

MARIANA BATISTA DO NASCIMENTO SILVA

**CECÍLIA MEIRELES: CRÔNICAS DE ARTE,
CULTURA E EDUCAÇÃO**



UBERLÂNDIA

2008

MARIANA BATISTA DO NASCIMENTO SILVA

**CECÍLIA MEIRELES: CRÔNICAS DE ARTE,
CULTURA E EDUCAÇÃO**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Letras — Curso de Mestrado em Teoria Literária do Instituto de Letras e Linguística da Universidade Federal de Uberlândia para a obtenção do título de Mestre em Letras.

Área de concentração: Teoria da Literatura.

Orientador: Prof. Dr. Luiz Humberto Martins Arantes.

UBERLÂNDIA

2008

FICHA CATALOGRÁFICA

S586c Silva, Mariana Batista do Nascimento, 1982-
Cecília Meireles : crônicas de arte e cultura / Mariana
Batista do Nascimento Silva. – 2008.
100 f.

Orientador: Luiz Humberto Martins Arantes.
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de
Uberlândia.
Programa de Pós-Graduação em Letras.

Inclui bibliografia.

1.Crônicas brasileiros – História e crítica - Teses. 2.
Meireles,
Cecília, 1901-1964. - Crítica e interpretação – Teses. I.
Arantes, Luiz Humberto Martins. II.Universidade Federal de
Uberlândia. Programa
de Pós-Graduação em Letras. III. Título.

CDU: 869.0(81)(091)

MARIANA BATISTA DO NASCIMENTO SILVA

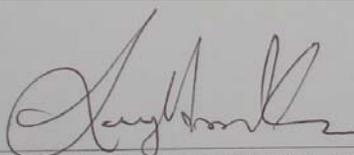
**CECÍLIA MEIRELES: CRÔNICAS DE ARTE,
CULTURA E EDUCAÇÃO**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Letras — Curso de Mestrado em Teoria Literária do Instituto de Letras e Linguística da Universidade Federal de Uberlândia para a obtenção do título de Mestre em Letras.

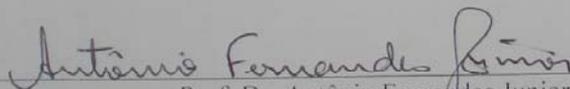
Área de concentração: Teoria Literária.

Orientador: Prof. Dr. Luiz Humberto Martins Arantes.

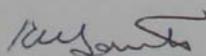
Dissertação defendida em Uberlândia, 01 de dezembro de 2008 e
aprovada pela comissão examinadora:



Prof. Dr. Luiz Humberto Martins Arantes (Orientador)
Universidade Federal de Uberlândia (UFU)



Prof. Dr. Antônio Fernandes Junior
Universidade Federal de Goiás (UFG)



Prof. Dra. Regma Maria dos Santos
Universidade Federal de Uberlândia (UFU)

Dedico este trabalho a Deus, aos meus alunos, aos meus colegas de trabalhos, a todos os meus amigos que me acompanharam neste período de estudo e aos meus pais e ao meu irmão, que sempre me apoiaram e cuidaram para que eu pudesse progredir na minha formação acadêmica.

AGRADECIMENTOS

Foram muitas as pessoas que contribuíram para a realização deste trabalho e, entre elas, registro aqui meu pleno reconhecimento:

a Deus;

à minha mãe e ao meu irmão;

ao meu orientador, Luiz Humberto Martins Arantes, pela paciência e pelo incentivo;

à minha amiga e colega de mestrado Luciene Nonato, que me apoio e acompanhou passo a passo este trabalho;

ao meu amigo e revisor Victor Mariotto, que sempre esteve pronto a me socorrer;

e aos meus alunos.

“Basta-me um pequeno gesto,
feito de longe e de leve,
para que venhas comigo
e eu para sempre te leve...”
(MEIRELES, 1945)

RESUMO

Esta pesquisa tem por objetivo identificar, analisar e problematizar algumas das concepções de Cecília Meireles sobre arte e cultura na educação por meio das crônicas publicadas pela poeta no jornal “Diário de Notícias”, no Rio de Janeiro, na década de 1930. Para isso, traçamos considerações entre crônica, jornalismo, história e literatura, áreas relacionadas ao *corpus*. A crônica, lugar de memória, nos permitiu vislumbrar não só o pensamento de Cecília Meireles sobre a arte e a cultura da década de 1930, como também uma versão histórica do momento no prisma da poeta. Foi necessário considerar a participação de Cecília Meireles em movimentos como o dos Pioneiros da Educação, bem como sua relação com as idéias modernistas e as influências literárias e educacionais oriundas de sua formação. Assim, foi-nos possível identificar elementos culturais e artísticos presentes na escola e na sociedade, em termos gerais, de acordo com a escrita da poeta, educadora e jornalista Cecília Meireles.

Palavras-chave: Meireles, crônicas, arte, cultura, educação.

ABSTRACT

This research aims to identify, analyze and discuss some of Cecília Meireles' conceptions about art and culture in the educational system using her chronicles published in "Diário de Notícias" newspaper in the 1930 decade in Rio de Janeiro. So we have established relations among chronicle, journalism, history and literature, four knowledge areas related to our *corpus*. Chronicle, a memory's place, has allowed us a glimpse of not only Meireles' thoughts about 1930 decade's art and culture, but also her personal historical version of 1930. It was necessary to take note of some gatherings in which Meireles had taken part — such as Movimento dos Pioneiros da Educação — and her relation to the modernist ideas and the literary and educational influences in her professional identity. Thus, we could identify cultural and artistic elements in the school and society, in general terms, according to the poetess, educator and journalist Cecília Meireles' writings.

Keywords: Meireles, chronicles, art, culture, educational system.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	9
1.1 Comentários bibliográficos gerais: síntese de uma intensa vivência.....	11
2 CAPÍTULO I: A IMPRENSA, A JORNALISTA E A CRÔNICA	21
3 CAPÍTULO II: O CAMPO LITERÁRIO E A HISTÓRIA	39
3.1 Memória: lugares na história	41
3.2 Representações literárias e históricas: 1930	45
3.3 Nova Escola	54
4 CAPÍTULO III: ARTE E CULTURA: UMA QUESTÃO DE ESTÉTICA E SENSIBILIDADE	59
4.1 O professor, o espaço escolar e a formação cultural.....	66
5 CAPÍTULO IV: CULTURA, ARTE E LITERATURA NAS CRÔNICAS DE CECÍLIA MEIRELES.....	75
5.1 Cultura e arte.....	75
5.2 Dramatizações.....	79
5.3 Livro e literatura infantil.....	84
5.4 Educação artística na escola	92
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	96
BIBLIOGRAFIA	101

1 INTRODUÇÃO

A escolha das crônicas de Cecília Meireles como *corpus* desta dissertação teve motivações diversas, entre elas, a habilidade de escrita da poeta, a sua atuação no campo jornalístico, como educadora e defensora de seus ideais deliberadamente, divulgando seu estudo sobre do folclore em várias esferas sociais. Assim, será nas crônicas publicadas por ela nos jornais que poderemos ter em parte este esclarecimento. Outro fator a se considerar é a pouca divulgação das suas crônicas que só vieram de fato a serem acessíveis em 1999, por meio de publicações da editora Nova Fronteira, em função da comemoração do centenário de aniversário da poeta que se aproximava (2001).

Pensando em conhecer a transição e formação de conceitos sobre a cultura de Cecília Meireles poeta e de sua época, selecionamos crônicas que tratam de arte e cultura publicadas em jornal no início da década de 1930, época de transformações significativas na concepção de educação, cultura, arte, política na sociedade brasileira e “amadurecimento” do pensamento literário de Cecília Meireles.

Outra motivação para a realização desta pesquisa foi o fato de serem muitos os trabalhos sobre cultura na década de 1930, mas raros aqueles que têm como fonte a obra de Cecília Meireles, principalmente a publicação de suas crônicas nos jornais daquela época. Assim, tornou-se relevante este projeto, visando a contribuir com a fortuna crítica da poeta e a discussão sobre a formação e transformação cultural brasileira.

É fator importante para pesquisa a formação intelectual e a posição ocupada por Cecília Meireles em sua época: temos uma poeta que, além de jornalista, também é professora e pesquisadora do folclore popular. Desta forma, poderíamos averiguar a visão multifacetada da poeta sobre cultura e arte.

Deve-se considerar que na virada do século XIX, o Rio de Janeiro, até então capital do Brasil, passava por reformulações físicas e ideológicas seguindo o lema da época: ordem e progresso. Havia uma preocupação com a invenção das tradições; busca-se e forma-se uma memória coletiva que se pretendia Nacional, como meio de afirmação de uma nacionalidade brasileira. Torna-se patente a concepção de releitura do passado como definição de uma meta para consolidação do futuro. A partir de então, vários estudos foram realizados para reavivar a cultura e a tradição brasileira como elemento importante para construção da brasilidade.

Assim, em sintonia com a tendência do pensamento intelectual que tentava ressaltar a cultura do nosso país na década de 1920, Cecília Meireles inicia pesquisas sobre folclore

açoriano e se envolve em projetos educacionais. Mais tarde, em suas crônicas escritas para os jornais Diário de Notícias e A Manhã, entre 1930 e 1933, mostra-se interessada em contribuir para a reforma educacional almejada no momento, discutindo diversos temas relacionados à arte, à política e à literatura. A jornalista abre em sua página de educação uma importante discussão sobre aspectos da sociedade brasileira.

Nas décadas de 1920 e 1930, quando o Brasil passou por mudanças políticas importantes, no campo das artes havia movimentos que buscavam a constituição de uma identidade nacional, valorizando as criações artísticas brasileiras, deixando de lado os modelos europeus. Assim, seguindo o movimento renovador que se instalava nos vários domínios nacionais, tentou-se também necessário reformar o sistema educacional vigente. Era preciso modernizar o pensamento em todas as esferas de atividades. Neste contexto, Cecília Meireles apresenta-se como idealizadora do movimento educacional que investia na valorização da arte e da cultura na escola e na sociedade em geral.

Este é também um período de construção do pensamento da autora quanto à literatura, em especial, a infantil. O ideário da cronista colocou em debate a literatura erudita e popular, a literatura moralizadora e sensibilizadora, que resultaram em fortes referências que ainda hoje influenciam o pensamento pedagógico.

Podemos perceber, pela leitura das crônicas da autora, uma forte relação entre jornalismo, literatura e história e vale sempre rediscutir a associação destas três esferas de pensamento, principalmente, se o material de análise permite a reflexão sobre temas relevantes, como educação e cultura na ótica de uma poeta consagrada como Cecília Meireles.

Nesta pesquisa, pretende-se também abrir espaço para a discussão de um gênero literário de valor muito questionado por críticos literários: a crônica. Tal gênero sempre se apresentou polêmico por transitar entre o jornalismo e a literatura e, ainda, pela sua constituição nos folhetins.

Através das artes temos a representação simbólica dos traços espirituais, materiais, intelectuais e emocionais que caracterizam a sociedade ou grupo social, seu modo de vida, seu sistema de valores, suas tradições e crenças. A arte, como uma linguagem presentacional dos sentidos, transmite significados que não podem ser transmitidos através de nenhum outro tipo de linguagens discursivas e científica.

Não podemos entender a cultura de um país sem conhecer sua arte. Sem conhecer as artes de uma sociedade, só podemos ter conhecimento parcial de sua cultura. [...] através da poesia, dos gestos, da imagem, as artes falam aquilo que a história, a sociologia, a antropologia etc. não podem dizer porque elas usam outros tipos de linguagem, a discursiva e a científica, que sozinhas não são capazes de decodificar nuances culturais. (BARBOSA, 1998, p. 16).

Sendo a literatura uma arte, nela podemos buscar traços da cultura de uma sociedade e, a crônica, como gênero literário, pode ser entendida como lugar de cultura e fonte para construções históricas.

Na escola e em vários outros setores e instituições, prioriza-se a cultura canônica, desprestigiando-se a cultura local e dos colonizados, ou seja, acaba-se determinando uma cultura como a correta (clássica) e as outras como cultura de segunda categoria. Em todas as épocas, se estabelece cânones e o que não é considerado clássico é apagado da memória cultural. A partir da década de 1930, com a busca de uma identidade cultural nacional, tentou-se valorizar outros elementos culturais que não somente os canonizados. A escola, como instituição de educação que pode oportunizar conhecimento e consciência cultural, poderia ser lugar para promoção da identidade nacional por meio da valorização da cultura brasileira.

Apesar de ter como recorte a produção da poeta publicada em jornal na década de 1930, mais precisamente de 1930 a 1933, é relevante conhecer traços da trajetória de Cecília Meireles como cronista, folclorista e literata. Sendo assim, segue algumas considerações importantes sobre a poeta.

1.1 Comentários biográficos gerais: síntese de uma intensa vivência

Foi a partir de 1929 que Cecília Meireles estabeleceu uma estreita ligação com o jornalismo. Durante a década de 1930 até a de 1960, publicou crônicas em diversos jornais como O Jornal, Diário de Notícias, A Manhã, Correio Paulistano, Folha Carioca, Folha da manhã e Folha de São Paulo, em alguns durante um período longo e contínuo e em outros apenas esporadicamente. De fato, é interessante conhecer sua trajetória fora dos jornais para entender suas idéias sobre a sociedade brasileira defendidas no jornal.

Cecília Beveniste Meireles nasceu na cidade do Rio de Janeiro em 7 de novembro de 1901. Órfã aos 3 anos, foi criada por sua avó materna, portuguesa nascida nas ilhas açorianas, juntamente com sua ama de leite, duas pessoas que exerceram grande influência na sua formação pessoal e profissional. A convivência da autora com sua avó e sua ama foi apresentada poeticamente nos anos de 1939 e 1940 por ela própria, nas páginas do livro **Olhinhos de gato**, uma obra de memórias da infância (autobiográfica) apresentada em capítulos na revista portuguesa Oriente e posteriormente editada em livro. Foi essa, provavelmente, a primeira influência para que, na década de 1920, Cecília Meireles iniciasse

suas pesquisas sobre o folclore açoriano: as cantigas e as narrativas orais de sua avó e sua pajem. A influência religiosa durante sua infância também contribuiu com sua concepção sobre arte e cultura por algum tempo, fazendo-a dedicar espaço a temas religiosos em suas obras infantis como no trecho abaixo:

Há muitas coisas prodigiosas para ver e escutar! Aquele Santo Cristo que está ali de capinha amarela, cercado de flores de pena e de frutinhas de massa, mora em terra distante, numa igreja muito antiga, de onde, em certas ocasiões, o levam a passeio, entre cânticos e luzes, sobre andores forrados de seda. Mora lá, coberto de ouro, silencioso e quieto, mas vivo e atento ao destino dos homens. Ele é que livra de pestes, fome, naufrágios, trovoadas e tentações do Demônio. Suas unhas crescem como algum espinho, logo sua presença responde: sua vida vem à superfície, sua carne sangra. (MEIRELES, 1983, p. 16).

Freqüentou o Curso da Escola Normal, que foi tema de várias de suas crônicas em 1930, e estudou música, estudo que lhe rendeu uma verdadeira admiração, revertida em crônicas em defesa da música como representação artística e cultural imprescindível na formação escolar.

Quando, outro dia, Villa-Lobos falou às professoras sobre os seus planos, e a sua finalidade, a face melancólica e dolorida do músico que é unia das nossas glórias plasmou subitamente uma expressão de entusiástica esperança, e a sua voz foi um apelo ardente ao coração e à inteligência dos que o ouviam, 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. (MEIRELES, 2001, v. 4, p. 67)¹

Em 1919, aos 19 anos, publicou seu primeiro livro, **Espectros**, de influência simbolista, elogiado e bem-aceito entre os intelectuais cariocas. Pouco tempo depois, publicou **Criança meu amor**, primeiro livro infantil da escritora que foi indicado como leitura indispensável nas escolas do Distrito Federal durante a década de 1920 (esta obra foi considerada por Cecília Meireles tempos depois como imaturidade literária, sendo inclusive excluída da primeira antologia organizada por ela em 1954). Em **Criança me amor**, encontram-se textos moralizantes que desconsideram a experiência da criança e remetem à escola como detentora do saber. Há no livro 10 mandamentos para as crianças — o primeiro deles: devo amar a escola, como se fosse o meu lar.

Entrei na escola pequenino e ignorante: mas hei de estudar com amor, para vir a ser um homem instruído e um homem de bem.
A escola abrigou-me tão cuidadosamente como se fosse a casa de meus pais.
A escola deu-me horas de alegria, sempre que me esforcei trabalhando.

¹ Crônica: *Orfeões escolares* (Rio de Janeiro, Diário de Notícias, 8 de março de 1932).

A escola conhece o meu coração, conhece os meus sonhos, conhece os meus desejos.

E só quero ter desejos e sonhos bons, nesta casa que respeito como um lugar sagrado, em que fica em meditação, para se tornar melhor. (MEIRELES, 1977, p. 19).

Nas crônicas publicadas a partir de 1930, a poeta critica livros moralizantes, destacando a dificuldade de se escrever para a infância. Mesmo as traduções, segundo a poeta, são, por vezes, de má qualidade para a infância.

Por volta de 1928, a autora publica a sua primeira tradução. A partir da versão francesa de Madrus, Cecília Meireles traduz **As mil e uma noites** pelo Anuario do Brasil (obra caracterizada um clássico do folclore oriental). Sobre as traduções, a poeta discute:

Por mais de uma vez temos aludido à nossa penúria em matéria de livros infantis. O que possuímos é pouco e, além de pouco, de inferior qualidade. As traduções nem sempre são boas, porque em geral se desdenha a criança, e admite-se criminosamente que qualquer coisa que a entretém é já leitura interessante. Isso é um erro grosseiro, aliás, dos que se querem ver livres dos filhos ou alunos, e, à conveniência de os verem entretidos, sacrificam a incerteza de os verem educados.

Um autor para crianças é coisa difícil. Facilmente se cai ou na futilidade ou no tédio. Ou vêm os livros sentenciosos ou as histórias sem pé nem cabeça. Nesse capítulo, tudo ainda está por fazer, e bom será que ninguém se apresse, para não aumentar mais o mal.

Acabo de ter, porém, uma prova terrível de como o livro pode, como dizia Esopo, da língua, ser a melhor e a pior das coisas. (MEIRELES, 2001, v. 4, p. 135).²

Defendeu os ideais da Escola Nova e a criação literária de qualidade na infância e a arte como fator essencial no processo educativo ao concorre à cátedra de Literatura da Escola Normal, e perde o primeiro lugar para o filólogo Clovis Monteiro.

Nessa tese, bem como na Página de Educação, a poeta defende idéias como o professor enquanto figura importante na mudança de concepção sobre educação brasileira. O professor deveria ser, segundo a autora, promotor dos conhecimentos por meio de diferentes linguagens, não apenas um reproduzidor de informações.

[...] o mestre é neste momento o mais importante factor na preparação da sociedade futura. O mestre aparece-nos hoje não mais com a sua velha aparência de transmissor de conhecimentos imóveis, mas como um artista e como um homem, creando largamente com tudo que houver de preclaro na sua inteligência, de puro no seu sentimento e de nobre na sua atividade [pois vai tocar no “elemento primordial da vida”; vai “atuar sobre principios fundamentais” ao ‘tocar a substancia mesma da criação’]. (MEIRELES, s. d., p.18).

² Crônica: *Livros para crianças [III]* (Rio de Janeiro, Diário de Notícias, 26 de abril de 1932).

As idéias que defende em sua Página e em sua tese são vistas no Manifesto dos Pioneiros da Educação, documento que consta sua colaboração na elaboração. Em todos estas fontes, defendeu a Escola Nova:

Aqueles que estão a par do atual movimento pedagógico bem sabem que a Nova Educação, que se vem estabelecendo em todo o mundo moderno, e que entre nós se exprime pela reforma do dr. Fernando de Azevedo, não poderá vir a ser posta em prática eficientemente se, *pari passu*, não for acompanhada da necessária transformação da Escola Normal, permitindo a formação adequada de professores para o novo regime. (MEIRELES, 2001, v. 3, p. 169).³

Meireles, durante o tempo que publicou suas crônicas de educação na Página de Educação, mostra-se engajada com as manifestações artísticas e culturais. Em 1933, proferiu uma conferência sobre poemas de Cruz e Souza, e ilustra seus dizeres com desenhos sobre o folclore afro-brasileiro, resultado de pesquisas sobre folclore que a poeta desenvolveu desde da década de 1920, e que, 50 anos depois, viriam a ser publicados no livro **Batuque, samba e macumba**. Em razão desses desenhos, colocados e noticiados em exposição no ano seguinte, em 1934, e não mais na direção da Página, é convidada a realizar conferências nas universidades portuguesas, sendo a ocasião a primeira visita à Portugal. Ainda nesse ano, Cecília Meireles inaugurou a primeira biblioteca infantil especializada no Pavilhão Mourisco, em Botafogo, Rio de Janeiro, e publicou **Leituras infantis** (obra em prosa), tema muito discutido pela poeta, que relata a dificuldade de selecionar livros infantis.

Pensar em organizar criteriosamente uma biblioteca infantil é ter de lutar, desde logo, com uma dificuldade que inutiliza esse bom propósito: a falta de livros para crianças, entre nós.

Que haja livros publicados com o fim de servir à infância (ou de explorar a venda às escolas) todos nós o sabemos. Mas, que esses livros atinjam o fim a que os destinam é coisa muito diferente e contestável. (MEIRELES, 2001, v. 4, p. 119)⁴.

Em 1934, é nomeada professora de Literatura Brasileira na recém-criada Universidade do Distrito Federal.

Cecília Meireles também escreve para outros jornais após deixar o Diário de Notícias, em 1933. Continuando sua trajetória no campo jornalístico, em 1936, passa a publicar textos em vários periódicos, como A Manhã e A Nação (Rio de Janeiro) e Correio Paulistano (São Paulo), sempre discutindo questões relacionadas à arte e à cultura em diferentes aspectos, o que mostra seu engajamento com os temas. Entre 1942 e 1944, passa a escrever uma coluna de folclore infantil e educação e volta discutir a arte e cultura na escola em várias crônicas.

³ Crônica: *A futura Escola Normal* (Rio de Janeiro, Diário de Notícias, 21 de setembro de 1930).

⁴ Crônica: *Livros para crianças [I]* (Rio de Janeiro, Diário de Notícias, 28 de junho de 1930).

Nenhum pretexto mais interessante para falar de arte que uma boa exposição de desenhos infantis. As crianças, os primitivos e os loucos são os que se acham em melhores condições de dar exemplos de arte verdadeira, porque se movem numa atmosfera sem restrições, onde o impulso criador assume formas de inteira liberdade poética. (MEIRELES, 2001, v. 5, p. 127).⁵

Em 1938, ganha o prêmio de Poesia da Academia Brasileira de Letras com sua obra até então inédita **Viagem**, sendo a primeira mulher a alcançar tal mérito. **Viagem** foi um marco na sua trajetória como poeta, sendo considerado pela crítica, até a atualidade, uma das suas mais belas obras, tornando-a uma poeta do modernismo.

No ano de 1940, viaja aos Estados Unidos da América, para ministrar aulas de cultura e literatura brasileira em universidades, e depois ao México, sempre divulgando a literatura, o folclore e a educação. Ambas as viagens influenciaram as concepções da poeta sobre cultura e arte. Por vezes, referências aos norte-americanos (estadunidenses) aparecem nas crônicas de Meireles, principalmente naquelas publicadas na década de 1940.

A antologia falada de autores brasileiros é de particular interesse para quantos, fora do Brasil, se dedicam ao estudo da nossa literatura e da fonética brasileira. Para o espírito americano, por exemplo, ouvir falar a um autor notável é assunto grato e importante. (MEIRELES, 2001, v.5, p. 111).⁶

Em 1944 continuam suas viagens, que resultaram em um vasto conjunto de crônicas de viagem. Dessa vez, visita o Uruguai e a Argentina. Também publica a antologia **Poetas novos de Portugal**, com prefácio e seleção de sua autoria, e mostra mais uma vez seu interesse pela cultura portuguesa.

Um ano antes, em 1943, pela primeira vez visita Ouro Preto, para proferir uma conferência, se encanta com o cenário historiográfico. Foi essa viagem o acontecimento que fez surgir a motivação para quase 10 anos de estudos até a publicação, em 1953, da obra que se tornou um clássico da literatura brasileira: **Romanceiro da Inconfidência**. Em 1950 **Problemas de literatura infantil** (reunião de três conferências proferidas sobre o tema, em Belo Horizonte), explorou temas já expostos nas crônicas de 1930, como a falta de autores e livros para as crianças e divergência entre a literatura utilitária e para sensibilização. Nas suas análises, enfatiza textos estrangeiros.

Mas, no quadro da Literatura Infantil do século XIX, nenhum caso é tão interessante quanto o de Lewis Carroll (aliás, Charles L. Dogson), o autor de “Alice no país das maravilhas” e “Alice no país do espelho”. A singularidade desses livros é que, construídos com elementos da realidade, são muito mais ricos de maravilhoso que qualquer história de fadas. [...]

⁵ Crônica: *Desenhos infantis* (Rio de Janeiro, A Manhã, 10 de outubro de 1941).

⁶ Crônica: *Atividades culturais* (Rio de Janeiro, A Manhã, 04 de outubro de 1941).

Nos livros de Carroll, descobre-se o que existe, realmente, de maravilhoso, nas coisas cotidianas, e em nós. (MEIRELES, 1979, p. 83).

De 1944 até 1964, quando a poeta falece em 9 de novembro no Rio de Janeiro, sua produção literária foi intensa. Em 1945, lança **Mar absoluto e outros poemas** (obra que demonstra o total domínio da palavra poética pela autora) e **Rute e Alberto resolveram ser turistas**. No ano seguinte, **A nau catarineta**, a peça folclórica para teatro de marionetes, tem edição mimeografada no Rio de Janeiro; os poemas **Doce cantar** e **Lamento do oficial por seu cavalo morto** são traduzidos por J. Córner e publicados em **Orbe**, no México.

O jornal Província de São Pedro, de Porto alegre, publica **Notas de folclore gaúcho-azoriano**, em 1947. **Rui: pequena história de uma grande vida** é publicado em 1948.

Sim, uma vez mais! É preciso prestigiar as eleições, o voto livre, para a escolha dos governantes... é preciso implantar, no Brasil, um regime de seriedade e confiança. É preciso dar à pátria grandes chefes, procurando-o entre os mais sábios, os mais dignos, os mais capazes, os mais justos...

O herói deixa as suas roseiras. Sua cabeça branca cintila de entusiasmo, novamente. É preciso aprender e ensinar a votar. Ensinar a prender, a pensar...

A esposa teme a fadiga da jornada, por esses sertões, naquela idade...

Mas ele não tem idade nenhuma! Ele é o herói, o eterno combatente, e o seu tempo é o futuro, sempre o futuro, para a frente, para a frente, e sem fim! (MEIRELES, 1999, p. 115).

Em sua **Elegia sobre a morte de Gandhi**, traduzida e publicada na revista francesa *Lês Cahiers de l'est* por Mélot du Dy, a poeta considerou os ideais defendidos por Gandhi sobre a educação humana como exemplo de um pensamento adequado à sociedade.

O mais alto ideal de educação humana contém-se, neste momento, nas mãos de Gandhi, nessas magras e ressequidas mãos que poderiam sustentar o mundo inteiro, se o próprio mundo estivesse preparado para se sentir em equilíbrio num tão culminante ponto, de atmosfera tão rarefeita. (MEIRELES, 2001, v. 4, p. 227)⁷.

O ano de 1951 foi um ano marcante para os estudos folclóricos no Brasil, pois a Comissão Nacional do Folclore, criada com a colaboração da poeta, promoveu, em Porto Alegre, o I Congresso de Folclore, secretariado por Cecília Meireles, e que contou com a participação de importantes estudiosos do folclore. Neste mesmo ano, Meireles novamente viaja à Europa, conhece a França, a Bélgica, a Holanda e finalmente a terra de seus antepassados, foco de muitos dos seus estudos de folclore: Açores. Depois desta viagem, inicia correspondência com o poeta açoriano Armando Côrtes Rodrigues e aposenta-se do cargo de diretora da Prefeitura do Distrito Federal, mais uma motivação para retornar aos

⁷ Crônica: *Gandhi* (Rio de Janeiro, Diário de Notícias, 6 de janeiro de 1932).

Açores, em 1954, com o intuito de pesquisar a história de seus antepassados e o folclore açoriano. Essa visita resultou na publicação, na revista *Insulana*, de Ponta Delgada, de seu **Panorama folclórico dos Açores, especialmente da Ilha de São Miguel**.

Em 1956, publica **Canções, Giroflê, Giroflá** e sua conferência **O elemento oriental em Garcia Lorca**. Faz nova viagem em 1957, desta vez a Porto Rico; pública **Oratória de Santa Maria Egípcíaca, Romance de Santa Cecília** e suas conferências **A Bíblia na literatura brasileira** e **O folclore na literatura brasileira**. Em **Giroflê, Giroflá**, enfatiza a importância da cultura popular oral representada na formação da poeta na imagem da avó e da ama. “Eis as velhinhas, as dos doces olhos, cheios de coisas sábias, — as que nos ensinaram, quase sem palavras, só com as minuciosas rugas de seu rosto, com as grossas veias de suas mãos, quase paradas”. (MEIRELES, 1981, p.7). Reflete ainda sobre a sensibilidade e inocência infantil.

E eu, quando via Josefina, já não queria ver mais nada, e só desejava ficar para sempre com um carretel de linha na mão, ajudando-a a fazer os seus raminhos de malva, miosótis, amor-perfeito e outras maravilhas que só se vêem bem quando se olha de muito perto, quando se é criança, quando não se tem pressa, quando se está descobrindo o mundo. (MEIRELES, 1981, p. 13).

No ano de seu falecimento, 1964, foram publicados os livros **Ou isto ou aquilo**, que se tornou um clássico da literatura infantil, **Escolha seu sonho**, obra em prosa, e **O estudante empírico**, que representa o ideário da poeta a cerca da posição do estudante dentro do sistema escolar e revela como a escola deveria proceder para geral aprendizagem significativa: a vivência seria decisiva no processo cognitivo.

Eu, estudante empírico,
fecho o livro e contemplo.

Eis o globo, o planisfério terrestre,
o planisfério celeste,
o redondo horizonte, a ilusão dos firmamentos.

E a nossa existência.

Eis o compasso, o esquadro,
a balança, a pirâmide,
o cone, o cilindro, o cubo,
o peso, a forma, a proporção, as equivalências.

E o nosso itinerário.

Saem das suas caixas os mistérios:
desenrola-se o mapa dos ossos, com seus nomes;
o sangue desenha sua floresta azul;
cada órgão cumpre um trabalho enigmático:

estamos repletos de esfinges certeiras.

[...]

O professor escreve no quadro o Alfa e o Ômega.

A luz de Sírius ainda lança escadas em contínua cascata.

E lentamente subo e fecho os olhos

e sonho saber o que não se sabe

simplesmente acordado.

Grande aula, a do silêncio. (MEIRELES, 2005, p. 20).

O estudante empírico caracteriza-se quase como o inverso do livro **Criança meu amor**, pois nele, sob a influência da teoria de John Dewey, a poeta considera a escola como apenas mediadora do conhecimento aos alunos e não como detentora do saber em seu espaço veiculado. Seria o aluno sujeito do seu conhecimento e a vida uma fonte de aprendizagem.

Após sua morte, as publicações das obras de Cecília Meireles inéditas e eméritas continuaram. Em 1966, foi publicado **O menino atrasado** (auto de Natal), **Crônica trovada da cidade de São Sebastião do Rio de Janeiro** e **Cantata de mui leal cidade de S. Sebastião do Rio de Janeiro**. Em 1968, **Inéditos**, crônicas; e em São Paulo, **Poemas italianos**, edição bilíngüe. Enfim, as publicações se seguiram, mas apenas em 1998 foram reunidas em livros crônicas publicadas em jornais pela poeta. **Crônicas em Geral, TOMO 1** foi organizado por Leodegário A. de Azevedo Filho para a editora Nova Fronteira e apresenta crônicas que mostram a extrema sensibilidade de Cecília Meireles para captar os acontecimentos da vida, do cotidiano. A princípio, foi planejada a publicação de três volumes, mas apenas o primeiro volume foi publicado, sendo os outros dois ainda inéditos até o primeiro semestre de 2008. O volume um contém crônicas de datas entre 1941 e 1957 e diversos temas. Estão, neste volume, duas crônicas que compuseram em 1956 o livro infanto-juvenil **Giroflê, Giroflá (Paraíso**, publicada em A Manhã de 11 de julho de 1948, e **Reino da solidão**, publicada em A Manhã de 27 de julho de 1947), que também tem trechos da obra da autora **Poemas escritos na Índia**.

No mesmo ano de publicação de **Crônicas em Geral, TOMO 1**, o primeiro volume de **Crônicas de viagem**, dos três planejados, foi publicado, e, no ano seguinte, (1999) vieram os outros dois. Nestes três volumes, Cecília Meireles apresenta ao leitor suas impressões dos lugares que conheceu durante suas inúmeras viagens e seu contato com a cultura de cada lugar em que esteve.

No entanto, foi somente em 2001, com o advento do centenário de nascimento de Cecília Meireles, que o acesso às crônicas publicadas em jornal, na década de 1930, tornou-se mais fácil por meio de cinco volumes intitulados **Crônicas de educação**.

A pedido da editora Nova Fronteira, Leodegário A. de Azevedo Filho, responsável pela organização dos volumes de crônicas publicadas desde 1998, selecionou crônicas publicadas por Cecília Meireles entre 1930 até 1933 na Página de Educação do Diário de Notícias do Rio de Janeiro para compor os quatro primeiros volumes e crônicas publicadas de 1942 a 1943 na seção intitulada Professores e Estudantes do jornal A Manhã para o quinto e último volume. É dos quatro primeiros volumes desta seleção que retiramos as crônicas que compõem o *corpus* deste trabalho.

Assim, devido a contratempos e longa demora na publicação, as crônicas de Cecília Meireles, publicadas nos jornais, ainda são pouco conhecidas e estudadas. Entendo que seja um material riquíssimo para entender não somente o ideário da autora como também a história da arte e da cultura em nosso país e sua relação com outras culturas.

O professor Dr. Walter Moreira, Coordenador do Núcleo de Educação a Distância das Faculdades Integradas Teresa D'Ávila (Lorena, SP), em 1999, apresentou a bibliografia de dissertações e teses sobre Cecília Meireles encontradas na internet. Constatou que, ao contrário de outros autores por ele pesquisados, a produção considerável sobre a poeta não era tão numerosa. O professor listou *sites* que apresentavam boas biografias e coletâneas de poemas da poeta e também as produções acadêmicas (mestrado/doutorado). Das 28 pesquisas acadêmicas encontradas, entre teses e dissertações, apenas uma tinha como *corpus* a obra em prosa de Cecília Meireles publicada em jornal: **A farpa da lira: o jornalismo de Cecília Meireles na Revolução de 30**, de Valéria Lamego⁸ Dissertação (Mestrado em Comunicação) — Escola de Comunicação, UFRJ, 1995. Esta dissertação apresenta a militância da poeta quanto à educação; ao que tudo indica, apesar de não ser relatado no livro com o mesmo título publicado em 1996, Valéria Lamego buscou seu *corpus* diretamente no arquivo da Página de Educação do Diário de Notícias.

Ainda nas crônicas da poeta publicadas em uma página de educação, podemos reconstruir, na sua versão, evidentemente, acontecimentos históricos, como a instituição da República liderada por Vargas, a reforma da Nova Escola ou mesmo como a cultura se apresentava na formação educacional da época. Isso porque as crônicas da também jornalista constituem um lugar de memória, podendo ser objeto de estudo historiográfico da história, da literatura ou mesmo do jornalismo.

Durante esta pesquisa, foi possível perceber o engajamento de Cecília Meireles em relação à cultura e a arte no Brasil durante toda a sua vida. Por uma questão de enfoque, sem

⁸ LAMEGO, Valéria. **A farpa da lira: o jornalismo de Cecília Meireles na Revolução de 30**. 1995. Dissertação (Mestrado em Comunicação). Escola de Comunicação, UFRJ, 1995.

desconsiderar as outras produções sobre o tema pela poeta, visamos mostrar a contribuição de Cecília Meireles para a construção de mais uma visão sobre a cultura e arte na educação da década de 1930 por meio de suas crônicas publicadas neste período.

Num primeiro momento, foi necessário discutir o gênero literário ao qual pertence o *corpus*: as crônicas. Entender a crônica como atividade literária que constitui um lugar de memória fez-se importante para prosseguir na análise do *corpus* em questão. Foi também importante analisar os dizeres de Não seria possível, assim, passar pela discussão de crônica sem elencar as relações entre história e literatura, afim, por meio das crônicas analisadas temos o passado representado no prisma de Cecília Meireles.

Perseguindo a discussão, no terceiro capítulo, fizemos considerações sobre a arte e a cultura na sociedade e como a poeta as concebia nos seus escritos, para, no último capítulo, debater as idéias de Cecília Meireles sobre literatura, artes plásticas e artes cênicas no contexto de 1930 na sociedade e na escola.

2 CAPÍTULO I: A IMPRENSA, A JORNALISTA E A CRÔNICA

O *corpus* deste trabalho tem como suporte de leitura o livro, no entanto, trata-se de textos que foram primeiramente publicados em outro suporte: o jornal; por isso, torna-se importante refletir sobre a posição do gênero crônica dentro do campo literário e sua relação com o campo jornalístico, para traçar o contexto histórico com que as crônicas sobre arte e cultura publicadas por Cecília Meireles se relacionam. Além de considerar a análise de estudiosos deste gênero, é imprescindível considerar também os comentários da poeta, presentes nestas crônicas, sobre a influência da imprensa em geral na formação social e cultural de sua época, bem como a responsabilidade daqueles que escrevem nas páginas dos jornais para com seus leitores, em especial, por meio da crônica. Neste capítulo, discutiremos a importância da crônica nos jornais em 1930, como Meireles entendia a crônica e o seu papel de cronista, assim como a pertinência do gênero como um meio de consolidar as idéias da poeta sobre arte, cultura e educação.

Assim, a fim de entender o papel da jornalista/cronista (do jornal) no contexto de produção do *corpus* em análise e da própria visão de Meireles sobre o seu papel como jornalista em 1930, torna-se válida a reflexão sobre temas como a imprensa, o ofício de jornalista e a origem da crônica em relação à literatura e ao jornalismo daquela década.

Primeiramente, para entender a crônica como um gênero híbrido, ou seja, que oscila entre duas esferas de atividades — literária e jornalística —, é preciso entender o contexto em que ela surge e como avança com a chegada da modernidade.

A crônica surge no jornal e ganha espaço de destaque substituindo os folhetins devido à evolução da imprensa, marcada pela Revolução Industrial, que propiciou o uso de recursos industriais e permitiu que o formato do jornal que hoje conhecemos (mais extenso, com mais espaço para opinião, fatos e polêmicas) se estabelecesse. Desta forma, a transmissão de informação em território nacional e internacional tornou-se mais fácil e comum no início do século XIX com recursos como impressoras a vapor, telégrafo e telefone.

Entre as inovações de nossa imprensa no início do século, com relação à literatura, podemos distinguir as seguintes: a decadência do folhetim, que evoluiu para a crônica de uma coluna focalizando apenas um assunto, e daí para a reportagem; o emprego mais generalizado da entrevista, muito pouco utilizada até 1900, e a crítica literária em caráter mais regular e permanente.

Tudo isso por certo decorreu da própria evolução da imprensa. Tornando-se mais leve, os jornais passaram a solicitar crônicas mais curtas e vivas, condizentes com as exigências da paginação, em vez dos folhetins que atravancavam o texto. Ganhando ao mesmo tempo em caráter informativo o que perdiam em feição

maior, os meios mais diretos naturalmente utilizar, em escala cada vez maior, os meios mais diretos de informações: a reportagem e a entrevista. Quanto à crítica literária regular — uma vez por semana, na maioria dos casos — atendia às mesmas necessidades modernas da imprensa: a de orientar os leitores sobre o que se publicava no mundo das letras. (BROCA, 1975, p. 219).

Temos a partir da modernização industrial uma nova configuração dos meios de produção de bens de consumo e de informações também, uma vez que o jornal passa a ser publicado com mais velocidade, frequência e formato maior, torna-se necessário reformular seu formato e repensar as publicações veiculadas por ele. No processo de modernização industrial e rompimento do sistema capitalismo, o jornal é visto como uma referência para formação de opinião da população.

No entanto, a modificação da configuração do jornal, suporte de leitura de mais fácil acesso à massa, ocorreu por meio de um processo lento e truncado politicamente.

No Brasil, o primeiro jornal foi fundado em Londres por Hipólito José da Costa no ano de 1808: *Correio Braziliense*. Este jornal teve motivação política e, desde sua criação, enfrentou a censura, somente sendo possível produzi-lo na Inglaterra, para que circulasse em território brasileiro clandestinamente.

Mais tarde, sem a ameaça visível da censura, outros jornais foram criados, quase todos favoráveis à independência do Brasil. A partir de então, o jornal ganha um “tom” literário e escritores como José de Alencar, Machado de Assis e Raul Pompéia adentram o mundo do jornal com suas obras nos folhetins.

A metade do século passado foi o auge do folhetim entre nós. A idéia começou na França, por volta de 1820, como um recurso para atrair público, pois os jornais da época eram muito enfadonhos e necessitavam aumentar a circulação a fim de divulgar seus “reclames”. Literatura e jornalismo andavam bastante juntos, nesse tempo: literatos transformavam-se em jornalistas e vice-versa. Com o mesmo tipo de produtores, não havia nítidas diferenças entre o texto jornalístico e o literário. [...] Folhetim era o nome genérico de uma espécie de rodapé dos jornais, lugar-comum de variedades, pequenas notas sobre teatro, resenhas literárias, crônicas mundanas etc. (BUIIONI, 1990, p. 38).

No início do século XX, a publicidade leva ao jornal (e à imprensa em geral) um caráter empresarial. O leque de publicação se abre e além da política e da literatura (representada pelos romances), ganham espaço também outros gêneros discursivos, como noticiário, colunas esportivas, entrevistas, reportagens e as crônicas (de temas variados) que tinham como parâmetro o estilo europeu e americano. O jornal assume uma posição de diálogo intelectual sobre política, cultura, arte e educação.

Mas, ainda na década de 1930, além das dificuldades econômicas que atrapalhavam a indústria jornalística, havia também dificuldades políticas para que o jornal se estabelecesse. Assim, comenta Cecília Meireles:

Dois anos de existência, para um jornal, nos dias de hoje, constituem já uma conquista valiosa, pelas dificuldades de toda espécie que se acumulam cada vez mais diante dos que, entre o desejo de interessar o público e o de o não traír, realizam o prodigioso equilíbrio da vida sustentada acima de todos os fracassos. (MEIRELES, 2001, v. 4, p. 177).⁹

Para Cecília Meireles, já se constituía uma vitória manter por dois anos consecutivos uma página que, segundo a poeta, visava à construção e discussão da ‘vida nacional’ e tinha como prioridade provocar a reflexão crítica do leitor para que pudesse vislumbrar o panorama cultural e artístico social. Considerava a Página de Educação que dirigia como não tendenciosa, dando liberdade de idéias aos seus leitores.

Dois anos de existência para uma página especialmente dedicada a assuntos educacionais têm também uma significação muito séria, quando essa “Página” se baseia numa intransigência sem restrições, quando se orienta exclusivamente pelo interesse de esclarecer o público, sem lhe impor nenhuma tendência facciosa, mas expondo-lhe o que é necessário para que se elabore com limpidez e independência a sua opinião sobre um problema ainda mal conhecido e a que, no entanto, está preso o sentido da nossa vida nacional. (MEIRELES, 2001, v. 4, p. 177).

De fato, temos nas crônicas de Cecília Meireles publicadas diariamente na sua Página de Educação discussões sobre política, educação, arte e cultura, que propiciam reflexões importantes sobre o momento histórico-social em que foram veiculadas e buscam não omitir críticas ao governo ou à própria sociedade em geral. Contudo, a escrita é carregada de impressões, sendo, pois, a visão do tema exposto de quem a produz; as crônicas de Cecília Meireles são, desta forma, uma versão de como ela concebe o contexto histórico no qual esta submersa.

Assim, nas décadas de 1920 e 1930, há a proposição de discussões sobre temas relacionadas à nação, sendo o jornal espaço para a reflexão sobre elementos nacionais e para a construção de uma identidade nacional em várias esferas sociais, em especial na imprensa escrita. Cecília Meireles em sua crônica

Esses, por vários caminhos, seguindo a sua vocação, contemplando os exemplos já vividos, dando-se à experiência de cada dia, estão formando o ambiente em que terá de surgir o destino futuro do Brasil.

⁹ Crônica: *Aniversário* (Rio de Janeiro, Diário de Notícias, 12 de junho de 1932).

A “Página de Educação”, criada pelo “Diário de Notícias”, foi, em dois anos consecutivos, um tributo voluntário a essa obra. Tributo arduamente defendido, cada dia, dos acasos da época e da variação das criaturas.

Dois anos de sinceridade, de desinteresse, de luta, de altivez e de fé. Talvez muitas vidas humanas não tenham tido dois anos assim. (MEIRELES, 2001, v. 4, p. 178-179).¹⁰

Em meados do século XX, a literatura ganha espaço e consideração no jornalismo sem perder domínio para o comércio e a política, tornando possível que escritores fizessem deste ofício uma forma de sobrevivência financeira e meio de garantir subsídios para suas produções literárias. Este foi o caso de Olavo Bilac, Medeiros e Albuquerque, Coelho Neto, João do Rio e, mais tarde, de autores modernistas, como Manuel Bandeira, Mário de Andrade, Cecília Meireles, entre outros.

Diante da fronteira de gêneros — jornalístico e literário —, João do Rio, em seu inquérito “O momento literário”, levantou questões para reflexão sobre a literatura (momentos, tendências, influências e autores):

Nesta mesma noite, os dois, no silêncio de sua alta biblioteca, resolvemos a maneira do inquérito: a resposta por carta para os que estão fora do Rio ou são muito reservados, e a entrevista para os outros. O meu venerável amigo, pegando a sua pena venerável, lançou no papel as seguintes perguntas do questionário, enquanto eu, humilde, ia lembrando nomes e endereços:

Para sua formação literária, quais os autores que mais contribuíram?

— Das suas obras, qual a que prefere?

Especificando mais ainda: quais, dentre os seus trabalhos, as cenas ou capítulos, quais os contos, quais as poesias que prefere?

— Lembrando separadamente a prosa e a poesia contemporâneas, parece-lhe que no momento atual, no Brasil, atravessamos um período estacionário, há novas escolas (romance social, poesia de ação, etc.) ou há a luta entre antigas e modernas? Neste último caso, quais são elas? Quais os escritores contemporâneos que as representam? Qual a que julga destinada a predominar?

— O desenvolvimento dos centros-literários dos Estados tenderá a criar literaturas à parte?

— Vamos afinal ver o que somos! bradava ele, rindo da minha fisionomia agitada.

De repente, porém, parou.

— Falta alguma coisa ao questionário, falta a pergunta capital, em torno da qual toda a literatura gira, falta a pergunta isoladora das ironias diretas!

— Qual?

Não respondeu. Curvou-se, e numa letra miúda escreveu:

O jornalismo, especialmente no Brasil, é um fator bom ou mau para a arte literária?

No dia seguinte, logo pela manhã, mandava para o correio mais de cem cartas. Tinha mergulhado de todo na literatura... (RIO, s.d., p. 5).

¹⁰ Crônica: *Aniversário* (Rio de Janeiro, Diário de Notícias, 12 de junho de 1932).

É fato que a fronteira de gêneros e suportes literários incomodava e já fazia parte da pauta de discussão dos intelectuais do início da década de 1920. Assim, torna-se necessário debater a interferência positiva ou negativa do jornalismo na arte literária; tema este que ainda não estava bem definido nem para seu proponente nem para os vários autores que responderam ao inquérito: afinal, o que se considerava jornalismo naquela época? Qual aspecto estava em análise dentro do imenso campo da arte literária?

A crônica pára no meio do caminho entre a literatura e o jornalismo, é o gênero híbrido. Quando escrita, não se imagina em livro, nem dispõe de tempo necessário para melhor se preparar. É realmente escrita ao correr da pena”, a qual, muitas vezes, está sob pressão do aviso que o número do jornal vai fechar e que restam poucas horas para por o texto no papel. Dessa premência decorre a grande espontaneidade da crônica, sua simplicidade na escolha das palavras — termos do dia-a-dia, do vocabulário da população. A crônica, por força de seu discurso híbrido — objetividade do jornalismo e subjetividade da criação literária —, une com eficácia código e mensagem, o ético e o estético, calcando com nitidez as linhas mestras da ideologia do autor. (LOPEZ, 1992, p. 167).

Frota Pessoa, apesar de apontar negativas no jornalismo como suporte de veiculação literária, alerta para o fato de ser a indústria editorial arisca, quando entrevistado por João do Rio, a afirmar que o jornalismo foi a alternativa diante do mercado editorial restrito de sua época:

O jornal é o que não pode deixar de ser: função do progresso e dele servidor. Mas particularmente para a arte literária, argúi-me o seu quesito derradeiro, é um fator bom, ou mau? Com as inevitáveis restrições que decorrem de quanto fica dito, cuido que o jornalismo presta à arte literária — e isto é intuitivo — todos os serviços de propaganda e difusão rápida, que ela requer para se desenvolver. E sobretudo em um meio como o nosso, em que a indústria editora é tão arisca e mofina, ele é um estimulante eficaz à atividade intelectual dos neófitos de valor. Estas são as suas inegáveis utilidades, no que se refere à literatura.

Entre as suas influências nocivas pode esta ser de pronto lembrada: facilita uma literatura de fancaria, que embota e corrompe o gosto artístico dos leitores e determina a decadência dos escritores que a executam (e temos exemplos contemporâneos memoráveis), quer instigados pela necessidade de viver, quer induzidos por uma ânsia vã de reclamos e gloriolas.

Terei correspondido aos intuitos do magnífico espírito que me honrou com a sua consulta? Estou que sim, tanto quanto isto é possível a um homem que se acostumou a dizer todas as extravagâncias que pensa — um péssimo costume... (RIOS, s.d., p.132).

De certa forma, num momento em que o acesso ao livro é restrito a uma parcela da população, o jornal como suporte literário é uma forma de facilitar o acesso à produção literária do início do século XX.

Neste período, temos a decadência dos folhetins e ascensão do gênero crônica, focalizando um assunto apenas, tendo também espaço no jornal a crítica literária que passa a ter, naquele momento, a incumbência de orientar os leitores sobre a produção literária (a vida do autor passa a ter mais ênfase que sua obra).

Regina Maria dos Santos (2005), no seu estudo das crônicas publicadas por Lycido Paes no “Correio de Uberlândia”, promove também a discussão sobre a pertinência da crônica para a formação da literatura em si e do público leitor da literatura brasileira, tendo como um dos pontos de referência as colocações de Paes sobre o tema nas suas crônicas:

Os inconvenientes já apontados são reais, mas, em compensação, o jornal sempre popularizou os literatos, divulgou suas primeiras produções, sempre incentivou as vocações artísticas em qualquer lugar do território nacional. A colaboração na imprensa ampliou o número de interlocutores para o texto literário e traçou uma trilha concreta para a profissionalização dos escritores. (SANTOS, 2005, p. 103).

Certamente, a inserção de escritores no campo jornalístico na condição de cronistas, trouxe a eles e à literatura conseqüências que podem tanto ser consideradas maléficas quanto benéficas. Ao passo que o escritor se vê obrigado a produzir diariamente, ou em momento em que não está em ‘situação de produção literária’, tem seu nome divulgado largamente entre os leitores; apesar de publicar seus textos num suporte de leitura efêmero, consegue atingir um número maior de leitores mais rapidamente, além de manter contato mais constante e renovável com o público.

Justamente por ter alcance imediato e rápido a uma grande parcela da sociedade, muitos escritores fizeram do jornal uma forma de viabilizar seu trabalho poético e suas idéias sobre diversos assuntos sociais de seu tempo, como Cecília Meireles. Em carta a Fernando de Azevedo, em 8 de abril de 1931, Cecília Meireles comenta que o fato de não conseguir mudar o sistema educacional atuando no magistério a levou a atuar como jornalista, como possibilidade de conseguir melhores resultados na busca de seus ideais nessa carreira.

Os tempos e as criaturas ainda não mudaram suficientemente. E o vivo sentimento de minha ineficiência em qualquer escola, pelo conhecimento direto da atmosfera que me cercaria, levou-me à ação jornalística, talvez mais vantajosa, de mais percussão — porque é uma esperança obstinada esta, que tem, de que o público leia e compreenda... (LAMEGO, 1996, p. 211).

Segundo Cecília Meireles, o jornal é um formador de opinião e tem grande influência na cultura, sendo possível construir tradições ou desfazê-las, sendo lugar de reflexão por meio de cronistas ou de outros jornalistas. Também em correspondência a Fernando Azevedo, a poeta aponta como o jornal, enquanto veículo de idéias, é uma maneira de levar ao leitor

esclarecimentos sobre fatos de importância política e social ocorrentes no seu tempo. Assim, o espaço ocupado pelas crônicas de Cecília Meireles no “Diário de Notícias”, além de levar informações ao leitor, serve também como espaço para questionamentos ao governo.

A campanha que estou fazendo, na “Página”, em torno da situação material das escolas leva, também, o intuito de ir interessando o instinto sensacionalista do povo por uma informação mais ampla e mais séria dessas coisas que ele ainda ignora. [...] E quanto ao livro, tenho a comunicar-lhe o seguinte. Já estavam 6 contos lidos quando a Revolução se encarregou de me perturbar a tranqüilidade necessária para qualquer intenção artística. (LAMEGO, 1996, p. 227-228).

Ao se referir à sua participação em outras atividades literárias nesse trecho, podemos perceber o engajamento político de Cecília Meireles e como ela coloca seu ofício de cronista acima de outros afazeres literários, justamente por considerar sua presença nas páginas do jornal significativa.

O jornal é visto pela poeta como instrumento de/para cultura. Desta forma, é crucial que o jornal, como um todo, saiba selecionar seus temas e se posicionar quanto ao que se passa na sociedade. O jornal assumiu o papel de suporte de leitura, principalmente após inclusão da literatura, o que se explicaria até mesmo pela falta de maiores bibliotecas, a nova rotina social devido à modernidade e ao acesso aos livros.

Na vida moderna, o jornal tende, cada vez mais, a ser, para o povo, a forma rápida e imediata de cultura, e como tal, a determinar-lhe uma orientação e a modelar-lhe um caráter.

[...]

O jornal substitui a biblioteca. Até na escola se verifica a vantagem de fazer a criança ler o que de mais interessante vai acontecendo pela terra, dia a dia, pondo-a desde logo em comunicação com os fatos vivos, em vez de lhe transmitir a ciência dos livros muitas vezes já em atraso.

[...]

Os jornais também deveriam fazer assim. E aprovar o que é aprovável, e censurar o que merece censura. Não ficavam sem assunto. Mas também não desorientavam os leitores. (MEIRELES, 2001, v. 4, p. 169).¹¹

O jornal tem, segundo Cecília Meireles, influência sobre seu leitor, mas o leitor deve se manter atento para não assimilar como verdadeiras todas as idéias veiculadas pelo jornal. Na crônica “Coisas de máquina”, adverte o leitor quanto aos erros que podem ocorrer na produção do jornal e ele deve estar atento e desconfiar de coisas que lê, pois o jornal não é dono de todo o conhecimento nem autoridade em todos os assuntos.

Não sei se o leitor deu por uma entrevista publicada domingo, nesta página. Se não deu, antes, assim. Se deu, há de ter percebido, com aquele “luminosa

¹¹ Crônica: *A responsabilidade da imprensa* (Rio de Janeiro, Diário de Notícias, 23 de setembro de 1930).

inteligência” que o jornalista sempre lhe atribui, a troca da oitava por décima, nas estrofes conhecidíssimas de Camões.
 Eu creio na inteligência do leitor. Sempre. Obstinadamente.
 Mas o leitor pode não crê na minha. O que é muitíssimo natural.
 (MEIRELES, 2001, v. 4, p. 173).¹²

Em outra crônica, “A responsabilidade dos revisores”, Cecília Meireles retoma a discussão sobre a influência do jornal nas idéias do leitor e leva às páginas do jornal a reflexão sobre o “poder” e a veracidade que se atribui culturalmente à palavra escrita; afinal, a palavra escrita parece a quem lê uma voz de “autoridade” sobre o assunto. Diante disto, a responsabilidade dos revisores é grande, visto que erros no jornal, tanto gramaticais quanto semânticos, podem ser tomados por verdades.

E eu gostaria de escrever hoje sobre a responsabilidade dos revisores na obra de educação popular, naquela porção da obra educacional diretamente ligada à instrução.

O leitor que toma um jornal começa, geralmente, por acreditar que o jornal é uma coisa infalível, certa, indiscutível. Daí é que nasce o perigo do boato. Todo mundo crê na palavra impressa. Talvez seja ainda um certo fetichismo... Também há coisas que só nos parecem bem ditas por escrito, ali, no papel, sem as indecisões da fala, com os seus alados perigos...

Poe-se a gente a escrever, sabendo disso, e, querendo fazer da imprensa um fator de cooperação no progresso geral, pensa cuidadosamente, procurar ser justa, precisa, leal, etc., todas essas qualidades necessárias para cooperar, de verdade. (MEIRELES, 2001, v. 4, p. 175-176).¹³

Segundo a poeta, o papel da crônica é ainda mais essencial ao jornal do que o dos outros tipos de textos nele presentes, pois leva a notícia por outro viés; o objetivo vai além da simples informação, pretende-se causar no leitor o prazer da reflexão e do texto, interferindo na linguagem jornalística e influenciando o leitor das idéias do cronista. Sobre a linguagem e temática do jornal e seu papel de formador social, Cecília Meireles comenta:

Tudo que quanto abala os nervos, tudo quanto revolta os sentimentos, — tragédias, roubos sensacionais, vícios, escândalos, calamidades privadas ou públicas — merece, em geral, lugar de destaque, tipo de destaque, e copiosa elucidação fotográfica, nos jornais. [...]

O jornal deve registrar o que se passa. Mas sucintamente. Como informação. A fantasia humana tende a ocupar sempre maior espaço, como os corpos gasosos. Também tem a sua utilidade. Mas inegavelmente, tem os seus perigos. E ainda quando não se trate de desenvolvimento imaginário, é tão evidente o perigo do próprio realismo jornalístico que, por um dever de humanidade e educação, seria conveniente controlá-lo. (MEIRELES, 2001, v. 4, p. 163).¹⁴

Do mesmo modo que a crônica interfere na estrutura do texto jornalístico, também sofre interferência do mesmo, o que, por muitas vezes, provoca questionamento quanto à sua

¹² Crônica: *Coisas de máquinas* (Rio de Janeiro, Diário de Notícias, 27 de outubro de 1931).

¹³ Crônica: *A responsabilidade dos revisores* (Rio de Janeiro, Diário de Notícias, 18 de novembro de 1931).

¹⁴ Crônica: *Jornalismo e educação* (Rio de Janeiro, Diário de Notícias, 3 de agosto de 1930).

classificação como gênero literário. Mas são as suas particularidades que a fazem um gênero muito praticado, principalmente na década de 1930, ao mesmo tempo em que a tornam “um gênero menos prestigiado” no campo literário.

A crônica é considerada um gênero ao mesmo tempo jornalístico e literário. Uma forma híbrida, portanto, vivendo uma condição ambivalente. Pelo menos no Brasil esse é o conceito moderno triunfante. Embora ainda pare sobre ela algum menosprezo, como se se tratasse de uma filha bastarda da literatura, é inegável que a crônica foi e continua sendo um gênero amado e muito praticado. Desde a década de 1930, quando o termo se consagrou com esse sentido por aqui, ela tem lugar assegurado nas páginas dos jornais, funcionando como recanto destinado a arejar o peso da folha diária, tão carregada de preocupações e tensões da vida contingente. O tom da crônica seria, pois, o da descontração, da leveza e do descompromisso, mesmo quando lança um olhar para o mais terrível e urgente dos acontecimentos da atualidade. (BULHÕES, 2007, p. 47-48).

A brevidade, os temas, as formas de abordagens e de produção são alguns dos aspectos impostos à crônica como texto veiculado no jornal, sendo motivo para que o fazer literário fosse posto em debate, pois o jornal obriga o autor à escrita diária, o que poderia tirar o valor da criação literária. Justamente por esta questão a crônica foi, e ainda é, por alguns, considerada como arte menor, visão advinda de uma tradição literária canônica que, ao longo dos tempos, estabeleceu padrões — por certo elitizados — do que pode ou não ser considerado arte de excelência. Além disto, o fato de ser a crônica um gênero eclético, dificultando sua definição, causa dúvidas quanto à sua consolidação com um gênero literário.

[...] a crônica se apresenta como um gênero literário dentro do jornal, e que sua função é a de ser uma espécie de avesso, de negativo da notícia. [...] a crônica é um texto de ficção, mas pode ser de não-ficção, é lírico, mas também pode ser puramente humorístico, é em prosa, mas pode ser em verso também (muitos poemas de Drummond e do Bandeira, publicados em jornal, são rigorosamente crônicas). (COELHO, 2005, p. 156-157).

Hoje, a literatura lança um olhar mais amplo sob os textos que a compõem ou podem-lhe pertencer. Afirma Pereira, em seu estudo sobre a origem dos folhetins, que:

O folhetinista vai exercer autonomia estética em relação aos gêneros literários praticados até então. O folhetim passa a significar uma forma narrativa concebida pelo Romantismo francês. Mas, como forma narrativa, o folhetim incorpora as características formais do jornal da época. Não é à toa que sua denominação folhetim-jornal reflete o embrião que este mantém com a imprensa. O folhetinista era um literato que não apenas dominava as regras literárias, mas que também compreendia a dimensão temporal do espaço jornalístico. (PEREIRA, 1994, p. 30).

Além de oscilar entre o campo literário e o jornalístico, a crônica, assim como outros textos literários publicados em folhetins, tem proximidade com outras áreas do conhecimento,

a história como uma delas. Tanto a crônica como a história se valem do tempo como matéria-prima: a crônica vale do tempo cotidiano, enquanto a história tenta cercar de forma mais ampla o tempo. A crônica é para a história uma fonte para reconstruir, por meio da história do cotidiano, fatos de determinados períodos históricos em diferentes aspectos — culturais, sociais, políticos etc.

A idéia de representação carrega a de substituição, de reprodução, de figuração; a representação, ato simbólico, dá-se por meio de signos. Numa visão dualista do signo, pode-se dizer que representação se dissolve no signo, constituído de significante e significado, representante e representado. Pode-se ainda afirmar que a representação constitui um fato ou fenômeno de consciência, individual e social, que acompanha, em uma determinada sociedade, tal palavra (ou uma série delas) e tal objeto (ou constelação de objetos).

A relação entre representação e mundo representado mostra-se bastante complicada, pois uma coisa ou um conjunto de coisas corresponde a relações que essas coisas encaram, contendo-se ou velando-se. Em vez de revelar o substitui a totalidade e a encarna, em vez de remeter a ela. (SATO, 2005, p. 30).

Desta maneira, a crônica como representação, segundo Pereira (1994), atende à necessidade de se buscar a reflexão do homem na sociedade a que se integra, num contexto em que o jornal sofre influência da ordem capitalista estabelecida no mundo inteiro, além de colaborar com a formação de uma linguagem própria dos jornais. A crônica, na busca da sua essência no cotidiano, apreende os traços mais particulares da sociedade, tornando-se um texto rico capaz de captar e preservar a memória coletiva de um povo.

Cecília Meireles ao comentar um artigo escrito por W. Samiah (na Índia), além de representar de forma sensível a angústia provocada pelas mudanças impostas pela modernidade à sociedade, faz com que o leitor reflita sobre os acontecimentos. As idéias expostas no artigo por W. Samiah e ‘reproduzidas’ pela poeta referem-se às transformações do espaço rural e urbano, a ida do homem para a cidade e a forma como a tecnologia concentrada nos grandes centros deveria servir como benefício para os problemas enfrentados no ambiente rural. Cecília discorre sobre o tempo, a vida e o mundo, de forma universal, fazendo da crônica no jornal um texto de reflexão do seu tempo e possibilitando hoje a visualização deste momento histórico por seu foco.

Nós estamos todos sendo asfixiados nesta atmosfera das cidades espetaculosas onde se consome fantásticamente o breve tempo que podemos viver, e onde um ar nefasto devora a luz da nossa inteligência e queima todas as nossas íntimas primaveras.

Desde que entremos neste cenário torturante da chamada alta civilização é como se subíssemos à prancha giratória de um circo, dominada por um movimento aceleradíssimo e sem promessa nem esperança deparada. Toda a nossa energia se concentra em vigiar o equilíbrio, para evitar o que nos parece um infalível desastre. O que nos parece um desastre, mas que talvez não o seja.

Que somos nós, nesta vertigem inútil? Pode-se chamar vida, a isto?

A vida não é alguma coisa de sentido mais profundo, alguma coisa mais lenta, mais feita de coisas interiores, que se recolhem aturdidadas com este ritmo alucinado que nos leva?

Talvez seja, realmente, o campo, o único ambiente onde ainda se possa realizar a bela vida, pura, simples, serena, que o mundo morbidamente perturbou. (MEIRELES, 2001, v. 1, p. 4-5).¹⁵

Pelo contexto de sua origem, a crônica é considerada por muitos estudiosos um gênero efêmero, feita para durar o mesmo tempo do jornal em que é publicada, seguindo a tendência à fugacidade e à pressa imposta pela modernidade.

A aparência de simplicidade, portanto, não quer dizer desconhecimento das artimanhas artísticas. Ela decorre do fato de que a crônica surge primeiro no jornal, herdando a sua precariedade, esse seu lado efêmero de quem nasce no começo de uma leitura e morre antes que se acabe o dia [...]. O jornal, portanto, nasce, envelhece e morre a cada 24 horas. Nesse contexto, a crônica também assume essa transitoriedade, dirigindo-se inicialmente a leitores apressados, que lêem nos pequenos intervalos da luta diária, no transporte ou no raro momento de trégua que a televisão lhes permite. (SÁ, 2005, p. 10).

Se analisarmos a etimologia do termo crônica, veremos que é proveniente da palavra grega *khronikós*, que significa tempo. Por estar ligada a idéia de tempo e, portanto, cronologia, o cronista, a princípio, não pretende tornar seu texto imortal ou mesmo trabalhar cronologicamente o tempo. No entanto, muitas crônicas são eternizadas nas páginas de livros e é cada vez mais comum a publicação de livros de crônicas que sequer passaram pelas páginas de um jornal ou daquelas que até então foram publicadas em jornais e que passam a ser tomadas como fontes históricas ou simplesmente apreciadas por seu lirismo, sua construção poética. Em seu texto sobre a crônica, *A vida ao rés-do-chão*, Antonio Candido, ao discutir a origem da crônica nos jornais, reflete:

Isto acontece porque não tem pretensões a durar, uma vez que é filha do jornal e da era da máquina, onde tudo acaba tão depressa. Ela não foi feita originalmente para o livro, mas para essa publicação efêmera que se compra num dia e no dia seguinte é usada para embrulhar um par de sapato ou forrar o chão da cozinha. Por se abrigar neste veículo transitório, o seu intuito não é o de dos escritores que pensam em “ficar”, isto é, permanecer na lembrança e na admiração da posterioridade; e a sua perspectiva não é a dos que escrevem do alto da montanha, mas do simples rés-do-chão. Por isso mesmo consegue quase sem querer transformar a literatura em algo íntimo com relação à vida de cada um, e quando passa do jornal ao livro, nós verificamos meio espantados que sua durabilidade pode ser maior do que ela própria pensava. (CANDIDO, 1992, p. 14-15).

¹⁵ Crônica: *A vida que não está sendo vivida* (Rio de Janeiro, Diário de Notícias, 9 de outubro de 1930).

Herberto Sales, na apresentação de sua “Antologia escolar de crônicas”, discorre sobre a natureza híbrida e efêmera da crônica, ressaltando como um gênero nascido em um suporte efêmero se fez duradouro pela qualidade dos escritores que aderiram à sua produção.

Nascida nas páginas dos jornais e das revistas, no dia-a-dia das redações, ao sabor das circunstâncias, a crônica é por natureza matéria efêmera, fadada a rápido esquecimento. Isto, em tese. Porque, em verdade, o que se observa, particularmente no Brasil, onde formou toda uma tradição literária, é uma superação da crônica em sua transitoriedade, ganhando ele assim condições excepcionais de duração. Nem podia ser de outra forma, visto que a crônica, como gênero de trabalho jornalístico, tem sido uma área de atividade de alguns dos nossos melhores escritores. O que equivale a dizer que ela tem encontrado um tratamento que, transcendendo o interesse efêmero do jornal ou da revista, realmente a projeta num plano de permanência literária. (SALES, s.d., p. 10).

Sobre os temas abordados na elaboração das crônicas, Rogério Menezes (2005) discute também a relevância de haver fatos do cotidiano como matéria-prima para a produção literária nos jornais; afinal, o cronista levaria ao leitor uma visão diferente daquela que o rodeia, elucidando detalhes e idéias que talvez, por desatenção ou falta de tempo e análise crítica, não notaria:

A crônica, voltando a um dos temas centrais de nossa conversa, também se apropria da realidade do cotidiano, como o jornalismo factual, mas procura ir além e mostrar o que está por trás das aparências, o que o senso comum não vê (ou não quer ver). De alguma forma, sempre foi assim. (MENEZES, 2005, v. 4, p. 165).¹⁶

Assim, os acontecimentos da vida cotidiana constituem o conteúdo da crônica, que tem a delicada tarefa de despertar seu leitor para fatos que, a princípio, pareciam sem importância, fazendo-o refletir sobre um breve momento captado, propiciando ao leitor a cumplicidade e o diálogo com o momento capturado e expresso na crônica. Apropriando-se justamente deste recurso do gênero crônica, Cecília Meireles, em “Como as crianças cantam”, utiliza-se de uma linguagem simples e direta, como em uma conversa informal com seu leitor, um fato cotidiano e inusitado, e ao mesmo tempo, deixa a dúvida ao seu leitor: tal situação poderia ser uma simples invenção.

O fato vem fresquinho, porque se passou hoje mesmo, e tem um gosto de espontaneidade tal, e vem tão a propósito neste momento que até parece inventado.

A menina de cinco anos chegou perto de mim, e disse-me, com maior convicção:

- __ Sabe de uma coisa?
- __ Que é?

¹⁶ Crônica: *Jornalismo e educação* (Rio de Janeiro, Diário de Notícias, 3 de agosto de 1930).

— Vou cantar o Hino João Pessoa¹⁷.
 — Muito bem! Cante lá! (MEIRELES, 2001, v. 4, p. 21).¹⁸

Por meio de uma cena que afirma vivenciar com uma criança, Cecília Meireles defende o canto de hinos na escola, mas propõe a reflexão sobre a necessidade de se enfatizarem na escola os sentidos providos dos textos e suas conseqüências como mera memorização, além de reforçar a idéia dos hinos como elemento de construção nacional. Percebe-se como a autora, de forma simples e poética, utiliza um fato cotidiano para desenvolver uma visão crítica sobre o tema que se propõe tratar no texto em questão, aproximando-se do leitor por meio da possível autenticidade dos fatos narrados; é esta uma das características do gênero crônica apresentada por Jorge de Sá:

Enquanto o contista mergulha de ponta-cabeça na construção do personagem, do tempo, do espaço e da atmosfera que darão força ao fato “exemplar”, o cronista age de maneira mais solta, dando a impressão de que pretende apenas ficar na superfície de seus próprios comentários, sem ter sequer a preocupação de colocar-se na pele de um narrador, que é, principalmente, personagem ficcional (como acontece nos contos, novelas e romances). Assim, quem narra uma crônica é seu autor mesmo, e tudo o que ele diz parece ter acontecido de fato, como se nós, leitores, estivéssemos diante de uma reportagem. (SÁ, 2005, p. 9).

Desta forma, ao se colocar como observadora de uma cena, Cecília Meireles se impõe na crônica como uma personagem que atesta como verdade o relato feito e, por meio de um texto que, a princípio, apenas narraria um fato, constrói uma crítica à mera reprodução de conhecimento na escola: uma criança que canta um hino pronunciando palavras incorretamente por não saber o significado das palavras e contexto e interpretação do próprio hino como um todo.

Tal situação ocorre na crônica, porque, diferentemente de textos considerados jornalísticos, que se pretendem objetivos e representantes imparciais do real, a crônica apresenta, por vezes, linguagem subjetiva que permite ao cronista maior liberdade no jogo com as palavras, sendo possível que este crie seu próprio estilo e alcance maior proximidade do seu leitor; não deixando de produzir uma representação do real, como discute Sá:

Ocorre, porém, que até as reportagens — quando escritas por um jornalista de fôlego — exploram a função poética da linguagem, bem como o silêncio em que se escondem as verdadeiras significações daquilo que foi verbalizado. Na crônica, embora não haja a densidade do conto, existe a liberdade do cronista. Ele pode

¹⁷ Este hino foi composto por Eduardo Souto e Oswaldo Santiago em homenagem a João Pessoa de Albuquerque, governador da Paraíba e candidato à vice-presidência junto a Getúlio Vargas. Justamente o assassinato daquele político serviu de alavanca para que Vargas liderasse a Revolução de 1930.

¹⁸ Crônica: *Como as crianças cantam* (Rio de Janeiro, Diário de Notícias, 15 de novembro de 1930).

transmitir a aparência de superficialidade para desenvolver o seu tema, o que também acontece como se fosse “por acaso”. (SÁ, 2005, p. 9).

Na verdade, independentemente do gênero textual que se proponha a tarefa de representar o real, não se pode negar que, em qualquer um deles, teremos apenas um recorte feito de um determinado foco, uma versão da realidade: “O que define a crônica no jornal é a sua capacidade de conceber várias expressões estéticas, como a linguagem cinematográfica, poética, radiofônica, sem ser reduzida a mero exercício de literariedade”. (PEREIRA, 1994, p. 24).

Assim, a crônica não é uma mera exposição do real, mas um recorte no prisma do cronista, que, por meio de sua capacidade ficcional e lírica de recriar, dará aos acontecimentos cotidianos sentidos outros que são desconsiderados normalmente, levando em suas linhas a estética artística própria do fazer literário.

O cronista é um observador que após cuidadoso exame revela em seu texto sua análise, deixando espaço para que o leitor reflita e se posicione diante do que lhe foi revelado.

Ao escrever a Fernando Azevedo no início de 1930, Cecília Meireles caracteriza a crônica como uma forma suave de produção jornalística:

Creio que, de um dia pra outro, receberá o anúncio de outra maluquice minha tão grande (ou muito maior) como esta de voltar ao jornalismo. Mas este jornalismo é tudo que pode haver de mais suave. O único perigo que corro é o de algum protesto de Machado de Assis, contra essas notas semanais, que parecer plágio de assunto seu. Há, porém, uma cantiga popular que diz que “os mortos não reagem”. Vamos a ver. (LAMEGO, 1996, p. 211).

Discussões estas que nos ajudam a entender o hibridismo que compõe este gênero. Não cabe a este trabalho definir um lugar fixo ao gênero crônica — literário ou jornalístico —, mas sim problematizá-lo nas diferentes esferas de atividades em que transita e suas múltiplas facetas.

Em crônica sobre um bazar que seria realizado em prol da Casa do Estudante¹⁹, Cecília Meireles ressalta a importância de instituições que se preocupam com a formação da mocidade de seu tempo como uma forma de valorizar a alma nacional. É, pois a Casa do Estudante, uma mostra de “um padrão de esforço e idealismo da própria juventude”, merecendo a atenção e o apoio de outras instituições sociais. O jornal, como instituição social de formação de opinião, deveria, segundo a poeta, dedicar sua ajuda a causa, alegando ser responsabilidade do jornal contribuir para o desenvolvimento intelectual da sociedade. Assim, Cecília Meireles sugere que os jornais, inclusive o “Diário de Notícias”, do qual faz parte,

¹⁹ A Casa do Estudante foi fundada por Maria Júlia Braga em 1929 a fim de acolher estudantes sem grandes possibilidades de se sustentar economicamente durante seu tempo de formação acadêmica no Rio de Janeiro. Em 18 de maio de 1949, a Casa do Estudante passou a ser subordinada à Secretaria de Educação e Cultura do Estado do Rio de Janeiro, por meio da criação da Lei nº 419.

devam contribuir cedendo à Casa do Estudante os desenhos que fazem parte do suplemento literário, o que poderíamos entender como uma forma de reverter os lucros da arte no jornal em benefício da mocidade, ou seja, da formação de intelectuais brasileiros.

Considerando que um grande número de estudantes universitários faz parte da imprensa brasileira, parece-nos que também a imprensa poderia trazer a esta iniciativa o seu eficiente concurso.

Por que não se oferecem para venda em benefício da Casa do Estudante os originais dos desenhos que os jornais cariocas publicarem em seus suplementos literários, durante esta quinzena?

É uma sugestão que oferece grandes possibilidades de êxito quanto aos resultados, sabido, como é, que todos os jornais cariocas possuem como seus colaboradores os nossos melhores desenhistas.

E desde já, apresentamos aqui a adesão do “Diário de Notícias”. (MEIRELES, 2001, v. 4, p. 168).²⁰

Ainda sobre a responsabilidade da imprensa, Cecília Meireles associa o jornal com o movimento da Nova Educação, alertando para o fato de que um meio de comunicação como o jornal deve publicar suas idéias de modo a esclarecer e não a confundir o leitor, além de impensadamente veicular ideais incertos ou errôneos. A poeta expõe que a Nova Educação está a favor da sociedade, diferente de outros movimentos que não estendiam suas reflexões somente “à escola, à criança e ao professor”, visualizando, na verdade, a educação como norteadora de várias instituições sociais que devem ser vislumbradas conjuntamente.

A nova Educação tem, principalmente, essa vantagem: de não se dirigir apenas à escola, à criança e ao professor. Ela atua sobre a família, a sociedade, o povo, a administração. Ela está onde está a vida humana, defendendo-a, justamente, dos agravos que sobre ela deixam cair os homens que se converteram em fantoches, movidos por interesses inferiores, esquecidos das altas qualidades e dos nobres desígnios que definem a humanidade, na sua expressão total. (MEIRELES, 2001, v. 3, p. 170).

Sendo assim, a imprensa tem grande responsabilidade em relação à educação e às mudanças promovidas nesta área e, portanto, deve analisar bem notícias relacionadas à educação. Outro fator importante para a poeta seria uma melhor análise por parte do leitor do jornal, de maneira a formar sua própria opinião e participar ativamente dos acontecimentos sociais.

A Nova Educação conhece a responsabilidade da imprensa, verificando-a todos os dias através dos casos expostos nos jornais de maneiras tão diversas que, não raro, são completamente opostas. Sabemos que por falta de tempo, muitas vezes, penetram nas redações e estampam-se nos jornais notícias redigidas pelos interessados e que não são suficientemente analisadas antes de virem a público. Nem sempre são exatas. Esse é o mal. Outras fontes originam outras informações. O povo lê e desorienta-se. O caso é tão

²⁰ Crônica: *Em favor da Casa do Estudante* (Rio de Janeiro, Diário de Notícias, 7 de setembro de 1930).

freqüente que chega a ser ridículo apresentar exemplos. Mas é que não queremos, de modo algum, perder este: o de um pai que veio a esta seção expressamente para perguntar se a Reforma Fernando de Azevedo é boa ou não é. “uns jornais dizem que sim... outros dizem que não...”

Mas o sr. já “estudou” a reforma? Pois é preciso... É a única maneira de ter uma opinião certa. Estudá-la, primeiro, e depois observar se ela está sendo cumprida... (MEIRELES, 2001, v. 3, p. 170).²¹

Após a “Revolução de 30”, o governo impôs a censura na imprensa, contrariando os ideais inicialmente defendidos por aqueles que lideraram o movimento. De acordo com vários estudos, como o de Maria Luiza Tucci Carneiro (2002), antes mesmo do início do século XX, já havia censura à algumas leituras, tanto em livros quanto em outros meios, como o jornal, o que motivou, em vários momentos, a publicação paralela/clandestina de escritos. Em 1924, com a forte ameaça de reformas políticas, criou-se em São Paulo o Departamento Estadual de Ordem Política e Social (Deops), responsável pela censura a livros e outras publicações, chegando a recolher e destruir obras. O livro e, de certa forma, o jornal são lugares de memória²² e construção de identidade²³, sendo um símbolo ameaçador a estruturas autoritárias, e, de certa maneira, controlá-los seria também uma forma de controlar as idéias contrárias ao sistema. Assim, um dos ideais da Revolução de 1930 era promover a liberdade política, ou seja, a possibilidade de se expressar sem censura. No entanto, após o advento da revolução a censura às idéias continuou, tendo sido criado em 1931 o Departamento Oficial de Propaganda (DOP), antecessor do Departamento de Imprensa e Propaganda (DIP), criado em 1939 e que tinha por objetivo censurar a imprensa e divulgar o regime político.

O jornal assumiu desde seu surgimento um papel e um lugar socialmente importante, principalmente nos períodos de busca de identidade nacional. A censura, segundo Cecília Meireles, é o reforço de velhos clichês e manipulação social. Assim, quando em 1931 chega a notícia de que haveria ainda censura no jornal, a poeta não poupa críticas: “Tempos novos... Gente nova... Coisas novíssimas... Todo este ambiente que estamos vendo. Neste ambiente, só a censura, realmente é velha. Só ela parece uma sombra do regime combatido” (MEIRELES, 2001, v. 3, p. 171).

De fato, foi o jornalismo que viabilizou a publicação de clássicos brasileiros, além de garantir àqueles que se dedicavam exclusivamente ao ofício de escritor maneiras de se manter e divulgar suas idéias. Sobretudo, a literatura na imprensa, seja no jornal ou na revista, toma

²¹ Crônica: *A futura Escola Normal* (Rio de Janeiro, Diário de Notícias, 21 de setembro de 1930).

²² No capítulo 2, discorreremos sobre a noção de memória.

²³ Esse tópico será discutindo no capítulo 3.

um rumo cultural de resgate nacional, um nacionalismo que visava ao humano, ao símbolo nacional em detrimento do regional.

Desta forma, o jornal, como principal veículo de informação, fomenta discussões que “afligem” a população no momento de sua publicação, fazendo com que o leitor reflita ou se atente para as questões que estão correndo na esfera social em que está inserido. Desta forma, sua responsabilidade é maior do que o seu alcance social, pois as idéias que defende ou divulga interferem no curso dos fatos sociais assim como estes interferem na constituição do jornal.

Pode cessar o trabalho, pode o trabalhador desaparecer, para não mais ser visto ou para reaparecer mais adiante; mas a energia que isso equilibrava, essa permanece viva, e só espera que a sintam, para de novo modelar sua plenitude. Manteve-nos a energia de um sentimento, claro e isento, destes fatos humanos que a educação codifica e aos quais procura servir. (MEIRELES, 2001, v. 4, p. 322).²⁴

O cronista, como um dos trabalhadores do jornal, pode tornar o conteúdo de seu texto vivo à medida que leva ao leitor a reflexão sobre uma idéia e permite que, mediante reflexão, ocorra uma interferência mútua, ou seja, a crônica modifica a construção do cotidiano tal como o cotidiano modifica a construção da crônica. Por meio das considerações de Cecília Meireles sobre o ofício de cronista, podemos entender que se estabelece entre o texto e o leitor uma cumplicidade que torna o gênero crônica vivo nos jornais, pois é sempre possível inová-lo e renová-lo simultaneamente às transformações do cotidiano nacional.

Nada mais simples; e nada tão imenso. Simples — que até pode ser feito por nós anos inteiros, dia a dia. Imenso — que já passou tanto tempo, e há sempre mais a fazer, e melhor e mais difícil — e, olhando-se para a frente, não se chega a saber em que lugar pode ser colocado o fim. (MEIRELES, 2001, v. 4, p. 322).²⁵

Seria, pois, possível julgar a crônica como um gênero que, apesar de ter como suporte de leitura inicial o jornal e ser de leitura momentânea como os demais textos, se faz permanente por meio das idéias que fomenta. Mesmo que o texto como suporte de leitura já não exista mais, suas idéias e seus ideais permanecem.

Neste aspecto, podemos pensar as crônicas de Cecília Meireles como textos que se renovam à medida que são revisitados e as idéias e informações apresentadas podem colaborar para o entendimento da arte e da cultura na década de 1930 e de outros tempos. Sá (2005) cita a carta de Caminha como um exemplo de crônica: relata o circunstancial, ou seja, tem como matéria de escrita a observação das impressões de quem registra; uma narrativa que

²⁴ Crônica: *Despedida* (Rio de Janeiro, Diário de Notícia, 12 de janeiro de 1933).

²⁵ Idem.

se torna significativa ao leitor por apresentar a “experiência vivida” e fonte de construção histórica sobre determinado evento.

Sendo relato é, assim, fiel às circunstâncias, onde todos os elementos se tornam decisivos para que o texto transforme a pluralidade dos retalhos em uma unidade bastante significativa. Desta forma, por mais que uma unidade bastante significativa. Desta forma, por mais que ele tenha afirmado, no início da “nova de achamento”, que, “para o bem contar e falar, o saiba pior que todos fazer”, percebemos que tem consciência da possibilidade de “aformosear” ou “afear” uma narrativa, sem esquecer que a experiência vivida é que a torna mais intensa. Daí o cuidado em reafirmar que ele escreve após ter ido à terra “para andar lá com eles e saber de seu viver e maneiras”: a observação direta é o ponto de partida para que o narrador possa registrar os fatos de tal maneira que mesmo os mais efêmeros ganhem uma certa concretude. Essa concretude lhes assegura a permanência, impedindo que caiam no esquecimento, e lembra aos leitores que a realidade — conforme a conhecemos, ou como é recriada pela arte — é feita de pequenos lances. Estabelecendo essa estratégia, Caminha estabeleceu também o princípio básico da crônica: registrar o circunstancial. (SÁ, 2005, p. 6).

Assim como a carta de Caminha é concebida como um “documento” utilizado para a construção de versões históricas sobre a constituição do território brasileiro, as crônicas de Cecília Meireles são também fonte para traçarmos o panorama da cultura e da arte, pelo prisma da poeta, na década de 1930. Desta forma, o estudo das relações entre literatura e história torna-se pertinente, à medida que esta levou àquela uma nova perspectiva da construção histórica dentro dos textos literários.

No capítulo a seguir, discutiremos a possibilidade da construção histórica dentro dos textos literários, em especial, das crônicas publicadas por Cecília Meireles, de forma a entender como estas podem servir como lugar de memória tanto ao campo da literatura quanto ao campo do jornalismo e da história.

3 CAPÍTULO II: O CAMPO LITERÁRIO E A HISTÓRIA

A crônica é um lugar de memória que transita em diferentes esferas de atividades: na literatura, no jornalismo e na história. Desta maneira, tendo como *corpus* de análise crônicas, é fundamental entender este gênero nas diferentes áreas de conhecimentos a que está relacionado. Tendo já iniciado esta discussão no capítulo 2, em que se discutiu a relação entre jornalismo e literatura e o gênero crônica, pretendemos prosseguir neste capítulo discutindo a relação deste gênero híbrido com o campo de estudo da história, ou seja, a literatura, o jornalismo e a construção histórica.

Segundo Walter Benjamin (1994), o cronista narra acontecimentos históricos sem prestigiar apenas os “grandes”, isto é, na crônica, fatos (e acontecimentos) que seriam apagados dos registros de historiadores são valorizados e registrados de acordo com a visão do cronista.

O cronista que narra os acontecimentos, sem distinguir entre os grandes e os pequenos, leva em conta a verdade de que nada do que um dia aconteceu pode ser considerado perdido para a história. Sem dúvida, somente a humanidade redimida poderá apropriar-se totalmente do seu passado. Isso quer dizer: somente para a humanidade redimida o passado é citável, em cada um dos seus momentos. (BENJAMIN, 1994, p. 223).

Temos, então, a crônica como um suporte para registro histórico das particularidades, gênero literário como um lugar de memória. Discutir a relação da história com a literatura — especificamente, a história e o gênero crônica — é importante para entenderem-se o posicionamento quanto à educação e ao momento político de Cecília Meireles na década de 1930 e a relação destas idéias com as concepções da poeta sobre cultura e arte na escola nesse período, uma vez que, para ela (e para vários intelectuais do mesmo período), a educação é ponto central para as transformações nacionais e para a constituição de uma identidade nacional, sendo, pois, elemento indispensável para a formação cultural e artística de uma sociedade. Assim, a arte e a cultura nas crônicas de Cecília Meireles não podem ser desvinculadas do seu posicionamento sobre educação e política.

Em fins da década de 1920 e durante toda a década de 1930, Cecília Meireles atuou ativamente em movimentos transformadores brasileiros na busca de mudanças sociais para estabelecer elementos nacionais que permitissem a formação de uma identidade brasileira. Assim, uniu-se a ideais traçados por intelectuais do período, influenciando e sendo influenciada por vários deles, como Fernando Azevedo, Anísio Teixeira e Lourenço Filho, pensadores da educação nacional. Em documento elaborado no ano de 1932, o “Manifesto dos

Pioneiros da Educação”, a educação é defendida como meio de alcançar o avanço e construção de uma identidade nacional.

Na hierarquia dos problemas nacionais, nenhum sobreleva em importância e gravidade ao da educação. Nem mesmo os de caráter econômico lhe podem disputar a primazia nos planos de reconstrução nacional. Pois, se a evolução orgânica do sistema cultural de um país depende de suas condições econômicas, é impossível desenvolver as forças econômicas ou de produção, 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. (AZEVEDO, 1932).

Assim, a história referente às décadas de 1920 e 1930 assume um papel importante nesta pesquisa por entendermos que há traços de estreitamento entre a literatura e a história relevantes para a compreensão e análise dos textos literários selecionados neste trabalho, bem como o contexto e fundamentos que embasaram o pensamento de Cecília Meireles sobre arte, cultura e educação. Podemos dizer que há uma relatividade no olhar de Cecília Meireles sobre o Brasil (sobre a história), sendo, pois, necessário analisá-la a partir dos pressupostos da escola dos Annales. A concepção interdisciplinar do texto literário tornou-se freqüente depois do rompimento da história com a velha tendência positivista, por volta de 1929. É quando surge a revista “Annales d’histoire économique et sociale” e os historiadores deixam de considerar a história como fatos cronológicos e passam a vê-la e estudá-la como acontecimento emergido em um contexto social, econômico e ideológico. A idéia de verdade integral nos relatos históricos dá lugar ao pensamento de que o sujeito que relata os fatos o faz de uma determinada posição, ou seja, não há verdade absoluta, e sim versões dadas por sujeitos que se inscrevem em campos de conhecimento de acordo com os lugares que ocupam, dado indispensável para entender a história da literatura e as idéias que a formaram.

Em crítica à forma de se contarem e interpretarem fatos históricos, politicamente construídos, no ano de 1932, Cecília Meireles publica “13 de maio”, crônica em que tece comentários sobre o advento da abolição da escravatura e o modo como as datas são impostas com significados irrealis, deixando de se pensarem os reflexos no cotidiano do país.

O calendário informa que, na data de hoje, há muitos anos, foi abolido, no Brasil, o cativo. Mas, se a gente se puser a refletir, conclui que o calendário não está muito certo. Ele diz isso por hábito. Constou, certa vez, que uma princesa teve a oportunidade de fazer com que os negros se julgassem livres no Brasil. E o dia 13 de maio fixou-se na convicção dos brasileiros como uma data de liberdade. (MEIRELES, 2004, v. 4, p. 203).²⁶

²⁶ Crônica: *13 de maio* (Rio de Janeiro, Diário de Notícias, 13 de maio de 1932).

Ocorre a construção histórica da conversão ideológica e não a conversão ideológica em si, atendendo, mais uma vez, a interesses políticos e econômicos. Poderíamos entender que não é uma data que garante que os negros tenham seus direitos adquiridos, tão pouco seria apenas um decreto que acabaria com a exploração entre raças.

A escola dos Annales inaugurou a visão do homem como sujeito e objeto de uma história resultante de vários discursos e contada a partir de um ponto de vista dentre vários possíveis. Teorias como as do sociólogo Michel Foucault, que contrapõe a noção de uma história contínua, passam a ser importante para se compreenderem e estabelecerem os novos paradigmas, contribuindo com os estudos de várias áreas do conhecimento, como a literatura.

Historiadores como Roger Chartier e Jacques Revel, da quarta geração da escola dos Annales, defenderam o estudo da história pela perspectiva do cotidiano, enfocando classes excluídas pela velha história dos vencedores. Afirmavam que a prática e produção cultural eram elementos que compunham a dita história econômica e social. A historiadora Lynn Hunt, em apresentação de estudos sobre história, cultura e texto, discute:

Como afirmou Chartier, ‘a relação assim estabelecida não é de dependência das estruturas mentais quanto a suas determinações materiais. As próprias representações do mundo social são os componentes da realidade social’. As relações econômicas e sociais não são anteriores às culturas, nem as determinam; elas próprias são campos de prática cultural e produção cultural. (HUNT, 2001, p. 34).

Podemos considerar que Cecília Meireles, ao discutir e se envolver tão intensamente em questões políticas e educacionais, está, sobretudo, interessada e preocupada com a formação de uma identidade nacional por meio da cultura e da arte. A política vigente interferia na organização educacional, e a escola, intuição educacional fundamental, é para ela um espaço para a constituição e reconstrução da cultura e da arte nacional.

Assim, neste capítulo, vamos discutir a concepção história escolhida na análise feita neste trabalho, bem como a relação desta com o campo literário, além de elucidar as idéias político-educacionais que permeiam a percepção da poeta Cecília Meireles sobre arte e cultura na década de 1930.

3.1 Memória: lugares na história

Tomando a teoria da Nova História, podemos, por meio das crônicas de Cecília Meireles, construir uma versão histórica e ao mesmo tempo literária dos acontecimentos

relacionados à organização política e educacional de 1930. Por isso, tomamos a história como resultado de experiências humanas, sendo fortemente influenciada e determinada por aspectos sociais e culturais e constituída pela memória. Deve-se entender que a história não é uma construção fiel do passado, mas uma versão. Walter Benjamin (1994) comenta que:

Articular historicamente o passado não significa conhecê-lo “como ele de fato foi”. Significa apropriar-se de uma reminiscência, tal como ela relampeja no momento de um perigo. Cabe ao materialismo histórico fixar uma imagem do passado, como ela se apresenta, no momento do perigo, ao sujeito histórico, sem que ele tenha consciência disso. O perigo ameaça tanto a existência da tradição como os que a recebem. Para ambos, o perigo é o mesmo: entregar-se às classes dominantes, como seu instrumento. Em cada época, é preciso arrancar a tradição ao conformismo, que quer apoderar-se dela. (BENJAMIN, 1994, p. 224).

Nesta nova perspectiva do estudo da historiografia, a concepção de memória passa a ser objeto de reflexão e estudo. A memória é entendida como mecanismo de reconstrução de acontecimentos, sendo este conceito também interessante aos estudos literários, por utilizarem-se deste mecanismo, a memória, também os literatos.

A história dita ‘nova’, que se esforça por criar uma história científica a partir da memória coletiva, pode ser interpretada como ‘uma revolução da memória’ [...] História que fermenta a partir de estudo dos ‘lugares’ da memória coletiva. (LE GOFF, 1994, p. 89).

Tanto o historiador quanto o poeta constroem narrativas a partir de um ponto de vista particular sobre determinado fato ou uma época, de acordo com a posição que ocupam e os arquivos de memória que elegem. Podemos, por conseguinte, reconstruir a história correspondente às décadas de 1920 e 1930 com dizeres de Cecília Meireles nas suas crônicas publicadas durante esse tempo, considerando que será a visão e o recorte nosso (como leitores) da visão e do recorte feitos pela autora. Mesmo que a história possa se servir dos textos literários, não podemos confundir o ofício literário com o ofício histórico; dizemos que eles se auxiliam, mas com objetivos específicos.

Esta relação entre a literatura e história é bem observada em crônicas por ser este um gênero textual cotidiano. Desde sua origem, a crônica é um “relato em permanente relação de tempo, de onde tira, como memória escrita, sua matéria principal, o que fica do vivido. (COUTINHO, 1992, p. 142).

Segundo Nora (1993), a história, até o século XIX, unifica, separa e seleciona os fatos, apresentando o passado como distante. Cria, ainda, uma identidade universal que faz das várias identidades fragmentadas esquecimento. Assim, podemos entender a história como lembranças e também de esquecimento.

Entendendo que na sociedade contemporânea já não é possível fazer história-memória — a memória como necessidade da história para reconstruir um passado, na tentativa de formar identidades no contexto contemporâneo, e a história como necessidade para a busca da memória —, “lugares de memória” seriam, então, um misto de história e memória considerados resposta à necessidade de identificação do indivíduo contemporâneo. Nesta perspectiva, o texto literário seria também um meio de buscar a memória em um outro viés e “reconstruir” a história: literatura como “lugares de memória” na busca de identidade.

Sendo, pois, a literatura um “lugar de memória”, a partir dos novos estudos da história, historiadores têm considerado a literatura como um objeto de estudo que pode representar uma leitura histórica de uma sociedade e de uma época. Também os críticos literários modificaram suas concepções sobre o fazer literário, vendo as obras literárias como um espaço para a consolidação social, lugar de representação de uma memória ora individual, ora coletiva. Na literatura, a memória se apresenta como reflexão do tempo, sem compromisso com marcação cronológica ou linear, dependendo, pois, do foco observado. Como lugar de memória, o texto literário é revisitado como importante fonte capaz de propiciar o entendimento da organização de uma sociedade em seus diversos aspectos e do modo como essa mesma sociedade torna possível tal obra, na perspectiva de quem construiu o texto literário.

A crônica pode ser percebida, por exemplo, como elemento que revela a modernidade que chega ao Rio, como forma subjetiva que envolve o individual e, ao mesmo tempo, o coletivo. A crônica é também um meio de promoção de idéias, interferindo na sociedade em que é veiculada e a transformando. Sobre o estudo da crônica, no prisma da literatura e da história, Neves (1992, p. 78) expõe:

Busca-se assim, de múltiplas formas, reconstituir a história, por um releitura do passado como pela definição de uma meta comum de futuro, através de uma memória coletiva que se pretende ‘nacional’ e que sublima as discontinuidades representadas eminentemente de uma sociedade marcada por seu caráter historicamente excludente e hierarquizador. (NEVES, 1992, p. 78).

Neves comenta, ainda, o caráter “documental” da crônica como texto literário e a relação entre ficção e história, alertando quanto aos múltiplos olhares que se pode ter sobre um mesmo fato:

Existem, no entanto, outras possibilidades de abordar a crônica do ponto de vista da História que não aquele de tratá-las como “documentos” no sentido positivista do termo. De uma forma muito particular as crônicas recolocaram a seus leitores a relação entre ficção e história. No caso específico das

crônicas cariocas produzidas na passagem do século XIX ao século XX, é possível uma leitura que as considere “documentos” na medida em que se constituem como um discurso polifacético que expressa, de forma certamente contraditória, um “tempo social” vivido pelos contemporâneos como um momento de transformações. “Documentos” portanto, porque se apresentam como um dos elementos que tecem a novidade desse tempo vivido. “Documentos”, nesse sentido, porque imagens da nova ordem. “Documentos”, finalmente, porque “monumentos” de um tempo social que conferirá ao tempo cronológico da passagem do século no Rio de Janeiro uma conotação de novidade, de transformação, que cada vez mais tenderá a se identificar com a noção de “progresso”. (NEVES, 1992, p. 76).

Podemos dizer que a crônica representa e apresenta valores presentes em uma determinada sociedade num momento delimitado, constituindo-se objeto de estudos históricos, pois é possível traçar por meio delas a organização social, econômica ou cultural de uma época. Segundo Oscar Wilde (1992), vida e arte se relacionam na criação recíproca; para o autor, “a vida imita a arte muito mais do que a arte a vida” (WILDE, 1992, p. 51). Assim, a crônica, como texto literário (portanto, uma modalidade de arte), influencia o contexto em que se insere e, em retorno, tal contexto também a influencia.

Além de podermos verificar o posicionamento quanto às questões culturais de Cecília Meireles em suas crônicas, temos informações do panorama social e cultural da época de suas publicações, como na crônica “Educação artística e nacionalizadora”, em que a autora expõe a movimentação da Associação de Artistas Brasileiros e como esses representantes do movimento educacional da época se posicionavam em relação à arte no sistema educacional e sua relação com o movimento político revolucionário da década de 1920 e 1930 no Brasil:

A última sessão realizada na Associação de Artistas Brasileiros merece especial consideração, porque se cogitou, nela, do problema da educação artística, assunto de profundo interesse, neste momento de renovação brasileira. Toda revolução traz em si uma ideologia educacional, ainda que latente. A Revolução de outubro trouxe-a no próprio programa que divulgou, e que só pode ter realidade mediante uma transformação, operada, nos elementos do presente, por seleção violenta, e, nos do futuro, por uma orientação já anteriormente esboçada na Reforma de Ensino do Distrito Federal. As observações que o sr. Nestor de Figueiredo fez, em seu discurso sobre os defeitos de formação artística oriundos da ausência de interesse por assuntos dessa natureza na educação popular, estão, pedagogicamente, certas. A maioria dos homens está impossibilitada, entre nós, de compreender certas formas de arte, como, aliás certas formas de pensamento, por erros e falhas longínquos no adestramento das suas faculdades. (MEIRELES, 2001, v. 4, p. 19).²⁷

Temos, então, aspectos da Revolução de 1930 tratados pelo prisma da jornalista e associados à arte, à educação e aos seus representantes, o que possibilita entender como se deram tais acontecimentos na visão daquela que os vivenciou, considerando sua posição em

²⁷ Crônica: *Educação artística e nacionalizadora* (Rio de Janeiro, Diário de Notícias, 13 de novembro de 1930).

relação aos fatos, ao lugar e à formação cultural e social. A poeta, nesta e em outras crônicas, coloca a educação como fator de transformação social e cultural, devendo ser o foco daqueles que estão à frente das mudanças que deveriam ocorrer no Brasil de 1930.

3.2 Representações literárias e históricas: 1930

Bosi (1994) comenta a influência do contexto histórico não somente nas temáticas literárias, mas também na concepção ideológica de movimentos literários. Discute, ainda, a importância da década de 1930 (mais especificamente, a Revolução de Outubro) como um período de acontecimentos históricos decisivos na formação da literatura brasileira:

1922, por exemplo, presta-se muito bem à periodização literária: a Semana foi um acontecimento e uma declaração de fé na arte moderna. Já o ano de 1930 evoca menos significados literários prementes por causa do relevo social assumido pela Revolução de Outubro. Mas, tendo esse movimento nascido das contradições da República Velha que ele pretendia superar, e, em parte, superou; tendo suscitado em todo o Brasil uma corrente de esperanças, oposições, programas e desenganos, venceu fundo a nossa literatura lançando-a a um estado adulto e moderno perto do qual as palavras de ordem de 22 parecem fogachos de adolescente.

Somos hoje contemporâneos de uma realidade econômica, social, política e cultural que se estruturou depois de 1930. A afirmação não quer absolutamente subestimar o papel relevante da Semana e do período fecundo que se lhe seguiu: há um estilo de pensar e de escrever anterior e um outro posterior a Mário de Andrade, Oswald de Andrade e Manuel Bandeira. A poesia, a ficção e a crítica saíram inteiramente renovadas do Modernismo. Mário de Andrade, no balanço geral que foi a sua conferência “O Movimento Modernista”, escrita em 1942, viu bem a herança que este deixou: “o direito permanente à pesquisa estética; a atualização da inteligência artística brasileira; e a estabilização de uma consciência criadora nacional”. (BOSI, 1994, p. 383).

Podemos perceber o forte envolvimento de Meireles com as transformações ocorridas na década de 1930, em especial nas suas crônicas publicadas no “Diário de Notícias”, e reconstruir, pelo prisma da poeta, a repercussão da Revolução de 1930 desde sua eclosão, uma forma de relacionar, como já referido neste capítulo, dois campos de estudos: o histórico e o literário.

Na crônica “Sinal dos tempos”, publicada em 14 de novembro de 1930, a poeta deixa explícito que as aspirações da Revolução de 30 já haviam se iniciado havia tempo, fruto de uma coletividade que desejava mudanças sociais, políticas e econômicas no país, foco da elite intelectual brasileira.

A Revolução de outubro, surgindo como a explosão de inquietudes, desassossegos, aspirações e desesperos, acumulados desde muito tempo, e tendo a formidável repercussão que teve em toda a parte da alma nacional que não estava, propriamente, em atividade, nesse movimento, recebendo-o quase como uma surpresa feliz, significa estarmos, realmente, preparados para uma transformação radical de toda a nossa vida, pois as alterações políticas não são fenômenos limitados a certos personagens, e certos cargos: representam, pelo contrário, a síntese das possibilidades coletivas. Mais de uma vez temos chamado a atenção dos educadores para essa formidável esperança, embora sabendo que a muitos deles causará estranheza tamanho interesse por assunto que talvez lhes possa parecer alheio às suas cogitações. (MEIRELES, 2001, v. 2, p. 125).²⁸

Sodré Nelson Werneck (1987), ao analisar o advento da revolução, pontua o movimento armado de 1930 como um “momento de ruptura” seguido de uma fase de grande agitação de idéias em vários segmentos do país. O autor aponta mudanças espaciais, econômicas e sociais que levaram a concepções defendidas em 1930, como o crescimento das cidades, que altera a vida e os costumes do povo brasileiro, provocando transformações sociais que poderíamos compreender como uma forma de mudança cultural também. Expõe, ainda, que a Semana de Arte Moderna, ao contrário do que muitos estudiosos tentam afirmar, não foi, de fato, o acontecimento que levou à arte em geral grandes transformações, como a Revolução de 1930 e os acontecimentos advindos dela.

Entendido o modernismo como amplo movimento, desenvolvido a partir da segunda década do século até 1945, é um esforço para superar a alienação e criar condições para a existência de uma literatura nacional, comportando duas fases: a inicial, até 1930, quando busca afirmar-se na poesia, rompendo com o passado romântico, simbolista e parnasiano, fase de destruição, de combate, um pouco de pedrada e de apito; a segunda, até 1945, quando o esforço renovador atinge a prosa e o feito mais significativo é a conquista do público. A fase inicial é principalmente de conquistas formais, estética, a que se segue e completa a renovação atinge o conteúdo. (SODRE, 1987, p. 40-41).

Ainda na crônica “Sinais dos tempos”, Cecília Meireles avalia a revolução apenas como um passo para as transformações que deveriam acontecer, sem deixar de ser um marco crucial para a história e um “sinal” de tempos melhores para a educação — poderíamos dizer também no campo literário, já que o envolvimento de literatos no movimento refletiu os ideais de transformações nas páginas da história da literatura. O professor, segundo a poeta, deve-se manter atento, pois ele é elemento fundamental na formação das novas concepções, dos “homens viradouros”. A revolução foi para muitos intelectuais da época um esperança de renovações políticas, econômicas e, sobretudo, sociais e culturais.

²⁸ Crônica: *Sinal dos tempos* (Rio de Janeiro, Diário de Notícias, 14 de novembro de 1930).

A Revolução de outubro é apenas um pórtico para uma idade nova. Os que o puderam erigir — com a força do seu ideal, feito tanto da forma abstrata dos pensamentos como da pobre forma concreta dos corpos despedaçados — não o fizeram para si mesmos. Eles sabem que não há proporção entre o tamanho de uma Revolução e o de uma vida...

Fizeram-no, pois, pelos outros, e para os outros, para os que vêm depois, para os que se sucedem, para os que nunca terminam, — para a própria vida que, dentro de um limite geográfico, costuma ter o nome de Pátria.

Aqueles, pois, a quem com mais razão pertence o Brasil Novo de agora são os que, ainda pequeninos, apenas puderam abrir grandes olhos cheios de perguntas vendo passar os aviões de 24, que deixaram no céu cinzento da manhã inesquecível a inicial de inquietação brasileira.

Essa inicial deve prolongar-se no nome todo do futuro, para uma outra gente, diversa desta que a engendrou.

Agora, ela é o sinal dos tempos diferentes. O anúncio do que virá.

Como poderá o professor, que prepara os homens vindouros, estar condignamente na sua situação, se lhe passarem despercebidos os detalhes de cada acontecimento desta Revolução, que é, igualmente, uma Revelação? (MEIRELES, 2001, v. 2, p. 126).²⁹

Dias depois, publica mais uma crônica ressaltando a importância da revolução para a reforma educacional iniciada na década de 1920. A poeta entende a Revolução como uma forma de corrigir vícios que prejudicam o movimento educacional e posiciona-se favorável às mudanças propostas pelo novo governo e nelas confiante.

O momento educacional que atravessamos não admite opiniões contraditórias. Temos de acompanhar a evolução da vida, com a consciência esclarecida por experiências nossas e alheias, e amparadas já pela última Reforma de Ensino — única iniciativa que o próprio regime revolucionário não poderá atingir na sua orientação, entre as velhas coisas do regime passado, porque ela foi um raio de luz novo que, através de infinitas dificuldades, se conseguiu insinuar pela sombra daqueles tempos sem ideal.

E, lembrando o que foi a campanha que nos deu essa reforma, e imaginando o que vai ser, nos dias novos, o desenvolvimento do plano já traçado, e adotado nas suas linhas principais, ocorre-nos dizer alguma coisa sobre o perigo que corre no Brasil, — por esse vício de princípios que a Revolução deseja corrigir, — qualquer grande movimento social que de algum modo surpreenda a mentalidade geral. (MEIRELES, 2001, v. 4, p. 67).³⁰

Continua sua ‘apologia’ aos preceitos da revolução, criticando os opositores às mudanças no sistema educacional e aqueles que se valem de “medalhões” para se impor intelectual e socialmente. A atribuição de medalhões a personalidades ou intelectuais era comum, em sinal de respeito e de honra ao país. Euclides da Cunha, por exemplo, recebeu um medalhão em bronze e o dia 15 de agosto de 1930 foi instituído como Dia de Euclides da Cunha, em homenagem aos seus escritos.

²⁹ Idem.

³⁰ Crônica: *Orfeões* (Rio de Janeiro, Diário de Notícias, 8 de março de 1932).

De modo que, em suma, os antagonistas da reforma não trouxeram, com a sua opinião, superficialmente ameaçadora, nenhum obstáculo sério à marcha educacional, pelos novos rumos.

O que foi, de certo modo, chocante, e poderia abalar o processo que transformou a escola suja, triste e anacrônica, do passado, na escola de transição, de hoje, com todo o tumulto das suas pesquisas e experiências, foi a arrogância com que muita gente, conceituada em certas rodas, se bem que não educacionais, começou a deitar o verbo, ora desvairado, ora pejorativo, sobre uma obra que, quando não fosse mais que a “tentativa de uma obra”, tinha de merecer o respeito de todos, surgindo como a coisa mais pura de quarenta anos de democracia enlameados por venalidades e explorações.

O Brasil tem como grande desgraça a ser combatida a pseudo-autoridade do “medalhão”. O “medalhão”, homem de “pose”, dado à intelectualidade”, falador e gesticulador, dizendo coisas floridas e ocas, tem sido o nosso pior inimigo, em política, em literatura, em arte, em ciência, em administração.

O “medalhão” fala de tudo, muito de alto, como rei de todos os assuntos. E além de falar, escreve.

Ora, pela desgraça da desigualdade social, nem todos conhecem o mundo em que vivem, ainda quando esse mundo seja, apenas, por exemplo, a cidade do Rio de Janeiro.

E muita gente acredita no “medalhão”. E até existe quem se fascine com o seu pseudoprestígio.

Os “medalhões” também se dão ao luxo de comentar coisas como a Reforma de Ensino...

E foram figuras dessas que andaram emitindo conceitos de fumaça para toldar a luz que vinha, sob a forma, tão desmoralizada, de lei, trazer ao Brasil-criança aquilo que a Revolução quis dar ao Brasil-humanidade.

Agora, quando a Diretoria de Instrução se normalizar, e se pensar a sério no que ela representa, na ordem das coisas, a Reforma de Ensino aparecerá em cena. Os “medalhões” aparecerão, também. Aparecerão com a sua ignorância, ou com algum estudozinho incipiente para dizer coisas “importantes”.

Que atitude se faz necessária em tal contingência?

A Revolução triunfou... A Revolução está aí, sobre as vidas e as mortes que clamam redenção.

Os homens da Revolução terão de falar...

Nós ouviremos. Ouviremos com a mais profunda atenção. (MEIRELES, 2001, v. 2, p. 127).³¹

Segundo Sodré (1987), a década de 1930 é marcada por discussões, questionamentos e debates apaixonados que buscam a renovação e a reflexão sobre o Brasil. Vários intelectuais da época — como Mário de Andrade e Manuel Bandeira — discutiam a revolução. Em carta a Mário de Andrade datada de 29 de outubro de 1930, Manuel Bandeira comenta a repercussão da revolução no Rio.

Antes de mais nada um abraço pela vitória da revolução. Saia o que sair deste movimento, o ar que se respira agora nestas horas de esperança não é mais aquela mistura de trampa e gás carbônico que constituía a atmosfera das últimas presidências. Para os paulistas então imagino o que não seja agora que estão livres do macaense fudilhão e bambambam.

³¹ Crônica: *O momento educacional* (Rio de Janeiro, Diário de Notícias, 25 de novembro de 1930).

Aqui houve momentos de desassossego com um tumulto em que se acredita agora ver manobras dos comunistas. Também apreensões causadas pelo ar um pouco “meninos, não briguem senão apanham” com que no primeiro manifesto se apresentou a junta; porém com a chegada dos revolucionários do Sul e do Norte fez-se o entendimento e a calma está voltando. (MORAES, 2001, p. 464-465).

Também Cecília Meireles foi participante ativa das buscas e debates sobre os sentidos da revolução, discutindo, no espaço que lhe era reservado na página de educação, questões de organização política da época que na sua concepção estavam extremamente ligadas às mudanças que deveriam ocorrer na educação (principalmente no que diz respeito à arte e à cultura dentro das instituições escolares). Demonstra várias vezes sua crença na transformação do país e defende a revolução como um processo de atitudes que não devem ser apenas promessas ou dizeres burocráticos.

Todos sentem, pelos nomes que surgem nos cartazes administrativos, em certos postos de relevo do novo regime, que os senhores da Revolução estão lutando com a gravíssima dificuldade de escolher pessoas realmente capazes de, nestes novos tempos, agir de acordo com a intenção dos idealistas que determinaram esta mudança na ordem das coisas, para transformação do Brasil.

Na verdade, não é fácil, em muitos casos, reunir todas as qualidades necessárias para se assumir um compromisso administrativo, sem prejudicar, sem ferir, sem atentar contra o plano revolucionário que é ainda a mais bela esperança de uma vida de realizações integrais, com elevada orientação e elevados objetivos.

[...] De modo que, sondando com o pensamento esclarecido por experiências diretas o nosso panorama vindouro, temos que avistar desde já duas classes diversas participando da agitação educacional: uma que reagirá contra as inovações do ensino, ou por ignorância ou por parti pris, querendo atacar indivíduos, estragando-lhes a obra; outra, consciente da atualidade, consciente da sua responsabilidade, consciente da situação brasileira, e disposta a assegurar para o Brasil do futuro aquilo que a Revolução lhe prometeu dar, e que já está antecipadamente pago pelo sangue do espírito e do corpo dos heróis de verdade desta Revolução. (MEIRELES, 2001, v. 2, p. 129).³²

Assim, podemos entender que a revolução era vista por Cecília Meireles como um pontapé para promover transformações que poderiam não ser aceitas por aqueles que não acreditavam ou não desejavam mudanças sociais.

Porque os que vão aparecer pedindo ou insinuando retrocessos à obra da educação são os de alma “legalista”, são os inimigos disfarçados da Revolução, são os que desejam o seu fracasso futuro, cortando, por uma dessas penas arbitrárias, as possibilidades de evolução que o Brasil possa ter, através da obra educacional adequada aos tempos modernos.

Fazer revolução dever ser, com certeza, muito mais fácil do que assegurar revoluções... O passado do mundo nos mostra, aliás, essa necessidade de repetir a história para se consolidarem as aspirações. O exemplo deve servir

³² Crônica: *A responsabilidade da Revolução* (Rio de Janeiro, Diário de Notícias, 27 de novembro de 1930).

para alguma coisa. Se viemos de um Brasil infelicitado pela má estrutura educacional dos seus próprios dirigentes, que corromperam com as suas práticas os próprios dirigidos bem-intencionados que houvesse, e se nos empenhamos em apagar a todo o transe a lembrança do passado maléfico, devemos fazê-lo não com palavras — oh! como o Brasil está fatigado de discursos! — mas com atos ponderados e justos.

O ato mais grave, talvez, que o governo terá a praticar será o que decidirá da sorte do problema educacional brasileiro. Para sua orientação possui duas obras educacionais que são o único legado de valor incontestável que por milagre nos deixou o regime passado: a Reforma de Ensino do Distrito Federal e a do Espírito Santo.

O que a Revolução fizer, em tal conjuntura, vai ser a definição do seu programa e, por ela, teremos a medida da envergadura dos seus homens.

Sabemos que a lábria humana encontra forças de audácia inesperadas, e sabe engendrar argumentos maquiavélicos... (MEIRELES, 2001, v. 2, p. 130-131).³³

Passado o momento de euforia, a poeta, assim como outros intelectuais, passa a entender a Revolução de 1930 como apenas um golpe político sem realmente eleger prioridades as tão almejadas transformações em busca da constituição de uma identidade brasileira. Os ideais da arte e da cultura na educação, fator de grande preocupação com foco para construção de elementos nacionais, foram abandonados, retrocedendo a velhos conceitos e ações, como a instituição da educação religiosa, além de se interromper as reformas no sistema educacional do Distrito Federal que se iniciaram na década de 1920.

Quando a Revolução agitou o Brasil de norte a sul, e, triunfante, apresentou o seu programa, a que a preocupação construtiva da nacionalidade emprestava um caráter nitidamente educacional, nós tínhamos três ou quatro reformas de ensino que eram, talvez, os únicos sintomas da vitalidade brasileira e a maior esperança de todos que acompanhavam com verdadeiro e profundo interesse os destinos da pátria.

Não se poderia pretender que, no pouco tempo da sua atuação, pudesse já o novo regime estabelecer os necessários planos para a organização educacional do Brasil Novo, embora se pudesse exigir que preservasse tudo quanto encontrou, organizado e em experimentação, porque — sabendo-se, como se sabe, que destruir é fácil e construir difícil — é sempre grande imprudência deitar por terra trabalhos lentamente elaborados, à custa de muito esforço e de muita boa vontade inteligente.

Em que condições estão as reformas de ensino, que a Revolução encontrou organizadas, postas em prática eficientemente, e constituindo uma antecipação do seu próprio movimento, e núcleos de projeção capazes de assegurar a sua ideologia, pelo tempo afora, vencendo as resistências das circunstâncias que os movimentos súbitos abalam, mas nem sempre destroem?

Não nos compete responder.

Mas, seja qual for a resposta, ainda há esperanças, alimentando a obra educacional indispensável ao Brasil de hoje. (MEIRELES, 2001, v. 2, p. 135).³⁴

³³ Idem.

³⁴ Crônica: *As iniciativas educacionais de após-Revolução* (Rio de Janeiro, Diário de Notícias, 19 de dezembro de 1930).

De fato, fora do Distrito Federal, houve iniciativas que reforçavam a concepção de educação como fator primordial para a identidade brasileira que se buscava nas décadas de 1920 e 1930. O ensino paulista, por exemplo, teve à frente de suas reformas educadores de renome, como Fernando Azevedo e Lourenço Filho, citado no trecho abaixo de uma das crônicas de Cecília Meireles. Nesta mesma crônica, a poeta cita várias iniciativas educativas em diferentes pontos do país como forma de reforçar a importância da educação e como este tem sido foco de preocupação no Brasil. Para a poeta, a reforma no Distrito Federal deveria ser prioridade e exemplo para outros Estados, como uma forma de se unificarem as ações em prol da educação.

Primeiro, foi essa iniciativa de estudantes, fundando, aqui no Rio, um centro destinado a estudar a elaboração de um plano educacional completo — o plano que sugerem as reformas até aqui implantadas, e a que as circunstâncias impuseram um raio de ação limitado, malgrado a amplitude do espírito que as determinava.

Em seguida, um telegrama de São Paulo, anunciando que o interventor João Alberto projetava realizações de caráter educacional, naquele estado, abriu-nos perspectivas promissoras, tanto mais quanto é para esperar que, com o professor Lourenço Filho à frente do ensino paulista, seja possível projetar-se e pôr-se em prática alguma coisa que não venha trair os interesses da criança.

A recente organização de uma Sociedade de Filosofia em que estudantes e professores tenham oportunidade de trocar idéias sobre o assunto, acrescida da declaração de seus organizadores de desejarem alguma coisa mais viva, mais sincera do que as faculdades demasiado acadêmicas, e com larguezas de vista que permitam a auscultação do pensamento humano em todas as suas variações, representa também um sinal bem claro da orientação para que se dispõem os novos tempos e as novas gerações.

Chega-nos agora um telegrama do Nordeste com uma notícia igualmente simpática. Na cidade de Santa Cruz, no estado do Rio Grande do Norte, foi fundada a Sociedade Educacional Santa-Cruzense, que se dedicará — diz o telegrama — à educação moral e física de seus associados.

Não é possível adivinhar o que seja, em tão remoto sítio, uma agremiação cujo programa nos chega apenas em duas linhas. Mas, uma sociedade que se denomina “educacional” deve saber o que está fazendo: porque a palavra educação é uma das mais graves e das mais nítidas da presente época.

Admitindo, pois, que não esteja mal empregada — como o desejamos — trata-se de mais um caso, a registrar, do interesse que o problema educacional começa a tomar entre nós, e nos mais inesperados pontos.

Porque a verdade é esta: a educação é uma aspiração coletiva, obscura, ainda, no subconsciente do povo, mas perfeitamente clara para os olhos dos que lhe sondam as inquietações.

É uma aspiração tão geral, tão profunda, tão intensa e extensa, que a própria Revolução não passou de um apelo para a transformação integral de que o Brasil carece: e só a educação, todos sabem, produz transformações integrais. (MEIRELES, 2001, v. 2, p. 136-137).³⁵

³⁵ Idem.

Cecília Meireles, na crônica “Um problema em evolução”, como em outras, elogia o posicionamento ideológico de Lourenço Filho quanto à educação e critica a falta de iniciativas educacionais no então Distrito Federal Rio de Janeiro. Alega também que teme que aqueles que estão à frente do governo retrocedam a reforma que já se iniciara na capital antes da revolução. Neste mesmo texto, cita várias notícias sobre reformas educacionais que ocorrem em pontos diversos do país, como no Rio Grande do Norte e no Piauí, reiterando a importância da educação na reforma do sistema brasileiro e instituição de uma nação verdadeiramente brasileira. Cobra ações no campo da educação que partam do governo, propiciando diretrizes de uma reforma unificada no sistema educacional brasileiro.

Queremos é acentuar que o problema educacional está vindo à tona em vários pontos do país e repetir, mais uma vez, que se nesses vários pontos se lhe der a solução adequada, teremos conseguido para toda a nação as mais favoráveis condições para a garantia da transformação que sustenta os ideais revolucionários. Do interventor João Alberto conhecemos dois atos recentes, sobre o assunto: ambos de caráter administrativo. Consistirá neles, apenas, a reforma à que aludiam telegramas anteriores? Ou serão, antes, uma preparação para ela? Continuamos em expectativa.

[...] Essas reformas existentes e mais outras que os interventores inteligentes irão promovendo noutros estados são o esboço da fórmula fecunda com que o governo poderá consolidar a sua obra. As transformações superficiais são efêmeras. É preciso transformar o povo através da obra grandiosa da educação nacional. (MEIRELES, 2001, p. 139).

A falta de diretrizes nacionais e a descentralização das iniciativas de reformas educacionais foram também retomadas no “Manifesto dos Pioneiros da Educação” como ponto-chave para que houvesse, de fato, solidez e identidade na educação brasileira.

No entanto, se depois de 43 anos de regime republicano, se der um balanço ao estado atual da educação pública, no Brasil, se verificará que, dissociadas sempre as reformas econômicas e educacionais, que era indispensável entrelaçar e encadear, dirigindo-as no mesmo sentido, todos os nossos esforços, sem unidade de plano e sem espírito de continuidade, não lograram ainda criar um sistema de organização escolar, à altura das necessidades modernas e das necessidades do país. Tudo fragmentário e desarticulado. A situação atual, criada pela sucessão periódica de reformas parciais e freqüentemente arbitrarias, lançadas sem solidez econômica e sem uma visão global do problema, em todos os seus aspectos, nos deixa antes a impressão desoladora de construções isoladas, algumas já em ruína, outras abandonadas em seus alicerces, e as melhores, ainda não em termos de serem despojadas de seus andaimes... (AZEVEDO, 1932).

Os questionamentos da poeta em relação ao que ela considera “movimento revolucionário” passam também pelo crivo das tradições. Na crônica “Espírito de justiça”, além de reivindicar “espírito de justiça” nas ações do governo para a constituição de um “Novo Brasil”, questiona se tudo do regime anterior era realmente ruim ou se se poderiam, após a revolução, desprezar todos os

ideais presentes anteriormente sem apresentar propostas equivalentes. Não seria, pois, possível apagar toda a história do Brasil até o advento da revolução para começar do nada.

Acreditamos que poucas sejam as coisas inteiramente aproveitáveis no Brasil realizado até o advento da Revolução. Parece mesmo que até então havia pouco interesse em realizar o Brasil. Bem. Os revolucionários querem justamente isso, que era assunto de apagada importância, no regime que combateram. E têm de pôr mãos à obra, para que qualquer dia não venha alguém dizer deles o mesmo que eles disseram dos outros...

Têm de pôr mãos à obra. Desde onde vão começar a construir? Não sei. E tenho a impertinência de crer que muita gente não saberá, também, como eu...

Porque se tudo for inaproveitável...

Não: vamos pensar razoavelmente, e com justiça. Há uma obra, pelo menos, que se salva, de todo o grande caos passado. Há uma obra, que, embora suscetível de desenvolvimento, contém em si todo o Brasil, e, por isso mesmo, merece particular atenção do governo atual: a obra de educação projetada na Reforma de Ensino do Distrito Federal.

[...] Esta Revolução, pois, sob pena de se tornar contraditória e imperdoavelmente injusta, deve considerar com elevação a única obra que, dentro de um regime de erros e fraquezas, nasceu com um destino diferente, e uma ansiedade melhor de futuro e de humanidade. (MEIRELES, 2001, v. 2, p. 143).³⁶

Na análise das concepções de Cecília Meireles sobre arte e cultura, é primordial considerar dois acontecimentos: a Semana de Arte Moderna, que marcou a busca de intelectuais brasileiros pela verdadeira “cara do Brasil”, e o “Manifesto dos Pioneiros da Educação”. Ambos os movimentos primavam pela busca de uma identidade nacional, sendo que o primeiro colocou a questão da cultura em primeiro lugar, e o segundo passou a considerar a sociologia como fonte para a construção de uma nacionalidade.

O Brasil tem uma data para a renovação de suas idéias no campo da Cultura como tem uma data para o mesmo fenômeno no campo da Educação. A primeira se situa no ano de 1922, a segunda dez anos mais tarde. Os dois acontecimentos possuem entretanto antecedentes diversos. A renovação cultural desejada pela Semana da Arte Moderna em São Paulo não se desviou da linha estetizante que foi durante todo o século XIX a fonte de inspiração da intelectualidade brasileira. A renovação pedagógica entretanto procurou introduzir nas nossas tradições um novo elemento, um fermento diverso: por motivos que não são muito claros, talvez pela importância crescente dos Estados Unidos, talvez com a experiência intelectual de alguns dos nossos educadores, o fato é que aos poucos se foi criando entre nós um gosto pela pedagogia norte-americana e seus novos métodos de formação e educação do homem. (MELLO, 1986, p. 46).

Assim, intelectuais norte-americanos como John Dewey influenciaram as idéias sobre a arte e cultura na escola, sendo que este também pensava a educação como meio de formação cultural e, desta forma, responsável em grande parte pra constituição da identidade coletiva ou individual na sociedade.

³⁶ Crônica: *Espírito de justiça* (Rio de Janeiro, Diário de Notícias, 14 de janeiro de 1931).

3.3 Nova Escola

Num momento em que se busca a identidade nacional, em que delimitar fronteiras compõe as metas do sistema capitalista, Cecília Meireles vê a escola como uma instituição de “formação de povos”, isto é, a escola seria um importante canal na constituição da identidade nacional em termos culturais, como afirma no trecho de sua crônica “Nossas escolas”:

Percorrer as escolas do Distrito Federal é, de certo modo, auscultar a própria vida do Brasil. A escola é que sempre nos dirá o que somos e o que seremos. Ela é o índice da formação dos povos; por ela se tem a medida das suas inquietudes, dos seus projetos, das suas conquistas e dos seus ideais. (MEIRELES, 2001, v.4, p. 111).³⁷

Defende, ainda, a escola como lugar de cultura e arte, além de educação, sendo o ambiente em que os aspectos que constituem uma nação se manifestam, se transformam, se fortificam e se formam. Por isso, era favorável a uma diretriz única para o sistema educacional brasileiro, sendo também reflexo da busca de delimitar o “espaço nacional”, controle de fronteiras econômicas, sociais, culturais e intelectuais.

Ora, as escolas do Distrito Federal são um triste índice. No entanto, nós temos ideais, inquietudes e projetos. Nestes dez últimos anos, um pensamento novo, firmemente dirigido para a questão educacional, tem sustentado esforços notáveis pela definição de uma obra que seja a diretriz da vida nacional. (...)

A compreensão de que tudo depende da educação, se não é ainda um conceito claramente estabelecido na mentalidade geral, está, pelo menos, na consciência dos responsáveis pelo povo, e, dentro das vacilações e das incertezas em que se modelam quaisquer tentativas, vai, enfim, criando a sua realidade para um futuro que verá, talvez, com melhor simpatia, estas obscuras lutas do presente. (MEIRELES, 2001, v.4, p. 111).³⁸

Criado para servir os interesses da multidão, devendo ser, por isso mesmo, a expressão das aspirações, dos desejos, das vontades dessa multidão, que sintetizava em um pequeno núcleo de dirigentes, o nosso governo permaneceu alheio às inquietudes do povo, em choque com os seus interesses, despreocupado pelas suas tendências, desatento a todas as circunstâncias e variações psicológicas que são os fatores vitais de uma nacionalidade. (MEIRELES, 2001, v. 3, p. 9).³⁹

O que se deseja, pois, é justamente isso: que todas as pessoas capazes se interessem pela educação, e trabalhem por ela, preparando a nova pátria de que precisamos, e a que a Revolução garantiu possibilidade de existência. Há sempre idéias, aqui e ali, aproveitáveis ou sugestivas. É preciso recebê-las, embora entre outras, sem nenhuma significação, pois desse confronto, dessa

³⁷ Crônica: *Nossas escolas* (Rio de Janeiro, Diário de Notícias, 16 de novembro de 1932).

³⁸ Idem.

³⁹ Crônica: *Política e pedagogia* (Rio de Janeiro, Diário de Notícias, 16 de novembro de 1930).

aproximação de motivos de idealismo é que deve surgir uma fórmula adequada à necessidade brasileira. (MEIRELES, 2001, v. 3, p. 13).⁴⁰

De acordo com os estudos de Lourenço Filho (1978), as “recentes” descobertas sobre o desenvolvimento infantil durante as primeiras décadas do século XX fizeram surgir em vários países a necessidade de se “[...] transformar as normas tradicionais da organização escolar, com isso ensaiando uma escola nova, no sentido de escola diferente das que existissem” (LOURENÇO FILHO, 1978, p. 17), sentido este ampliado ao longo das iniciativas de reformas aos problemas de educação como um todo, caracterizando um movimento educacional que se ocupava em compreender as necessidades da infância embasado em teorias biológicas, psicológicas, sociais e filosóficas, a fim de traçar novos rumos pedagógicos.

O movimento da Escola Nova representa, segundo Lourenço Filho, as transformações pelas quais passa a sociedade. Dois fatos teriam fortes influências em tais modificações: o aumento do número de escolas e a tardia sistematização do estudo sobre o desenvolvimento infantil.

Outra questão apontada pelo estudioso refere-se a “razões políticas por extensão das idéias democráticas e outras derivadas de transformações da vida econômica” (LOURENÇO FILHO, 1978, p. 22), que interfeririam e ocasionariam o “surgimento de grupos de um mesmo tipo de cultura”, importantes na afirmação ou constituição de “bases nacionais”.

Entre os pensadores da educação da década de 30 com os quais Cecília Meireles se correspondia está Ferrière. Na crônica “Pedagogia de ministro...”, a poeta comenta uma carta de Ferrière em que ele discorre sobre os interesses políticos e partidários nas iniciativas educacionais, citando como prova dos dizeres do educador “as atitudes do sr. Francisco Campos”, que seriam antidemocráticas e sem o foco que o Ministério dirigido por ele devia ter: educação. Para a poeta, Francisco Campos seria pouco apto para estar à frente das reformas educacionais. O ponto de maior crítica ao então ministro da Educação foi o decreto que tornou obrigatório o ensino religioso nas escolas públicas (ensino católico, na verdade), pois a poeta prezava a liberdade e universalidade do ser, o que a imposição religiosa não permitia.

Mas o sr. Francisco Campos parece que resolveu dar cada dia uma prova mais convincente de que não entende mesmo nada, absolutamente, de pedagogia. Que a sua pedagogia é uma *pedagogia de ministro*, isto é, politicagem...

⁴⁰ Crônica: *O que se espera e o que se teme* (Rio de Janeiro, Diário de Notícias, 9 de janeiro de 1931).

E assim, antes que aqui tivéssemos estudado o caso das reformas, deixou desabar, do seu ministério para as mãos do sr. Getúlio Vargas, um decreto tornando *obrigatório* o ensino religioso nas escolas.

Ora, a educação, no nosso tempo, é uma fórmula de levar as criaturas à liberdade, pelo desenvolvimento de todas as suas aptidões; a verificação de todas as experiências humanas passadas e presentes, orientadas por um superior critério de responsabilidade. Daí, todas as obrigatoriedades atentarem contra o espírito da Escola Nova que é apenas um aspecto da vida no século que atravessamos.

Sob pena de sermos retrógrados, temos de estar de acordo com o tempo. Sob pena de sermos tiranos, temos de nos submeter à sua ética.

O sr. Francisco Campos acaba de demonstrar que não sabe estas coisas, absolutamente vulgares, na pedagogia corrente...

Seu ministério, que já tinha decaído de *educação* em *instrução*, por obra das reformas, acaba de ser extinto. Extinto pelo próprio ministro. Porque qualquer professorinha sabe que religião é uma coisa e educação é outra. Educação é um problema de liberdade: preparo do homem para se orientar por si. Religião é catequese: subordinação do homem ao interesse de uma seita, ou de um indivíduo. Nem sequer de Deus.

Que pensará de semelhante coisa o sr. Getúlio Vargas, que quis ter os destinos do Brasil na sua mão, prometendo-lhe um futuro, se não melhor, pelo menos mais democrático, mais livre? (MEIRELES, 2001, v. 2, p. 162-163, grifos da autora).⁴¹

Cecília Meireles cita também Dr. Frota Pessoa (subdiretor administrativo de Instrução Pública), que, segundo a poeta, não deveria deixar de ser consultado no caso de uma reforma educacional, mesmo se colocada em prática a Reforma Fernando Azevedo, da qual teria profundo conhecimento adquirido “durante o tempo da sua ativa implantação”. Frota Pessoa teria tido convívio direto com o magistério, o que o tornaria conhecedor das questões relativas ao assunto.

Nessas condições, é preciso ouvir o dr. Frota Pessoa, a respeito do nosso momento educacional, e aprender, com o seu conhecimento vívido, o que temos e o que nos falta.

Nada melhor, para esse fim, que ler este seu livro recém-publicado, *A realidade brasileira*, cheio de excelentes informações sobre a situação das nossas escolas.

Nada melhor do que ler esse livro. Porque nele se sente palpitar, de verdade, a flama daquele idealismo que vinha de tão longe procurando um campo de ação eficiente e que agora penetra no novo regime cheio de confiança e de fé, certo de que a Revolução sustentará um compromisso de honra: o da formação dos futuros brasileiros, dentro dos moldes indispensáveis da ideologia dos grandes educadores.

O maior problema, todavia — diz este livro — é o da educação das novas gerações, aproveitando-se o impulso das idéias modernas, predominantes e vitoriosas em todo o mundo, e já introduzidas no Brasil nestes seis últimos anos.

Este é o dever para com o Brasil futuro. Mais ainda. Esta é a condição para que qualquer reforma política, administrativa ou social possa perdurar.

⁴¹ Crônica: *Pedagogia de ministro...* (Rio de Janeiro, Diário de Notícias, 30 de abril de 1931).

Um governo clarividente, ao elaborar o orçamento para o Brasil deste instante, terá primeiro que talhar, na renda que espera obter dos tributos impostos à Nação, a parte devida à educação popular, seja qual for a soma a que atinja essa estimativa.

E só depois proverá os demais dispêndios públicos, porque qualquer destes poderá ser reduzido ou protelado, mas as novas gerações brasileiras, ora destinadas a perpetuar no futuro a miséria do Brasil de hoje, estas não podem esperar, porque, a cada ano que decorre, se avoluma o número dos incapazes e dos desgraçados.

Há observações que passam facilmente despercebidas. Esta não o pode passar, porque vem de uma pessoa que, à força de inteligência, de trabalho, de obstinação e de idealismo, conquistou o direito que só raros possuem, de ser uma autoridade no assunto. (MEIRELES, 2001, v. 2, p. 153-154).⁴²

No trecho acima, do livro “A realidade brasileira”, Frota Pessoa traça um panorama da educação brasileira na década de 20 até a publicação deste, em 1931. Defende que a Revolução de 30 começou a se fundar desde a Constituição de 1891. Afirma que, diferentemente dos outros regimes, a organização política a partir de então deveria se firmar pela moralidade e por realizações.

Fernando Azevedo, além de educador, foi sociólogo e humanista importantíssimo na história da educação brasileira. Durante o tempo em que ocupou o cargo de diretor do Departamento de Educação do Estado de São Paulo, promoveu reformas pedagógicas que ressoaram até mesmo em outros Estados brasileiros.

As idéias do educador contaram com a admiração e o apoio de Cecília Meireles, que, em muitas crônicas, o cita como intelectual de prestígio e suas ações como modelo a ser seguido pelos dirigentes da educação do Distrito Federal e do Brasil como um todo.

Segundo Azevedo (1976), a reforma de 1928, iniciada no Distrito Federal (Decreto nº 3.282, de 23 de janeiro de 1928), resultou numa nova fase da história da educação nacional, incentivando ainda mais movimentações sociais que culminaram, mais tarde, na Revolução de 1930. Tal reforma ter-se-ia desenvolvido desde de 1922, também resultado de pressão de causas econômicas, sociais e políticas aquecidas depois da guerra de 1914, “se alastrando por todos os domínios culturais” (AZEVEDO, 1976, p. 167).

E, nesta situação de incertezas, em que o egoísmo e o desinteresse, o sonho de progresso e o desejo de vinganças, o ideal e o ódio se debatem num conflito de resultados imprevisíveis, o problema educacional aguarda a sua sorte, entre a inquietude dos que se dedicaram à educação por um sentimento transcendente e os que dela se utilizam, profissionalmente, como simples burocratas assegurando a sua existência. (AZEVEDO, 1976, p. 167).

⁴² Crônica: *Um compromisso da Revolução* (Rio de Janeiro, Diário de Notícias, 13 de fevereiro de 1931).

Tronca (1982) alerta para o fato de ser a Revolução de 1930 uma construção elaborada do pensamento autoritário brasileiro; ser um acontecimento construído a partir da memória dos vencedores. A manipulação da classe operária, com o intuito de obter o apoio popular, foi fundamental para a conquista de poder na Revolução de 1930.

A convergência desses objetivos — exclusão, repressão, manipulação e controle dos trabalhadores — confere o conteúdo real àquilo que a história oficial (a memória dos vencedores) chama de Revolução de 1930. Por trás desses objetivos, tanto os das classes dominantes como os daqueles que se diziam porta-vozes do proletariado, uma mesma e única lógica os identifica: a lógica da dominação. (TRONCA, 1982, p. 22).

Assim, o que objetivamos no próximo capítulo é conhecer a visão de Cecília Meireles sobre cultura e arte dentro desse momento histórico, a Revolução de 1930, na esfera social representada pela instituição educacional, não sendo a voz da classe dominada, mas daquela que, no momento, se posicionava no lugar de representante desta classe, sendo, no entanto, o meio-termo entre o radical e o conservador. O que vemos é que a análise sobre a importância da cultura e da arte na educação continua antes e depois do marco da revolução — o que se altera, não somente nos dizeres da poeta, é a opinião sobre a própria Revolução de 1930.

4 CAPÍTULO III: ARTE E CULTURA: UMA QUESTÃO DE ESTÉTICA E SENSIBILIDADE

A cultura e a arte são dois elementos que constituem fundamentalmente a sociedade. A arte, desde os primórdios, é o fenômeno que perpassa a cultura constituinte de uma sociedade e as manifestações artísticas ocorrentes num determinado período podem tanto preservar as características de uma cultura como modificá-la.

Um fenômeno comum a todas as culturas — desde as mais “primitivas” às mais “civilizadas”, desde as mais antigas às mais atuais — é a arte. A arte do homem pré-histórico, inclusive, é tudo o que restou, integralmente, desses nossos antepassados. Qualquer cultura sempre produziu arte, seja nas formas mais sofisticadas, como o cinema em terceira dimensão, na nossa civilização. A arte nos acompanha desde as cavernas. (DUARTE JUNIOR, 1983, p. 37).

Assim, a cultura e arte são elementos permitem a formação de uma identidade coletiva e influenciam a identidade individual. Se considerarmos a escola como uma instituição social que representa e modifica a organização social, temos de reconhecer que a arte e a cultura permeiam tal instituição. A educação seria um mecanismo fundamental na formação da identidade nacional tão fomentada no período de 1930: “Qual senão o de educação poderia, na verdade, trazer uma luz compreensiva para os múltiplos desacertos de conduta contemporânea em relação àquilo que se entende por uma tentativa de formação nacional?”. (MEIRELES, 2001, v. 3, p. 241).

Maria de Souza Duarte (1983) considera a educação componente da cultura ao mesmo tempo em que a modifica.

A compreensão sobre as relações entre arte e educação deve iniciar-se no entendimento da educação como um componente da cultura. Cultura, no sentido aqui tomado, seria, repetimos, o acervo resultante do “fazer” dos homens. Esse acervo seria acumulável, transmissível e modificável pela Educação. Educação entendida como processo global e permanente, implicando alterações de ordem social, cultural, política, econômica, psicológica etc. (DUARTE, 1983, p. 30).

Assim, poderíamos entender que, na escola, elementos culturais se fortalecem e se modificam. Cecília Meireles defendia a arte e a cultura como elementos essenciais na formação do educando, devendo, pois, ter enfoque no currículo escolar. A poeta considera a arte tão ou mais importante que os outros conhecimentos apreendidos na escola e critica iniciativas e intelectuais que não valorizam a arte na escola como componente da formação do educando. O desenho, por exemplo, deveria ser tão valorizado quanto a escrita, o que

implicaria em abrir espaço para atividades que não visassem apenas o conhecimento acadêmico e valorizar a formação estética do educando por meio de atividades que, principalmente no período infantil, são consideradas artísticas.

Até aqui não tivemos educação artística, nas escolas primárias. O desenho, até a Reforma Fernando de Azevedo, foi considerado uma disciplina de secundária importância: a escola é para aprender a ler, escrever e contar, na opinião dos especialistas em cruzadas de alfabetização... Eles não sabem, porém, que às vezes dá mais satisfação a uma criança traçar, num papel, uma flor que um algarismo... E que no desenvolvimento de uma atividade que traz, realmente, alegria, há mais proveito, e mais poder educativo que no automatismo de uma obrigação cumprida a contragosto... (MEIRELES, 2001, p. 67).⁴³

Desta forma, a formação escolar, segundo a poeta, deveria ser intelectual e também emocional e seria a arte uma forma de promover a integração destes dois aspectos.

Sobre a relação de representação, sociedade, arte e cultura, Theodor Adorno considera a arte como forma de transgressão social, ou seja, ao mesmo tempo que representa, contrapõe: “A arte é a antítese social da sociedade, e não deve imediatamente deduzir-se desta. A constituição de um meio inferior aos homens enquanto espaço da sua representação: ela toma parte na sublimação”. (ADORNO, 1970, p. 19).

Bernard Berenson (1972) comenta a representação na arte como forma de provocar, de levar o novo à sociedade. A recepção estaria ligada ao que culturalmente se entende em determinado momento sobre arte: “Mas se uma representação causa repugnância ou provoca oposição, ou é meramente incôgrua, o ‘momento estético’, como chamamos o instante de êxtase enriquecedor, não é alcançado e o efeito planejado não é produzido”. (BERNISON, 1972, p. 91).

Dmitry A. Leontiev (2000) afirma ser a arte um dos aspectos que colaboram com a formação de uma identidade social, sendo cada ser constituído por identidades múltiplas, uma vez que pertence e integra diferentes entidades dentro da sociedade.

A educação estética não se pode reduzir exclusivamente ao conhecimento nem à informação. Sabemos tanto teórica como intuitivamente (experimentalmente) que o contacto com a arte, adequadamente vivido e assimilado, tem algo a ver com o processo mais íntimo do desenvolvimento pessoal e da personalidade, do que simplesmente com a adaptação social. (LEONTIEV, 2000, p. 128).

Já na década de 1930, também Cecília Meireles via a arte como transformadora, tendo sobre o homem grande ‘poder’. Via a literatura como representação, destacando a simbologia dos textos de origem popular.

Tudo quanto se tem escrito sobre o poder da arte, nessa transfiguração humana, não é apenas matéria mitológica ou poética.

⁴³ Crônica: *Orfeões escolares* (Rio de Janeiro, Diário de Notícias, 8 de março de 1932).

Aliás, a mitologia e a poesia são tudo quanto há de mais verdadeiro, transporto numa linguagem de símbolo que, infelizmente, nem todos chegam a compreender com precisão. (MEIRELES, 2001, v. 1, p. 20).

Assim, a educação estética promovida pela arte na escola é mais que o estudo da arte e o conhecimento adquirido; é também uma forma de constituir a identidade cultural, social e pessoal de um indivíduo. A arte seria o meio para desenvolver a sensibilidade infantil, bem como o pensamento crítico. Sobre a importância da arte como mecanismo de desenvolvimento emocional do ser humano Harold Osborne (1968) reflete:

A sabedoria popular acredita, e nisso concorda a maioria dos psicólogos, que, nas situações emocionais, o ato de expressão relaxa a tensão nervosa e trás alívio à pressão emocional refreada. Nós nos sentimos menos tensos quando os nossos sentimentos se manifestam abertamente. Por conseguinte, tanto em conexão com a criação artística como em outras atividades da vida, costumemos dizer que o homem “se expressa” ou “expressa seus sentimentos” ao entregar-se a alguma forma de atividade oriunda de um impulso profundamente arraigado, que o deixa apaziguado e satisfeito. Como os homens são seres sociais, a maioria das pessoas obtém maior satisfação quando a expressão transmite a outras pessoas uma consciência da sua emoção e induz os outros a comparti-la harmoniosamente. O elemento de comunicação não é essencial nem inevitável. (OSBORNE, 1968, p. 223).

Assim, a escola deveria se propor a colaborar também na formação do cidadão como ser que pensa e, principalmente, sente. A sensibilidade deveria ser foco no ambiente escola, e a arte, uma das formações de promoção desse desenvolvimento e este é umas das idéias defendidas por Cecília Meireles sobre arte na escola. Maria de Souza Duarte também reflete sobre a arte como uma forma de identificação coletiva e de expressão do ser humano.

A arte traduz a emoção do homem/ artista, sua percepção das experiências da vida e a criação de uma forma, uma maneira capaz de expressá-las em linguagens plásticas, verbais, gestuais ou musicais.

A forma é uma função da percepção, e a criação da imaginação. Os princípios da forma e da imaginação são duas atividades mentais, ou aspectos psíquicos da vivência estética. Outros aspectos se colocam, porque as condutas e criações individuais do homem/ artista nunca são simbólicas por si mesmas, mas elementos a partir dos quais se constrói um sistema simbólico coletivo, e pelo qual um grupo humano se afirma, se expressa e se identifica. (DUARTE, 1983, p. 21).

Os vários campos e visões artísticas aplicadas na escola, segundo a poeta, colaborariam para a formação coletiva e individual do ser. Por meio da arte a criança pode se expressar e se constituir em um sujeito que compõe uma sociedade. A arte seria ainda uma forma de valorização da infância e, assim, da vida brasileira.

Como isso nos dá uma enorme esperança de um pouco de alegria e beleza nos lábios áridos da nossa infância! Um pouco de alegria e beleza para a sua alma, para a edificação da sua vida, isto é, da vida brasileira a caminho da

própria plenitude. (MEIRELES, 2001, v. 4, p. 4).⁴⁴

As várias linguagens artísticas na escola poderiam também valorizar a infância e torná-la um momento de preparação para o que Cecília Meireles considera ‘plenitude da vida’. Afinal, a criança seria vista como um todo formado de academicismo e sensibilidade. Sobre a multiplicidade da linguagem, João Francisco comente:

A linguagem é mais que um inventário das coisas: é um instrumento de ordenação da vida humana, num contexto espaço-temporal. Por ela o homem organiza as suas percepções, *classificando* e *relacionando* eventos. Por ela o homem coloca ordem num amontoado de estímulos (sonoros, luminosos, táteis etc.), de forma a construir um todo significativo. Através da linguagem o homem relaciona seu *eu* com os eventos do mundo. Com ela, tais eventos são classificados em “classes gerais” (conceitos), e adquirem uma significação (um valor) para a existência. (DUARTE JUNIOR, 1983, p. 39, grifos do autor).

Segundo Cecília Meireles, a desvalorização das múltiplas linguagens na escola tem origem na própria sociedade; os pais — parte também do processo de formação integral do educando — consideravam única a educação acadêmica e de responsabilidade da escola, ou seja, inserir o aluno na sociedade letrada e garantir-lhe uma posição social.

A preocupação de instruir, que até bem pouco dominava a de educar, a ansiedade dos pais também mal orientados, querendo a todo o transe que os filhos soubessem ler e escrever, e certos inefáveis inspetores e diretores que julgavam o merecimento das professoras pelo número de alunos promovidos — fosse em que estado fosse — tudo isso contribuiu enormemente para que a escola se reduzisse quase à desgraçada missão de alfabetizar, despejando, anualmente, no mundo, algumas centenas de crianças, cujas possibilidades estavam limitadas à quase inutilidade do saber ler e escrever. Em tais condições, educação estética seria uma superfluidade de fazer sorrir: luxo indesculpável, de que resultaria, apenas, perda de tempo. (MEIRELES, 2001, v. 4, p. 25).⁴⁵

Assim, na década de 1930, a idéia da arte como representação da sociedade e uma forma de modificá-la e constituí-la ganha espaço nas discussões dos intelectuais que passam a defender as linguagens na escola e fora dela como fator essencial à formação humana.

Segundo o documento Manifesto dos Pioneiros da Educação (1932), a cultura é uma das questões centrais a serem debatidas, principalmente quanto à educação ou à formação de uma identidade brasileira. Primeiro, deve-se discutir o que se concebe na cultura como educação para depois avançar em reformas e na tentativa de unificar os objetivos de reformas educacionais.

⁴⁴ Crônica: *O ensino da música nas escolas* (Rio de Janeiro, Diário de Notícias, 5 de julho de 1930).

⁴⁵ Crônica: *Educação estética da infância* (Rio de Janeiro, Diário de Notícias, 2 de dezembro de 1930).

Azevedo (1932) discute a constituição de uma cultura brasileira, bem como a educação brasileira. Segundo este educador, para que seja realizada uma reforma educacional no Brasil, temos que entender se há verdadeiramente um sistema de educação brasileiro e qual a identidade cultural do nosso país.

Ou, em poucas palavras, na falta de espírito filosófico e científico, na resolução dos problemas da administração escolar. Esse empirismo grosseiro, que tem persistido ao 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 de nossa cultura. Nunca chegamos a possuir uma “cultura própria”, nem mesmo uma “cultura geral” que nos convencesse da “existência de um problema sobre objetivos e fins da educação”. Não se podia encontrar, por isto, unidade e continuidade de pensamento em planos de reformas, nos quais as instituições escolares, esparsas, não traziam, para atraí-las e orientá-las para uma direção, o pólo magnético de uma concepção da vida, nem se submetiam, na sua organização e no seu funcionamento, a medidas objetivas com que o tratamento científico dos problemas da administração escolar nos ajuda a descobrir, à luz dos fins estabelecidos, os processos mais eficazes para a realização da obra educacional. (AZEVEDO, 1932).

Dias depois da publicação do Manifesto dos Pioneiros da Educação, Cecília Meireles, na crônica Manifesto da Nova Educação, faz considerações sobre a importância deste documento e reafirma sua concordância com as idéias nele veiculadas. O Manifesto seria um instrumento para “reavivar” ideais que vinham sendo debatidos desde da década de 1920 a fim de elevá-los.

O manifesto da Nova Educação foi lançado numa época de manifestos — o que equivale a dizer numa época de grandes inquietudes. Na incerta oscilação do meio, hesitante em se definir pelos inúmeros caminhos que costumam surgir diante das solicitações de um ideal que acorda, o manifesto trazia consigo esta qualidade especial de propor uma solução para o estado de coisas reinante, — e uma solução de origens profundas, que não removia as dificuldades superficialmente, mas descia às suas raízes, e procurava prevê-las, por antecipação, dando aos homens uma esperança mais sólida que a oriunda de aproveitamentos momentâneos ou de reformas puramente exteriores e, por isso, condenadas à próxima ruína. (MEIRELES, 2001, v. 3, p. 241).⁴⁶

Podemos entender o Manifesto como um marco na história da educação e um dos motivos e incentivos para mais tarde surgir a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, em que idéias nele passam a ser, como reivindicava o documento, obrigatórios, como as artes que, pelo menos no papel, ganham espaço no sistema de ensino brasileiro.

⁴⁶ Crônica: *Manifesto da Nova Educação* (Rio de Janeiro, Diário de Notícias, 10 de julho de 1932).

Ana Mae Barbosa (1988), ao contextualizar a arte na década de 1930, ressalta o interesse do movimento da Nova Escola, liderado pelo mesmo grupo que escreveu o Manifesto dos Pioneiros da Educação, pela arte no processo educativo como forma de desenvolvimento acadêmico e estético-artístico.

Contudo a idéia de livre-expressão somente alcançou a escola pública durante os anos 30, quando outra crise político-social, a mudança de oligarquia para democracia, exigiu reformas educacionais.

O movimento Escola Nova explodiu então no país, numa tentativa de transformar o deficiente sistema de educação. Fortemente influenciados por Dewey, Claparède e Decroly, os líderes do movimento afirmavam a importância da arte na educação para o desenvolvimento da imaginação, intuição e inteligência da criança. (BARBOSA, 1988, p. 14).

A importância das artes na educação é defendida por Cecília Meireles nas suas crônicas e, ao relacionar cultura e educação, coloca uma como dependente da outra, de forma que a escola é considerada uma importante instituição na veiculação da cultura e arte (sendo esta também uma manifestação cultural segundo a autora) na e da sociedade. .

Segundo Meireles (2001), na crônica *História do Brasil*, assuntos podem ser poetizados, sem prejuízo histórico, o que tornaria o ensino mais motivador aos educandos. A grande diferença para a poeta era a forma como abordar e falar de determinado tema; ir ao museu pode ser uma atividade prazerosa, se as gravuras forem descritas com o prestígio da época que representam e associadas a versos da mesma temática. Projeções fixas como imitação de um pequeno cinema, desenhos e também jornais são recursos para motivar a sensibilidade das crianças durante o processo de aprendizagem. Enfim, o uso da arte como um recurso é válido como uma forma de renovar a prática pedagógica, se não esquecermos que ela tem um fim em si mesma.

Com todos esses recursos, não há nenhuma criança que não se interesse pelo assunto...

Porque o ensino tem de ser assim “vívido”, para produzir resultados sérios... O tempo dos quadros sinópticos, das biografias e dos discursos já vai muito longe, para felicidade das gerações de agora...

[...] Das gerações que estão dependendo do magistério renovado que conhece todas essas coisas e as pratica. (MEIRELES, 2001, v. 3, p. 168).⁴⁷

Na década de 1930 foi muito discutida, devido a influência de pensadores americanos, a concepção de que o conhecimento se dá pela experiência, que, para ocorrer aprendizagem significativa, a criança deve encontrar sentido no que lê e estuda, ou seja, vivenciar é uma forma de tornar a aprendizagem real, que fugue da memorização isolada. Tais preceitos também defendidos pela poeta aparecem mais tarde, por exemplo, em obras do educador

⁴⁷ Crônica: *História do Brasil* (Rio de Janeiro, Diário de Notícias, 12 de setembro de 1930).

popular Paulo Freire, que alterou consideravelmente as concepções de ensino no Brasil. O educador popular comenta em uma de suas obras como a imaginação contribui para a aprendizagem.

Este procedimento ingênuo ao qual o educando é submetido, ao lado de outros fatores, pode explicar as fugas ao texto, que fazem os estudantes, cuja leitura se torna puramente mecânica, enquanto, pela imaginação, se deslocam para outras situações. O que se lhes pede, afinal, não é a compreensão do conteúdo, mas sua memorização. Em lugar de ser o texto sua compreensão, o desafio passa a ser a memorização do mesmo. Se o estudante consegue fazê-la, terá respondido ao desafio. (FREIRE, 1981, p. 8).

Cecília Meireles defende em suas crônicas justamente a aplicação de atividade e foco em disciplinas que desenvolvem o imaginário infantil e levam à criança vivência e formação de concepções estéticas.

Cecília Meireles e vários outros intelectuais como Oswald Anísio Teixeira (grande influenciador dos pensamentos sobre educação na década de 1930), foram influenciados pelo pensamento de John Dewey.

O conceito de experiência permeia a obra de Dewey e influenciou vários intelectuais no Brasil e no mundo. Segundo Ana Mãe Barbosa, “experiência, para Dewey, é a interação da criatura viva com as condições que a rodeiam. Aspectos e elementos de eu e do mundo qualificam a experiência com emoções e idéias”. (BARBOSA, 1998, p. 21). Experiência, na teoria de Dewey (1976), relaciona-se com qualidade estética, que seria, para ele, um disposição receptiva interna. A estética seria a apreciação e internalização de todo um processo de criação. Tal concepção encontra-se nas reflexões de Cecília Meireles sobre a arte e a cultura na escola, como o caso de suas acepções sobre o teatro: a criança deve vivenciar o processo, assim como a apresentação em si, porque é no processo que ela adquiriria uma visão estética da atividade.

Para Cecília Meireles, o professor é quem promove na escola a educação estética por meio da arte e da cultura. Cabe, portanto, analisar a imagem do professor na década de 1930 e a concepção deste ofício para a poeta, a fim de entender como se estabelecem a relação entre a arte, a cultura e a educação, bem como a articulação entre o processo de educação estética e o ambiente escolar.

4.1 O professor, o espaço escolar e a formação cultural

Segundo os estudos sobre literatura infantil brasileira de Silva (2008), a escola como tema de produção literária ganha enfoque em 1888 com a publicação do romance “O Ateneu”, de Raul Pompéia. Outro autor a explorar o tema foi Machado de Assis, em “Conto de escola” e em “Umás férias”, publicados no livro “Relíquias de casa velha”, em 1905. O universo escolar relatado nestes textos, de forma sutil, é opressivo, rígido e hierarquizado, marcado por professores severos impondo medo aos alunos e nos remete à imagem que se tinha do professor no início do século.

Em 1927, na obra **Catimbó**, o pernambucano Ascenso Ferreira expõe o ambiente escolar de sua infância como um lugar — uma prisão — que o privou da liberdade, o seu mestre como “carrancudo” e obras literárias clássicas como **Os Lusíadas**, de Camões, inacessibilidade. Temos, então, uma percepção da realidade escolas em Pernambuco pelo autor citado, que limitava, ou mesmo eliminava, a presença da formação cultural e artística na escola. Nesta mesma obra, o folclore popular é apresentado como elemento presente apenas em momentos extra-escolares.

Tais textos mostram, por meio da literatura, uma necessidade e urgência de transformar o sistema de ensino e a concepção daqueles que o integram sobre o papel da escola na formação cultural do cidadão.

Em várias crônicas, Cecília Meireles discorre sobre o educador e seu papel no panorama escolar. Na crônica As qualidades do Educador, alerta que o professor não pode ser mero reprodutor de cultura e valores de outrora. Cabe só ao professor a responsabilidade de formação e “transformação intelectual de cultura”, devendo manter-se alerta quanto “à ética do tempo, e à fisionomia dos fenômenos sociais”. O educador deve estar ciente que contribuirá com o futuro de seus educandos e, portanto, de seu país. Desta forma, ater-se a velhos conceitos e preconceitos seria imprudência, pois sua responsabilidade é extrema, uma vez que sua tarefa é formar indivíduos. Ainda sobre os professores, na crônica A consciência dos educadores, discute:

Interessa saber o estado de consciência dos educadores. Se estão acordados no seu posto. Se estão vigilantes. Se sabem, com certeza, o que têm a fazer. (Porque também se pode admitir, entre as decadências humanas, que o educador passe por qualquer lapso de consciência.)

Interessa saber, entre os que dirigem a infância, como contemplam todos os dias o que fizeram, depois das suas horas de trabalho. Que sensação lhes vem dos próprios atos. Em que condições se encontram, no seu íntimo

apreço. Como se refletem, na sua própria lembrança, pensando o que disseram, o que fizeram, o que deram ou tiraram a esse mundo maravilhoso e frágil da infância.

Interessa saber se estão sem culpas e sem arrependimentos. Se não traíram sua responsabilidade. Se não imprimiram na alma das crianças alguma dessas máculas graves ou tênues que o mundo dos adultos muitas vezes não tem possibilidade de apagar. [...]

O educador não tem o direito de se pertencer. Sua profissão é de exemplo. [...] Interessa saber se ele relembra tudo isso, diariamente. Se o pratica.

A exortação de Anatole⁴⁸: “Só podem tocar na infância os que estiverem com as mãos puras!” desdobra-se subjetivamente: “Só pode tocar na infância o que estiver espiritualmente puro!” (MEIRELES, 2001, v. 3, p. 173-175).⁴⁹

De determinada maneira, a visão da poeta sobre o educador é utópica, pois exige daqueles que exercem este cargo uma postura sem possibilidade ao erro. Sendo a escola uma instituição social responsável pela representação cultural, cabe ao professor, elemento fundamental, a responsabilidade da formação cultural e estética da criança. Para isso, o professor deviria ter uma formação cultural aberta ou mesmo recorrer a profissionais de outras áreas, como poetas e outros artistas, para proporcionar no ensino mais que o saber empírico. Anísio Teixeira (1977) também discorre sobre as mudanças na concepção de ensino e tarefa de ser professor, argumentando sobre a importância do educador na formação cultural da sociedade, colocando, ainda, a cultura como mutável e plural, já consciente das conseqüências que a modernidade teriam na organização social e cultural.

A tarefa do educador, do mestre, do professor, longe de estar, como tantas outras, em declínio, é tarefa e missão que estão apenas a surgir. Não só a complexidade da cultura a transmitir que nos enche de temor e respeito, mas sobretudo, o sentido de missão do nosso trabalho, pois, cabe-nos transmitir o gosto e o hábito por uma cultura predominantemente consciente e mutável, em oposição à fácil cultura anterior, toda ela inconsciente e uniforme.

Aliás, este é todo o perigo do nosso tempo.

A nova civilização, ora em vias de substituir a antiga civilização agrícola poderá, mais ainda do que esta, ser puramente mecânica e lançar o homem em estados jamais vistos de passividade batalha do dia de amanhã. (TEIXEIRA, 1977, p. 124).

Assim, o professor teria mais que a responsabilidade em ensinar, seria ele responsável pela conservação e transformação do presente e, por conseguinte, do futuro. Este profissional que quer exercer sua profissão estaria defendendo uma causa e envolvido numa questão nacional: a constituição de uma nação por meio da educação. Afinal, segundo Meireles:

O educador não é o burocrata que vai à escola como uma repartição, limita a sua atividade de funcionário a meia dúzia de horas diárias, e respeita o prestígio das autoridades: é a criatura construtora de liberdade e progresso harmoniosos, que,

⁴⁸ Jacques Anatole François Thibault foi um escritor francês reconhecido pelo estilo artístico requintado e sutil. Além de ter sido premiado pela Academia francesa, recebeu também o Prêmio Nobel de Literatura em 1921.

⁴⁹ Crônica: *A consciência dos educadores* (Rio de Janeiro, Diário de Notícias, 1º de outubro de 1930).

vivendo no presente, está sempre investigando o futuro, porque é nesse futuro, povoado de promessas de vida melhor, que o destino de seus discípulos se deverá realizar com toda a plenitude. (MEIRELES, 2001, v. 3, p. 144).

Cecília Meireles associa escolarização e arte; e a sensibilidade do educador mais importante que seus conhecimentos, pois é preciso antes sensibilizar os alunos para a percepção do mundo, ou mesmo uma percepção artística, para depois pensar os conhecimentos empíricos (que estariam, desta forma, em segundo plano). No entanto, a educação estética na escola, na década de 1930, na perspectiva de Meireles, não tinha o necessário enfoque por parte dos pais e professores, o que ocorreria por falta de preparo daqueles que são responsáveis por ela na escola, falta aos professores “cultura estética”:

O problema da educação estética da infância precisa ser contemplado com mais atenção pelos pais e professores, porque ele contém, em grau notável, possibilidades inúmeras para o desenvolvimento e aperfeiçoamento da criança. A razão de estar sendo ainda tão descuidado na escola, malgrado a suposição de muita gente que vê um piano no salão principal e assiste a um espetaculozinho decorativo, nas festas de fim de ano, está em que os professores de hoje ainda não dispõem, na sua totalidade, da cultura estética indispensável para sua devida orientação. (MEIRELES, 2001, v. 4, p. 25).⁵⁰

Desta forma, fomentar a participação no processo de criação de atividades, da vivência mediante a experiência e a qualidade estética na escola, poderia tornar a aprendizagem significativa; mas, para isso, é preciso primeiro que o professor tenha consciência estética e não apenas reproduza velhos valores educacionais de outros tempos.

É preciso que se saiba que grande parte do magistério, em atuação nas nossas escolas, trouxe dos seus tempos de Escola Normal uns rudimentos de música e uns apontamentos de literatura, como única bagagem artística: rudimentos e apontamentos que, dia a dia, se tornam mais inúteis com a compreensão que se vai fazendo clara do que a criança e do que é a educação.

[...] Mas os professores de hoje, que se integraram, com um nobre esforço, na atual corrente de pensamento que vem atravessando o mundo — e que tem na escola um ponto de ação valiosíssimo, — sabem que a educação estética é um meio infalível de atingir a alma delicada da criança, sensível e dócil à beleza, amoldável a ela, capaz de se deixar influenciar pelo seu suave jugo, muito melhor que por obrigações rígidas, estabelecidas quase como um castigo, e como um castigo, na verdade recebidas.

Todo o processo educativo da arte esta já estudado em magníficas páginas de psicólogos contemporâneos. Os resultados da sua aplicação, também, estão manifestos em conquistas pedagógicas devidamente firmadas. Não se trata, pois, de empirismo, nem literatura... É a verdade das pesquisas modernas ao serviço desinteressado da humanidade. (MEIRELES, 2001, v. 4, p. 26).

⁵⁰ Crônica: *Educação estética da infância* (Rio de Janeiro, Diário de Notícias, 2 de dezembro de 1930).

Segundo Cecília Meireles, a educação em 1930 passa por significativas mudanças de concepção das quais o professor deve tomar nota na prática, afinal, elas ainda não haviam alcançado a escola normal em tempo de sua formação. Nota-se que várias áreas do conhecimento, como a psicologia, passam a valorizar a arte na formação escolar. Antes de se preocupar com o ensino da literatura ou de uso de qualquer vertente artística, o professor deve ter sensibilidade e perspicácia para elucidar no aprendiz a sensibilidade para que este possa então passar aos estudos empíricos. Vários outros intelectuais também se preocupam com a abordagem que o professor escolhe para tratar da arte na escola, como expõe Cecília Meireles na crônica *Orfeões escolares*:

Além do desenho, — precário desenho infantil, que ainda não foi visto com os olhos necessários que lhe distinguem a beleza original e o gosto primeiro de criação, — que mais se tem feito de educação artística nas escolas?
 — Que é que as senhoras têm ensinado de música? — perguntou Villa-Lobos às professoras presentes.
 — Hinos patrióticos... marchas...
 Não é que as professoras não quisessem ou não pudessem fazer melhor. Todos o sabem. O mal vem do ambiente, das possibilidades, do estímulo, da organização. (MEIRELES, 2001, v. 4, p. 67).⁵¹

Seria, assim, importante propiciar aos estudantes a vivência necessária para explorar seus sentidos, o que poderia ser possível por meio da educação estética. Desta forma, não bastaria apresentar a literatura, a música, a pintura às crianças ou preparar apresentações artísticas, se elas não fossem instigadas à percepção estética da arte. Deve-se pensar a arte como um fim em si mesma, não como um mero recurso pedagógico, de maneira que uma área de atuação/conhecimento não sufoque, apague ou prejudique de alguma forma outra.

A relação entre educação e arte, se não queremos vê-la reduzida à subordinação de uma pela outra, passa por compreender os processos de apropriação para que se ofereçam oportunidades significativas de experiência estética, de caráter dialógico, aos tantos sujeitos contempladores, fugindo de modelos e de cópias, favorecendo sua ampliação de repertório. (LEITE, 2008, p. 35-36).

Na perspectiva de formação identitária pela arte na escola, Cecília Meireles defende o folclore, sem excluir outras culturas, como uma manifestação cultural e artística essencial para compreensão da sociedade. A autora, durante seus estudos sobre folclore, discute a necessidade de resgate das raízes folclóricas brasileiras, sem deixar de priorizar os clássicos, sendo, pois, uma questão de identidade cultural: nacional e universal.

Os grandes gênios da arte — como os da ciência — não têm pátria, não têm limites e, malgrado sofram, muitas vezes, do julgamento dos contemporâneos que os reduzem, no seu conceito, à mediocridade mais

⁵¹ Crônica: *Orfeões escolares* (Rio de Janeiro, Diário de Notícias, 8 de março de 1932).

detestável, sempre sabem estar num ambiente universal que é a sua mais íntima e duradoura satisfação.

Que possuem esses homens de extraordinário? Apenas um dom profundo de beleza, — porque é também beleza a ciência que se faz sem abolir as dependências entre o individual e o universal. (MEIRELES, v. 1, p. 62).⁵²

A crônica Arte e educação revela contradições no pensamento de Cecília Meireles em relação à tendência nacionalista da arte na década de 1930. Para a poeta, tínhamos que traçar uma identidade nacional educacional, cultural e artística, mas isso não implicaria ver a arte como uma questão apenas nacional, pois ela transcende as fronteiras de um país. Haveria o folclore como manifestação artística e cultural em termos nacionais (particulares de acordo com o país) e um outro universo artístico, que deveria ser considerado universal. Cabe ao professor mediar estas duas manifestações na escola, propiciando ao educando a educação estética e criando um “ambiente infantil” para tal.

Essa questão do ambiente infantil está claro que não se limita, apenas, a um certo cuidado com a beleza que circunda a vida física da criança, -mas a sua vida total. É uma atmosfera ilimitada que adere a cada atividade infantil, acompanhado-a em todos os seus movimentos, em todos os seus deslocamentos, em todas as suas variações. [...]

Porque, na verdade, que vale estarmos dispendo com todo o cuidado as mais belas coisas para dirigirmos a atividade estética da criança por um rumo favorável, se logo a seguir perturbamos os resultados disso com um pensamento menos belo, que nos venha a escapar pelo gesto ou pela voz. (MEIRELES, 2001, v. 1, p. 213).

Para Cecília Meireles, um ambiente infantil que propicia a educação estética não está relacionado apenas ao espaço físico, mas a como dispõem idéias, dizeres e ações às crianças. A poeta entende a criança como um ser puro propício a apreender pelo exemplo e sensível às manifestações artísticas:

É porque nós, desgraçadamente, já andamos esquecidos; mas, quando fomos pequenos, tivemos também essa maravilhosa imaginação com que qualquer criança deslumbra o mais requintado poeta.

E éramos tão senhores da vida, com todos os seus cenários e as suas aparências, acreditávamos tanto na eternidade profunda das coisas, malgrado as suas superficiais e parciais extinções, que a morte era para nós qualquer coisa enganosa, que os adultos não tinham ainda encarado bem, que ainda não conheciam de perto e só por isso, com certeza, não sabiam ainda vencer... (MEIRELES, 2001, v. 1, p. 221).⁵³

A questão da capacidade criadora e imaginativa da criança é destacada pela poeta em vários momentos, devendo ser conservada e explorada em todos os momentos e ambientes de convívio da criança. Assim, uma das críticas feitas aos professores e à escola refere-se às

⁵² Crônica: *Educação artística [III]* (Rio de Janeiro, Diário de Notícias, 29 de janeiro de 1932).

⁵³ Crônica: *A imaginação maravilhosa da infância* (Rio de Janeiro, Diário de Notícias, 15 de julho de 1931).

atitudes que restrinjam o uso da imaginação infantil. A criança teria uma pré-disposição ao estético, devendo ser orientadas.

As crianças, felizmente, não sabem dessas coisas. Para elas, todas as histórias brotam simplesmente na vida como as estrelas do céu e as flores do jardim, brilhando por algum tempo na sua imaginação riquíssima, e deixando nela um vestígio de alegria que, unido a outros vestígios, compõe esse mundo interior, maravilhoso e mal conhecido, que à noite se ilumina para a festa de cada sonho.

As crianças têm essa sabedoria, que já nos falta, de não se interessar pelas coisas determinadas e indiscutíveis. Seu universo não exige realidades: admite todas as aparências. Por isso, enquanto são assim, não sofrem. Ainda não dependem de impossível nenhum. Estão em “condição absoluta”, por assim dizer.

Depois, a gente lhes vai ensinando a ser relativas. Vai transmitindo essa arte de sofrer, que os outros também nos legaram, e em que, uns e outros, somos tão generosos... (MEIRELES, 2001, v. 4, p. 132).⁵⁴

Quanto ao campo literário infantil, Cecília Meireles discorre sobre a falta de autores e livros que desenvolvam a capacidade criadora e visão estética da criança. Há não, de acordo com a poeta, naquela época, autores que escrevam para crianças:

Ora, se há, também, coisa fácil de ser verificada é que nós não temos escritores, escritores-feitos, escritores-consagrados pelo senso das gerações que vêm, e que ainda não estejam contaminadas nem pelo preto aos “medalhões”, nem pela lisonja aos cabotinos, — não temos escritores que se dediquem a fazer livros infantis, como os faz um Mukerjee, na Índia, e uma Selma⁵⁵, na Suécia, por exemplo. (MEIRELES, 2001, v. 4, p. 119).⁵⁶

Nesse trecho de uma crônica de Cecília Meireles, percebe-se que a poeta desconsidera a existência das obras infantis de Monteiro Lobato, que, desde a década de 1920, ganha espaço no cenário nacional referente aos livros para criança. Em carta a Fernando de Azevedo, datada de 9 de novembro de 1932, a poeta expõe seu ponto de vista sobre os livros de Lobato que recebeu para leitura.

Recebi os livros de Lobato. Preciso saber o endereço dele para lhe agradecer diretamente. Ele é muito engraçado, escrevendo. Mas aqueles seus personagens são tudo quanto há de mais malcriado e detestável no território da infância. De modo que eu penso que os seus livros podem divertir (tenho reparado que divertem mais os adultos que as crianças) mas acho que deseducam muito. É uma pena. E que lindíssimas edições! Devo confessar-lhe que uma das coisas que me estão me constrangendo na elaboração deste livro é o seu próprio feitio, em relação aos demais. O seu feitio literário, espiritual, requintado. Creio que mundo eu assinaria um

⁵⁴ Crônica: *Literatura infantil [III]* (Rio de Janeiro, Diário de Notícias, 2 de agosto de 1931).

⁵⁵ Selma Lagerlöf (1858-1940), escritora e educadora infantil sueca, foi a primeira mulher a receber o prêmio Nobel de Literatura, que doou aos esforços nacionais contra os Nazistas.

⁵⁶ Crônica: *Literatura infantil [I]* (Rio de Janeiro, Diário de Notícias, 28 de junho de 1930).

livro como os de Lobato, embora não deixe de os achar interessantes. (MEIRELES, 1932 apud LAMEGO, 1996, p. 229).

Ao criticar Monteiro Lobato, Cecília Meireles deixa transparecer sua crença na função educativa do livro. Alice Mitika Koshiyama (2006), ao discorrer sobre Lobato, destaca em vários momentos preocupação deste autor em escrever livros que agradem à infância e sejam para as crianças um lugar imaginário em que se vejam.

O contato com livros pouco convidativos para crianças reforçava as intenções de Lobato escrever literatura infantil que era fazer livros “onde as crianças possam morar. Não, ler e jogar fora; sim morar, como morei no *Robinson* e em *Os filhos do Capitão Grant*”. (KOSHIYAMA, 2006, p. 100, grifos da autora).

No entanto, Cecília Meireles não percebe a concretização do objetivo de Lobato em razão da sua visão da criança como “alma pura”, devendo ser exposta a exemplos de “bons comportamentos” e “boas leituras”. Na mesma carta em que critica Lobato, a poeta relata à Fernando de Azevedo o andamento do livros de contos que estava escrevendo (versões e traduções de contos do folclore de vários países como Dinamarca, Finlândia, Noruega, classificando-os como poéticos e, uma vez selecionados por ela, próprios para o público infante-juvenil.

Como o inquérito realizado sobre a leitura infantil demonstrava um interesse maior em crianças de 12 a 14 anos, procurei fazer o livro para esses leitores e, assim, tive de escolher o tema e a linguagem que já são bastante poéticos: numa transição da infância para a adolescência. No entanto, pelo meu feitio imaginativo e o meu estilo, sinto que este livro subiu muito do nível comum (não digo como valor, mas como dificuldade, a meu ver). (MEIRELES, 1932 apud LAMEGO, 1996, p. 228).

Cecília Meireles, para verificar se sua seleção é apropriada à idade a que se destina, relata nessa carta que pretendia submetê-los à leitura de algumas classes de alunos entre 12 e 24 anos. Temos assim, uma imagem de Cecília Meireles como autora que se preocupa com a recepção estética de seus textos.

Não é raro encontrarmos nas crônicas de Cecília Meireles referências a autores de literaturas estrangeiras que, segundo a poeta, criaram obras próprias para a infância, como Gabriela Mistral, Selma Lagerlöf e Constâncio C. Vigil. Em uma de suas crônicas, *Literatura Infantil II*, a poeta cita os contos de Perrault, considerados parte do folclore europeu que acabou se tornando parte do folclore mundial, como exemplo de bons textos para a infância.

E, por estarmos falando em literatura infantil, lembramo-nos daqueles encantadores e inesquecíveis contos de Perrault, que têm feito e farão, por muito tempo, ainda, a delícia de inúmeras gerações.

Dizemos assim: Contos de Perrault, e parece-nos que nada mais é preciso acrescentar. E pensamos naquele velho Perrault de cabeleira derramada pelos ombros, a boca meio contraída sob o nariz grande e forte, os olhos meio apreensivos sob as sobrancelhas cerradas. (MEIRELES, 2001, v. 4, p. 131).⁵⁷

A literatura infantil, durante o período de 1930, foi alvo de grande preocupação de Cecília Meireles, que também discutiu a educação artística como uma forma de manifestação artística sensibilizadora na escola, condenando iniciativas de pura reprodução de objetos artesanais e defendendo-a como uma disciplina nacionalizadora:

Mas o mais importante na última sessão da A.A.B. foi, sem dúvida, o projeto apresentado pelo sr. Aníbal Bonfim para uma campanha de educação artística nacionalizadora, nos moldes da que se vem fazendo na grande terra de Vasconcelos.

Os nossos professores já terão tido ocasião de ler alguma coisa sobre a educação artística no México e saberão, portanto, do enorme prestígio de que gozam as escolas de pintura ao ar livre de que Ramos Martinez foi um dos orientadores. Devem, igualmente, saber do apoio que vêm tendo todas as manifestações de arte típica, nesse país, em que a Nova Educação tem um dos seus núcleos mais intensos, na América.

É alguma coisa desse gênero que pretende o projeto apresentado pelo sr. Aníbal Bonfim: 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. (MEIRELES, 2001, v. 4, p. 20).⁵⁸

Mais uma vez, identificamos o professor, no prisma da poeta, como responsável pela busca, divulgação e aplicação de novas idéias em torno da arte e da cultura. Não basta ao professor a técnica para ensinar “conteúdos formais”, ele deve manter-se atento às tendências e acontecimentos da arte.

A poeta considerava também a música como elemento de formação estética da infância e da nacionalidade brasileira. Apoiou e elogiou as iniciativas da Associação Brasileira de Música dentro e fora da escola. Na escola, a música propiciaria a formação de um ambiente cultural que facilitaria a formação estética das crianças.

Também por um ideal dessa natureza existe, reunindo os mais notáveis e prestigiosos elementos do nosso mundo musical, a Associação Brasileira de Música, que pugna pela criação de um ambiente cultural especializado, e projeta estudar todos os problemas de educação musical, nos seus mais interessantes detalhes. (MEIRELES, 2001, v. 4, p. 27).

⁵⁷ Crônica: *Literatura infantil [III]* (Rio de Janeiro, Diário de Notícias, 2 de agosto de 1931).

⁵⁸ Crônica: *Educação artística e nacionalizadora* (Rio de Janeiro, Diário de Notícias, 13 de novembro de 1930).

Justamente por acreditar ser a escola um ambiente de transformação, perpetuação e criação cultural e artística, defendeu uma reforma educacional que considerasse a cultura e a arte como partes fundamentais na formação dos alunos e da sociedade em geral. Sendo a escola primária, segundo a poeta, a etapa que poderia promover mudanças significativas no sistema educacional, é nela que a poeta prioriza suas reflexões sobre estes temas. No entanto, segundo a poeta, há vários temas que merecem atenção e providências urgentes, listadas por ela em carta a Fernando de Azevedo:

O espírito da Reforma. A escola primária como ponto de partida para uma organização educacional completa. As várias etapas do processo educacional: Escola Normal (formação do professor), Escolas Profissional, Universidade. Relações entre escola e a vida, o desenvolvimento da organização educacional e o da organização humana; sem paralelismo. (MEIRELES apud LAMEGO, 1996, p. 212).

De certo, Cecília Meireles se preocupou muito com a formação profissional de professores como uma forma de iniciar reformas eficazes na educação. Esta também foi a preocupação de vários outros intelectuais que se ocuparam com o problema de educação brasileira na década de 1920 e 1930.

Mas a formação do professor deve ocorrer também quando este não freqüentar bancos escolares, pois este deve-se manter vigilante as mudanças que ocorrem diariamente na educação. Devem se manter atualizados.

Estar sempre vigilante ao que se passa nos terrenos da educação moderna, tão revolvidos neste momento, tão semeados e tão produtivos, é uma necessidade do educador atual, responsável pela mais grave questão de todos os tempos: a formação da humanidade.

Para que não lhes aconteça o que sucede a professores descuidados que estacionam nos conhecimentos adquiridos num passado de rápida velhice, desejaríamos que estes quinze dias de folga fossem quinze dias de repousante estudo. (MEIRELES, 2001, v.2, p. 52)⁵⁹

Assim, de acordo com Meireles, o professor deve ser consciente de suas responsabilidades em relação a sociedade, pois ele responsável pela “formação da humanidade”.

No próximo capítulo, continuaremos a discussão iniciada neste capítulo, com enfoque na arte e na cultura na escola. Seguem, portanto, considerações sobre aspectos que compõem, segundo Cecília Meireles, o panorama cultural e artístico no âmbito educacional da década de 1930.

⁵⁹ Crônica: *As férias de junho* (Rio de Janeiro, Diário de Notícias, 18 de junho de 1930).

5 CAPÍTULO IV: CULTURA, ARTE E LITERATURA NAS CRÔNICAS DE CECÍLIA MEIRELES

5.1 Cultura e arte

Cecília Meireles sempre defendeu a educação estética na infância, o que seria possível por meio da liberdade de escolha e do contato com obras significativas para as crianças. Acredita na pré-disposição da alma sensível da criança à compreensão estética da arte e, por isso, desde cedo, todas as crianças deveriam manter contato com formas de manifestações artísticas. Acrescenta, ainda, que o melhor espaço para se propiciar o encontro da infância com a arte é a escola, sendo o professor o responsável por promover o que ela chama de educação estética.

Mas os professores de hoje, que se integraram, com um nobre esforço, na atual corrente de pensamento que vem atravessando o mundo — e que tem na escola um ponto de ação valiosíssimo — sabem que a educação estética é um meio infalível de atingir a alma delicada da criança, sensível e dócil à beleza, amoldável a ela, capaz de se deixar influenciar pelo seu suave julgo, muito melhor que por obrigação, na verdade recebidas. (MEIRELES, 2001, v.1, p. 39).

Assim, a cronista vê o teatro, a música, as artes plásticas como uma ótima manifestação artística presente na escola para fomentar o gosto pela arte, desde que bem direcionados. Acredita que a criança tem pré-disposição para atividades de expressão artística e que esta prática seria um instrumento de aprofundamento da visão subjetiva. Salienta, por exemplo, que as dramatizações permitem o exercício de interpretação variável de acordo com o sujeito e seu olhar. Ricardo Japiassu (2007) ao discutir a arte na escola, aponta a fruição e a apreciação como atividades estéticas:

A fruição deve ser entendida como atividade prazerosa de interação do sujeito com diferentes manifestações espetaculares, algo que se apóia exclusivamente na percepção atualizada (instantânea) dos fenômenos observados/vivenciados; já a apreciação refere-se à percepção, ou seja, à atividade metacognitiva (reflexiva) do sujeito sobre suas percepções (atuais e/ou recordadas e/ou imaginadas).

Tanto a fruição como a apreciação são modalidades de atividade estética. Estética pensada como aquela categoria originalmente formulada por Baumgarten para referir-se à “ciência das sensações”, isto é, como estudo e pesquisa da dimensão fenomênica ou fenomenal do ser, que é mediada fundamentalmente pela percepção sensorial (cênica, corporal, sensual) das pessoas (audição, olfato, paladar, tato e

visão) (Baumgarten 1750-1758)⁶⁰. Uma estética que não se confunde nem com “beleza, no sentido cotidiano, nem com o relativismo das preferências históricas, culturais e singulares das pessoas ou com o que é considerado “belo” para elas. (JAPIASSU, 2007, p. 94).

Na década de 1930, segundo Meireles, pedagogicamente, estas concepções estavam sendo ainda construídas nas teorias da educação, e a escola e os professores até então tinham uma noção muito limitada do conceito de interpretação e de uso de ferramentas como o teatro para desenvolver nos alunos a habilidade de lançar sobre um mesmo objeto múltiplos olhares, e esta era uma das críticas da cronista ao sistema escolar da época, que vê o teatro como representação e possibilidade de vivência do conhecimento na escola. Na crônica *Dramatizações*, de julho de 1930, a educadora expõe:

[...] aproveitam-se as tendências naturais da criança para viver com intensa sensibilidade todos os fenômenos que a impressionam, se faz chagar a uma forma de expressão exterior e pormenorizada o conteúdo mais profundo da sua visão subjetiva.

[...] encontram-se, de surpresa, as mais variadas interpretações da mesma história, da mesma narrativa, do mesmo fato. Existe sempre uma tonalidade pessoal na manifestação do que foi assimilado. [...]

Como, porém, as coisas têm sempre dois aspectos, as dramatizações podem dar maus resultados, se não foram a consequência de uma elaboração previa, se não corresponderem, realmente, à expressão de um conhecimento anteriormente vivido. (MEIRELES, 2001, v.4, p. 11).⁶¹

Ainda nesta crônica, usando fato ocorrido no cotidiano de uma escola pública do Rio de Janeiro, como era característico de suas crônicas, Cecília Meireles relata a experiência malsucedida da dramatização do descobrimento do Brasil por Pedro Álvares Cabral como exemplo do uso do teatro como mera atividade de repetição das ideologias sociais de fatos históricos que não contribui para a construção da subjetividade e do conhecimento do educando.

Critica a arte como mera forma de exposição do espaço escolar ou de estudo de momentos históricos ou instituição de comportamentos sociais. Argumenta que, desvinculado do trabalho diário e efetivo da arte sensibilizadora na escola, de nada adiantaria a preparação de uma apresentação sem vivência dos estudantes. Tal condução da arte na escola impede a sensibilização da criança para a apreciação estética. Cecília Meireles expõe, ainda, que não somente os condutores do processo educacional não compreendem como deve ser a presença das representações artísticas na escola, como também aqueles que acompanham as

⁶⁰ JAPIASSU faz referência a BAUMGARTEN, A. G. *A estética*, citado em HEGEL, G. W. F. *Objecções à idéia de uma filosofia da arte*. In: *Estética: a idéia e o ideal*. São Paulo: Nova Cultural, 2005.

⁶¹ Crônica: *Dramatizações* (Rio de Janeiro, Diário de Notícias, 18 de junho de 1930).

apresentações promovidas pela instituição escolar sem se preocuparem com o valor cultural do que presenciam. É o caso das festas escolares:

O leitor já terá visto cenas dessas, em que inocentes crianças sobem a um tablado para recitar coisas detestáveis [...] mostrando aos espectadores uma triste malícia que não é sua, que lhe foi ensinada por gente sem escrúpulos ou sem consciência, e que, desgraçadamente, encontra no auditório uma complacência comovida que tem o efeito de encorajar ainda mais as tristes tendências ou as orientações detestáveis dos adultos que por detrás da delas estão agindo. (MEIRELES, 2001, v.4, p. 39).⁶²

A criança deveria, pois, ser devidamente orientada, e os adultos seriam referências cultural para elas, sendo eles responsáveis pela divulgação e inserção da criança na cultura e arte. Na década de 1920, iniciou-se o debate da influência das artes na educação e da necessidade de profissionais capacitados para trabalhar manifestações artísticas no ambiente escolar e, na década 1930, intensificou-se tal discussão. Cecília Meireles, por diversas vezes, discute esta questão e deixa claro que são poucos os professores com percepção estética suficiente para conduzir seus alunos. Clement Greenberg (1996) discute sobre o conceito de arte “boa” e arte “ruim”, seria uma eleição feita socialmente:

Todos os valores são valores humanos, valores relativos, na arte como em qualquer outro lugar. No entanto, parece ter havido um consenso mais ou menos geral entre a parte culta da humanidade em todas as épocas sobre o que é a arte ruim. (GREENBERG, 1996, p. 31).

Para trabalhar o conceito e a seleção da arte e da cultura na escola seria importante, de acordo com Meireles, buscar o auxílio dos especialistas nestes setores, como o artista que se ocupa do estudo e pratica teatral. Reconhecer a necessidade de especialistas na escola seria uma das formas de reconhecer a importância social do teatro e das artes em geral, pois é também uma oportunidade de se discutirem e levarem aspectos culturais à escola. Em diversos comentários da cronista, percebe-se que, apesar de estudar e defender a cultura popular na escola, não deixa de valorizar a cultura erudita, e sua crítica maior à arte na educação está associada à condução e apresentação da cultura no espaço escolar. Usam-se o teatro, a música como instrumento pedagógico que serve como finalidade educativa, não como meio de subjetivação. Sendo assim, uma parceria entre professores e artistas seria ideal.

A razão de estar sendo ainda tão descuidado na escola, malgrado a suposição de muita gente que vê um piano no salão principal e assiste a um espetaculzinho decorativo, nas festas de fim de ano, está em que os professores de hoje ainda não

⁶² Crônica: *Exibições infantis* (Rio de Janeiro, Diário de Notícias, 21 de junho de 1931).

dispõem, na sua totalidade, da cultura estética indispensável para sua devida orientação. (MEIRELES, 2001, p. 25).⁶³

A poeta entende a arte como cultura, como a manifestação da tradição de um povo. O teatro, por exemplo, era visto como forma de autenticar uma identidade coletiva, uma maneira de demonstrar os traços que compõem o perfil de uma sociedade. Entende que a arte edifica ou modifica a identidade cultural de um local, além de expressar o pensamento de um grupo social.

O teatro sempre foi um índice da civilização a que serve. Da arquitetura lapidar da tragédia grega ao “nô” oriental, da farsa medieval ao teatro francês, tudo são demonstrações de uma cultura, de uma tendência geral do povo, de uma aspiração, — de uma fisionomia, enfim, indisfarçável e autêntica. (MEIRELES, 2001, p. 85).

Justamente pelo caráter formador e representativo que a arte tem em seus canais, depois da instauração da República, vários segmentos do pensamento intelectual brasileiro defenderam e buscaram, por meio dela, uma identidade nacional, resgatando elementos do folclore como manifestações autênticas do povo brasileiro. Sobre a influência do teatro nacional, a cronista explicita: “Uma das tristezas, quando se fala em teatro nacional, é a de se saber que fora do caso limitado, do caso em si mesmo, está o seu significado, que atinge extensa e profundamente a própria definição da vida brasileira”. (MEIRELES, 2001, p. 85).

Sendo o teatro uma manifestação de cultura de uma sociedade, seria fundamental para a formação de uma identidade brasileira, que se daria pela valorização do cotidiano. Não somente o teatro, mas todas as manifestações artísticas são elementos da cultura. Assim, valorizar a cultura na década de 1930 significava também prezar pela delimitação de fronteiras culturais. Segundo Terry Eagleton (2005):

[...] a cultura é vital para o nacionalismo de maneira que, digamos, a luta de classes, os diretos civis ou o combate à fome não chegam a sê-lo. Segundo certa perspectiva, nacionalismo é aquilo que adapta vínculos primordiais a complexidades modernas. À medida que a estrutura de papéis tradicionais já não pode manter a sociedade unida, e é a cultura, no sentido de ter em comum uma linguagem, herança, sistema educacional, valores compartilhados etc., que intervém como o princípio de unidade social. A cultura, em outras palavras, chega intelectualmente a uma posição de destaque quando passa a ser uma força politicamente relevante. (EAGLETON, 2005, p. 42).

⁶³ Crônica: *Educação estética da infância* (Rio de Janeiro, Diário de Notícias, 2 de dezembro de 1930).

Desta forma, justifica-se o incentivo do governo ao projeto de musicalização nas escolas, pois, além de divulgar hinos e músicas brasileiras, o governo teria a possibilidade de prezar por uma unidade brasileira, ou seja, seria uma maneira de se instituir uma identidade comum.

Na escola, a poeta considera o teatro como representações que envolvessem temas culturais. Portanto, textos folclóricos, canções poderiam compor a educação estética infantil, desde que os alunos pudessem participar da escolha do repertório e do cenário da apresentação, tendo, porém, a devida orientação, deixando clara a associação entre a arte e a vivência do educando.

Nos próximos tópicos discutiremos algumas das manifestações artísticas defendidas pelo poeta no ambiente escolar como meios de formação estética da infância.

5.2 Dramatizações

O advento da I Guerra Mundial colaborou para que o Brasil se afastasse da Europa e tivesse que, sem grandes influências do teatro italiano, português e francês, criar seu próprio caminho artístico. Há uma tendência a evidenciar temas brasileiros, misturando costumes e valores nacionais.

As primeiras manifestações teatrais no Brasil se deram no período colonial com o intuito de servir ao catecismo. Assim, durante pouco mais de dois séculos, viu-se no Brasil a prática do teatro em benefício de festividades religiosas.

Devido à elitização do sistema escolar brasileiro, seguia-se um padrão tradicional pautado nos pensamentos europeus e começava-se a pensar na nacionalização da educação por meio da arte e cultura, dois aspectos pelos quais Cecília Meireles lutou politicamente durante a Revolução de 30. Desta forma, defendeu em suas crônicas a arte na escola, presença ainda confusa para educadores e pensadores da época, sendo uma “inovação” da *escola moderna*. As “festas escolares” seriam boas oportunidades de representar a arte e cultural em ambiente escolar por meio, por exemplo, de dramatizações. Uns dos motivos de grandes discussões e desgastes entre intelectuais da década de 1930 e o Novo Estado foram a desconsideração da arte pela experiência na escola e a instituição de decretos como o que estabeleceu educação religiosa nas escolas, aspecto este discutido e criticado incessantemente por Cecília Meireles em suas crônicas. No entanto, muitas eram as tentativas de se instituírem ações que valorizassem a arte e a sua vivência na escola. Sobre a dramatização na escola, Meireles afirma:

Uma das coisas mais interessantes, na escola moderna, é a dramatização de fatos históricos, fábulas, páginas de leitura etc., em que, aproveitando-se as tendências naturais da criança para viver com intensa sensibilidade todos os fenômenos que a impressionam, se faz chegar a uma forma de expressão exterior e pormenorizada o conteúdo mais profundo da sua visão subjetiva. (MEIRELES, 2001, v. 4, p. 11).⁶⁴

Cecília Meireles se remete à escola como uma instituição que acompanha a tendência de modernização na década de 1930 “na escola moderna” e apresenta a dramatização como recurso didático importante e inovador no ambiente escolar. Ingrid Dormien Koudela (1990) aponta o movimento da Escola Nova, do que fez parte Cecília Meireles, na década de 1930, como fundamental para o ensino de teatro na escola:

O ensino de teatro na escola foi revolucionado a partir do movimento da Escola Nova. Ele não se refere a um só tipo de escola ou sistema didático determinado, mas a todo um conjunto de princípios tendentes a rever as formas tradicionais de ensino. No século XIX, o educador preocupava-se mais com os fins da educação do que com o processo de aprendizagem. (KOUDELA, 1990, p. 18).

Assim, a poeta defende, por exemplo, a dramatização como algo inerente à criança, portanto, fator importante de valorização das habilidades e da figura infantil na escola e uma forma de desenvolver a concepção estética do aprendiz.

Há, imediatamente, uma verificação do que foi absorvido. Encontram-se, de surpresa, as mais variadas interpretações da mesma história, da mesma narrativa, do mesmo fato. Existe sempre uma tonalidade pessoal na manifestação do que foi assimilado. E com a maior simplicidade e a mais completa eficácia é possível modificar o que se ache mal apreendido ou erroneamente observado. (MEIRELES, 2001, v. 4, p. 11).⁶⁵

A dramatização, como colocada pela poeta, promove o desenvolvimento e o aprimoramento da leitura subjetiva, já deixando fluir sua posição quanto à leitura de textos e as várias dimensões que este pode assumir de acordo com o seu tempo e seu leitor.

De acordo, ainda, com Koudela (1990), a imaginação dramática deve ser desenvolvida na escola por ser “fundamental no processo de desenvolvimento da inteligência” (KOUDELA, 1990, p. 28), devendo, pois, ser valorizada na escola.

No tocante ao mau uso da dramatização na escola, a cronista adverte sobre os riscos, colocando fatores cognitivos acima dos fins estéticos do trabalho a ser realizado em relação à dramatização em sala de aula:

Como, porém, as coisas têm sempre dois aspectos, as dramatizações podem dar maus resultados, se não forem a consequência de uma elaboração prévia,

⁶⁴ Crônica: *Dramatizações* (Rio de Janeiro, Diário de Notícias, 18 de junho de 1930).

⁶⁵ Idem.

se não corresponderem, realmente, à expressão de um conhecimento anteriormente vivido. (MEIRELES, 2001, v. 4, p. 11).⁶⁶

Atividades artísticas, como a dramatização, promovem o desenvolvimento do aluno em diversas dimensões — afetiva, cognitiva, psicomotora etc. —, mas devem ser adequadamente estimuladas. Segundo Olga Reverbel, a auto-expressão é o principal objetivo dessas atividades, constituindo uma forma de assimilação de cultura:

As atividades de expressão artística são excelentes recursos para auxiliar o crescimento, não somente afetivo e psicomotor como também cognitivo do aluno. O objetivo básico dessas atividades é desenvolver a auto-expressão do aluno, isto é, oferecer-lhe oportunidades de atuar efetivamente no mundo: opinar, criticar e sugerir.

Para que esse objetivo seja plenamente atingido, é necessário que o professor ofereça ao aluno várias oportunidades de atuação espontânea, num clima de liberdade. Somente assim, as atividades de expressão poderão concorrer para que o aluno libere sua espontaneidade e desenvolva sua personalidade, assimilando a cultura. (REVERBEL, 1989, p. 34).

De acordo com Ricardo Japiassu (2007), o faz-de-conta, dramatizações, impulsionam o desenvolvimento cultural infantil e auxiliam as relações sociais que a criança estabelece com a cultura.

Assim, promover o faz-de-conta na educação infantil seria uma maneira adequada de conduzir as crianças a modalidades muito específicas de pensament(o)ação. Acredita-se que a prática do faz-de-conta na educação infantil seja uma atividade pedagógica relevante para o desenvolvimento cultural das crianças. Sua essência educativa residiria na criação de uma nova relação social da pessoa com o meio cultural no qual ela se encontra aconchegada e com o qual busca se relacionar ativamente. (JAPIASSU, 2007, p. 106).

Cecília Meireles, ainda, critica o uso da arte como mero recurso didático sem sua essência universal: “É preciso não ‘objetivar’ demasiado... Há coisas, às vezes, perigosas...”. (MEIRELES, 2001, v. 4, p. 12).

Sobre a prática do teatro na escola, em especial, a cronista diz ser este um recurso pedagógico para o trabalho das relações interpessoais entre alunos, deixando transparecer, de certa maneira, a concepção de teatro pedagógico.

Esta camaradagem evidenciada no Teatro da Criança é aquela mesma que os educadores modernos se esforçam por obter no ambiente escolar, em que muitas vezes já as crianças se apresentam esquivas umas às outras, levando para seu primeiro convívio uma quantidade enorme de preconceitos que no lar se desenvolvem às vezes perniciosamente.

Pôr as crianças em contato umas com as outras, despertando-lhes os impulsos de fraternidade tão fáceis de descobrir no coração infantil, oferecer-lhes um

⁶⁶ Idem.

momento de aproximação agradável e inesquecível, proporcionando-lhes ao mesmo tempo o desenvolvimento das faculdades estéticas, com uma suave naturalidade, tudo isso é do interesse da nova educação. Tudo isso faz parte do grande programa por que se batem aqueles que desejam um mundo melhor, sem, no entanto, o quererem forjar a golpes de violência, de despotismo ou de opressão.

O Teatro da Criança é neste momento uma oportunidade para os pais e educadores refletirem sobre essas pequenas coisas interessantíssimas que, por serem pequenas, não deixam de ter conseqüências infinitas. E é por não cuidarmos delas devidamente, no instante oportuno, que mais tarde nos encontramos em frente de um mundo que nos desgosta e que, infelizmente, já não podemos corrigir mais. (MEIRELES, 2001, v. 4, p. 44).⁶⁷

Além disto, considera que a criança deva participar de todo o processo da atividade teatral ou de qualquer outra. Assim, as crianças devem, com o professor, escolher vestuário, ornamentos, repertório e estratégias de apresentação, pois, desta forma, seria propiciada a elas a experiência concreta do que seja uma apresentação, tornando-a significativa no contexto escolar. Assim, as crianças devem junto ao professor escolher vestuário, ornamentos, repertório e estratégias de apresentação, pois desta forma seria propiciado a elas a experiência concreta do que seja uma apresentação tornando-a significativa no contexto escolar. As festas escolares e tudo que ocorre nelas (apresentação musicais, encenações ou exposições) devem, de fato, compor o universo infantil e ter a criança no foco de todos os objetivos.

Partindo do princípio de que uma festa escolar deve pretender ser uma causa de alegria para as crianças, já ficam excluídos dos programas todos esses números cuja justificação se encontra, apenas, no agrado que despertam nos professores e nos pais. [...]

Considerando, também, que a alegria é um dos mais poderosos fatores para facilitar o aprendizado, o professor hábil em preparar oportunidades úteis à classe não perderá de vista as festas escolares, tão fecundas em possibilidades desse gênero. (MEIRELES, 2001, v. 4, p. 13).

Richard Courtney (1980) destaca o teatro como base para a educação criativa, salientando a necessidade da criança de utilizar a expressão dramática desde cedo nas brincadeiras, sendo a criatividade espontânea da infância fundamentada na imaginação dramática: “A educação dramática é o modo de encarar a educação como um todo. Ela admite que a imaginação dramática é a parte mais vital do desenvolvimento humano, e assim a promove e a auxilia a crescer”. (COURTNEY, 1980, p. 57).

Quanto ao teatro na escola, Cecília Meireles defende noções que se entrelaçam com o que se entende e discute sobre o teatro popular. Roland Barthes inicia uma discussão sobre o conceito de teatro popular afirmando:

⁶⁷ Crônica: *Sugestão do Teatro da Criança* (Rio de Janeiro, Diário de Notícias, 12 de julho de 1931).

Direi de imediato, e numa palavra, que teatro popular é aquele que obedece a três obrigações concorrentes, cada uma das quais, tomada à parte, por certo não é nova, mas de que só a reunião pode ser inteiramente revolucionária: um público de massa, um repertório de alta cultura, uma dramaturgia de vanguarda. (BARTHES, 2007, p. 109).

Ainda sobre as apresentações infantis, a jornalista tece, em outras crônicas, críticas ao repertório escolhido e às formas de apresentação, além de se indignar com a complacência dos espectadores dos espetáculos infantis.

O leitor já terá visto cenas dessas, em que inocentes crianças sobem a um tablado para recitar coisas detestáveis, ou cantar os maiores absurdos, com as mais inacreditáveis atitudes, os mais escandalosos gestos, as mais deploráveis inflexões, como pequeninas criaturas pervertidas, mostrando aos espectadores uma triste malícia que não é sua, que lhes foi ensinada por gente sem escrúpulos ou sem consciência, e que, desgraçadamente, encontra no auditório uma complacência comovida que tem o efeito de encorajar ainda mais as tristes tendências ou as orientações detestáveis dos adultos que por detrás delas estão agindo.

Essa complacência dos auditórios é uma das coisas mais terríveis na formação da criança, em tais circunstâncias. (MEIRELES, 2001, p. 40).⁶⁸

Em outro visita a uma apresentação infantil, Cecília Meireles volta a criticar a falta de orientação destas atividades. A escolha do repertório, a convivência daqueles que assistem, voltam a ser tema para reflexão:

Ainda há pouco tempo assisti a um desses lamentáveis espetáculos em que uma menina se agitava ridiculamente, imitando atitudes intencionais de brejeirice e intercalando na canção maliciosa que cantava pilhérias de sabor muito duvidoso, para um salão repleto de pessoas cultas, inteligentes, e dessa situação social que se reputa boa.

Finda a dolorosa exibição, o público desatou palmas calorosas à pobre criança, que as agradeceu requebrando os olhos pintados, sorrindo como uma atriz de segunda ordem, e fazendo todas as bobagens que lhe tinham sido ensinadas para efeitos do palco.

Eu, que não a aplaudi, que não a aplaudiria, que não aplaudirei nenhuma outra em tais condições, fiquei perguntando a mim mesma:

— Que aconteceria se todos tivessem ficado de mãos imóveis, sem agravar com a sua complacência o destino dessa criança? (MEIRELES, 2001, p. 40).⁶⁹

Otimista quanto às transformações que estavam ocorrendo em 1930, devido às promessas de se priorizar a reforma educacional, na crônica “Educação estética da infância”, Cecília Meireles acredita que o sistema educacional poderia e iria promover uma mudança de hábitos e postura quanto à arte no Brasil.

⁶⁸ Crônica: *Exibições infantis* (Rio de Janeiro, Diário de Notícias, 21 de junho de 1931).

⁶⁹ Idem.

Não estará longe o dia em que nós, brasileiros, teremos para os nossos filhos espetáculos de arte, representações, publicações, cursos especializados, — tudo determinado por uma autêntica orientação estética.

Porque está acabando aquela situação, que Bernard Shaw satirizou, das criaturas que, só na velhice, percorrem os museus de arte, para se instruírem. (MEIRELES, 2001, p. 25).⁷⁰

Havia grandes expectativas em relação a arte na escola em final da década de 1920 e início de 1930. Foi justamente por acreditar que o novo governo valorizaria questões culturais e artísticas não vislumbradas pelo governo anterior que vários intelectuais apóiam a Revolução de 1930, entre eles, Cecília Meireles, que, ao tomar nota das providências relacionadas à educação tomadas pelo governo, como a instituição do ensino religioso, passa a criticar o governo. O ensino religioso nas escolas contraria, segundo a poeta, os ideais da arte nesse ambiente que, no caso da dramatização, também segundo Courtney (1980), embasa a educação criativa e abra espaço para o desenvolvimento integral da criança.

5.3 Livro e literatura infantil

No Brasil, até a década de 1920, os livros eram editados na Europa, tornando o folhetim uma importante forma de leitura e de propagação de idéia e cultura. Os romances, por exemplo, eram editados em capítulos nos folhetins. Apenas as famílias mais nobres tinham volumes encomendados na Europa, deixando a imprensa com a importante tarefa de constituição da memória coletiva brasileira, que, devido à formação da nação brasileira, se caracterizava de forma confusa.

Cecília Meireles, na década de 30, discorre em várias situações sobre o livro infantil, pois, embora já se iniciara o mercado de impressão no Brasil, na área de literatura infantil ainda havia carência de bons livros e autores que se dedicassem à infância. Acredita que o livro infantil era um objeto de formação do pensamento crítico das crianças, uma forma de perpetuar a cultura e a memória da infância. Tendo tal objeto tamanha importância, deveria haver na sua criação cuidados com o valor estético da obra, tanto materialmente quanto no seu conteúdo.

Os livros seriam, na escola, uma das maneiras de garantir a formação estética na infância e a educação da sensibilidade para manifestações artísticas e culturais, que a autora discorre nessa mesma época no jornal *Diário Da Manhã*. Durante as décadas de 1920 e 1930, podemos perceber

⁷⁰ Crônica: *Educação estética da infância* (Rio de Janeiro, *Diário de Notícias*, 2 de dezembro de 1930).

a manipulação do livro como elemento de perpetuação da tradição burguesa e construção de memória coletiva. Era muito comum a instituição de leituras obrigatórias nas escolas públicas brasileiras, que tinham conteúdo preservador e tradicionalista. O primeiro livro de Cecília Meireles, **Criança Meu Amor**, editado em 1924, serviu a este propósito: o livro idealizava a figura da escola e trazia mandamentos indicando como se comporta um bom estudante. Tempos depois a própria autora, refletindo sobre o valor estético que deve haver numa obra, questiona esse tipo de literatura de formação moralizante a serviço dos dominantes.

Assim, quase 10 anos após a publicação do livro **Criança meu amor**, Cecília Meireles defende livros que priorizem a educação estética e desenvolvam a sensibilidade infantil em detrimento à simples moralização.

Muita gente se aventura a essa literatura por julgá-la “fácil”... Saem esses livros hediondos em que sempre há um sino batendo as “ave-marias”, numa paisagem piedosa, ou um gato pulando numa panela, ou um menino amarrando um rabo no paletó do tio.

Mas há também quem suponha que, com as boas intenções de pregar moral, será capaz de resolver o problema do livro infantil.

Não sei qual dos dois casos é o pior. E por essas e outras é que J. J. Rousseau e Bernard Shaw são de opinião que não há maior tragédia para a criança do que aprender a ler. É um caminho aberto a todas as tolices dos maus livros. (MEIRELES, 2001, v. 4, p. 122).⁷¹

A literatura na escola, segundo a poeta, serve aos professores como pretexto para ensinar conteúdos ou reforçar comportamento e não como um fim em si mesma, mas um meio para outras áreas do conhecimento e da sociedade. Edmir perrotti (1986) discute a designação da literatura infantil com utilitária, com escolar:

Na verdade, existe uma atitude social generalizada que concebe a literatura para crianças como instrumento de formação, antes de qualquer coisa, seja ela escolar ou não. Em conseqüência, seriam necessárias mudanças sociais mais amplas para que uma nova concepção literária pudesse surgir e desenvolver-se.

A concepção de literatura infantil que vigoraria no Brasil seria, portanto, a concepção utilitária já em vigor na Europa, mas ampliada pela contaminação criada pela “condição colonial”. Em outras palavras, como faltasse no Brasil material de literatura para crianças, a “literatura escolar” funcionou enquanto modelo do que seria essa literatura. (PERROTTI, 1986, p. 59).

Observando uma nova perspectiva para a literatura infantil na escola, Cecília Meireles crítica a moral veiculada por meio do livro infantil, o que se pretende ao expor uma moral no texto literário é alienar a criança, motivando-a a um comportamento submisso e irreflexivo.

Pois eu digo isso. E, como é meu costume, vou logo provando por que o faço: porque quem faz o bem para ser recompensado é egoísta; quem prefere

⁷¹ Crônica: *Livros para crianças [I]* (Rio de Janeiro, Diário de Notícias, 9 de novembro de 1930).

um pássaro na mão a dois, ou mesmo a um, voando é interesseiro, e quem pensa que “um dia é da caça e outro é do caçador” tem, pelo menos, tendências à vingança...

Há muitas coisas bonitas para dizer à criança, sem entrar nesse dogmatismo decrépito e ridículo.

E pode fazer-se moral positiva, sem esse contraste de uso retórico.

Conhece-se o caso de uma menina que, um dia, perguntou ao tio, autor fecundo de livros infantis:

— Por que você não escreve histórias “imorais”, hein?

Depois do natural silêncio, a pequena explicou que se referia a histórias que não tivessem um fecho assim: *Moralidade: os desobedientes sempre são castigados*, ou qualquer outro desse jaez.

Não. Escrever para crianças é, ao mesmo tempo, difícil e fácil. É, como um dia ouvi dizer: o *ovo de Colombo*. O difícil é a gente ser Colombo. Ser, de fato. Não, apenas, pensar que é... (MEIRELES, 2001, v. 4, p. 122, grifos da autora).⁷²

No intuito de tornar sua obra utilitária, leva escritor de livros para a infância a desconsiderar a construção estética da obra, tornando-a, em diversos casos, inconsistente e “antiliterária”.

Como tudo é possível, talvez me esteja lendo alguém. E pode acontecer ser algum autor ou aficionado desses livrinhos sentenciosos, que ensinam que “quem faz o bem é recompensado”, que “mais vale um pássaro na mão que dois voando”, que “um dia é da caça, outro do caçador”, e assim por diante. E essa pessoa, se existir, vai ficar escandalizada quando eu escrever agora que a moral é suscetível de variação, — essa moral, está claro, que ainda assim à tona nos provérbios e que é, afinal de contas, a de uso generalizado... (MEIRELES, 2001, p. 122).⁷³

O livro infantil, desta maneira, sofre banalização por parte de escritores que não consideram a criação para criança uma produção estética que deve ser muito bem analisada. Esta falta de cuidado provoca a falta de livros adequados à formação estética na infância, dificultando a constituição de bibliotecas e acervos a serviço da infância e já na década de 1930 a poeta alertava para as produções elaboradas com objetivo primeiro de atender a um mercado livreiro:

Pensar em organizar criteriosamente uma biblioteca infantil é ter de lutar, desde logo, com uma dificuldade que inutiliza esse bom propósito: a falta de livros para crianças, entre nós.

Que haja livros publicados com o fim de servir à infância (ou de explorar a venda às escolas) todos nós o sabemos. Mas, que esses livros atinjam o fim a que os destinam é coisa muito diferente e contestável. (MEIRELES, 2001, v. 4, p. 119).⁷⁴

⁷² Idem.

⁷³ Crônica: *Livros para crianças [I]* (Rio de Janeiro, Diário de Notícias, 9 de novembro de 1930).

⁷⁴ Crônica: *Literatura infantil [I]* (Rio de Janeiro, Diário de Notícias, 28 de junho de 1930).

Como a literatura para crianças não estava consolidada na esfera literária, não havia parâmetros para este tipo de produção literária. A recepção dos leitores mirins até então não era focalizada nem pensada.

Ocorre que uma literatura brasileira para crianças e jovens não existirá antes da 20. ela só se iniciará, na verdade, com Lobato, conforme atestam referências históricas até hoje disponíveis — e que não são muitas. Até então, o que possuíamos eram “leituras escolares”, de feição nitidamente didática e, ainda assim, segundo Leonardo Arroyo, em número extremamente escasso até o presente século. A literatura que nossas crianças leram até então ou bem era constituída por textos portugueses especialmente feitos para essa faixa de público, ou textos não infantis [...] (PERROTTI, 1986, p. 57-58).

Segundo Benjamim (2002), o público infantil é exigente em relação às representações possíveis por meio do livro. Não é necessário camuflar fatos cotidianos, apelar para sentimentalismo ou infantilizar demasiadamente a linguagem, pois o que a criança espera do livro é uma representação estética e clara.

A criança exige do adulto uma representação clara e compreensível, mas não “infantil”. Muito menos aquilo que o adulto costuma considerar como tal. E já que a criança possui senso aguçado mesmo para seriedade distante e grave, contanto que esta venha sincera e diretamente do coração, muita coisa se poderia dizer a respeito daqueles textos antigos e fora de moda. (BENJAMIM, 2002, p. 55).

Desta forma, não eram raros livros que vulgarizavam a linguagem dos livros infantis almejando a simplicidade. A linguagem, segundo a poeta, não poderia ser a mesma dos adultos, mas também não poderia ficar aquém ao conhecimento lingüístico da criança, o que exige do escritor sensibilidade estética e habilidade estilística.

Assim como nós imaginamos ser mais acessíveis à criança deturpando nossa linguagem para aproximá-la dos erros infantis, também o autor força uma simplicidade, não só na arquitetura da obra, mas sobretudo na linguagem, cujo artificialismo não passa despercebido aos meninos. O engano desses escritores começa aí: sentido o artificial, o livro é abandonado, ou lido apenas por obrigação — o que não é nada lisonjeiro para o autor. A puerilidade, ainda do ponto de vista lingüístico, é fruto de um engano. Podemos dizer que há dois tipos de domínio da língua, por parte do sujeito falante: o ativo e o passivo. A língua que usamos para nos comunicar, as construções e as palavras que empregamos, constituem o domínio ativo da língua. As construções e expressões que compreendemos, mas não usamos, formam o domínio passivo dessa mesma língua. (CUNHA, 1990, p. 72).

Para a autora, o livro infantil pode utilizar-se de uma linguagem simples sem banalizar a infância. Deve-se considerar a criança um leitor crítico e exigente, portanto, o texto literário não pode ser desprovido de estilo e deve ainda explorar assuntos que agradem a infância considerando a “natureza” da criança.

Escrever para crianças tem de ser uma ciência e uma arte, ao mesmo tempo. Mas, desgraçadamente, entre nós, vem sendo, desde muito, uma indústria. Para o comprovar, é bastante percorrer com olhos de educador esses horríveis livros cartonados que por aí existem, muitos dos quais, embora eliminados na última seleção feita pela administração, ou adotados com restrições, continuam, inexplicavelmente, a atormentar com o seu peso inútil a pasta dos alunos das nossas escolas.

Escrever para crianças tem de ser uma ciência, porque é necessário conhecer as íntimas condições dessas pequenas vidas, o seu funcionamento, as suas características, as suas possibilidades — e todo o infinito que essas palavras comportam — para escolher, distribuir, graduar, apresentar o assunto.

Tem de ser uma arte porque, ainda quando atendendo a tudo isso, se não estivermos diante de alguém que tenha o dom de fazer de uma pequena e delicada coisa uma completa obra de arte, não possuiremos o livro adequado ao leitor a que se destina.

Esta segunda condição — que pressupõe o artista — é ainda mais indispensável que a primeira — que requer o técnico. (MEIRELES, 2001, v. 4, p. 121).⁷⁵

Por conseguinte, escrever para criança é uma arte na medida em que exige do escritor critérios específicos para a criação estética deste. Na produção infantil, a técnica apesar de importante, perde espaço para a temática que deve ser, por sua vez, sensibilizadora.

Os Anales de Instrucción Primaria de Montevideu acabam de trazer-me um interessante artigo do professor Hipólito Coirolo sobre o livro *Poesia*, que acabam de publicar os educadores Humberto Zarrilli e Roberto Abadie Soriano, — primeiro de uma série que, além desse, compreenderá *Campo, Natureza e Universo*, destinados todos às escolas rurais.

O artigo trata, mais uma vez, da dificuldade de se escrever para a infância: da confusão que se costuma estabelecer com o sentido da leitura, todas as vezes que ela fica reduzida a uma simples ginástica oral, sem nenhuma ressonância de beleza no pensamento e no coração.

Mais uma vez se recorda aqui a secura dos livros feitos com o simples intuito de venda fácil: livros que não provêm de nenhuma vocação, que não representam um sonho de comunicabilidade entre os seus autores e os leitores a que se destinam; que se resumem num certo número de páginas impressas, lançadas à sorte, sem uma intenção mais alta, pairando sobre a sua aventura. (MEIRELES, 2003, v. 4, p. 137).⁷⁶

Não é impossível ou proibido, segundo a poeta, promover o conhecimento por meio da literatura, negativo é valorizar ensinamentos em detrimento da formação estética da criança.

É através duma história que se podem descobrir outros lugares, outros tempos, outros jeitos de agir e de ser, outra ética, outra ótica... É ficar sabendo História, geografia, Filosofia, Política, Sociologia, sem precisar saber o nome disso tudo e muito menos achar que tem cara de aula. (ABRAMOVICH, 1989, p. 17).

⁷⁵ Crônica: *Livros para crianças [II]* (Rio de Janeiro, Diário de Notícias, 9 de novembro de 1930).

⁷⁶ Crônica: *Livros para crianças [III]* (Rio de Janeiro, Diário de Notícias, 26 de abril de 1932).

Um dos recursos que se pode utilizar nos livros infantis é a ilustração. Segundo a poeta, as ilustrações dos livros infantis podem ativar a imaginação do leitor, fazendo-o extrapolar os significados das palavras e da própria imagem.

Mas é muito mais fácil criar coisas absurdas, impossíveis e sem significação. E só dar livre curso à fantasia, — nem sempre interessante nem sugestiva. Não é preciso sutilar, estilizar, e coordenar depois os motivos obtidos numa diretriz que satisfaça ao pensamento e ao coração... Além disso, o livro infantil deve ter um aspecto gráfico perfeitamente educativo: isto é, capaz de estimular todas as faculdades do leitor; porque a ilustração não serve apenas para reproduzir o que lá vem escrito. Haveria muito que dizer sobre tudo isso. E que pensar. Como nós já dissemos alguma coisa, convém que outros pensem também um pouco. (CAMARGO, 1995, p. 41).

A ilustração seria também uma forma de leitura que contribui com o imaginário infantil e permiti estabelecer comparações e associações entre imagem e texto. No entanto, no Brasil, a ilustração em geral e principalmente nos livros infantis, passa a ser considerada apenas a partir da década de 1930, com a erupção do movimento modernista. Durante muito tempo, a ilustração apenas apresentava uma seqüência narrativa e descritiva sem instigar a capacidade criadora infantil.

No Brasil, as mudanças não se deram com tanta rapidez. Nos anos 20, o Modernismo desencadeou um processo de atualização estética e de pesquisa de realidade nacional. As mudanças na ilustração — na ilustração infantil particularmente — vão mais devagar: o estilo dominante remonta à estética do século XIX anterior ao impressionismo, com apropriações da linguagem da publicidade e das histórias em quadrinhos. É um estilo figurativo, com predominância dos elementos descritivos e narrativos, em prejuízo da pesquisa estética. (CAMARGO, 1995, p. 41).

Segundo a ilustradora Regina Yolanda Werneck, a leitura de imagem antecede a leitura verbal, sendo que a relação existente entre livro, imagem e leitor remete a outros sentidos que não o visual. Seria um símbolo de memória que remete a vários outros símbolos. Desta forma, a ilustração serve ao livro como elemento de formação estética do leitor:

A ilustração confere ao livro, além do seu valor estético, o apoio, a pausa e o devaneio tão importantes numa leitura criadora. Chamamos de leitura criadora o resultado da percepção única e individual, graças às combinações perceptivas que se realizam e que fazem com que nunca uma pessoa descreva o que leu exatamente como o outro. (WERNNECK, 1986, p. 148).

De acordo com Bernardo Bernson (1972), a ilustração é, assim como o texto verbal, uma forma de representação que não pode se limitar à tentativa de reproduzir o real. A ilustração deve servir como símbolo para a abstração do leitor:

No fundo, a ilustração é representação. A memória armazena configurações e padrões concretos como imagens, mas retém qualidades só como abstrações. [...] Não podemos separar a ilustração da representação, exceto reduzindo as artes gráficas à mera geometria; e isto nunca aconteceu com êxito entre pessoas que uma vez praticaram a representação. (BERNISON, 1972, p. 104).

Ainda hoje, a questão da ilustração no livro infantil é polêmica, pois o principal intuito da indústria cultural é obter lucro e, para isso, não apresenta ilustrações que possam causar estranhamento ao leitor, ou seja, que se afastem dos modelos clássicos.

Isso é compreensível: enquanto a vanguarda procura romper com o horizonte de expectativas do público, não se importando com o tempo que ele demore para compreendê-la e apreciá-la o livro infantil é um produto industrial, um bem de consumo que envolve investimento de capital e do qual se espera que não dê prejuízo, dê retorno do capital investimento e — não só isso — que dê lucro.

Para isso, o livro infantil não pode se afastar demais das expectativas dos leitores. Por isso, as inovações formais e temáticas acompanham, com atraso, maior ou menor, a literatura para marmanjos. Com a ilustração acontece algo parecido: ela acompanha o gosto dominante por uma arte figurativa que não se afasta muito da representação da pintura acadêmica. (CAMARGO, 1995, p. 41-42).

A poeta entende o autor como guia para a instituição da leitura estética pela criança, devendo valorizar a “beleza” do texto e da natureza humana, bem como a do mundo que nos rodeia. Seria o poeta capaz de escrever com leveza e propriedade para a infância, por ser sensível aos sentimentos e beleza estética.

Por isso, eu sempre tive urna confiança total nos livros que os poetas escrevem para a infância. Creio mesmo que só eles são capazes de os escrever bem. Porque até quando lhes falta a beleza que pregam, quando ficam no cais, mostrando, apenas, o rumo que outros podem seguir, ainda assim estão sendo os melhores guias. Revelam a beleza que talvez não conseguiram realizar em si, neste mundo de dias e criaturas ainda hostis. Beleza que, não obstante, foi sua, esteve em seu coração como as inquietudes que não florescem e os pensamentos que não chegam a ter forma. Podem até deixar de ser os guias mais precisos. Na imprecisão de um poeta há mais energia sugestiva que em todas as realidades dos homens vulgares. Eles são ainda as criaturas mais agradáveis e preciosas da vida, embora andem assim meio expulsos dela, e nem ao menos coroados de flores, como queria Platão... (MEIRELES, 2001, v. 4, p. 127).⁷⁷

Desta maneira, o escritor de livros infantis deve ser antes de tudo um artista que conhece e valoriza a beleza estética de um texto. A criança, segundo Cecília Meireles, está próxima da sensibilidade do artista, sendo este capaz de produzir livros de valor estético apropriado à infância.

⁷⁷ Crônica: *Os poetas e a infância* (Rio de Janeiro, Diário de Notícias, 7 de julho de 1931).

O artista é uma criatura que se distingue das outras pela sua intuição, pela sua sensibilidade e pelo seu poder de criar de acordo com a vibração especial que lhe transmite cada ambiente. Por isso mesmo, há neles como uma faculdade divinatória, que os faz pressentir acontecimentos e épocas. Eles são, também, capazes de escrever para crianças, embora ignorando as verdades que sobre elas vem fixando a ciência: orientados, apenas, pela delicadeza do seu tato espiritual, e pelo desejo superior de um convívio íntimo com a alma infantil. Modernamente, aliás, se está verificando a enorme similitude psicológica da criança com o artista, quer nas vivências subjetivas, quer nas realizações objetivas. (MEIRELES, 2001, v. 4, p. 119).⁷⁸

O autor deve alcançar proximidade com o leitor por meio de uma linguagem simples e forma bela, utilizando-se de sua vivência para colaborar com a formação da criança. A autora faz alusão a um comportamento paternal ao se referir ao escritor espanhol Constâncio Vigil, valorizando esta característica como positiva.

Por isso é que Constâncio Vigil realiza tão bem o seu destino de escritor para a infância. Porque ele escreve como quem fala. Como quem fala a seus filhos. E como quem só sabe dizer aquelas coisas superiores que meio século de vida meditativa lhe tem ensinado, de uma forma tão bela que transfigura todos os sofrimentos. (MEIRELES, 2001, v. 4, p. 126).⁷⁹

Devido aos problemas relacionados à criação literária para a criança, a seleção de leituras para a infância deve ser criteriosa e cuidadosa, devendo passar pelo crivo de um adulto. Na escola, o responsável pela apreciação e escolha dos livros fica a cargo do professor.

Constituir uma biblioteca escolar não é coisa fácil. Corre-se o risco de ser deficiente com critério ou abundante sem ele. Tudo só porque, como dissemos antes, não temos livros para crianças. Mas os poucos que lhe pareçam servir, convém sejam lidos pelos responsáveis, antes de irem parar às suas mãos. Parece que, entre deficiente com critério e abundante sem ele, melhor será continuar deficiente. O leitor não está vendo o exemplo antes transcrito? (MEIRELES, 2001, v. 4, p. 135).⁸⁰

Diante da falta de livros para crianças, Cecília Meireles considerava os contos de fadas uma leitura clássica que estimula o imaginário infantil. Escritos de foram adequada, não devendo deter-se à questão de autoria, seriam uma leitura apropriada à infância.

⁷⁸ Crônica: *Literatura infantil [I]* (Rio de Janeiro, Diário de Notícias, 28 de junho de 1930).

⁷⁹ Crônica: *Constâncio C. Vigil* (Rio de Janeiro, Diário de Notícias, 21 de abril de 1931).

⁸⁰ Crônica: *Livros para crianças [III]* (Rio de Janeiro, Diário de Notícias, 4 de novembro de 1931).

5.4 Educação artística⁸¹ na escola

Para Cecília Meireles, um dos grandes entraves para o ensino estético da arte na escola é certamente a falta de preparo e disposição das pessoas envolvidas. Tende-se a sobrepôr a arte clássica em detrimento da popular. Assim, a educação artística nas escolas durante as décadas de 1920 e 1930 não propicia de fato formação estética.

No que se refere à educação artística, não se pode dizer que já tenha sido, sequer, estudada, entre nós, criteriosamente, — e nem mesmo se poderá afirmar que existe, porque o ensino que por aí corre com esse nome é alguma coisa anacrônica, monótona, imóvel, feita de moldes e superstições, — em visível contradição com a própria arte, que é uma revelação dinâmica, e um movimento contínuo.

Se nós perguntarmos aos artistas de verdade que possuímos como foi que se realizaram, eles nos dirão que se fizeram sozinhos, lutando contra preconceitos e grupinhos, sofrendo perseguições, destruindo obstáculos para poderem salvar um sonho enérgico da guerra amarga do próprio ambiente artístico, da própria escola, dos próprios professores. (MEIRELES, 2001, v. 4, p. 36).⁸²

Segundo a autora, as habilidades artísticas podem ser trabalhadas na escola, sendo que, para isso, torna-se necessário deixar todos os mitos em relação à arte e aos artistas; a escola pode sim despertar interesse pelo fazer artístico na escola. A educação artística pode desenvolver a sensibilidade do aluno e levá-lo a ter para o mundo olhares outros, mais atentos, reflexivos e poéticos.

Se uma ou outra personalidade se salva, quantas outras, por essas mesmas circunstâncias, naufragam, podendo, no entanto, ter tido um outro destino, dentro de outras possibilidades?

Os professores, estou certa, ensinaram como se misturavam as tintas, como se analisavam os períodos, como se dividiam os compassos... Mas uma coisa não podiam ensinar: como se é artista... Já é convencional dizer-se que os artistas nascem feitos. Será mesmo assim? Eu desconfio muito das verdades preestabelecidas em conceitos como esse. Os artistas que “nascem feitos” tiveram, apenas, a sorte de possuir um ambiente favorável à sua evolução. Uma criança isenta de deformações é a coisa mais poética do mundo. Dentro dela existem concepções interessantíssimas, que são outras tantas fórmulas de arte ainda não definidas. Tudo isso se mata, pelos erros de educação. (MEIRELES, 2001, v. 4, p. 36).⁸³

Cecília Meireles defende o nacionalismo na educação e mostra, durante o início da década de 1930, grande preocupação com a questão da arte na escola por meio da educação

⁸¹ Cecília Meireles considera educação artística a disciplina escolar que deveria abordar fazeres das artes plásticas.

⁸² Crônica: *Educação artística [II]* (Rio de Janeiro, Diário de Notícias, 2 de janeiro de 1931).

⁸³ Idem.

artística, mantendo-se sempre atenta às mudanças e ações relacionadas ao tema. Vale lembrar que foi com a reforma educacional iniciada juntamente com a Revolução de 1930 que a arte ganhou lugar na grade de disciplinas escolares. Desta forma, a autora problematiza em suas crônicas a questão da arte na escola e como a política interfere no processo de valorização e definição da arte na educação brasileira. Em sua crônica *Educação artística e nacionalizadora*, de setembro de 1930, comenta:

A última sessão realizada na Associação de Artistas Brasileiros merece especial consideração, porque se cogitou, nela, do problema da educação artística, assunto de profundo interesse, neste momento de renovação brasileira.

Toda revolução traz em si uma ideologia educacional, ainda que latente. A Revolução de outubro trouxe-a no próprio programa que divulgou, e que só pode ter realidade mediante uma transformação, operada, nos elementos do presente, por seleção violenta, e, nos do futuro, por uma orientação já anteriormente esboçada na Reforma de Ensino do Distrito Federal.

As observações que o sr. Nestor de Figueiredo fez, em seu discurso sobre os defeitos de formação artística oriundos da ausência de interesse por assuntos dessa natureza na educação popular, estão, pedagogicamente, certas. A maioria dos homens está impossibilitada, entre nós, de compreender certas formas de arte, como, aliás certas formas de pensamento, por erros e falhas longínquos no adestramento das suas faculdades. (MEIRELES, 2001, v. 4, p. 19).⁸⁴

Assim, defende a cultura com forma de identificação com símbolos nacionais e o modo de formação estética, sendo, pois, importante que instituições públicas como a escola e seus membros se ocupem do ideal da arte como manifestação cultural e formadora de identidade nacional. Termos como “adestramento” mostram a visão de Cecília quanto às relações que os homens estabelecem com as artes, entendendo a sensibilidade artística como algo a ser lapidado e desenvolvido para que se possa compreender a arte e por ela ser envolvido. A escola deve ser uma instituição responsável pela formação artística e pela democratização da arte entre as classes, já que, para a autora, a educação popular está de certa forma alheia ao tema. Desta forma, em outra crônica, ressalta a importância de se pensar a arte no contexto da Revolução de 1930:

O problema da educação artística está neste momento se definindo, no Brasil, entre as pessoas que se interessam pelo assunto: e isso representa, sem dúvida, um índice muito significativo do rumo que tomam as cogitações educacionais, nesta terra a que a Revolução veio dar o alento de uma definitiva esperança. (MEIRELES, 2001, v. 4, p. 27).⁸⁵

⁸⁴ Crônica: *Educação artística e nacionalizadora* (Rio de Janeiro, Diário de Notícias, 13 de novembro de 1930).

⁸⁵ Crônica: *Educação artística [I]* (Rio de Janeiro, Diário de Notícias, 20 de novembro de 1930).

Na década de 1930, começa-se a pensar na educação artística em detrimento do ensino artístico. Para a poeta, a tarefa da educação artística na escola era formar pessoas capazes de avaliar e apreciar manifestações artísticas. Seria a sensibilização artística mais importante que o estudo das técnicas que a arte envolve.

Mas há uma coisa importante a considerar nesse movimento, digno dos maiores aplausos: é 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 que desinteressado como o da arte pura. (MEIRELES, 2001, v. 4, p. 20, grifos da autora).⁸⁶

Ana Mae Barbosa (1998) expõe que educar os sentidos para a apreciação artística auxilia no desenvolvimento humano, pois a apreciação de obras proporcionaria a expansão da criatividade. Assim, a escola seria responsável por preparar o aluno para além dos muros da escola ser sensivelmente capaz de apreciar uma obra artística.

Apreciar, educar os sentidos e avaliar a qualidade das imagens produzidas pelos artistas é uma ampliação necessária à livre-expressão, de maneira a possibilitar o desenvolvimento contínuo daqueles que, depois de deixar a escola, não se tornarão produtores de arte. Através da apreciação e da decodificação de trabalhos artísticos, desenvolvemos fluência, flexibilidade, elaboração e originalidade — os processos básicos da criatividade. Além disso, a educação da apreciação é fundamental para o desenvolvimento só acontece quando uma produção artística de alta qualidade é associada a um alto grau de entendimento desta produção pelo público. (BARBOSA, 1998, p. 18).

O foco de professores e artistas, então, deveria ser a educação estética e, portanto, o aprimoramento da sensibilidade do educando. Para isso, conhecer a experiência de outros países nesta área seria interessante, de acordo com a poeta, para que o Brasil pudesse mudar o panorama artístico na escola e elaborar princípios norteadores para essa prática.

A Associação de Artistas Brasileiros, que ainda há dias ouviu de um de seus membros ponderações sobre as sugestões do México para a nacionalização da arte, está, neste momento, por meio das suas comissões especiais de pintura, música, etc., elaborando um plano educacional, vasto e sério, que, confiado a especialistas e orientado pelos princípios da moderna pedagogia, será, certamente, uma realidade próxima e eficiente. (MEIRELES, 2001, v. 4, p. 27).⁸⁷

⁸⁶ Crônica: *Educação artística e nacionalizadora* (Rio de Janeiro, Diário de Notícias, 13 de novembro de 1930).

⁸⁷ Crônica: *Educação artística [I]* (Rio de Janeiro, Diário de Notícias, 20 de novembro de 1930).

A arte na escola requer cuidado, para que não seja mera técnica de ensino, devendo-se ter para com ela atenção e cuidado por ser fator de modificação das estruturas sociais e políticas de um país.

Neste momento favorável a tantas aspirações, a aspiração educacional deve ser a mais acatada e apoiada.

O problema, pois, do ensino artístico, ligado aos problemas gerais da educação, fazendo parte de um plano educacional completo, tal como tem de ser compreendido pela proficiência dos que o tiveram de resolver, está, por assim dizer, na ordem do dia da Nova República. (MEIRELES, 2001, v. 4, p. 27-28).⁸⁸

Para Cecília Meireles, o problema da educação artística na escola está ligado a problemas político-educacionais. Ao contrário da música, que teve à sua frente pessoas que organizaram sua instituição no ensino regular, a arte ainda precisa achar o seu espaço e delinear sua presença e relevância no ambiente escolar. A arte como manifestação folclórica não poderia, segundo a poeta, se ater ao ensino do artesanato como pretexto para exposições escolares: “A cultura visual discute e trata a imagem não apenas pelo seu valor estético, mas, principalmente, buscando compreender o papel social da imagem na vida da cultura” (MARTINS, 2007, p. 26). Por conseguinte, a imagem tem influências na sociedade e vice-versa.

Assim, a arte e a cultura seriam elementos de constituição de uma identidade individual e coletiva, integrando e versatilizando o processo de formação da criança. A formação estética na escola não deixa de ser também ideológica, podendo ser a arte na escola simplesmente um mecanismo de reprodução cultural e social. Na década de 1930, por exemplo, o governo de Vargas implantou a disciplina de música na escola pública, mas o foco de tal ensino era a contemplação de hinos que na maioria dos casos eram somente repetidos pelas crianças sem que se fizesse uma análise crítica das idéias por eles veiculadas. A educação artística, em 1930 e ainda hoje, serve na escola como uma disciplina de preparação de festividades, sendo o trabalho realizado artesanato, mera repetição sem fins estéticos.

⁸⁸ Idem.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta dissertação, buscamos analisar e discutir crônicas de arte e cultura publicadas no jornal Diário de Notícias, por Cecília Meireles, na década 1930. Primeiramente, traçamos um paralelo entre o campo literário e o campo jornalístico, observando o gênero crônica em ambos. Objetivamos ressaltar o valor da crônica como texto que guarda a memória de uma sociedade, possibilitando a restauração de uma das versões históricas possíveis e de representação cultural e mostrando como a literatura discute e problematiza a si própria e as outras manifestações artísticas. Desta forma, foi necessário discutir também a relação entre o campo literário e o histórico, a fim de elucidar a pertinência da teoria da História Nova para a análise do corpus em questão. Nas crônicas de Cecília Meireles, por exemplo, podemos perceber a tensão presente na capital em relação às reformas culturais que se faziam presentes em vários setores sociais de acordo com a visão da poeta.

Assim, discutimos crônicas que tratam de temas que, segundo Cecília Meireles, estão interligados à arte e à cultura, como a escola, vista como formadora da identidade nacional. Ainda hoje, como em 1930, muitos intelectuais se preocupam em refletir sobre a presença da arte na escola como manifestação cultural brasileira fundamental para constituição da história identitária de uma sociedade. Talvez pela escola ter um importante papel nas mudanças de paradigmas culturais da sociedade, dirigentes do Brasil, como o presidente Vargas, que instituiu o ensino religioso obrigatória nas escolas públicas (de acordo com conceitos católicos), tenham tentado controlar e preservar a tradição cultural nestas instituições como maneira de impedir, por consequência, mudanças políticas. Foi o caso do ensino musical, os orfeões, nas escolas na década de 1930: uma forma de consolidar a nacionalidade e ao mesmo tempo o sistema político.

Assim, estudar a concepção de uma poetisa, jornalista e educadora sobre um momento importante na história da busca de uma nacionalidade, almejada ainda hoje, nos elucidam os embates que ocorrem nos projetos e períodos de transformações das concepções de arte e cultura numa sociedade. Nos elucidam como a relação com a arte e a cultura da década de 1930 desenhou o cenário cultural e artístico atual. Segundo Cevalco (2004), a identidade nacional está ligada à construção da cultura popular e aos fatos políticos. Podemos, pois, entender as relações de poder que se estabeleceram na década de 1930 — e ainda perduram sobre cultura e arte — sob a visão da poetisa Cecília Meireles.

Os grandes gênios da arte — como os da ciência — não têm pátria, não têm limites e, malgrado sofram, muitas vezes, do julgamento dos contemporâneos que os reduzem, no seu conceito, à mediocridade mais detestável, sempre sabem estar num ambiente universal que é a sua mais íntima e duradoura satisfação. Que possuem esses homens de extraordinário? Apenas um dom profundo de beleza, porque é também beleza a ciência que se faz sem abolir as dependências entre o individual e o universal. (MEIRELES, 2001, v. 1, p. 20).

Desta forma, por meio das crônicas de Cecília Meireles, podemos promover reflexões sobre as mudanças e inovações culturais da década de 1930 e também sobre como elas se refletem no cenário cultural e artístico atual.

O movimento da arte educação, hoje tão discutido, iniciou-se com o advento da Semana de Arte Moderna, mas se propagou durante a década de 1930. Segundo Saviani (2005), a década de 1930 ainda teve grande relevância para a constituição do que chamamos hoje sistema de ensino.

De modo especial, a partir do “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, em 1932, as mazelas da educação brasileira foram todas postas em relevo, denunciadas e anatematizadas. No entanto, é chocante constatar que as mesmas críticas formuladas em 1932 são quase todas cabíveis ainda hoje. (SAVIANI, 2005, p. 2).

Hoje, esse sistema é alvo de análises e críticas por não consolidar ou, por vezes, engessar a formação dos alunos nos seus múltiplos aspectos, tanto cognitivos quanto afetivos. Na trilha da educação empírica, pautada na teoria de Dewey, desde a década de 1930 até nos dias atuais encontramos teóricos que pensam a educação como vivência e visão estética.

A busca pela unificação da educação discutida por Cecília Meireles e outros intelectuais na década de 1930 já anunciava a preocupação em consolidar uma diretriz que garantisse à educação brasileira uma unidade e, assim, fortalecesse fronteiras. No entanto, o modelo educacional implantado no Brasil teve origem na educação americana, sendo, em parte, desconsideradas particularidades da formação do território nacional. Tal diretriz se consolidou em 1961, com a criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), que “garantia” o ensino das artes nas escolas brasileiras.

O grande motivador para a criação da LDB foi o Movimento dos Pioneiros da Educação, do qual fez parte Cecília Meireles, que apresenta uma proposta ainda em aplicação no âmbito da educação contemporânea. O ensino de música obrigatório nas escolas, por exemplo, defendido pelo movimento e visto pela poeta como meio de propiciar a formação estética da infância, só passará a integral o ensino fundamental em 2011, três anos após a escrita desta dissertação.

Somente agora, em 2008, a musicalização foi estabelecida e entendida como disciplina necessária na escola básica. Apesar da iniciativa de Villa-Lobos em promover o ensino de música nas escolas (orfeões), na década 1930, tal atividade não focalizava a formação estética, mas sim a formação cívica da criança. Com a consolidação da LDB, o ensino orfeônico, elogiado por Cecília Meireles, foi substituído pelo ensino musical, cuja obrigatoriedade foi instituída 47 anos depois, por uma alteração na LDB.

Todas as escolas públicas e particulares do Brasil terão de acrescentar, no prazo de três anos, mais uma disciplina na grade curricular obrigatória. A Lei nº 11.769, publicada no Diário Oficial da União no dia 19, altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) — nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 — e torna obrigatório o ensino de música no ensino fundamental e médio. A música é conteúdo optativo na rede de ensino, a cargo do planejamento pedagógico das secretarias estaduais e municipais de educação. No ensino geral de artes, a escola pode oferecer artes visuais, música, teatro e dança.

Com a alteração da LDB, a música passa a ser o único conteúdo obrigatório, mas não exclusivo. Ou seja, o planejamento pedagógico deve contemplar as demais áreas artísticas. Até 2011, uma nova política definirá em quais séries da educação básica a música será incluída e em que frequência. (MEC)

Até então, o ensino de artes era obrigatório no ensino fundamental, mas se restringia a artes plásticas. Com a alteração da LDB, além de propiciar o ensino musical, a escola deve também oferecer outra modalidade artística aos seus alunos.

De certa forma, as artes plásticas tomaram lugar no sistema de ensino, permanecendo durante muitos anos o teatro e a música fora das perspectivas do ensino formal. Ainda hoje perpetua a discussão promovida por Cecília Meireles sobre a educação artística na escola, pois não é raro que tal disciplina se limite ao artesanato e seja considerada desnecessária à formação da criança. Resta saber se o ensino da música na escola, ainda na contemporaneidade, não se limitará à preparação de apresentações sem sentido para as crianças.

Questões elencadas nas crônicas de Cecília Meireles, como a reprodução e falta de vivência nas atividades escolares, ainda são problemas na educação brasileira. Com o avanço midiático, tornou-se mais comum a reprodução artística e a reflexão sobre sua concepção, mais rara. Num mundo de cultura híbrida, de cultura de massa e imediatista, a arte perde razoavelmente seu valor estético.

Chegará finalmente o dia em que as crianças não cantarão para o inspetor ouvir, nem para, nas festas de fim de ano, dar o espetáculo tristíssimo de uma pretensiosa capacidade de entoar modinhas sem graça, unicamente porque é dia de festa e a gente toma outro feitio, como quem põe vestido novo no primeiro dia do 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 se vai construindo, debaixo dela, num religioso silêncio.
E, então, haverá uma educação artística que ainda não temos. (MEIRELES, 2001, v. 4, p. 67).⁸⁹

As obras literárias hoje atendem a uma tendência de mercado que tenta sanar a falta de parâmetros identitários. Temos ainda, como em 1930, a dificuldade de selecionar obras infantis, desta vez não somente pela má qualidade do gênero para a infância ou falta de livros, mas pelo excesso de obras e banalização das temáticas.

Na década de 1930, dois anos após Meireles interromper suas atividades na Página de Educação, no Art. 10 da Constituição de 34, primeira do governo Vargas, ficou estabelecido que à União e ao Estado cabe “[...] proteger as belezas naturais e os monumentos de valor histórico ou artístico, podendo impedir a evasão de obras de arte”. O que percebemos é o domínio das autoridades políticas sob a memória cultural do Brasil, ou seja, sob os elementos que constituem a identidade brasileira: seu local e sua cultura, ação esta importante para um governo que mais tarde se imporia à nação brasileira. De fato, o que temos na sociedade contemporânea é a “invasão” de elementos da cultura estrangeira como forma de massificação da cultura, provocando a perda da identidade cultural nacional.

Cecília Meireles defende o nacionalismo na educação e mostra, durante o início da década de 1930, grande preocupação com a questão da arte na escola por meio da educação artística, mantendo-se sempre atenta a mudanças e ações relacionadas ao tema. Vale lembrar que foi com a reforma educacional iniciada juntamente com a Revolução de 1930, que a arte não só ganha lugar na grade de disciplinas escolares, mas se fortalecem estudos sobre a arte na escola. Desta forma, problematização da questão da arte na escola e como a política interferia no processo de valorização e definição da arte na educação brasileira são de suma importância para entender a trajetória da arte no sistema de ensino brasileiro. Afinal, a preocupação presente nas crônicas de Cecília Meireles na década de 1930 sobre o cuidado que requer a arte na escola para que não seja mera técnica de ensino, pois a considerava um fator de modificação das estruturas sociais e políticas de um país.

Certamente, os iniciadores desse movimento, e os seus melhores divulgadores, serão aqueles que não estão mais oprimidos pelas velhas rotinas do ensino das belas-artes, os que já se desencantaram das surpresas superficiais das “técnicas”, os que não tiraram, talvez, prêmio no Salão, e que não pensaram nunca em ser “artistas célebres”, — mas sentiram profundamente a vida revelada em formas, em cores, em linhas, em ritmo e se dedicaram a exprimi-la assim, com seriedade e amor: os que serão capazes de penetrar toda a intenção dos novos rumos educacionais e

⁸⁹ Crônica: *Orfeões escolares* (Rio de Janeiro, Diário de Notícias, 8 de março de 1932).

compreender como é preciso ser, realmente, grande artista para se ser, nestes tempos, um aceitável professor. (MEIRELES, 2001, v. 4, p. 19).⁹⁰

Ainda hoje se discute a arte na escola como sensibilização, não como ensino de uma técnica, evidenciando a ligação entre o pensamento sobre arte e cultura que permeou a década de 1930.

Desta forma, além de contribuir com a discussão das relações entre literatura, jornalismo e história, o estudo das crônicas de arte e cultura publicadas por Cecília Meireles na década de 1930 nos permite entender e refletir sobre estes temas na época de veiculação dos textos, bem como refletir sobre o panorama cultural e artístico na escola atualmente.

⁹⁰ Crônica: *Educação artística e nacionalizadora* (Rio de Janeiro, Diário de Notícias, 13 de novembro de 1930).

BIBLIOGRAFIA

ADORNO, THEODOR W. *Teoria da estética*. Lisboa: Edições 70, 1970.

AZEVEDO, Fernando de *et al. Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*. 1932. Disponível em <<http://escolanova.net/pages/manifesto.htm>>. Acesso em: 16 jul. 2008.

BARBOSA, Ana Mãe. *Arte-educação: conglitos/acertos*. São Paulo: Max Limonad, 1988.

BARTHES, Roland. *Escritos sobre teatro*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

BAUMAN, Zygmunt. *Identidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2005.

BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994. (Obras Escolhidas, v. 1).

BENJAMIN, Walter. *Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação*. 7. ed. São Paulo: Duas Cidades; Ed. 34, 2002.

BERENSON, Bernard. *Estética e história*. São Paulo: Editora Perspectiva, 1972.

BOSI, Alfredo. *História concisa da Literatura Brasileira*. 33. ed. São Paulo: Cultrix, 1994.

BROCA, José Brito. *A vida literária no Brasil — 1900*. Rio de Janeiro: J. Olympio, Departamento de Cultura da Guanabara, 1975.

BUITONI, Dulcília Schroeder. *Imprensa feminina*. 2. ed. São Paulo: Editora Ática, 1990.

CANDIDO, Antônio (org.). *A Crônica: o gênero, sua fixação e suas transformações no Brasil*. Campinas: Editora da UNICAMP. Rio de Janeiro: Fundação Casa de Rui Barbosa, 1992.

_____. *A Educação pela noite*. 5. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2006.

CARNEIRO, Maria Luiza Tucci. *Livros proibidos, idéias malditas*. São Paulo: Ateliê Editorial: Fapesp, 2002.

CASTRO, Alex Galeno (org.). *Jornalismo e literatura: a sedução da palavra*. São Paulo: Escrituras Editora, 2002.

CEVASCO, Maria Elisa. *Dez lições sobre estudos culturais*. 1. ed. São Paulo: Boitempo Editorial, 2003.

COURTNEY, Richard. *Jogo, teatro & Pensamento*. São Paulo: Perspectiva, 1980.

DAMASCENO, Darcy. *Cecília Meireles e o mundo contemplado*. Rio de Janeiro: Orfeu, 1967.

DUARTE, Maria de Souza. *A educação pela arte (o caso Brasília)*. Brasília: Thesaurus, 1983.

- DUARTE JUNIOR, João-Francisco. *Por que arte-educação?* Campinas: Papyrus, 1983.
- FREIRE, Paulo. *Ação cultural para a libertação*. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.
- GADOTTI, Moacir. *História da idéias Pedagógicas*. 2. ed. São Paulo: Ática, 1994.
- GREENBERG, Clement. *Arte e cultura* (ensaios críticos). São Paulo: Ática, 1996.
- HALL, Stuart. *Da Diáspora: identidades e meditações culturais*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.
- HUNT, Lynn. *A nova história cultural*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- JAPIASSU, Ricardo. *A linguagem teatral na escola: pesquisa, docência e prática pedagógica*. Campinas: Papyrus, 2007.
- KOSHIYANA, Alice Mitika. *Monteiro Lobato: intelectual, empresário, editor*. São Paulo: Edusp: Com-Arte, 2006.
- KOUDELA, Ingrid Dormien. *Jogos teatrais*. São Paulo: Perspectiva, 1984.
- LAMEGO, Valéria. *A farpa da lira: o jornalismo de Cecília Meireles na Revolução de 30*. 1995. Dissertação (Mestrado em Comunicação). Escola de Comunicação, UFRJ, 1995.
- LE GOFF, Jacques. *História e Memória*. Campinas: Editora da Unicamp, 1994.
- LIMA, Luiz Costa. *Concepção de história literária na Formação*. São Paulo: Cia da Letras, 1992.
- LOPEZ, Telê Porto Ancona. A crônica de Mário de Andrade: impressões que hitoriam. In: CANDIDO, Antônio (org.). *A Crônica: o gênero, sua fixação e suas transformações no Brasil*. Campinas: Editora da Unicamp. Rio de Janeiro: Fundação Casa de Rui Barbosa, 1992.
- LEONTIEV, Dmitry A. Funções da Arte e Educação Estética. In: FRÓIS, João Pedro. *Educação estética e artística: abordagens transdisciplinares*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2000.
- MEIRELES, Cecília. *Batuque, samba e macumba: estudos de gesto e de ritmo*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- _____. *Crônicas de educação*. v. 1. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.
- _____. *Crônicas de educação*. v. 2. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.
- _____. *Crônicas de educação*. v. 3. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.
- _____. *Crônicas de educação*. v. 4. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.
- _____. *Criança meu amor*. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1977.
- _____. *Giroflê, Giroflá*. 13. ed. São Paulo: Moderna, 1981.
- _____. *O espírito victorioso*. Typographia do Annuario do Brasil, s.d.

- _____. *O estudante empírico*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005.
- _____. *Obra completa*. 6. ed. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1987.
- _____. *Olhinhos de gato*. 3. ed. São Paulo: Moderna, 1983.
- _____. *Problemas de Literatura Infantil*. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.
- _____. *Romanceiro da Inconfidência*. 12. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1989.
- MELLO, Mário Vieira. *O conceito de uma Educação da Cultura*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.
- MENEZES, Rogério. Relações entre a crônica, o romance e o jornalismo. In: Galeno, Alex (org.). *Jornalismo e Literatura: a sedução da palavra*. São Paulo: Escrituras Editora, 2002.
- MORAES, Marcos Antonio (org.). *Correspondência Mário de Andrade & Manuel Bandeira*. 2. ed. São Paulo: Instituto de Estudos Brasileiros-USP, 2000.
- NEVES, Margarida de Souza. Uma escrita do tempo: memória ordem e progresso nas crônicas cariocas. In: CANDIDO, Antônio (org.). *A Crônica: o gênero, sua fixação e suas transformações no Brasil*. Campinas: Editora da Unicamp. Rio de Janeiro: Fundação Casa de Rui Barbosa, 1992.
- OLIVEIRA, Marilda Oliveira de. *Arte, Educação e Cultura*. Santa Maria: Editora da UFSM, 2007.
- OSBORNE, Harold. *Estética e teoria da arte: uma introdução histórica*. São Paulo: Cultrix, 1970.
- PACHECO, Elza Dias (org.). *Comunicação, educação e arte na cultura infanto-juvenil*. São Paulo: Edições Loyolo, 1991.
- PEREIRA, Wellington. *Crônica: arte do útil ou do fútil (ensaio sobre a crônica no jornalismo impresso)*. João Pessoa: Idéia, 1994.
- PERROTTI, Edmir. *O texto sedutor na literatura infantil*. São Paulo: Ícone ed., 1986.
- PINTO, Júlio Pimentel. *Uma memória do mundo: ficção, memória e história em Jorge Luis Borges*. São Paulo: Estação Liberdade, 1998.
- RAMOS, Péricles Eugênio da Silva. O modernismo na poesia. In: COUTINHO, Afrânio. (org.). *A literatura no Brasil*. São Paulo: Global, 1999, v. 5.
- REVERBEL, Olga. *Um caminho do Teatro na escola*. São Paulo: Scipione, 1989.
- RIO, João do. *Momento literário*. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br>>. Acesso em: 16 jul. 2008.
- SALES, Herberto, org. *Antologia escolar de crônicas*. Rio de Janeiro: Ediouro, s.d.
- SANTOS, Regma Maria dos. *Memórias de um plumitivo: impressões cotidianas e história nas crônicas de Lycido Paes*. Uberlândia: Aspectus, 2005.

SAVIANI, Dermeval. *Educação brasileira: estrutura e sistema*. 9. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

SÁ, Jorge de. *A crônica*. São Paulo: Ática, 2005.

SILVA, Ângela Carrancho da (org.). *Escola com arte: multicaminhos para a transformação*. Porto Alegre: Mediação, 2006.

SODRÉ, Nelson Werneck. *História da literatura brasileira: seus fundamentos econômicos*. 6. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1976.

_____. *Literatura e história no Brasil contemporâneo*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1987.

_____. *O que se deve ler para conhecer o Brasil*. 5. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1976.

SOUSA, Sebastião A. de. *Opúsculo sobre leitura para escolas*. Ouro Preto: Typographia Paula Castro, 1873.

TEIXEIRA, Anísio Spínola. *Educação e o mundo moderno*. 2. ed. São Paulo: Nacional, 1977.

_____. *Educação no Brasil*. 2. ed. São Paulo: Nacional; Brasília, INL, 1976.

TRONCA, Italo. *Revolução de 30: a dominação oculta*. São Paulo: Brasiliense, 1982.

VELLOSO, Mônica. *Que cara tem o Brasil?: Culturas e identidade nacional*. Rio de Janeiro: Ediouro, 2000.

ZAGURY, Eliane. *Cecília Meireles*. Petrópolis: Vozes, 1973.

YUNES, Eliana. *A infância na poesia de Cecília Meireles*. Curitiba: Revista de Letras, n. 25, jul. 1976.

WERNECK, Regina Yolanda. O problema da ilustração no livro infantil. In: KHÉDE, Sônia Salomão. *Literatura infanto-juvenil: um gênero polêmico*. 2. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1986.

MINISTÉRIO DE EDUCAÇÃO. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 10 out. 2008.