2</p>	
<p>Nº DOCUMENTO DE IDENTIFICAÇÃO DO RECEBEDOR / ÓRGÃO EXPEDIDOR</p>			
<p>ENDEREÇO PARA DEVOLUÇÃO NO VERSO / ADRESSE DE RETOUR DANS LE VERS</p>			
75240203-0	FC0463 / 16	114 x 186 mm	

ANEXO C - Gráfico 8 - Crônicas e reportagens jornal *A Manhã*

ANEXO D - Publicação feita em um periódico chileno, de uma reportagem de Cecília Meireles sobre Gabriela Mistral intitulada *Retrato Mínimo de Gabriela*, em setembro de 1945.

# Retrato Mínimo de Gabriela

Por CECÍLIA MEIRELES

(Especial para "Chile")

**E**mpreza difícil tentar-se retrato completo ou fiel de Gabriela Mistral, — porque o modelo é d'esses que num instante se aproximam e logo noutro se esquivam, e que uma claridade torna exato, e a seguinte já desfigura.

Em sua conversa, como em sua poesia, alcança-se alguma coisa da sua configuração menos pelo que tenha de nitido do que, justamente, pelo que transmite de sonho, de formação ainda incerta, como o nascimento das estrélas. Quando ela, em seus versos chama à Cordilheira "Madre yacente y Madre que anda", ou na paisagem do milharal mexicano fala da "eternidad que va y eternidad que viene", ou diz ao vulcão Osorno :

"no te tuve y serás mio,  
no me tentas y era tuya".

deve-se compreender que não vai nisso apenas jôgo de versificação, simples malabarismo de antíteses, — é o debate da criatura com seus antagonismos, num plano em que os contrários não existem, pela penetração de sua identidade essencial.

O retrato de tal criatura tem de ser liricamente ambíguo. Mas o que é uma dificuldade para o contemplador, é felicidade para o rosto profundo do poeta. Com o mesmo dúbio desenho se pode representar a imagem total da vida.

Por vezes, também, essa imagem se dissocia; e, no poeta como na vida, cada fragmento conserva seu segredo e sua verdade.

O processo por que Gabriela recebe e comunica o mundo é um exemplo do valor da metáfora. Como um cristal, decompõe a natureza, e, num hino ao sol, oferece-nos Quetzalcóatl com estas representações :

"...padre de ofícios  
de la casta de ojo almendrado,  
moledor de los aniles  
y tejedor de algodón candido.  
Los telares indios enhebras  
con colibríes alocados..."

E nada disso é despropositado para quem recorda as côres do índio em sua paisagem e em seus misteres. Quando, porém, se segue Gabriela, pensando em caminhos ameríndios, de súbito o rumo se altera, e encontramos-nos em paisagem bíblica, onde Abraão e o quíchua passeiam felizes, de braço dado. E como por Jerusalem se chega ao Evangelho, também o poeta diz com facilidade :

"En especies solares nuestros  
Viracochas se confesaron  
y sus cuerpos los recogimos  
en sacramento calcinado".

Esses mundos superpostos, ajustados sem contraste em suas oposições, são a verdadeira pátria de Gabriela. A pátria múltipla do seu espírito. Mas foi o Chile que ela nos trouxe como mensagem de pátria terrena: um Chile que vem nos mapas, e que tem lagos, minas, fruta, vulcões e, dentro do Chile, um vale de Elqui que não se encontra logo, cercado por montanhas poderosas que toidam o céu.

Pensa-se em Gabriela viajando tanto mundo, mas sente-se que no vale de Elqui seu coração ficou. Ali está uma infância com meninas sonhadoras que repetem a tradição de rodas e brinquedos com suas cantigas seculares; ali estão a casa, a árvore, a água, o livro, e, no cenário rural, a imagem materna tão perpétua, tão enraizada no coração, no tempo, na história que nem encontra para acompanhá-la senão os vultos de

"la vasta y santa sintonía  
de viejas madres: la Macabea,  
Ana, Isabel, Raquel y Lia..."

Os que veem pela primeira vez a Gabriela recebem uma impressão de majestade natural, e dizem: "E' como uma árvore..." ou "E' como uma montanha..." Depois, podem entender melhor a verdade das suas comparações, entregando-se ao sol

"Como el maguey, como la yuca,  
como el cantar del peruano,  
como la jicara de Uruapan,  
como la quena de mil años..."



Gabriela Mistral

e também a sua recordação filial da imagem da cordilheira :

"Por las noches nos acordamos  
de bestia negra y plateada,  
leona que era nuestra madre  
y de pie nos amamantaba.

Carne de piedra de la America,  
halali de piedras rodadas,  
sueno de piedra que sonamos,  
piedras del mundo pastoreadas..."

E não é só, como diz o poema, a confusão, no luar do vale de Elqui, entre homem e pedras ("no sabemos si somos hombres — o somos penas arrobadas") : é essa transfiguração geral de plantas, animais, fogo, rochas água, ar, — quando sobre eles se inclina e faz mágica do poeta.

Por seu dom de metamorfose, Gabriela pode estar em tudo, — e o secreto destino dos animais constantemente acena ao seu, com silêncio fraterno. Não há fronteiras entre o seu páteo e o reino d'esses nossos irmãos mais dóceis. Nem ela se exclui do convívio, e, ao anúncio de um nascimento, recomenda, com suave naturalidade :

"...debo peinarla la primera  
y lamérsela como vieja loba..."

e noutro movimento de ternura verá uma criança como "almeja de la noche". Em seu jôgo de transfigurações, recompõe o universo a seu modo, "como si ella lo hubiese creado, y por gracia..." Verá veados brancos no vulcão de Osorno e tomará nos braços o Ar, o próprio Ar, que, por mágica ancestral, pode com suas mãos caçar e pesar, "ciega de plumas y de anguillas".

No reino vegetal, é a enamorada dos milharais mexicanos ("Mexico se acaba donde la milpa muere"), a que abraza o espinheiro "como a una hermana, cual si Agar abrazara a Job...", a que palpa, aspira, morda o fruto do trópico, e de tal modo o absorve que

afinal retribue a riqueza da terra com a imagem da poesia agradável :

"Tan entero que estaba el mundo !  
tan fuerte que era el mediodía !  
tan armado como la pina..."

Não esqueçamos em nossa confissões que amamos o que somos e somos o que amamos. E onde terminam os amores de um poeta para quem a aventura humana sempre trágicamente perdida, é certamente a menor de todas? "Amo una piedra de Oaxaca" — recorda Gabriela. E' uma pedra que lhe aparece ao adormecer, que assoma "roja y fija como mi cara". E nem ela entende a aparição com que se entretém, e em cujo mistério se vão gastando suas perguntas...

Por esse amor deslimitado e oferecido aos mais modestos aspectos do mundo, conseguiu Gabriela uma compreensão vagarosa e profunda de cada coisa, como em iniciação mística. E essa esparsa religiosidade se acomoda a todas as latitudes do espírito : à herança bíblica, à de vascos e quechuas, e à de um Oriente que, unanimemente, pôde ser pagão e cristão. Todas essas raízes se entrelaçam nas profundidades da sua floresta poética : há mais riqueza no côro de seus pássaros.

Mulher assim tão dona da vida, tinha de ser naturalmente maternal. E sua ternura pela infância é uma consequência de esse poder caudaloso de possuir e de oferecer. Suas cantigas de roda são ainda recordação da própria infância, longa saudade das companheiras, evocação do vale de Elquí, com vozes de meninas rompendo-se, frágeis, contra as pedras imensas. Mas seus acalantos já são transbordamento de uma vida para outras vidas, e os poemas de "Cuenta-Mundo", a versão infantil e exotérica de sua experiência no trato e transfiguração dos elementos.

A própria técnica da metamorfose não escapa à lição, como naquela parlenda :

"Esta que era una nina de cera;  
pero no era una nina de cera,  
era una gavilla parada en la era.  
Pero no era una gavilla,  
sino la flor tiesa de la maravilla.  
Tampoco era la flor, sino que era  
un rayito de sol pegado a la vidriera.  
No era un rayito de sol siquiera :  
una pajita dentro de mis ojitos era..."

O povo ensinou-lhe muito do que ela sabe do mundo. E tem-lhe sido fiel, não apenas amando-o, distanciada, mas vivendo a transfigurando a sua vida, levando-a por toda parte como seu natural braço, na nobre simplicidade de seus modos, no classicismo de sua linguagem, nesse convívio permanente com o primitivo e eterno, no agasalho de sua casa de porta franca : "la puerta que el indio quechua nunca cerraba".

Essas mesmas qualidades a fazem por vezes difícil, intraduzível. Como diremos, em outra língua que não seja a sua, estas quatro linhas :

"Día tan fuerte que llegó  
color de tuétano y mediodía,

tan tranquilo como las leches  
de las vacadas con esquilas."

Como explicaremos sem acréscimos esta sensação tão clara :

"Entro en mi casa de piedra  
con los cabellos jadeantes,  
ebrios, ajenos y duros  
del Aire."

E nem aludimos aos chilenismos e americanismos de Gabriela, aos seus arcaísmos simples e saborosos, e aos seus inúmeros neologismos que por vezes tornam suas palavras quasi uma escrita hierática.

Mas o seu forte poder emocional, embora denso e contido, e a sua personalidade de tantos modos sugestiva tornam Gabriela inteligível em seus mistérios e aparentes contradições. Como das cascatas que tem celebrado, caem de suas palavras tão longas e arejadas águas que por todos os lados se recebe frescura, e as nevoentas visões que se levantam refrigeram a boca dos sonhos.

Gabriela trouxe para o Brasil uma representação majestosa do Chile e da América — embora teimando tanto em ser apenas uma figura rural do vale de Elquí. Não é bastante agradecer-se a uma pátria ou a um continente essa imagem tão humana e tão sobrehumana : deve-se agradecer ao mundo, às areias, às nuvens, aos arcanjos, e às eternas Potências ter existido uma mulher assim.



ANEXO F - Publicação de um trecho do livro *Gabriela e o Brasil*, no periódico chileno Coquimbo, sob o título de *Un poco de Gabriela Mistral*, no final da década de 1980

5672

61 Regional, Coquimbo, S. 10. 1989 p. 2.

## Un poco de Gabriela Mistral

(I Parte)

Mi primer encuentro con Gabriela Mistral fue con motivo de su llegada a Rfo, como Cónsul de Chile. Además de ser su lectora y admiradora, yo trabajaba en un diario de la ciudad, y la busqué para una entrevista. Me recibió en el hotel, acompañada por una secretaria. Esto fue por el año 1937. Me esperaba sentada en una poltrona, con un vestido verde-malva con bordados en relieve en el pecho. Raramente la volví a ver tan elegante. Tenía un rostro sanguíneo, con grandes ojos claros que frecuentemente cerraba, lo que le daba una expresión grave y vaticinadora. El cabello corto comenzaba a plateársele en las sienes. Tenía un aire maduro, sólido, lento. Cuando sonreía, su sonrisa se mantenía por algún tiempo.

Nuestra conversación versó sobre literatura, sobre sus experiencias humanas y las funciones que iba a ejercer. Ella, por ser la primera vez que venía al Brasil, estaba llena de curiosidad.

Tal vez yo esperaba encontrarme con una persona más triste, ya que eran sus poemas de angustia los que mejor co-

nocía en esa época. Ella, sin embargo, a cierta altura de nuestra conversación me dijo, recordando momentos dolorosos de su vida: "Tanto pedí a Dios que aliviase mi corazón, que El me escuchó y hoy día soy, por eso, una persona tranquila".

Pero no fue aquel nuestro único encuentro. Como ella aún no entendía bien el portugués, pude ayudarla yo en sus primeros contactos con la tierra y las personas, ya que yo hablaba correctamente el español. Surgió de estos contactos la idea de preparar juntas una antología chileno-brasileña, con traducciones suyas y mías. Trabajamos en eso por algún tiempo con mucho entusiasmo, pero no logramos nunca llegar a publicar el deseado libro.

Mientras Gabriela vivió en Rfo, nuestra convivencia se mantuvo estrecha. Luego, por motivos de trabajo y de salud, ella pasó a residir en la isla de Paquerá y en Petrópolis, dificultándose así nuestra comunicación.

CONTINUARA

# Un poco de Gabriela Mistral

(Extracto del libro titulado "Gabriela Mistral y el Brasil, editado por "Cadernos Brasileiros")  
Cecilia Meireles

Y mientras así se ocupaba de las cosas de la tierra, volaba también hacia el espacio con una libertad impresionante, pareciéndome que encontraba efectivamente en los sueños un camino de comunicación con otros mundos y otros seres.

Tuve la suerte de estar a su lado el día que le fue otorgado el Premio Nobel. Entre periodistas y fotógrafos que la asediaban; un sensacional reportaje; se mantenía tranquila, como ausente, vestida con la modestia habitual, que llegaba casi a la pobreza. Más tarde, a solas, me preguntó a cuánto equivalía en dinero el premio que acababa de recibir. Yo tampoco estaba informada... Pero vi en sus ojos que no calculaba nada para sí. Tuve la impresión —casi la visión—, que pensaba en los niños del valle de Elqui, en su infancia, en su escuela, en sus indios, en aquel día en que no pudo recibir un premio literario, porque no tenía medios para presentarse; dignamente vestida... quedándose entre los asistentes, como público, presentando su gloria.

El trágico fin de los Zweig, sus vecinos, y el de muchos amigos de quienes le traían tristes noticias desde lejos, la mantenían en constante tensión, de modo que su último tiempo en Brasil fue realmente desdichado. Para consolarse, inventaba descubrimientos en el mundo de los sueños, interpretaciones que me hacían pensar menos en Freud y en los psicoanalistas que en el propio sentimiento bíblico de los viejos nuncios y revelaciones. Andaba con sus muertos a cuestas, viajaba como sonámbula por lugares que no eran los de este mundo, y las condiciones

del tiempo arrastraban su alma por grandes perplejidades.

Fue a esa mujer triste la que vimos partir una noche en el pequeño y airoso barco sueco que la llevaría hasta el Premio Nobel. Cierta nerviosismo de adolescente, que nunca abandonó, podía hacerla reír —medio alegre, medio compungida—, al verse en camino de tan alto acontecimiento. Pero bajo esa apariencia radiante estaba su soledad, su disgusto, la situación de su alma, rodeada de esfinges.

Noticias suyas, recibidas más tarde, hablaban de enfermedades, de fatigas. Eran breves notas a lápiz. Los Estados Unidos le habían causado, anteriormente, una impresión saludable, que contrasta con sus desilusiones de Europa. "Es un pueblo limpio", la oí decir más de una vez, queriendo referirse a la conducta moral de los verdaderos americanos.

Cuando la supe enferma en Norteamérica, tuve por lo menos la satisfacción de saber que estaba bien socorrida, en un ambiente de comprensión y responsabilidad. Ya desde su último tiempo en Brasil, Gabriela necesitaba de personas que la comprendieran, que encontrasen la esencia de lo que ella era realmente entre los innumerables accidentes que la oscurecían y desfiguraban. Y cuando leí en los diarios que, al morir, había pedido escuchar música de 'cante jondo' y que su última palabra había sido: "Triunfo, triunfo", quedé preguntándome a mí misma qué triunfo sería ése: ¿El de su vida? ¿El de esas voces orientales que claman desde adentro del 'cante jondo'? ¿O el triunfo —quien sabe— de la Vida sobre la Muerte? ¿O una final visión bíblica de Dios...?

000171151  
Ol Regional; Loguimbo, 8-IV-1989 p. 2.

## ANEXO G - Carta de Ruth Sedgwick para Gabriela Mistral

3613

North Rockefeller  
MOUNT HOLYOKE COLLEGE  
SOUTH HADLEY, MASSACHUSETTS

DEPARTMENT OF ROMANCE LANGUAGES

28 de febrero de 1939

Distinguida Señorita:

La Sección de Español del Departamento de Lenguas Romances de Mount Holyoke College ha inaugurado este año el Centro Español, con el fin de promover el aprendizaje de la lengua en un ambiente propicio, dando a las alumnas la oportunidad de practicar el idioma y de familiarizarse con la idiosincracia de los países iberoamericanos.

Existe también en el Departamento una cátedra de literatura hispanoamericana que da especial importancia a los escritores contemporáneos. Las alumnas han leído ya algunas poesías suyas, y dado el entusiasmo que ellas demuestran, nos permitimos solicitar de usted un autógrafo o una fotografía que podríamos exhibir en el local de nuestro Centro. Además, queremos extenderle una invitación para visitar nuestro Centro en cualquier oportunidad que usted estime conveniente.

Confiadas en que se dignará satisfacer nuestros deseos, con gracias anticipadas, nos subscribimos

de usted atentamente

A la Señorita Lucila Godoy  
Embajada de Chile  
Washington, D. C.

*Ruth Sedgwick*  
*de la Universidad*



## ANEXO H - Dissertações e teses consultadas para revisão de literatura

## Dissertações e teses sobre Gabriela Mistral

Autor	Universidade	Ano	Título
<b>Brasil - PORTAL CAPES</b>			
Sandra Trabucco Valenzuela	Dissertação- USP	1993	<b>TERNURA E O AMERICANISMO EM GABRIELA MISTRAL</b>
Sandra Trabucco Valenzuela	Tese-USP	1998	<b>GABRIELA MISTRAL E POEMA DE CHILE</b>
Julio Aldinger Dalloz	Tese- USP	2000	<b>FEMINISMO E GÊNERO NA PROSA DE GABRIELA MISTRAL</b>
<b>Chile</b>			
Olga Elisa Grandón Lagunas	Tese -Universidad de Chile	2004	<b>LA PROSA POÉTICA DE GABRIELA MISTRAL: IDENTIDAD Y DISCURSO</b>
Paula Miranda Herrera	Tese -Universidad de Chile	2005	<b>IDENTIDAD NACIONAL Y POÉTICAS IDENTITARIAS: GABRIELA MISTRAL - VICENTE HUIDOBRO - PABLO NERUDA - VIOLETA PARRA : (1912-1967)</b>
Adrián Baeza Araya	Universidad de Chile	2005	<b>MÁS SABES QUE EL BLANCO CIEGO: pacto de lectura pedagógico con <i>Poema de Chile</i> de Gabriela Mistral</b>
Paloma Artigas San Carlos		2006	<b>LA CREACIÓN DE UNA PATRIA Y LA CONSTRUCCIÓN DE UNA NUEVA IDENTIDAD NACIONAL BASADA EN EL NIÑO EN <i>POEMA DE CHILE</i></b>
Belén Paulina Fernández Llanos		2007	<b>FANTASMAS EN LA NACIÓN: <i>Poema de Chile</i> de Gabriela Mistral y el centenario. alteridad y modernidad en dos imaginarios nacionales</b>
Karem Pinto Carvacho	Universidad de Chile	2008	<b>LA NACIÓN A DOS VOCES: <i>Poema de Chile</i> de Gabriela Mistral y la bandera de Chile de Elvira Hernández</b>
Pamela Jara Vásquez	Universidad de Chile	2009	<b>CENTRO DE DIFUSIÓN DE LA OBRA MISTRALIANA: puesta en valor de la casa en las compañías, hito de la ruta patrimonial Gabriela Mistral en la región de Coquimbo</b>
<b>Estados Unidos</b>			
Adrienne J. Royo	Tese - University of North Carolina at Chapel Hill	2007	<b>GABRIELA MISTRAL THE TEACHING JOURNEY OF A POET.</b>
Abigail D. Bacon	Tese - Miami University	2008	<b>DISTANCIA TOTAL: La soledad de Gabriela Mistral en su diario personal</b>

## Dissertações e teses sobre Cecília Meireles

<b>Autor</b>	<b>Universidade</b>	<b>Ano</b>	<b>Resumo</b>
Ana Maria Domingues de Oliveira	Dissertação - Unicamp	1988	<b>ESTUDO CRÍTICO DA BIBLIOGRAFIA SOBRE CECÍLIA MEIRELES</b>
Elinor de Oliveira Carvalho	Dissertação - UFMG	1988	<b>A METONÍMIA NO ROMANCEIRO DA INCONFIDÊNCIA</b>
Silvia Maria Eleuterio	Dissertação - UFRJ	1988	<b>O ATO POÉTICO E O ATO ANALÍTICO (ALGUNS POEMAS DE CECÍLIA MEIRELES)</b>
Hiudea Tempesta Rodrigues Boberg	Dissertação - UNESP	1990	<b>O CANTO E A LIDA: percurso esotérico e místico da poesia de Fernando Pessoa e Cecília Meireles.</b>
Paraense Silvia Carneiro Lobato	Dissertação - UFRS	1991	<b>INTRODUÇÃO AO ROMANCEIRO DA INCONFIDÊNCIA DE CECÍLIA MEIRELES</b>
Antonio Rodrigues Belon	Dissertação – UNESP	1993	<b>O TEMPO NA POESIA DE CECÍLIA MEIRELES</b>
Ana Maria Domingues de Oliveira	Tese – USP	1995	<b>DE CARAVELAS, MARES E FORCAS: um estudo de mensagem e <i>Romanceiro da Inconfidência</i></b>
Christiane Carla Silva Nunes	Dissertação - UFPE	1995	<b>ARGUMENTAÇÃO IDEOLÓGICA NA LINGUAGEM LITERÁRIA: produção e recepção</b>
Iolanda Cristina dos Santos	Dissertação - UFJF	1995	<b>MINAS: seus tropeiros risonhos, um herói descoroadado</b>
Valeria Fernandes Lamego	Dissertação - UFRJ	1995	<b>A FARPA NA LIRA: o jornalismo de Cecília Meireles na revolução de 30</b>
Paola Maria Felipe dos Anjos	Dissertação - Unicamp	1996	<b>CECÍLIA MEIRELES E O MODERNISMO EM TOM MAIOR</b>
Maria Aparecida da Silva Lima	Dissertação - UFPB	1996	<b>HIPERTEXTUALIDADE NO ROMANCEIRO DA INCONFIDÊNCIA</b>
Rosenice Pagliarim Crestani	Dissertação - UFSM	1996	<b>LEITURA DE UM PERCURSO ERÓTICO NA POESIA DE MANUEL BANDEIRA E CECÍLIA MEIRELES</b>
Lucia Helena Alves de Sá.	Dissertação - UNB	1997	<b>A POESIA-IMAGEM DE CECÍLIA MEIRELES</b>
Miriam Bauab Puzzo	Dissertação - USP	1997	<b>A CONDIÇÃO FEMININA NA LITERATURA BRASILEIRA: Cecília Meireles e Adélia Prado</b>

Rosana Rodrigues da Silva	Dissertação - UFRS	1997	<b>A CONTEMPLAÇÃO EM VIAGEM: um estudo de olhar na poesia de Cecília Meireles.</b>
Tânia Cristina T. Corrêa Valadão	Dissertação - UFRJ	1997	<b>CANÇÃO DA FLOR DA INFÂNCIA: Cecília Meireles</b>
Luis Hellmeister de Camargo	Dissertação - Unicamp	1998	<b>POESIA INFANTIL E ILUSTRAÇÃO: estudo sobre <i>Ou Isto Ou Aquilo</i> de Cecília Meireles</b>
Murilo Marcondes de Moura.	Tese- USP	1998	<b>TRÊS POETAS BRASILEIROS E A SEGUNDA GUERRA MUNDIAL: Carlos Drummond de Andrade, Cecília Meireles e Murilo Mendes.</b>
Ida Vicência dias de Souza	Dissertação- PUC-RJ	1999	<b>CECÍLIA MEIRELES: de liberdade e outros assuntos</b>
Isolda Maria Santos Bezerra	Dissertação - UFPB	1999	<b>UM POUSO EM VIAGEM: o efêmero em Cecília Meireles</b>
Lícia Cristina Dalcin de Almeida	Dissertação- UFSM	1999	<b>POESIA DE CECÍLIA MEIRELES: a posição significativa d'o <i>Aeronauta</i></b>
Denílson Albano Portácio	Dissertação - UFCE	2000	<b>ROMANCEIRO DA INCONFIDÊNCIA: resíduos poéticos do ouro das Minas Gerais</b>
Maria Deosdedite Giarretta Chaves	Dissertação - USP	2000	<b>DO FUNDO DA MEMÓRIA EXTRAÍ-SE O METAL ROSICLER: um estudo da poesia de Cecília Meireles</b>
Rosângela Aparecida Marquezi	Dissertação educação - UNESP	2000	<b>UM ESTUDO SOBRE POEMAS DE <i>OU ISTO OU AQUILO</i> DE CECÍLIA MEIRELES</b>
Jussara Santos Pimenta	Dissertação – PUC- Rio	2001	<b>FORA DO OUTONO CERTO NEM AS ASPIRAÇÕES AMADURECEM: Cecília Meireles e a criação da biblioteca infantil do Pavilhão Mourisco (1934-1937):</b>
Antonio Rodrigues Belon	Tese - UNESP	2001	<b>A POESIA DE CECÍLIA MEIRELES EM <i>SOLOMBRA</i></b>
Luciana Borgerth Vial Corrêa	Dissertação educação - PUC-RJ	2001	<b>INFÂNCIA, ESCOLA E LITERATURA INFANTIL EM CECÍLIA MEIRELES</b>
Maria Rejane Araújo Tito	Dissertação - USP	2001	<b>TEMPO DE FLOR: os <i>Motivos da Rosa</i> de Cecília Meireles</b>
Sílvia Helena Miguel Trevisan	Dissertação - USP	2001	<b>SOBREVIVÊNCIAS ROMÂNTICAS NA POESIA DE FLORBELA ESPANCA E CECÍLIA MEIRELES</b>
Ana Maria Gouveia Cavalcante Aguilar	Dissertação – UNESP	2002	<b>IMAGEM E POESIA EM CECÍLIA MEIRELES: uma leitura de <i>Viagem</i></b>
José Carlos Zambolli	Dissertação-USP	2002	<b>A POETA AO ESPELHO</b>
Cássia Ducati	Dissertação- UFRS	2002	<b>VIAGEM À ÍNDIA: crônicas de Cecília Meireles</b>

Christianne Barbosa Coelho	Dissertação- UFPE	2002	<b>ECOS DA LÍRICA TROVADORESCA EM POESIAS DE CECÍLIA MEIRELES</b>
Fernanda Ribeiro Queiroz de Oliveira.	Dissertação - UFGO	2002	<b>CANTO E CORTE: o épico e o drama nas vozes de Cecília Meireles e João Cabral de Melo Neto</b>
Iêdo de Oliveira Paes	Dissertação - UFPB	2002	<b>ECOS DO ARCADISMO NO <i>ROMANCEIRO DA INCONFIDÊNCIA</i>: uma leitura transtextual</b>
Irene da Silva Coelho	Dissertação - USP	2002	<b>A LAVRA DA PALAVRA NA CRÔNICA DE CECÍLIA MEIRELES: discurso e estilo</b>
Ivanise Maria de Oliveira Rossini	Dissertação - UNESP	2002	<b>AS RECORRÊNCIAS SONORAS E CROMÁTICAS EM <i>OU ISTO OU AQUILO</i> DE CECÍLIA MEIRELES</b>
Maria Helena Miscow Ferraz de Mendonça	Tese - UFRJ	2002	<b>A CRÔNICA E AS CRONISTAS BRASILEIRAS: questão de gêneros</b>
Miriam Silvia Schwartz	Dissertação - Universidade Presbiteriana Mackenzie	2002	<b>O MISTÉRIO E A MEDIDA: um estudo da metamorfose na poesia de Cecília Meireles</b>
Ana Maria Ziccardi	Dissertação - PUC SP	2003	<b>A BUSCA DE SENTIDOS NO TEXTO: estudo aplicado sobre a produção de inferências em textos escritos</b>
Bernadete de Lourdes Streisky Strang	Dissertação da educação - UFPR	2003	<b>SOB O SIGNO DA RECONSTRUÇÃO: os ideais da escola nova divulgados pelas crônicas de educação de Cecília Meireles</b>
Eliane Patrícia Grandini Serrano	Tese - UNESP	2003	<b>EM QUE TELA EU PERDI A MINHA FACE? CECÍLIA E VINCENT</b>
Leila Carolina Vilas-Boas Gouveia.	Tese - USP	2003	<b>PENSAMENTO E LIRISMO PURO NA POESIA DE CECÍLIA MEIRELES</b>
Rosana Rodrigues da Silva	Tese - UNESP	2003	<b>A FACE VELADA: estudo sobre a poesia religiosa no modernismo</b>
Valéria Lice de Oliveira	Dissertação - UNESP	2003	<b>O UNIVERSO IMAGÉTICO NA PALAVRA DE CECÍLIA MEIRELES</b>
Cladismari Zambon de Moraes	Dissertação – Universidade Estadual de Londrina	2004	<b>DO RETRATO AO EPITÁFIO DE CECÍLIA MEIRELES: a identidade feminina na literatura e na psicanálise</b>
Delvanir Lopes	Dissertação - UNESP	2004	<b>A POÉTICA DE CECÍLIA MEIRELES E A RELAÇÃO COM A FILOSOFIA DA EXISTÊNCIA:</b>

			<b>ou da angústia e transcendência em <i>Metal Rosicler</i></b>
Eduardo Kanemoto	Dissertação- PUC SP	2004	<b>TEMPO E MEMÓRIA NOS POEMAS DE CECÍLIA MEIRELES</b>
Elidio Fernandes Junior	Dissertação- UFRJ	2004	<b>A POESIA DE CECÍLIA MEIRELES NO CONTEXTO DO LIVRO DIDÁTICO</b>
Humberto Mendonça da Costa	Dissertação - CESJF	2004	<b>CECÍLIA E FLORBELA AQUÉM E ALÉM MAR: aproximações e distâncias imagéticas</b>
Karin Lilian Hagemann Backes	Dissertação – PUC RS	2004	<b>NATUREZA E TRANSCENDÊNCIA NA LÍRICA DE CECÍLIA MEIRELES: abordagem fenomenológica</b>
Luzia Batista de Oliveira Silva	Tese educação - USP	2004	<b>O IMAGINÁRIO POÉTICO-PEDAGÓGICO DE CECÍLIA MEIRELES</b>
Maria Laura Van Boekel Cheola	Dissertação - UFF	2004	<b>INFÂNCIA E FOLCLORE: as crônicas de Cecília Meireles sob o estado novo</b>
Miriam Bauab Puzzo	Tese - USP	2004	<b>O PROBLEMÁTICO NÃO-LUGAR DO FAZER POÉTICO DE CECÍLIA MEIRELES</b>
Rosiane Maria Soares de Andrade	Dissertação - UFPE	2004	<b>A VIDA SÓ É POSSÍVEL REINVENTADA: as representações da morte na obra poética de Cecília Meireles</b>
Eunice Rocha Freire	Dissertação - UFBA	2005	<b>A TRADIÇÃO ROMÂNTICA NA CONSTRUÇÃO DAS IMAGENS NA POESIA DE CECÍLIA MEIRELES</b>
Inácia Maria Vasconcellos Godoy Moreno	Dissertação – PUC SP	2005	<b>POESIA E TEATRO NO ROMANCEIRO DA INCONFIDÊNCIA DE CECÍLIA MEIRELES</b>
Maurício Baptista Vieira	Dissertação - USP	2005	<b>A MÚSICA DA PERDA EM CECÍLIA MEIRELES.</b>
Ana Maria de Oliveira Melo	Dissertação - UFC Universidade Federal do Ceará	2006	<b>A SOMBRA, O SANGUE E O SONHO NO ROMANCEIRO DA INCONFIDÊNCIA DE CECÍLIA MEIRELES</b>
Kelen Benfenatti Paiva	Dissertação - UFMG	2006	<b>HISTÓRIAS DE VIDA E AMIZADE: as cartas de Mário, Drummond e Cecília para Henriqueta Lisboa</b>
Laís Karla da Silva Barreto	Dissertação - Univer. Federal do Rio Grande do Norte	2006	<b>CECÍLIA MEIRELES: mulher ao espelho, imaginário poético e metafísica do amor em <i>Viagem e Mar Absoluto</i></b>
Maria Edinara Leão Moreira	Dissertação - Universidade de Passo Fundo	2006	<b>ESTÉTICA E TRANSCENDÊNCIA EM <i>O ESTUDANTE EMPÍRICO</i>, DE CECÍLIA MEIRELES</b>
Moíza de Castro	Dissertação - CES/JF	2006	<b>EMILY DICKINSON E CECÍLIA MEIRELES: entre o eterno e o efêmero, duas vozes</b>

Fernandes			<b>femininas em dois diferentes séculos de poesia</b>
Walkiria Pinto de Carvalho	Dissertação - Universidade Federal da Paraíba\ João Pessoa	2006	<b>A LUDICIDADE EM CECÍLIA MEIRELES COMO SENSIBILIZAÇÃO PARA A LEITURA NA EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL</b>
Ida Vicência dias de Souza	Tese - PUC - RJ	2006	<b>O TEATRO POÉTICO DE CECÍLIA MEIRELES</b>
Maria de Fátima de Barros Neves	Tese - Universidade Federal da Paraíba - João Pessoa	2006	<b>A REPRESENTAÇÃO DA NATUREZA NA POESIA DE EMILY DICKINSON E CECÍLIA MEIRELES E UMA PROPOSTA DE LEITURA NA INTERNET</b>
Jussara Neves Rezende	Tese- USP	2006	<b>A SIMBOLIZAÇÃO NAS IMAGENS POÉTICAS DE CECÍLIA MEIRELES E SOPHIA DE MELLO BREYNER ANDRESEN: tempo e espaço</b>
Jose Damiro de Moraes	Tese - Unicamp	2007	<b>SIGNATÁRIAS DO MANIFESTO DE 1932: trajetórias e dilemas</b>
Adaidides Pereira Cardoso	Dissertação- Universidade Federal do Rio Grande	2007	<b>METAPOESIA, MÚSICA E OUTROS MOTIVOS EM VIAGEM, DE CECÍLIA MEIRELES</b>
Cyelle Carmem Vasconcelos Pereira	Dissertação - Universidade Federal da Paraíba – João Pessoa	2007	<b>CECÍLIA MEIRELES E A POÉTICA DA MORTE: uma leitura hinduísta</b>
Elizabeth Rocha	Dissertação- UFRJ	2007	<b>DRUMMOND E CECÍLIA: atlas e fênix na poesia moderna brasileira</b>
Emília Passos de Oliveira Bezerra	Dissertação- Universidade Federal do Ceará	2007	<b>A LIBERDADE NOMEADA: leituras de Cecília Meireles para cânticos</b>
Fabiana Inês Beber	Dissertação - UNISC	2007	<b>ISTO E AQUILO: o processo de letramento ao som da poesia</b>
Jacicarla Souza da Silva	Dissertação- Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita	2007	<b>VOZES FEMININAS DA POESIA LATINO-AMERICANA: Cecília e as poetisas uruguaias</b>
José Aglailson Lopes Pinto	Dissertação - UFC	2007	<b>CÂNTICOS: o sagrado e o feminino na poesia de Cecília Meireles</b>
Fernanda Ribeiro Queiroz de Oliveira	Tese - UFGO	2007	<b>O FEMININO E O SAGRADO NAS SANTAS DE CECÍLIA MEIRELES</b>
Silvia Helena	Tese - USP	2007	<b>A METAPOESIA NA OBRA DE FLORBELA ESPANCA E CECÍLIA MEIRELES</b>

Miguel Trevisan			
Amanda Reis Tavares Pereira	Dissertação - Unicamp	2008	<b>VIAGENS E SOUVENIRS: uma conversa entre Cecília Meireles e Vieira da Silva</b>
Mariana Batista do Nascimento	Dissertação – Universidade Federal de Uberlândia	2008	<b>CECÍLIA MEIRELES: crônicas de arte, cultura e educação</b>
Márcia Eliza Pires	Dissertação - UNESP	2008	<b>CRÔNICAS DE VIAGEM: o olhar poético de Cecília Meireles</b>
Jussara Santos Pimenta	Tese – UERJ	2008	<b>AS DUAS MARGENS DO ATLÂNTICO: um projeto de integração entre dois povos na viagem de Cecília Meireles a Portugal (1934)</b>
Denise de Fátima Gonzaga da Silva	Dissertação - UFJF	2008	<b>CECÍLIA MEIRELES E O HERÓI INCONFIDENTE: um encontro da poética modernista com os arquivos da história brasileira</b>
Karin Lilian Hagemann Backes	Tese – PUC/RS	2008	<b>MAR DE POETA: a metáfora do oceano nas líricas de Cecília Meireles e Sophia Andresen</b>
Elizete Dall' Comune Hunhoff	Tese - USP	2008	<b>O TEMPO: fator de identidade nas obras de Florbela Espanca e de Cecília Meireles</b>
Maria Valdenia da Silva	Tese- UFPB	2008	<b>AS CRÔNICAS DE CECÍLIA MEIRELES: um projeto estético e pedagógico</b>
Alba Waleria Machado e Silva	Dissertação - UFGO	2008	<b>TRANSITORIEDADE CINTILADA: uma leitura de <i>Viagem</i>, de Cecília Meireles, e <i>Bagagem</i>, de Adélia Prado</b>
Hercília Maria Fernandes	Dissertação educação- UFRN	2008	<b>CECÍLIA MEIRELES E A LÍRICA PEDAGÓGICA EM <i>CRIANÇA MEU AMOR</i></b>
Maria do Rosário Abreu e Souza	Dissertação - Universidade Presbiteriana Mackenzie	2008	<b>OLHARES VIAJANTES: pai João, mãe Cecília.</b>
Cláudia Gomes Pereira	Dissertação - Unicamp	2009	<b>OS DOZE NOTURNOS DA HOLANDA, CECÍLIA MEIRELES, E A SINGULARIDADE DE SUAS PEÇAS COMO EXERCÍCIO ESPIRITUAIS.</b>
Juliana Pellegrinelli Barbosa Costa	Dissertação - Unicamp	2009	<b>O SURDO E AS POSIÇÕES SUJEITOS ONTEM E HOJE: falta, excesso ou diferença</b>
Rosana Aparecida Garcia	Dissertação - Unicamp	2009	<b>PARCERIAS ENTRE INSTITUIÇÕES DE ENSINO E SERVIÇOS DE SAÚDE DO DISTRITO SUDOESTE DE CAMPINAS: um olhar sobre os (des) encontros.</b>
Adalgimar Gomes Gonçalves	Dissertação - UFMG	2009	<b>AS PERSONAGENS NEGRAS NO ROMANCEIRO DA INCONFIDÊNCIA: uma escritura inclusiva</b>
Maria das Graças	Tese - Universidade	2009	<b>A CITAÇÃO BÍBLICA EM POEMA DOS POEMAS, DE CECÍLIA MEIRELES</b>

Sá Roriz Fonteles	Presbiteriana Mackenzie		
Karla Renata Mendes	Dissertação - UFPR	2010	<b>CECÍLIA MEIRELES VIAJANTE: visões do presente e do passado nas crônicas sobre Portugal</b>
Aquelania Aristides Pereira	Tese - UFPB	2010	<b>DE VERSOS (E) ACORDES: o (en)canto do verbo em Cecília Meireles</b>
Ana Paula Sousa Silva	Dissertação – Universidade Estadual de Campina Grande	2010	<b>ENTRE BRINCADEIRAS, NATUREZA E CANÇÕES: recepção de poemas infantis de Cecília Meireles na sala de aula</b>
Yara Máximo de Sena	Dissertação - Unicamp	2010	<b>UMA LEITURA DO RELATÓRIO DO INQUÉRITO <i>LEITURAS INFANTIS</i> DE CECÍLIA MEIRELES</b>
Erion Marcos do Prado	Dissertação - UFPR	2011	<b>OS RASTROS DA VIAGEM À ÍNDIA NA POÉTICA DE CECÍLIA MEIRELES</b>
Luana Uchoa Torres	Dissertação - UFGO	2011	<b>TRÊS CANÇÕES SOBRE O POEMA RETRATO DE CECÍLIA MEIRELES: um estudo retórico-musical.</b>
Paloma de Fátima França Fialho	Dissertação - UNESP	2011	<b>O DISCURSO PEDAGÓGICO NA OBRA INFANTIL DE CECÍLIA MEIRELES</b>
Silvia da Silva Oliveira	Dissertação – PUC SP	2011	<b>CONFLUÊNCIA ENTRE A POESIA E A PROSA NAS CRÔNICAS DE EPISÓDIO HUMANO, DE CECÍLIA MEIRELES</b>
Soraia Borges Costa	Dissertação – UFU	2011	<b>A POESIA DE CECÍLIA MEIRELES EM BUSCA DO ROSICLER</b>

**Dissertações e teses sobre Gabriela Mistral e Cecília Meireles**

<b>Autor</b>	<b>Universidade</b>	<b>Ano</b>	<b>Resumo</b>
<b>PORTAL CAPES</b>			
<b>Glória Mercedes Valdivia Kirinus</b>	Tese – USP	1999	<b>MEIA VOLTA - VOLTA E MEIA: Em torno das cantigas de roda de Cecília Meireles e Gabriela Mistral</b>
<b>Jacicarla Souza da Silva</b>	Dissertação – Unesp	2007	<b>VOZES FEMININAS DA POESIA LATINO-AMERICANA: Cecília e as poetisas uruguaias</b>
<b>Clarice Nunes</b>	2009		<b>(Des)encantos da modernidade pedagógica: uma releitura das trajetórias e da obra de Cecília Meireles (1901-1964) e Gabriela Mistral (1889-1957).</b>