

INFÂNCIA E EDUCAÇÃO PARA A DIVERSIDADE NO DISCURSO JORNALÍSTICO DE CECÍLIA MEIRELES

FERREIRA, Rosângela Veiga J. – UFJF – rofer@nextwave.com.br

GT: História da Educação / n.02

Agência Financiadora: CAPES

O texto em questão visa compreender como Cecília Meireles, nas décadas de 1920 e 1930, discutia a educação para a diversidade¹ na infância, com ênfase na análise das possíveis contribuições da autora para o processo de constituição da alteridade na infância.

Optei por analisar alguns indícios deixados por Cecília Meireles em suas produções escritas, no período de junho de 1930 a janeiro de 1933, publicados no *Diário de Notícias* do Rio de Janeiro, então Distrito Federal, na página dedicada a Educação. Nesse acervo encontra-se cerca de 800 artigos, que estão arquivados na Biblioteca Nacional². Associei a essa análise correspondências trocadas entre Cecília Meireles e Fernando de Azevedo³.

Os vieses percorridos pela pesquisa buscam compreender os textos jornalísticos escritos por Cecília Meireles, objetivando identificar as perspectivas do processo de escolarização. Para isso, a análise interpretativa está sendo focada em como a educadora abordava a concepção de escola; como conduzia os debates sobre o sujeito diverso na escola.

Ao analisar as crônicas, percebi um imbricamento com a questão proposta por Paul Ricoeur (s/d) sobre o inacabamento de uma obra, na qual sugere inúmeras possibilidades de interpretação de um texto, vendo a ação humana como obra aberta. Sobre isso, o filósofo diz: “Uma obra não reflete apenas seu tempo, mas abre um mundo que ela transporta em si mesma”. (ibid., p. 198). O filósofo hermenêutico também diz que “o que diz o texto importa mais do que aquilo que o autor quis dizer; doravante, toda a exegese (significado) desenvolve os seus processos no seio da circunscrição de significação que rompeu as suas amarras com a psicologia do seu autor” (ibid., p.189)⁴.

¹ Entendo a diversidade como um espaço de reflexões sobre a diferença, o que deriva em práticas sociais de reconhecimento e respeito pelo outro. Nesta perspectiva ser diferente não significa mais ser o oposto do normal, mas apenas "ser diferente", conforme estudos de Marques e Marques (2003).

² O conjunto destas crônicas foi organizado por Leodegário A. de Azevedo Filho, publicado pela Editora Nova Fronteira, em 2001, em cinco volumes. Para melhor orientar o leitor ao fazer referência às crônicas, optamos por citar MEIRELES, Cecília, o título da crônica e a data da sua publicação.

³ Ver LAMEGO (1996).

⁴ Do mesmo modo que solta as amarras de sua significação da tutela da intenção mental, o texto liberta a sua referência dos limites da referência ostensiva. Para nós, “o mundo é o conjunto de referências abertas

Trata-se de uma hermenêutica interpretativa, que impulsiona uma perspectiva de língua viva e dinâmica, remetendo à escrita. Aliei a essa análise reflexiva o paradigma indiciário de Ginzburg (1989, p.177) que diz: “Se a realidade é opaca, existem zonas privilegiadas – sinais, indícios – que permitem decifrá-la”. Com base nesta premissa, a interpretação dos textos de Cecília talvez possa vir a oferecer pistas para se pensar o lugar ocupado pela criança nos debates educacionais da década de 1930.

Como Walter Benjamin ensina que conhecer o passado é uma forma de ressignificar o presente e projetar o futuro⁵, voltar o olhar para o passado, expresso nos textos de Cecília Meireles, pode também revelar indícios que permitam ressignificar a história que se constrói para a educação. Posso reconhecer que “... a história é objeto de uma construção cujo lugar não é o tempo homogêneo, mas um tempo saturado de ‘agoras’” (BENJAMIN, 1994, p.229). O mesmo autor também reconhece 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”. (id. *ibid.*, p. 229)

É tomando por base a colocação benjaminiana, que vislumbro a possibilidade da emersão da verve educadora de Cecília Meireles, em especial no que concerne à nova visão sobre educação e sociedade, fundamentada a partir dos ideais escolanovistas⁶. Estes ideais foram amplamente defendidos por Cecília no espaço jornalístico, que lhe foi destinado. Sobre isso diz Mignot (2001, p. 149): “Cecília não se esquivou de informar, aplaudir, divergir, polemizar. (...) Durante o período em que esteve à frente do Diário de Notícias, assumiu posições ao lado das idéias educacionais mais avançadas de seu tempo”.

A possibilidade de tentar compreender algumas dessas contribuições conduziu a estrutura desse texto para duas vertentes de análise. Num primeiro momento, busco compreender a concepção de infância na família e na escola abordada pela poeta⁷ e educadora. Logo em seguida, apresento a análise inicial dos dados quanto às discussões de educação para a diversidade. Discussões estas acerca da complexidade da rede de

pelo texto, (...) espiritualidade do discurso se manifesta pela escrita, libertando-nos da visibilidade e da limitação das situações, abrindo-nos um mundo, a saber, novas dimensões do ser-no-mundo.” (RICOEUR, s/d, p.190).

⁵ Conforme os trabalhos de Kramer (2000); Pereira, Jobim e Souza (1998).

⁶ No paradigma indiciário, os eventos singulares do passado podem ganhar relevância, sem que com isto seja abandonada a idéia de totalidade, uma vez que “esse modelo epistemológico busca a interconexão dos fenômenos e não o indício no seu significado como conhecimento isolado” (GÓES, 2000, p. 19).

⁷ A escolha pelo uso do termo poeta, em detrimento do feminino poetisa, se dá em virtude da opinião de Cecília Meireles que se auto intitulava como poeta.

referências presente nas imagens que são projetadas pelos adultos na criança, dentre outras singularidades da infância.

Como quem procura, entre palavras, paisagens e figuras humanas pregadas na memória, imagens cecilianas sobre infância e educação para a diversidade, o presente texto representa não só um esforço para conseguir ler e escrever uma história multifacetada, mas uma aventura de sensibilidades poéticas sobre a fibra política de Cecília Meireles. Aventura que inclui um olhar de inquietação para as concepções defendidas pela educadora em 1930 e que pode vir a encontrar reflexos e refrações na contemporaneidade.

A criança e a educação - o que vai do enigmático ao alteritário

Cecília Meireles atuou ativamente nos movimentos culturais de seu tempo. A poeta era partidária da Escola Nova e defendia, assim como Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira, uma educação pública, universal, obrigatória e laica, sendo uma defensora intransigente da fraternidade mundial. Destacava-se, no meio intelectual, por ser detentora de um saber especializado – a Pedagogia, sustentada pela Psicologia e pela Literatura. Foi nomeada, em 1935, professora de Literatura Luso-Brasileira e de Técnica e Crítica Literária, no Instituto de Educação do Rio de Janeiro, tendo, ainda, organizado a Primeira Biblioteca Infantil do país. Cecília Meireles, que deixou obras imortalizadas pelo texto escrito em poemas, possui uma faceta menos conhecida: a de educadora, interessada pelas questões relativas à criança. A autora, ao que tudo indica, antes de fazer qualquer aliança com um movimento literário, firmou um compromisso político com os ideais da democracia, num ambiente eminentemente masculino.

O compromisso da educadora pode ser percebido através de sua luta por uma visão de criança como território de “linguagem”, em contraponto a uma visão cartesiana de tal termo⁸.

⁸ O termo “infância em latim é in-fans, que significa sem linguagem. No interior da tradição filosófica ocidental, não ter linguagem significa não ter pensamento, não ter conhecimento, não ter racionalidade. Nesse sentido a criança é focalizada como um ser menor, alguém a ser adestrado, a ser moralizado, a ser educado. Alguém que na concepção de Santo Agostinho, é pecaminoso, que provém do pecado – pecado da união dos pais – e que em si mesmo deve ser considerado pecaminoso pelos seus desejos libidinosos, pois para Santo Agostinho, a racionalidade, como dom divino, não pertence à criança...” (GALZERANI, 2002, p. 57)

Ao pensar na possibilidade germinativa das crônicas cecilianas, algumas questões se colocam para que se possa compreender a concepção de infância proposta neste estudo.

A primeira se relaciona à perspectiva histórica a partir da qual pode ser pensada. Em linhas gerais, pode-se dizer que Ariès (1997) demonstrou a idéia de que a infância não tem muito mais que dois séculos de existência. Antes, casava-se logo que se atingia a puberdade, trabalhava-se logo que a robustez física permitia o exercício da produção nos campos, ou a aprendizagem nas oficinas, ia-se para a guerra assim que se pudesse desempenhar qualquer função militar, vivia-se no mundo dos adultos assim que se sobrevivesse às doenças e moléstias que dizimavam uma em cada duas crianças. Dessa forma, podemos perceber que, durante muito tempo, a infância foi considerada um elemento permanente da natureza humana. Seus estudos marcaram uma ruptura no que se refere à idéia de infância: ela é considerada uma construção histórica que se impõe no mundo ocidental, a partir do século XIV.

Essa vertente histórica da idéia de infância remete a um segundo aspecto, o de que não existe uma única concepção de infância, com um desenvolvimento linear, progressivo. Essas concepções se apresentam de várias maneiras e estão relacionadas às classes sociais, bem como ao tempo e ao espaço em que foram geradas.

Os intelectuais da Educação Nova, que pensaram a construção de uma modernidade educacional no Brasil buscaram romper com uma determinada concepção de infância, entendida como imperfeição do ser humano (adulto-pequeno), sem variações sociais. Trocaram essa concepção por uma outra, sustentáculo do projeto educacional e, conseqüentemente, de uma nova sociedade.

A dimensão da construção de uma concepção de infância pelos intelectuais leva a mais uma questão: os formuladores de uma concepção de infância são, em sua maioria, os adultos. Dessa forma, pensar a infância pode ser buscar algumas evidências articuladas à família e, também, no mundo moderno, à escola. O projeto de construção do Brasil moderno, pela via da educação, elaborado por intelectuais, tem seu foco central na criança, na medida em que será ela o homem do futuro, protagonista de uma nova sociedade.

A escola moderna se constitui a partir de uma concepção de infância que não é a do adulto-pequeno. Sua base filosófica é o pensamento de Jean Jacques Rousseau, para quem a infância é uma etapa do desenvolvimento do homem, e, portanto, própria da natureza humana. Como uma etapa diversa da do adulto, segundo Rousseau, apresenta

características, tais como: a falta de razão. A infância é a trajetória da ausência da razão até à razão adulta, bem como a capacidade de aprender. Esta concepção de infância como território de potencialidades está presente na obra *Emílio*, escrita em 1732, que reflete sobre a possibilidade do afastamento da criança do convívio social. Rousseau discute a possibilidade de a educação respeitar os ritmos de aprendizagem, para que seus potenciais possam aflorar.

Cecília, a meu ver, pode se aproximar de Rousseau à medida que percebe que a sociedade capitalista desumaniza o homem e a criança. No entanto, percebe uma pureza em padrões diferentes dos estabelecidos pela concepção de isolamento proposta pelo filósofo.

O significado do termo pureza, originário do latim *puritate*, é por alguns entendido como qualidade de puro; inocência; ingenuidade; estado de pureza e genuinidade. No entanto, a pureza da infância a que Cecília Meireles se referia, pelo que se depreende de algumas de suas crônicas, tem a possibilidade de ser lida não como a criança idealizada como ser ingênuo, mas como um ser que se difere do adulto. Este já se enquadrava num mundo social, podendo perder a capacidade de criá-lo, recriá-lo ou ressignificá-lo. Para a educadora, a criança pode ser vista como alguém que deve ser respeitado como um outro em sua alteridade, no que é capaz de produzir como cultura. É a existência de um ser no mundo. A educadora defendia a idéia de uma infância que pensa e, portanto, precisa ser ouvida e orientada com coerência e confiança, defendendo que:

Quando nos aproximamos do mundo infantil, o primeiro cuidado que devemos ter é o de agir de tal modo, que entre nós e as crianças se estabeleça uma ponte de absoluta confiança, por onde possamos ir até elas, e elas, por sua vez, sejam capazes de vir até nós. (MEIRELES, Cecília, *Nós e as crianças*. 24 de outubro de 1930)

Noutras palavras, a educadora via a criança não como um ser que pode ser moldado, mas como uma riqueza a preservar (MAGALDI, 2002). A jornalista Cecília Meireles enfatizava os perigos que uma visão de imposição de imagens projetadas poderia causar. A respeito das possíveis conseqüências desse excesso de tirania dos adultos dizia já nos primeiros meses de seu trabalho à frente da Página de Educação:

E sobre essa vida que se concentra em si mesma, preparando-se para desabrochar, cai subitamente um dia a brusca autoridade dos homens já desencantados. Abrem à força os tontos olhos adormecidos em que fluíam as coisas desincorporadas, (...) reduzem a dimensão de todas

as imagens queridas; arrancam a todas elas o perfume encantado que as imortalizava...

(MEIRELES, Cecília, *A imaginação deslumbrada*. 14 de junho de 1930)

Para Cecília fazia-se necessário refletir acerca dos efeitos que determinadas leituras podiam causar na infância. Em correspondência a Fernando de Azevedo deixou transparecer sua preocupação com o que lêem as crianças: “Estou trabalhando numa comissão técnica, estudando o que lêem as crianças cariocas. Isso me absorve cerca de quatro horas mais, por dia. Faço-o intensamente, quer como ação quer como intenção. Pode ser que se chegue a uma visão sugestiva do que temos e do que precisamos.” (MEIRELES, Cecília, 8 de novembro de 1931, apud LAMEGO, 1996, p. 218). A seu ver, trata-se de um assunto tão importante, que outras obrigações podiam ser relegadas a segundo plano. Em outra correspondência ao amigo Fernando de Azevedo, que tem como mote central a descrição do encontro que tivera com o Ministro Francisco Campos à época da instituição do decreto do ensino religioso⁹, Cecília voltou a comentar sobre sua preocupação com a escolha de livros que atendam aos anseios das crianças. Justificou o atraso na entrega de um livro, solicitado por Fernando, em virtude do tempo dedicado à coleta de dados. Sobre o resultado do inquérito disse que:

Aquele inquérito de que lhe falei, sobre literatura infantil, só agora está chegando ao fim. Creio que até o dia 15 estará terminado, com o respectivo relatório, etc. Foi ele que me impossibilitou de me dedicar completamente ao seu livro. Mas creio que também agora nos vai ser bastante útil, pois, com cerca de 1500 questionários, com 12 respostas cada um, já se pode avaliar do interesse e das disposições literárias da nossa infância e encaminhar melhor um livro que se lhe queira oferecer. (MEIRELES, Cecília, 12 de abril de 1932, apud LAMEGO, 1996, p. 222)

Com uma política de renovação do ensino divulgada no Brasil desde o final do século XIX e intensificada na década de 1920, a criança passou a ser o foco de atenção dos renovadores que, na busca de conhecer o desenvolvimento infantil, voltaram os cuidados para uma educação de qualidade. Um dos pontos que fez parte desta preocupação foi a leitura realizada na escola. Fato que justifica a preocupação de Cecília no que tange ao “o quê”, “como” e “para quê” se lê nas escolas, colocada nas cartas a Fernando de Azevedo.

⁹ O decreto, ao qual Cecília se refere nesta correspondência, restabelecia o ensino religioso na escola primária, secundária e normal. Foi instituído em 30 de abril de 1931.

No Brasil, das primeiras décadas do século XX, era restrita a produção de livros e outros bens culturais para as crianças. A própria concepção de infância estava se alterando. A imaginação, a fantasia, o maravilhoso, o grandioso, o heróico e o sobrenatural como “coisas de criança” estavam sendo divulgados junto com os então modernos estudos da psicologia infantil.

Numa correspondência a Fernando de Azevedo, ao falar de sua opinião sobre o livro de Monteiro Lobato, reforçou a preocupação com o preservar da pureza. Apesar de nutrir certa admiração pelo escritor, Cecília apontou um estranhamento no que tange aos personagens. Em suas palavras:

Recebi os livros do 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 diverte mais os adultos do 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 constringendo na elaboração deste livro é o seu próprio feitio, em relação aos demais. (...). Creio que só vale a pena fazer as coisas assim. Por nenhuma fortuna do mundo eu assinaria um livro como os do Lobato, embora não deixe de os achar interessantes.

Enfim, isso é um longo assunto, sobre o qual um dia discutiremos devagar. (MEIRELES, Cecília, 9 de novembro de 1932, *apud* LAMEGO, 1996, p. 229)

Cecília reconheceu toda a “beleza” das edições da obra de Monteiro, no entanto, uma coisa lhe saltou aos olhos: a ausência de cuidado com o educar. Talvez, a educadora soubesse do interesse mercadológico de Monteiro Lobato e da pouca preocupação com a questão literária nos livros para os pequenos. Trata-se de um autor cuja literatura agrada mais aos adultos. Em carta escrita ao amigo Rangel, Lobato diz:

Chegou-me afinal o livro infantil – mas não é livro infantil. Não é literatura para crianças. É literatura geral.

Para ser infantil tem o livro de ser escrito como o *Capinha Vermelha*, de Perrault. Estilo ultradireto, sem nem um grânulo de “literatura”. Assim: Era uma vez um rei que tinha duas filhas, uma muito feia e má, chamada Teodora, outra bonitinha e boa, chamada Inês. Um dia o rei etc.

A coisa tem de ser narrativa a galope, sem nenhum enfeite literário. O enfeite literário agrada aos oficiais do mesmo ofício, aos que compreendem a *Beleza literária* para nós é maçada e incompreensibilidade para o cérebro não envenenado das crianças.

As tuas histórias do tempo do onça são escritas para os sabedores de língua, para os espíritos inteiramente cultivados; não para as crianças. (...)

Não imaginas a minha luta para extirpar a literatura dos meus livros infantis. A cada revisão nova nas novas edições, **mato, como quem mata pulgas, todas as “literaturas”** que ainda as estragam. Assim fiz no Hércules, e na segunda edição deixá-lo-ei ainda menos literário do que está. Depois da primeira edição é que faço a caçada das pulgas – e quantas encontro, meu Deus! (Em negrito, grifo meu)
(Monteiro Lobato, 19 de dezembro de 1945, *apud* ZIBERMAN e LAJOLO, 1988, p. 298)

Construir uma narrativa a galope! Matar a “literatura” como quem mata pulgas! No escopo do limite de seu tempo, talvez as palavras de Monteiro Lobato não causem estranhamento. No entanto, embarcado por determinadas concepções, procura calar a “literatura” de seus livros voltados para o público pequeno. Nada de histórias envolventes, nada de invenções engenhosas e brilhantes. Lobato quer apagar os vestígios literários como quem “mata pulgas”, ou seja, exterminando-os. Provavelmente, a ausência de literatura não passou despercebida à Cecília Meireles, fato que talvez justifique sua colocação na carta a Fernando de Azevedo: “Por nenhuma fortuna do mundo eu assinaria um livro como os do Lobato.”

A educadora percebe que Monteiro Lobato vê o sentido mercadológico dos livros infantis em detrimento de uma literatura criteriosa que demanda ciência e arte. É essa sensibilidade da educadora que me permite falar da abertura de seu pensamento e do cuidado com a escolha da literatura infantil.

A possibilidade de a criança ser vista como alguém que, na maioria das vezes, pode receber uma chuva enorme de informações dos adultos, é percebida com tristeza por Cecília. A educadora apontava, como um dos principais fatores responsáveis pelo desrespeito à infância, a “incapacidade (dos adultos) de descer ao mundo infantil, de se transfigurar para entender a criança, de se recordar do seu passado pequenino, de tornar a sentir como outrora para saber como funciona a alma das crianças...” (MEIRELES, Cecília, *O mundo dos adultos*. 18 de setembro de 1930). A preocupação da educadora com a possível irreversibilidade das ações dos adultos nas crianças justificava o cuidado com a criança nas crônicas. Cecília achava que, se a infância fosse devastada, seria difícil fazer florir felicidade.

Com base nas colocações anteriores, pode-se dizer que o pensamento de Cecília se aproxima das reflexões de Benjamin devido a visão da criança como um ser que faz parte da humanidade, que é fruto de sua tradição cultural, mas que é também possível recriá-la, refundá-la (KRAMER, 1996). As crônicas da educadora permitem buscar

indícios para a compreensão da infância como devir: a possibilidade de considerá-la um ser produtor de cultura; uma pessoa autônoma na sua forma de ver e compreender o mundo. Para o filósofo alemão, a criança não pode ser vista como um adulto em miniatura, mas como um ser que, apesar da pouca idade, constrói seu próprio mundo e se vê como um ser nesse mundo. Como tal é capaz de alternar cenas de pureza e ingenuidade, sem deixar de ter momentos de agressividade, resistência, humor, autonomia. Via a criança na sua alteridade, ou seja, na relação com crianças e adultos em diferentes tempos e lugares sociais. Possibilita, dessa forma, uma visão de infância não linear, não etapista, não determinista, que num jogo enigmático oscila entre passado e presente de forma singular.

O título deste subitem aponta para uma possibilidade de ruptura com uma concepção de infância fechada em moldes racionais: “a criança e a educação: o que vai do enigmático ao alteritário”. A meu ver, as colocações de Cecília, observadas até o presente momento da pesquisa, podem apontar para a possibilidade de respeito a esse enigma que a infância abriga, numa perspectiva de devir, de novas descobertas, de inquietudes e de relações singulares.

O caráter idiossincrático de suas crônicas pode apontar para uma concepção de infância como singularidade que precisa ser respeitada. Dessa forma, projetar imagens num outro distante pode significar permitir que a realidade escape por entre os dedos. Olhar para uma criança com certo estranhamento e distanciamento possibilita uma visão de mundo marcada por um determinismo centrado no olhar do adulto. De acordo com Cecília Meireles: “A criança não é um boneco, cujas habilidades ou inabilidades se exploram. É uma criatura humana, com todas as forças e fraquezas, todas as possibilidades de evolução e involução inerentes à condição humana”.(MEIRELES, Cecília, *Ouvindo as crianças*. 21 de novembro de 1930)

“(…) a eternidade da vida tem esta coisa singular...”: a diferença

Ora, parece detestável querer que a escola seja para uns ou para outros, exclusivamente. O preconceito das classes não deve ser abolido apenas de cima para baixo, mas também de baixo para cima. Seria lamentável que, procurando vencer uma situação de prerrogativas realmente odiosas, procurássemos um caminho com dificuldades iguais embora em sentido oposto. Reclamar a escola para o pobre é admitir a existência de uma escola diferente para os mais favorecidos. É, portanto, continuar a sustentar o eixo de uma organização que se quer modificar, atendendo a critérios mais humanos e mais justos. A escola não é, particularmente, para pobres

ou para ricos. A escola é para a criança, considerada como valor humano, elemento de um povo, unidade de uma civilização (...) (MEIRELES, Cecília, *Escola para pobres*. 11 de maio de 1932)

Num recorte preliminar dos textos analisados¹⁰, pude perceber a preocupação de Cecília com o respeito à diferença. A escola pela qual Cecília lutava não estava “baseada em conceitos apriorísticos: ela se empenha na apresentação de constantes oportunidades para que os alunos se encontrem a si mesmos e conquistem, na proporção requerida pela sua própria personalidade, os elementos de que necessitam para a formação da sua vida”. (MEIRELES, Cecília, *A propósito da escola pública*. 28 de maio de 1932)

Com base nessa pequena amostra, o exercício hermenêutico¹¹ a que me proponho nesse estudo é o de compreender significados da luta de Cecília Meireles pela educação para a diversidade, na década de 1930. A rede de significações, que abriga as discussões sobre o respeito às diferenças no interior das escolas, talvez possa abrigar uma importante contribuição da educadora: a possibilidade de se superar a visão da criança como um ser passível de homogeneização.

Na crônica intitulada *O conceito de vida*, Cecília Meireles questiona a idéia da educação como fabricação de padrões homogeneizantes, a visão de que a criança não pode ser vista como um projeto de futuro, mas sim um sujeito do presente, um ser de culturas é colocada em debate.

Não há muito tempo publicamos neste jornal um capítulo do trabalho de Jean Piaget sobre a criança e sua representação no mundo.

Escolhemos a parte em que se procura saber o seu conceito sobre a vida. Nela vinham sugestivas respostas de muitas crianças consultadas, e todas essas respostas tinham o mesmo equilíbrio e demonstravam a existência de um mesmo nível do pensamento infantil, mesmo através dos graus de desenvolvimento estabelecidos pelo ilustre psicólogo.

Queremos hoje apresentar, porém, as **respostas** absolutamente **inesperadas** que recebemos, de uma menina brasileira, de sete anos e três meses de idade, respostas que nos foram dadas com uma naturalidade assombrosa, e que por instantes nos fizeram o pensamento oscilar sobre aquela informação de Lafcadio Hearn a respeito da consulta que os japoneses tradicionalmente fazem às criancinhas do seu país, no dia em que completam dois anos, sobre a origem de sua vida, e o mundo de que vêm.

¹⁰ Refiro-me a análise de alguns dos textos organizados por Leodegário A. de Azevedo Filho (2001), no volume 1.

¹¹ De acordo com Ricoeur, “a primeira ‘localidade’ que a hermenêutica procura desenclavar é certamente a da linguagem e, de modo mais especial, a da linguagem escrita” (1988, p. 18)

Nosso pensamento oscilou assim, porque a menina com quem falávamos pôs na sua linguagem uma seriedade que perturbava. Parecia que tinha dentro de si conhecimentos misteriosos e que achava fútil e cheia de ignorância a pergunta de quem a interrogava.

O diálogo, num ambiente de total isenção, levava o ritmo do método clínico recomendado por Piaget. Era preciso nada sugerir. A pergunta foi decalcada nas suas:

_ Tu achas que o sol vive?

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

_ Vive.

_ Por quê?

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

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

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

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

Mas ainda insistimos:

_ E a água, também vive?

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

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

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

Não quero discutir o valor filosófico do conceito. Mas a sua significação psicológica, comparada com a das crianças analisadas por Piaget, e mesmo com a visão de muitos adultos, sobre o mesmo tema, parece-me digna de atenção especial.

Tudo, pois, que está no mundo, segundo essa menina, vive. A prova de que vive é essa: estar, ser. Quanto ao porquê dessa vida, confessa a incapacidade de o definir.

Sente, apenas, que a razão é profunda. Que não a atinge.

E confia-a simplesmente à própria vida. (Grifo meu)

(MEIRELES, Cecília, *Conceito de vida*. 24 de janeiro de 1931)

A crônica chama atenção para uma forte marca da modernidade: a presença de especialistas voltados para a adaptação da criança à sociedade. Esses profissionais trabalham para minimizar o que há de desconhecido nessa fase da vida objetivando certo “doutrinação”.

Os pensadores, que compunham o cenário da década de 1930 – o movimento escolanovista -, se preocupavam em preservar os direitos e liberdades individuais, pretendendo instituir uma escola igualitária, na qual não existiriam preconceitos étnicos, econômicos, sociais, de gênero, nem tampouco religiosos. Nesse contexto de luta contra a desigualdade social na escola, fazia-se primordial atribuir ao sujeito as condições

necessárias para que sua capacidade individual se sobressaísse, independente da condição social e econômica.

Os intelectuais, que assumem posição hegemônica desde o final da República Velha, no lugar dos antigos literatos, são aqueles portadores de conhecimentos especializados - os cientistas, médicos, psicólogos, jornalistas e educadores, preocupados com as questões sociais, que conhecem a realidade brasileira devendo para isso atuar no sentido de uma intervenção racional na construção de um projeto nacional, cuja condição lhes competiria. (PÈCAUT, 1990)

Ao reconhecer e divulgar as contribuições da higiene, no sentido de aperfeiçoar e fazer a sociedade progredir, o especialista vai construindo argumentações que legitimam os discursos sobre a padronização através de testes de quociente intelectual. Trata-se de uma visão empirista de Ciência na qual é preciso medir e precisar ações. Assim como outros intelectuais da época, Cecília Meireles percebia que algo escapava a essa visão positivista: a infância¹².

Para Cecília a educação não se restringia aos especialistas, olhava com desconfiança para as interpretações deterministas sobre o desenvolvimento infantil. A educadora discutia a possibilidade de uma educação aberta ao nascimento, permitindo um repensar constante dos saberes que temos sobre a infância¹³. Dessa forma, uma criança pode ser vista como algo absolutamente novo que dissolve a solidez de nosso mundo e que suspende a certeza que nós temos de nós mesmos. Cecília Meireles disse “Eu gosto de ouvir as crianças conversando, porque elas são absolutamente como os poetas. Não conhecem obstáculos à sua imaginação.” (MEIRELES, Cecília, *Como as crianças pensam*. 24 de março de 1931).

¹² Anísio Teixeira apesar de não desconsiderar totalmente os testes de aferição, apresentou uma concepção própria de aplicação dos mesmos. Nas palavras de Nunes (2000), para Anísio “a diferença não poderia ser tratada a golpes de lógica e doutrina ou debaixo da ilusão de planos integrais e completos. Assumi a intervenção sobre a diferença com a estratégia de uma ação diferenciada que, perseguindo o objetivo do melhor rendimento escolar possível, obedecesse às condições reais e à verificação que o levou a rever o ímpeto entusiástico (mas tumultuário e profundamente conservador) da crença na efetividade desses instrumentos avaliadores.” (p. 256)

O intelectual Bomfim também discutiu a necessidade de conter o excessivo entusiasmo dos testes de aferição. Seu depoimento foi enfático ao dizer que: “O mais interessante é que os mecanizadores apelam para a escala Binet, sem se lembrarem de que esse deixou a fórmula nítida ‘o teste deve ser interpretativo’. (...) A propósito de testes nos Estados Unidos, é preciso não esquecer que, ali, em pedagogia pode haver o ótimo, mas há com certeza, o péssimo, na própria realização do ensino oficial (...): mecanização, rotina, insistência em processos antieducativos e assassinos para o espírito da criança. Nestas condições, não é de estranhar que, adotados os testes ali, muita gente tenha visto, neles, senão, uma facilitação de julgamento, facilitação levada à mecanização” (BOMFIM, 1928, p.51, *apud* FREITAS, 2002, p. 366).

¹³ Conforme estudos de Larrosa (1999).

O jogo inquieto do discurso jornalístico de Cecília Meireles

Durante os três anos em que Cecília divulgou os ideais da Escola Nova através das crônicas de educação do *Diário de Notícias*, ela construiu uma memória registrada através da linguagem escrita. Considerando os limites de produção desse texto, posso concluir que um de seus objetivos foi o de sensibilizar pais, professores, opinião pública, dirigentes, entre outros, acerca de um importante momento para a educação: o de buscar constituir uma escola pública, obrigatória, laica e de qualidade. Estes ideais atravessaram o limiar de incertezas para que a poeta e jornalista pudesse escrever sobre o sonho e a esperança de construir um país justo. Dessa forma, pode-se ver no discurso jornalístico de Cecília um sentido inclusivista que, talvez, possa encontrar refrações na atualidade.

Numa perspectiva inicial de análise das crônicas posso afirmar que, ao se pensar no olhar sensível de Cecília, ao movimento impulsionado pela infância na década de 1930, talvez, ela estivesse vendo que as crianças precisavam ocupar um espaço especial no cenário familiar e educacional, ser orientadas com coerência e sinceridade. Defende-se, aqui, a idéia de que a educadora, através do espaço jornalístico, com todos os limites de seu tempo, luta por um lugar para a infância tal qual os que perpassam as discussões da atualidade: a criança como um ser de direitos.

A filosofia proposta pela Escola Nova pressupõe, além de uma série de valores intrínsecos à humanidade, uma imagem particular da criança, que domina a maneira como se vê no mundo. E, em Cecília, estas questões se relacionam com a sensibilidade dos educadores que podem se aproximar da alma infantil, vendo a criança como um ser privado de conflitos - um ser que se constitui na sua alteridade -, conforme foi discutido na concepção de infância ora recortada neste estudo.

Com este pensamento, Cecília Meireles propõe uma reflexão acerca de um conceito de infância, pautado numa realidade que se forma em contato com os outros, mas desprovida de conceitos pré-determinados. Identidades estas que poderão ser constituídas à medida que as relações sociais se fundamentem, ou seja, vendo a criança como criança de um lugar, e de um lugar de cultura.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARIÈS, Philippe. **História Social da Infância e da Família**. Rio de Janeiro: Zahar Editora (Trad. Brasileira de L'Enfant et la Vie Familiale dans l'Ancien Regime, 1960), 1997.

BENJAMIN, Walter. **Magia e Técnica, Arte e Política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. S. P.: Brasiliense, 1994.

BOMFIM, Manoel. **O methodo dos tests com aplicações**: a linguagem no ensino primário. Rio de Janeiro: Escola de Aplicação, 1928. Acervo Luiz Paulino Bomfim.

FREITAS, Marcos Cezar de. Da idéia de estudar a criança no pensamento social brasileiro: a contraface de um paradigma. In: FREITAS, Marcos Cezar de; KUHLMANN, Moysés Jr.(Orgs). **Os Intelectuais na História da Infância**. São Paulo: Cortez, 2002, p. 345 – 372.

GALZERANI, Maria Carolina Bovério. Imagens Entrecruzadas de Infância e de Produção de Conhecimento Histórico em Walter Benjamin. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri; PRADO, Patrícia Dias (Orgs). **Por uma cultura da infância**: metodologias de pesquisa com crianças. Campinas, SP: Autores Associados, 2002, p. 49 – 68.

GINZBURG, Carlo **Mitos, emblemas, sinais: Morfologia e História**. S. P.: CIA da Letras, 1989.

GÓES, Maria C. R. A abordagem microgenética na matriz histórico-cultural: Uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade. In: SMOLKA, Ana Luíza Bustamante (Org.). **Relações de Ensino: Análises na perspectiva histórico-cultural**. Campinas: Cedes, 2000, p.9 - 23.

KRAMER, Sônia. Pesquisando infância e educação: um encontro com Walter Benjamin. In: KRAMER, S.; LEITE, M.I. **Infância**: fios e desafios da pesquisa. Campinas, SP: Papirus, 1996.

_____. Infância, Cultura e Educação. In: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins; BRANDÃO, Heliana Maria Brina; MACHADO, Maria Zélia Versiani. **A escolarização da leitura literária: O jogo do livro infantil e juvenil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

LAMEGO, V.A farpa na lira: Cecília Meireles na Revolução de 30. R. J.: Record, 1996.

LARROSA, Jorge. O enigma da Infância ou o que vai do impossível ao verdadeiro. In: LARROSA, tradução de Alfredo Veiga-Neto. **Pedagogia Profana**: danças, piruetas e mascaradas. Belo horizonte: Autêntica, 1999, p. 183 – 198.

FILHO, Leodegário A. de Azevedo (org.). **Crônicas de educação**. Vol. 1 a 5, Rio de Janeiro: Nova Fronteira. Fundação Biblioteca Nacional, 2001.

MAGALDI, Ana Maria B. de Mello. Cera a modelar ou riqueza a preservar: A infância nos debates educacionais brasileiros (anos 1920-30). In: GONDRA, José Gonçalves (Org.). **História, Infância e Escolarização**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2002, p.60 - 80.

MARQUES, Carlos Alberto; MARQUES, Luciana Pacheco. Do Universal ao Múltiplo. In: Moreira S. de S. e SOUSA, Luciana Freire E.C.P. (orgs.) **Políticas educacionais, práticas escolares e alternativas de inclusão escolar**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 223-239.

MEIRELES, Cecília. **Comentários**. In: Página de Educação, Diário de Notícias, Rio de Janeiro, jun./1930 a jan./1933.

MIGNOT, Ana Chrystina Venâncio. Antes da despedida: editando um debate. In: NEVES, Margarida S.; LOBO, Yolanda L e MIGNOT, Ana Chrystina V. **Cecília Meireles: A poética da educação**. Rio de Janeiro: PUC/Loyola, 2001, p. 149 - 171.

NUNES, Clarice. **Anísio Teixeira: a poesia da ação**. Bragança Paulista: SP: EDUSF, 2000.

PÉCAUT, Daniel. **Intelectuais e a política no Brasil: entre o povo e a nação**. São Paulo: Ática, 1990.

PEREIRA, Rita Ribes & JOBIM e SOUZA, Solange. Infância, conhecimento e contemporaneidade. In: KRAMER, Sônia; LEITE, Maria Izabel (orgs). **Infância e produção cultural**. Campinas, SP: Papyrus, 1998.

RICOEUR, Paul. **Do texto à ação. Ensaios de hermenêutica II**. Porto (Portugal): Rés-Editora, s/d.

_____. **Interpretação e ideologias**. Tradução e apresentação de Hilton Japiassu. Rio de Janeiro: F. Alves, 1988 .

ZIBERMAN, Regina; LAJOLO, Marisa. **Um Brasil para crianças**. Para conhecer a literatura infantil brasileira: histórias, autores e textos. São Paulo: Global, 1988