

GABRIELA MISTRAL E CECÍLIA MEIRELES: PROJETOS DE LEITURA PÚBLICA DEDICADA À CRIANÇA

Rosângela Veiga Júlio **Ferreira** – UFJF

Hilda Aparecida Linhares da Silva **Micarello** – UFJF

Resumo

Este texto discute os projetos de formação de leitor com os quais as intelectuais Gabriela Mistral e Cecília Meireles se envolveram durante as reformas educacionais do México e do Brasil, respectivamente. Comparamos as trajetórias 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, tendo por fonte crônicas educacionais e cartas. As preocupações com a formação da criança foram centrais em suas diferentes ocupações na esfera pública, representando o sentido do novo que se colocava à época. Entenderam a importância de atuarem na formulação de uma concepção de literatura infantil, defendendo a ideia de que escrever para criança exigia estudos detalhados sobre o gosto literário infantil, aliado à sensibilidade, deixando 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. Formação do leitor.

GABRIELA MISTRAL E CECÍLIA MEIRELES: PROJETOS DE LEITURA PÚBLICA DEDICADA À CRIANÇA

O objetivo deste texto, parte dos resultados finais de uma pesquisa, é discutir a concepção de leitura pública que as intelectuais Gabriela Mistral e Cecília Meireles defenderam quando criaram bibliotecas nas décadas de 1920 e 1930, no México e no Brasil, respectivamente, comparando os movimentos ocorridos nesses países, identificando pontos de aproximação e afastamento nas políticas de formação do leitor.

A metodologia utilizada na pesquisa que dá origem a este texto foi a análise documental, com base na hermenêutica ricoueriana e na História Cultural. Foram objeto

de análise crônicas produzidas por Gabriela Mistral e Cecília Meireles, além de cartas trocadas entre as intelectuais.

Nas décadas de 1920 e 1930 as bibliotecas constituíam-se como instituições importantes para a formação dos leitores, devendo ocupar lugar de destaque nas políticas públicas. Com tal pensamento, essas duas intelectuais 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 repensar a formação da criança leitora. Essas concepções trouxeram reflexos na produção literária específica para o público infantil.

Mistral e 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 os temas da infância e de sua educação, temas esses que marcaram as trajetórias de ambas as intelectuais.

A infância é concebida neste texto como uma questão geracional (RICOEUR, 2012)¹, na medida em que se trata de um tema abordado nas gerações que antecederam àquela de Gabriela Mistral e Cecília Meireles. Ambas as intelectuais empreenderam movimentos que contribuíram para problematizar a concepção de infância como “*vir a ser*” 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. O que ambas as intelectuais preconizaram na geração em que viveram, em virtude das questões que emergiram do contexto que caracterizou a modernidade educacional, é algo que até hoje se procura atender: a preocupação com a

¹ A ideia geracional remete a um pensamento de continuidade. Isso significa que as gerações, a despeito de serem distintas, tangenciam-se, sobrepondo-se.

formação de leitores. A atualidade desse desafio remete a uma preocupação que sustenta a ideia de inacabamento da modernidade educacional².

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

Cotejamos 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, identifiquei *componentes fixos* (SCHIREWER, 1997) que realçam e captam problemas, que permitem identificar convergências, divergências e contrastes no modo como tais problemas foram tratados em ambos os países.

Comparam-se México e Brasil exatamente porque ambos os países viveram o mesmo tempo histórico da modernidade educacional que colocou, de maneira imperativa, questões como o acesso à escolaridade obrigatória, o protagonismo do Estado com relação a este acesso e a exigência orçamentária que ele demanda. Os dois países compuseram esse momento da transformação histórico-jurídico-política na constituição do direito social à educação.

Antes de aprofundarmos o tema do pensamento educacional de Mistral e Meireles na defesa da necessidade de produção e seleção de livros para as crianças, cabe salientar que, mesmo impossibilitadas de fazermos uma ponte direta entre pensamentos de diferentes épocas, dadas as especificidades desses tempos históricos, constatamos que elas foram herdeiras de concepções acerca da infância que coexistiram na geração em que viveram, como a iluminista, as quais rechaçaram ou com as quais dialogaram. Por isso retomamos alguns estudos específicos sobre o tema para pensar a criança e seu lugar em diferentes tempos.

² Sobre esse tema, ver Rocha (2010; 2011) e Nunes (2007; 2009).

As obras desses cânones da literatura estão presentes em escolas latino-americanas e seus discursos políticos em cursos de formação de professores. Isso nos 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? Procuramos elencar, ainda, no que se refere a esse último ponto, alguns dos prováveis motivos de ainda perseguirmos o que essas duas intelectuais idealizaram no que se refere à formação da criança leitora.

Para entender por que as intelectuais idealizaram e organizaram bibliotecas especialmente para as crianças, apresentamos concepções que nortearam a defesa de Gabriela Mistral e Cecília Meireles nos debates do tempo em que atuaram em esferas públicas dos campos literário, jornalístico e educacional.

Gabriela Mistral e a leitura para crianças: desafios de uma geração

Lucila Godoy Alcayaga³ 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. 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.

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 por ela publicados, havia um lugar especialmente destinado às crianças, sendo que alguns deles foram escritos especialmente para esses leitores.

Na 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 abrir-se para os significados que as crianças atribuíam para os livros que liam.

³ Lucila Godoy Alcayaga 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.

Evidenciamos 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, demonstrasse 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 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 identificamos como reiterado em seu discurso em prol da edição de livros para crianças era que os 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 (MISTRAL, 1924 apud ZEGERS, 2007, p. 140).

Percebemos que, para Gabriela Mistral, a criança criada no campo teria sua infância protegida do crescimento desenfreado da cidade, que muitas vezes a silenciava.

Identificamos nos discursos da escritora chilena 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 (MISTRAL, 1978). Com seus discursos Mistral lutava pelos direitos educacionais das crianças, sendo esta uma preocupação constante, que aparecia direta ou indiretamente em seus textos.

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. 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]” (MISTRAL, 1926, apud ZEGERS, 2007, p. 175). Além disso, definiu, junto com José Vasconcelos⁴, que era necessário que a importância da leitura fosse enfatizada aos moradores do campo.

Constatou, quando acompanhou algumas das 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” (MISTRAL, 1926, apud ZEGERS, 2007, p. 175). 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

⁴ 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 (MOTTA, 2010).

os moradores do campo sobre o papel do livro na formação da criança, 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 (MISTRAL, 1926 apud ZEGERS, 2002, p. 175).

Identificamos, no discurso de Mistral, a manutenção da tradição, da qual foi herdeira, de que competia à sociedade contribuir para o desenvolvimento do país. Vemos-na, 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 que, 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.

Entendemos ser a concepção que Mistral defendia, aquela de que deveria ser oportunizado às crianças o acesso ao livro que respeitasse as especificidades do universo infantil. Esse era um grande desafio que se colocava naquele tempo e que ainda se coloca na contemporaneidade.

Esse pensamento de Gabriela Mistral nos leva a afirmar que a defesa por uma criança leitora a coloca em consonância com as discussões contemporâneas, tanto no Chile, seu país natal, quanto no México e no Brasil. Os reflexos e as refrações dessa defesa de Gabriela Mistral em prol de uma criança que precisa ter sua autonomia de pensamento reconhecida 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. Entendemos que suas múltiplas atuações nos espaços públicos justificam o interesse reiterado das editoras em publicar o pensamento dessa educadora chilena.

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 a entender em que base tais pensamentos consolidaram-se.

Cecília Meireles e a leitura para crianças: desafios de uma geração

Cecília Benevides de Carvalho Meireles nasceu no Rio de Janeiro em novembro de 1901 e faleceu nesse mesmo mês em 1964. 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.

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 diferentes instituições, além da escola, também concorriam para educar a criança e que a educação popular precisava ser valorizada, identificamos, em seus discursos, que as leituras que defendia 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 essa leitura erudita 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 ideia de que ao povo deveria ser oferecido acesso a essa “alta cultura” (PEREIRA, 2009).

Percebemos na defesa de Cecília uma proposta de formação do leitor que o concebe como aquele que precisa receber “as luzes” do saber erudito. Tal proposta retoma a tradição que herdou dos seus antecessores e representa a valorização do saber considerado válido socialmente. Cecília por 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. Apesar dessa valorização da erudição 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. Percebemos, portanto, uma tensão no discurso da intelectual brasileira, que transita pela ideia de que era importante valorizar a cultura do povo, entendendo-a como a cultura do lugar, e aquela de valorização de uma cultura erudita, de caráter universal. O fato é que, apesar dessas diferenças, a educadora brasileira não deixou de afirmar reiteradamente, 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, 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. 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.

Identificamos, 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 várias crônicas jornalísticas, a responsabilidade de articular conhecimentos científicos e técnicos com a arte, a literatura e os valores sociais. 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 do que considerou como um momento ímpar da história da educação brasileira – o Manifesto.

Cecília Meireles defendeu, em seus discursos, de forma reiterada que era necessário que a criança se comunicasse com o “universo que está nos astros e nos planetas e nos olhos maternos, em que adormece o conhecimento silencioso do segredo da vida” (MEIRELES, 1932), ou seja, sonhasse, viajasse, se enriquecesse e ao outro com suas experiências. Acreditava 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” (MEIRELES, 1932). A leitura deveria, então, impulsionar as crianças a novos horizontes, alimentando-a.

Essa mesma ideia da leitura como fonte de alimento serviu de mote para Cecília Meireles propagar, em sua faceta jornalística, a preocupação com a 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 a concepção de que escrever para crianças 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. Formar a criança leitora constituiu-se como um dos compromissos de Cecília, para quem era necessário que aqueles que escrevessem para as crianças as percebessem “com elevação e inteligência” (MEIRELES, 1930), concebendo-as como sujeitos com autonomia de pensamento.

Com essa preocupação de proteção às crianças daquilo que, para Cecília Meireles, deseducava, sempre que possível, escrevia na coluna *Comentários*, do jornal *Diário de Notícias*, sobre os livros infantis lançados no Brasil e no exterior. Analisava tais livros à luz de uma concepção de infância que requeria atenção às especificidades dessa etapa da vida⁵. 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 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 discutissem sobre a qualidade dos livros infanto-juvenis devido à importância que tinham 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 em pureza e na riqueza própria a essa fase da vida. 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).

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, podemos 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

⁵ Além de analisar os livros de Monteiro Lobato, fizeram parte da sua atuação como crítica literária as obras do argentino Constâncio C. Vigil.

que lê. Meireles entendia a leitura como espaço de produção de significados, compreendendo as ilustrações das obras destinadas às crianças como alimento desse processo de significação do leitor para o texto lido.

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)⁶. 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 nosso 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. Na nossa interpretação significa que Cecília Meireles tentava, do seu lugar de adulta, entender o pensamento da criança a partir da escuta, 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.

É esse o pensamento de Cecília Meireles que atravessa suas obras literárias produzidas posteriormente à *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 governo⁷: conferir-lhe o estatuto de sujeito. Em busca de um ideário colocado na modernidade educacional no tempo em que Meireles esteve envolvida com questões

⁶ De acordo com os estudos de Yolanda Lobo (2010), as obras *Romanceiro da Inconfidência* e *Rui* são de cunho pedagógico.

⁷ 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).

educacionais, pensar a criança foi tarefa da geração que a 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 posicionar no mundo. 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. Destacamos 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.

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, a dimensão afetiva, protegendo a infância de leituras que, em suas opiniões, fossem nocivas ao desenvolvimento infantil.

A leitura pública dedicada à criança: comparando percursos de Mistral e Meireles

O cuidado com a literatura infantil 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.

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, alicerçada no pressuposto 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.

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.

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.

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.

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 texto nos perguntávamos 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. 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. Fatores que não puderam ser aqui explorados, dados os limites do texto, mas que foram identificados na pesquisa que subsidiou este trabalho. Quanto às preocupações de ambas com a formação da criança, identificamos 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.

Referências

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.

BRASIL. **Por uma Política de Formação de leitores**. Brasília: Ministério da Educação, Secretária de Educação Básica, 2006.

FERNANDES, Hercília Maria. **Cecília Meireles e a Lírica pedagógica em “Criança meu amor” (1924)**. 2008. 192 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2008.

KUHLMANN JR., Moysés. **Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica**. 2. ed. Porto Alegre: Mediações, 2001.

LÔBO, Yolanda. **Cecília Meireles**. Recife: Massangana, 2010.

MEIRELES, Cecília. A Infância. **Diário de Notícias**, 20 de dezembro de 1930. Arquivo do Acervo da Biblioteca Nacional do Brasil.

_____. Livro para crianças. **Diário de Notícias**, 26 de abril de 1932. Arquivo do Acervo da Biblioteca Nacional do Brasil.

MISTRAL, Gabriela. **Páginas em Prosa**. Buenos Aires: Kapelusz, 1962.

_____. **Recados para América**. Santiago do Chile: Revista Pluma y Pincel – Instituto ICAL, 1978.

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.

NUNES, Clarice. 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). Niterói. Relatório de Pesquisa, Maio/Junho de 2009.

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.

RICOEUR, Paul. **Tempo e Narrativa** (Tomo III). Campinas: Papyrus, 2012.

ROCHA, Marlos Bessa Mendes da. 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 (Org.). **Intelectuais e história da educação no Brasil**: poder, cultura e políticas. Vitória: Ed. UDUFES/SBHE, 2011.

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.

ZEGERS B., Pedro Pablo (Comp.). **Gabriela Y México**. São Paulo: Ril Editores, 2007.

_____. (Comp.). **Recopilación De La Obra Mistraliana**: 1902-1922. São Paulo: Ril Editores, 2002.