



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

---

**NUBEA RODRIGUES XAVIER**

**CECÍLICA MEIRELES, AS MENINAS E SUA EDUCAÇÃO  
(1901 A 1940)**

**DOURADOS – MS**

**2017**

**NUBEA RODRIGUES XAVIER**

**CECÍLICA MEIRELES, AS MENINAS E SUA EDUCAÇÃO  
(1901 A 1940)**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal da Grande Dourados, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Doutora em Educação.

Linha de Pesquisa: História da Educação, Memória e Sociedade.

Orientação: Prof<sup>a</sup>. Dra. Magda Sarat

**DOURADOS-MS**

**2017**

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP).**

X3c	<p>Xavier, Nubea Rodrigues. Cecília Meireles, as meninas e sua educação. / Nubea Rodrigues Xavier. – Dourados, MS : UFGD, 2017. 181f.</p> <p>Orientadora: Profa. Dra. Magda Sarat. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Grande Dourados.</p> <p>1.Educação feminina. 2. Infância. 3. Literatura. 4. Autobiografia. I. Título.</p>
-----	---

**Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central – UFGD.**

**©Todos os direitos reservados. Permitido a publicação parcial desde que citada a fonte.**

*A vida só é possível reinventada.*  
CECÍLIA MEIRELES

## Agradecimentos

A trajetória desta pesquisa foi trilhada por *fases como a lua*. Tive aquelas de *andar escondida*, momentos de introspecção e solidão no percurso da escrita desta tese. Outras, *de vir para a rua*, quando pude desabrochar enquanto mulher, através da leveza e a descontração, vivenciados na amizade, amor e companheirismo com meu *nego*, Washington César Shoiti Nozu.

Nestas *fases que vão e que vem*, nas decisões importantes entre *isto ou aquilo* sempre tive o apoio, intensidade e vivacidade da minha orientadora Magda Sarat, a ela meu reconhecimento e fidelidade.

*No secreto calendário que um astrólogo arbitrário inventou para meu uso*, tive dias de ser bailarina, *sem conhecer nem lá nem si, fechei os olhos e sorri* ao lado da minha amiga Vivian Iwamoto, que me ajudou equilibrar como mulher, em arabescos e pontas dos pés.

Pessoas queridas e acolhedoras *me ajudaram a ver o mundo*, dos quais mantenho grande carinho, às portenhas, Carina Kaplan e Gabriela Fulugonio, minha coordenadora do doutoramento sanduíche na Universidade de Buenos Aires/UBA, e responsável pela estadia e acolhimento na Argentina, além da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), por propiciar o apoio financeiro desta viagem.

Nesse trajeto *fui andando para longe, com meus cacos de vidros* me despedacei e me refiz, ao lado do *Meu Cheiro*, Edraudino Pereira Lucio, pessoa que aceitou e respeitou minha essência e meu ser mulher, a ele, meu carinho e amor.

Aos meus pais, Jeremias Rodrigues Xavier e Maria Celeste Xavier, por me ensinarem que *tudo que era efêmero se desfez*, permitindo que uma menina negra e pobre, chegasse a um programa de pós-graduação em Educação.

Nesse triênio de doutoramento, aprendi *De que são feitos os dias?: - de pequenos desejos, vagarosas saudades, silenciosas lembranças...* Neles, estiveram professores da UFGD: Adeir Archanjo da Mota, Alexandra Santos Pinheiro e Morgana de Fátima Agostini Martins; amigos do trabalho: Cleuza Carreiro Pereira de Oliveira, Reissoli Venâncio da Silva e Sonia Domingos de Mello; colegas e amigos da primeira turma de pós-graduação de Doutorado da UFGD: Giovani Ferreira Bezerra, Grazielly Vilhalva da Silva Nascimento, Márcia Maria Ribera Lopes, Marianne Pereira de Souza, Míria Izabel Campos, Washington César Shoiti Nozu e aos professores doutores: Alessandra Cristina

Furtado, Elisângela Alves da Silva Scaff, Giselle Cristina Martins Real, Magda Sarat, Maria Beatriz Rocha Ferreira, Marilda Moraes Garcia Bruno e Reinaldo dos Santos; além dos colegas e amigos do grupo de Pesquisa Educação e Processo Civilizador/GPEPC, meus agradecimentos e carinho, à Cindy Romualdo Souza Gomes, Claudemir Dantes, Eliana Maria Ferreira, Larissa Wayhs Trein Montiel, Steffany Romualdo Souza Gomes e a Ivone das Dores de Jesus, pessoa que no momento crítico de escrita, me imergiu em águas mornas e límpidas dos lençóis maranhenses, permitindo recobrar o fôlego, para o término dessa tese.

Pessoas, lugares, espaços e tempos compuseram essa pesquisa, apontando que *O vento é sempre o mesmo, mas sua resposta é diferente em cada folha.*

## RESUMO

Esta tese compõe-se de uma temática que aborda estudos interdisciplinares priorizando as abordagens da literatura, história da educação e da sociologia figuracional de Norbert Elias, com foco nas relações sociais e as práticas culturais. O objetivo geral desta pesquisa foi analisar as percepções e composições do feminino pela autobiografia e produção jornalística de Cecília Meireles, averiguando como a educação de meninas normatiza as *práticas femininas*, considerando os períodos de 1901 a 1940. Como objetivos específicos, buscamos: analisar as percepções sobre as infâncias e as representações das identidades femininas nas configurações sociais do período estudado; apresentar quais elementos da formação e individualização da menina e mulher Cecília Meireles a constituíram enquanto educadora, intelectual e jornalista; e, finalmente, fazer uma reflexão sobre os processos de engajamento social feminino e sua atuação jornalística no cenário político do país, rompendo com práticas e representações sociais consolidadas. A escolha por essa autora justificou-se por ela ter sido educadora, e por ter publicado uma diversidade de produções literárias, entre as quais destacamos sua autobiografia intitulada *Olhinhos de Gato*, lançada entre 1939 e 1940 e eleita como fonte por retratar sua convivência familiar e social. Sua infância e formação se constituíram em um ambiente pautado em comportamentos, padrões e regras sociais permeadas por mudanças na balança e nos equilíbrios de poder entre grupos. Para além das reminiscências infantis da escritora e de sua produção literária sobre esse período, ela participou, ativamente, do processo de constituição de uma nova identidade para a educação brasileira, propondo elevar e respeitar a criança como sujeito social. Cecília atuou como defensora da educação brasileira, publicando materiais pedagógicos como cartilhas e livros infantis e escrevendo diariamente no jornal *Diário de Notícias*, na seção Página de Educação – coluna Comentário –, no período de 1930 a 1933. Foram produções que também escolhemos como fonte de nossa pesquisa, pois nelas a autora, concomitantemente com sua autobiografia, travou embates, publicou críticas e orientações sobre educação. As publicações jornalísticas de Cecília tiveram grande alcance, atingiram educadores em defesa aos direitos da criança, suscitaram disputas com intelectuais, governantes e responsáveis pelas diretrizes educacionais do período. Delimitou-se como ponto crucial desta pesquisa, compreender como as redes de interdependência atuaram sobre os comportamentos e as posturas femininas definindo as funções e as figurações sociais na balança de poder entre os indivíduos. Nesse aspecto, os estudos sociológicos de Norbert Elias apontam que as figurações nos grupos sociais, conforme suas condições interdependentes e seu poder permitem inferir na produção sobre o feminino, os modos e os lugares deste feminino construindo distintas interpretações e representações. Para tanto, buscou-se na escrita da Cecília Meireles, indicações que nos faça perceber prenúncios, lacunas, rupturas, estratégias e indicações simbólicas sobre o que é ser menina e mulher. A tese defendida, fundamentada na literatura e na escrita jornalística de Cecília Meireles, é de que a formação de comportamentos femininos dispostos em normatizações, preceitos e regras sociais, presentes nas figurações relacionais de poder vividas pela escritora, determinou a produção de *práticas femininas* no período. Como resultado buscou-se compreender as estratégias de resistência da autora, presentes na sua obra e na sua trajetória, considerando seu engajamento político e social, especialmente em sua atuação enquanto jornalista, educadora e mulher.

**Palavras-Chave:** Educação Feminina; Infância; Literatura; Autobiografia; Norbert Elias.

## ABSTRACT

This thesis is composed by a theme that addresses interdisciplinary studies prioritizing the approaches of Norbert Elias's literature, history of education and figurative sociology, focusing on social relations and cultural practices. The general objective of this research was to analyze the perceptions and compositions of the feminine by the autobiography and journalistic production of Cecília Meireles, investigating how the education of girls normalizes the feminine practices, considering the periods from 1901 to 1940. As specific goals, we seek: to analyze the perceptions about the childhoods and the representations of the feminine identities in the social configurations of the studied period; to present what elements of the formation and individualization of the girl and woman Cecília Meireles constituted her as educator, intellectual and journalist; and finally, to reflect on the processes of female social engagement and its journalistic performance in the country's political landscape, breaking with established social practices and representations. The choice for this author was justified by her having been an educator, and for her having published a diversity of literary productions, among which we highlight her autobiography entitled *Olhinhos de Gato*, launched between 1939 and 1940 and elected as a source for portraying her family and social living. Her childhood and formation were constituted in an environment based on behaviors, patterns and social rules permeated by changes in the balance of power between groups. In addition to the children's reminiscences of the writer and her literary production on this period, she actively participated in the process of constitution of a new identity for Brazilian education, proposing to raise and respect the child as a social subject. Cecília Meireles acted as an advocate of the Brazilian education, publishing pedagogical materials such as booklets and children's books and writing daily in the newspaper *Diário de Notícias*, in its section *Education Page*, column *Comment*, between 1930 and 1933. They were productions that we also chose as a source of our research, because in them the author, accordingly to her autobiography, fought discussions, published criticism and guidance on education. Cecilia's journalistic publications were far-reaching, spreading among educators in defense of children's rights, and sparked disputes with intellectuals, rulers, and educational policy makers of the period. We delimit, as a crucial point of this research, to understand how the networks of interdependence acted on the feminine behaviors and the postures defining the social functions and the figuration in the balance of power between the individuals. In this aspect, the sociological studies of Norbert Elias point out that the figuration in the social groups, according to their interdependent conditions and their power, allow to infer in the production on the feminine, the manners and the places of this feminine, constructing different interpretations and representations. For this, seeks in the writing of Cecília Meireles, indications that make us perceive predictions, gaps, ruptures, strategies and symbolic indications about what it is to be girl and woman. Our thesis, based on the literature and the journalistic writing of Cecília Meireles, is that the formation of feminine behaviors arranged in standardization, precepts and social rules, present in the relational figuration of power lived by the writer, determined the production of feminine practices in the period. As results, seeks to understand the author's resistance strategies, present in her work and in her career, considering her social engagement, especially in her role as a journalist, educator and woman.

**Keywords:** Female education; Childhood; Literature; Autobiography; Norbert Elias.



## LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Olhinhos de gato .....	29
Figura 2. Criança meu amor. ....	77
Figura 3. Centro Infantil Pavilhão Mourisco.....	86
Figura 4. Bordado .....	141

## **LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS**

ANPOL – Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Letras e Linguística

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

ECOS – Grupo de Pesquisa Constituição do Sujeito, Cultura e Educação

GPEPC – Grupo de Pesquisa Educação e Processo Civilizador

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

UBA – Universidade de Buenos Aires

UFGD – Universidade Federal da Grande Dourados

UFJF – Universidade Federal de Juiz de Fora

UFMS – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

UFPB – Universidade Federal da Paraíba

USP – Universidade de São Paulo

## SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES INICIAIS .....	12
CAPÍTULO I - Ou isto ou aquilo: as infâncias e as crianças literárias .....	21
O olhar das autoras sobre o feminino.....	24
1.1 “Não conhece nem lá nem si, mas fecha os olhos e sorri...”: ser criança.....	25
1.2 “As palavras voam...e as vezes pousam”: a menina Cecília.....	27
1.3 “Navego pela memória sem margens...”: o olhar das autoras sobre o feminino.....	35
1.4 “A flor com que a menina sonha, está no sonho?”: trajetórias .....	47
1.4.1. Cora Coralina .....	50
1.4.2. Henriqueta Lisboa.....	54
1.4.3. Raquel de Queiroz .....	57
1.4.4. Clarice Lispector .....	60
CAPÍTULO II - “O vento é o mesmo. Mas sua resposta é diferente em cada folha”: Infâncias e o feminino .....	66
O vento é o mesmo. Mas sua resposta é diferente em cada folha: Infâncias e o feminino.....	67
Sentou-se para ver a rua .....	69
2.1 “E por perder-me é que me vão lembrando, Por desfolhar-me é que não tenho fim”... histórias sobre menina e mulher .....	70
2.2 “Vai andando para longe, com seus cacos de vidro...”: reminiscências.....	93
2.3 “Sentou-se para ver a rua – e viu o mundo...”: formação feminina.....	96
2.4 “As palavras não morrem ...cheias de eternidade”: a produção jornalística.....	108
CAPÍTULO III -Eu não dei por esta mudança, tão simples, tão certa, tão fácil: - Em que espelho ficou perdida a minha face?.....	116
Eu não dei por esta mudança, tão simples, tão certa, tão fácil: - Em que espelho ficou perdida a minha face?.....	115
Cecília Jornalista .....	119

3.1"Se desmorono ou se edifico, se permaneço ou me desfaço": as meninas e sua educação .....	120
3.2"Decifra-me ou te devoro": escritas femininas na imprensa jornalística .....	127
3.3"Eu deixo aroma até nos meus espinhos, ao longe, o vento vai falando de mim": Cecília e os equilíbrios de poder.....	136
3.4"Quanto mais me despedaço, mais fico inteira e serena"... a menina e mulher Cecília Meireles .....	141
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	145
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	153
ILUSTRAÇÃO.....	165
ANEXOS.....	168

+

## CONSIDERAÇÕES INICIAIS

### Apresentação/Introdução

O processo de aprofundamento sobre a vida e atuação Cecília Meireles, nas relações de gênero foi algo que nos remeteu a retomar nossas memórias enquanto pesquisadora e mulher.

O primeiro contato com Cecília Meireles ocorreu na formação acadêmica no curso de Letras, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) no ano de 1997, com sua poesia *Lua Adversa*<sup>1</sup>, a qual nos despertou grande afinidade. Após essa formação acadêmica, nos dedicamos à atuação profissional, e às diversas formações complementares. A aproximação com a pesquisa surgiu no ano de 2007, a partir de uma especialização em formação de profissionais em educação, na Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), averiguando as práticas pedagógicas dos professores das salas de tecnologias educacionais, vinculando-se assim, à área da educação.

No ano de 2009, dando início ao mestrado, abordamos o tema memórias de infância de escola sob uma perspectiva literária, muito mais por uma trajetória dos projetos de pesquisa da orientação e do grupo ao qual nos vinculamos. O Grupo de Pesquisa Educação e Processo Civilizador (GPEPC) propiciou a participação de encontros e eventos no Brasil e fora dele, que resultou em publicações de trabalhos, capítulos de livro, traduções, aprofundando leituras e escritas sobre os estudos eliasianos. No ano de 2014, ascendemos à primeira turma de doutorado da Faculdade de Educação da UFGD, dando continuidade à temática de literatura, infância, feminino e relação de poder e tendo a possibilidade de, no ano de 2016, realizar um doutorado sanduíche em Buenos Aires/Argentina.

Este tema efetivou-se em decorrência de questionamentos sobre ser mulher tendo passado por um relacionamento pessoal muito truçulento, que havia deixado marcas profundas, levando a refletir, a mulher que eu fora até então e, na qual eu deveria ser a partir daquele momento. Como resultado disso, abrimos possibilidades em outros aportes teóricos, aprofundamos leituras e estudos sobre questões de gênero.

---

<sup>1</sup>Ver poesia anexo A.

Participamos de disciplinas<sup>2</sup> e fomos imersas em águas revoltas e profundas, que nos fizeram pensar sobre uma pesquisa que se voltasse às questões de gênero. Consideramos que trilhar caminhos como este é como atuar num espaço fronteiro, um entre-lugar, partilhados pela literatura e a história da educação, que permitem trazer, de maneira heterogênea, algumas possibilidades sobre o ser menina e sua formação.

Na elaboração deste projeto de pesquisa, intitulamos, inicialmente, “Reminiscência e escrita feminina: as meninas e sua educação na obra de Cecília Meireles (1930 a 1940)”. Durante as disciplinas do programa de pós-graduação, passamos por reformulações e buscamos pesquisas que nos fizesse pensar sobre nosso objeto, dentre elas, fizemos como requisito avaliativo de algumas disciplinas um levantamento nas redes de pesquisa existentes na base de dados CNPq, quantificando e demonstrando, em nível nacional, as universidades e grupos de pesquisa que realizam atividade em co-parcerias.

As análises foram realizadas de acordo com os dados que se aproximassem do objeto de pesquisa, no caso, aquelas que se vinculassem às temáticas de gênero, infância e literatura. O período de coleta ocorreu de maio a junho de 2015, levando em conta as informações que respaldassem a proposta de busca e verificamos que não havia disponíveis grupos<sup>3</sup> ou redes de pesquisa que abordassem, respectivamente, as temáticas – gênero, infância, escrita de mulheres e literatura.

Apesar da ausência de redes de conhecimento, buscamos sondar os grupos de pesquisas, almejando assim, mapear os tipos existentes, localização, tempo de atuação e produções que se encadeassem às áreas de conhecimento. Na consulta parametrizada, escolhemos opções, tais como: termo de busca, colocando os vocábulos; buscar ‘todas as palavras’; e consulta por ‘grupo’. Na aplicação dos itens para a ‘busca de campo’ selecionamos a situação ‘certificado’ e ‘não-atualizado’. A consulta apresentou quatro

---

<sup>2</sup> Na faculdade de Ciências Humanas, cursei, no ano de 2015, a disciplina *História e Estudos de Gênero*, ministrada pelo prof<sup>o</sup> Dr. Losandro Tedeschi; e no ano de 2016, a disciplina *Tópicos especiais de fronteiras, identidades e representações: história e Foucault*”, ministrada pela prof<sup>a</sup> Dra. Ana Maria Colling.

<sup>3</sup> O Diretório dos Grupos de Pesquisa no Brasil dispõe de um catálogo dos grupos de pesquisa científica e tecnológica em atividade que traz informações sobre os atores envolvidos nesses grupos, ou seja: pesquisadores, estudantes e técnicos, vinculados às linhas de pesquisa em andamento, às especialidades do conhecimento, aos setores de aplicação envolvidos, à produção científica, tecnológica e artística e às parcerias estabelecidas entre os grupos e as instituições, elencando, também, as empresas do setor produtivo. Os grupos de pesquisa estão localizados, essencialmente, em universidades, instituições isoladas de ensino superior com cursos de pós-graduação stricto sensu, institutos de pesquisa científica e institutos tecnológicos. O Diretório CNPq possui uma base corrente, com informações que podem ser atualizadas continuamente pelos atores envolvidos. Disponível em: <<http://lattes.cnpq.br/web/dgp/o-que-e/>>.

grupos cadastrados, sendo três da área da educação e um da sociologia, com o tempo de formação recente, entre a média de 5 a 8 anos de atuação, sendo, somente um com maior tempo, 13 anos. Para o segundo dado de busca no diretório, escolhemos as palavras ‘criança e literatura’, apareceram três grupos: o primeiro, na área de medicina; o segundo, referente ao grupo *Constituição do sujeito, cultura e educação* – (ECOS), na área da educação; e o último, referente à linguística sobre ensino e aprendizagem de espanhol. Inserimos o termo “escrita de mulheres e literatura”, utilizando o mesmo parâmetro das anteriores, entretanto, não havia grupos cadastrados.

A opção pelas palavras “gênero e educação” abria um vasto número de grupos cadastrados, dos quais 146 distribuídos na área de educação, sociologia, história, antropologia e linguística. Todavia, alterando o termo de busca para “literatura e gênero”, destacaram-se 34 grupos inscritos, entre eles um que estava cadastrado indevidamente, por referir-se à área de Física, totalizando assim, 33. Desse total de grupos, a maioria se refere à área de Letras, que tem 21 cadastrados<sup>4</sup>. Entre os demais, encontram-se quatro de história, três de linguística, dois de educação e sociologia, e somente um na área de ciência política<sup>5</sup>.

A partir desses cadastros, observamos que menos da metade manteve a atualização na base de dados, e outros grupos estavam vinculados de maneira incorreta à área de atuação, visto que muitos deveriam estar descritos, especificamente, em Linguística e, estavam em Letras. Dentre esses grupos, destacamos somente o da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), *Escritoras oitocentistas*, que se apresenta vinculado a uma rede de pesquisa, quando, na realidade, se trata do Grupo de Trabalho (GT) ANPOL<sup>6</sup>: “Mulher e Literatura” e não uma rede de pesquisadores, conforme propõe o CNPq. Na área de linguística<sup>7</sup> encontramos três grupos, sendo que somente um deles mantém atualização no banco de dados.

Na área de educação, a qual estaria próxima a nossa linha de pesquisa, não havia grupos voltados às mulheres, escritas ou literatura. Havia, especificamente, as linhas de pesquisa do grupo Estudo e Pesquisa em Educação, Diversidade e Cultura Estudos de Gênero, Violência, Literatura e Artes que abarcavam as seguintes linhas de pesquisa: Processos Formativos, Relações Étnico-Raciais, de Gênero e Sexualidades, voltados mais a temáticas como: práticas culturais, identidade, conflitos e violências, relações

---

<sup>4</sup> Ver anexo B

<sup>5</sup> Ver anexo C.

<sup>6</sup> ANPOL: Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Letras e Linguística.

<sup>7</sup> Ver anexo D.

étnico-raciais e relações de gênero e sexualidades – sem produções que se voltassem à escrita ou literatura. O único grupo cadastrado na área de ciência política<sup>8</sup> tinha as seguintes linhas de pesquisa: Gênero, arte/literatura e educação; Gênero, identidade e cultura; Gênero, saúde e violência; Gêneros, corpos e (homo) sexualidades; Mulher e participação política; e Mulher, relações de trabalho, meio ambiente e desenvolvimento.

Na área de sociologia<sup>9</sup>, havia dois grupos que se voltavam mais à diversidade, raça e gênero, sendo um deles com mais de 14 anos, e outro criado recentemente – ambos atualizados. Para o campo da História<sup>10</sup> haviam cadastrados quatro grupos dos quais, somente um mantinha a atualização no cadastro e voltava-se à perspectiva literária como fonte de pesquisa.

Destacamos que na busca por grupos que pudessem manter uma rede de pesquisa não houve sucesso em denominar qualquer um dos elencados acima. Somente um grupo, como ressaltado anteriormente, cadastrou-se como pertencente à rede, todavia não se insere na proposta de redes de pesquisas. Os termos de busca escolhidos direcionaram para grupos que não se aproximam do objeto de pesquisa em questão, o que dificulta encontrar dados que nos conduzam a redes de pesquisa sobre a temática escrita de mulheres e perspectiva de gênero.

Além dessa atividade de pesquisa, buscamos, no decorrer da coleta de dados, no banco de dados da Capes<sup>11</sup>, teses que tivessem sido publicadas nos últimos dez anos e que se aproximassem do objeto de pesquisa proposto. Dentre as teses, selecionamos quatro: a primeira, de Danielle Moraes Generoso, intitulada: *Infância, educação e contradições na prosa de Cecília Meireles*, defendida no ano de 2017 na Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), no programa de Letras, tendo o objetivo analisar a obra *Criança meu amor* e *Olhinhos de gato* demonstrando a participação de Cecília Meireles na formação da criança e sua atuação como educadora.

A segunda tese, *Escola Nova na “Página de Educação” (1930-1933): navegando nas palavras de Cecília Meireles no “Diário de Notícias”* de Mariana Batista do Nascimento Silva, foi defendida no ano de 2015, na Universidade Federal de Uberlândia, no programa de pós-graduação em educação. A pesquisa visava compreender as representações sobre a Escola Nova nas crônicas de Cecília Meireles publicadas no

---

<sup>8</sup> Ver anexo E.

<sup>9</sup> Ver anexo F.

<sup>10</sup> Ver anexo G.

<sup>11</sup> Capes: banco de teses, disponível em: <<http://bancodeteses.capes.gov.br>>.



*Diário de Notícias*, no período de junho 1930 a janeiro 1933, consoante com reportagens feitas por Cecília Meireles em 29 escolas do Rio de Janeiro e publicadas em novembro e dezembro de 1932. Seus aportes teóricos se pautaram em Proust, Le Goff, Ginzburg e Chartier.

A terceira tese foi de 2007, defendida por Jose Damiro de Moraes, *Signatárias do manifesto de 1932: trajetórias e dilemas*, pela Universidade Estadual de Campinas, na Faculdade de Educação, abordando como objeto as trajetórias das três signatárias do Manifesto dos Pioneiros de 1932: Armanda Álvaro Alberto, Cecília Meireles e Noemi Silveira Rudolfer, acerca de suas atuações enquanto educadoras e suas disputas de poder sobre a implantação da Escola Nova.

A última delas refere-se a uma tese submetida ao programa de pós-graduação da faculdade de Educação da Universidade de São Paulo/USP, no ano de 2009, sob o título de *A leitura e a escrita no silêncio das mulheres: uma intersecção entre psicanálise e cultura*, da autora Maria Celeste Arantes Corrêa. O objetivo dessa pesquisa foi investigar, através de uma abordagem histórica e psicanalítica, aspectos marcantes relacionados à leitura e escrita feminina, tendo como objetivo averiguar o grau de repressão sexual e intelectual voltados às mulheres. Como embasamento teórico, a pesquisadora fez uso para análise de gênero de Foucault e Perrot, para a repressão sexual, amparou-se em Freud e Lacan e na análise do processo dos discursos dominantes, no decorrer da história, feita por Norbert Elias.

Das pesquisas selecionadas, somente a última, aproxima-se da perspectiva de análise teórico-metodológico desta tese, visto que dispõe também sobre os estudos eliasianos. Entretanto, é uma pesquisa que envereda pela psicanálise o que nos impossibilita de ter melhor visão sobre a concepção de gênero. Tal percepção pelos grupos de pesquisa e banco de dados de teses nos mostrou a relevância e ineditismo em pensarmos nas relações de gênero sob os pressupostos teóricos eliasianos, da forma como o faz Norbert Elias (1980), que parte de uma premissa relacional como característica estrutural das relações humanas “[...], em que utiliza os modelos de jogos de competição para tornar evidentes as configurações de poder, o conceito de ‘relação de poder’ é aqui substituído pelo termo ‘força relativa dos jogadores’” (p. 81).

Assim, pensar sobre o feminino e formação de comportamentos, através dos estudos de Norbert Elias, é assumir o desafio como pesquisadora, pois os aspectos sociológicos abordados por ele descrevem uma perspectiva em torno da relação de poder e emancipação das mulheres por meio da diminuição da violência e da

agressividade dos homens. Avançando nessa concepção, queremos pensar também como os comportamentos influenciaram na composição do feminino, permeados tanto pelas redes de relacionamento, seja pela família, escola, grupos sociais, como pelas suas relações de poder, contidas na civilidade de emoções e sentimentos.

Acreditamos que a literatura nos permita obter esses elementos de análise, dirimidos pelas representações de seus escritores e escritoras. Escolhemos Cecília Meireles, sua obra autobiográfica, referente aos primeiros anos de sua vida – 1901 a 1905 –, e suas produções jornalísticas, datadas entre os anos de 1930 a 1940, para analisar costumes, hábitos e maneiras de ser das crianças, elaborados e engendrados pelas regras, normas e condutas da família e da escola.

A delimitação do período entre 1901 e 1940, deu-se devido ao estudo de sua autobiografia e pela mesma ter sido integrante do *Movimento dos Pioneiros* – um movimento encabeçado por Fernando de Azevedo e apoiado por ela e mais 25 intelectuais da época –, que lançou, em março de 1932, a IV Conferência Nacional de Educação (ocorrida no ano de 1931, com o tema geral "As grandes diretrizes da educação popular"). (XAVIER, 2002, p. 3).

Ademais, essa autora publicou inúmeras produções literárias, artísticas, acadêmicas e profissionais, como educadora e defensora dos novos ideais pedagógicos para a infância, além de atuar como jornalista, publicando no jornal carioca *Diário de Notícias*, na seção Página de Educação, um vasto material sobre princípios da laicidade e escolanovismo.

O Movimento dos Pioneiros tratava-se de uma busca de uma revolução da educação, com ideias que disseminavam uma reestruturação das práticas pedagógicas e de infraestrutura escolar, valorizando a autoformação e a atividade espontânea da criança (VILELA; CORREA, 2005). O material bibliográfico para verificação desses dados volta-se à autobiografia da autora, publicada entre os anos de 1939 e 1940, e à obra *Crônicas de Educação*, organizada em quatro volumes por Leodegário A. de Azevedo Filho<sup>12</sup>.

Verificamos que Cecília Meireles se ampara na idealização de uma voz própria para conseguir se expressar e delimitar sua posição enquanto mulher, no seu contexto

---

<sup>12</sup>A obra *Crônicas de Educação* teve sua organização dirigida por Leodegário A. Azevedo que, além de publicar ainda *A poética de Anchieta* (1963), *Poesia e Estilo de Cecília Meireles* (1973), *O cânone lírico de Camões* (1976) e *As cantigas de Pedro Meogo* (1982), atuou como professor universitário, ensaísta, crítico literário, filólogo; doutor em Letras pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro, foi membro da Academia Brasileira de Filologia, do Círculo Linguístico do Rio de Janeiro e da Academia Brasileira de Literatura.

social e histórico. Portanto, temos como objetivo identificar na escrita desta escritora e poeta, quais posturas, normas e regras são utilizadas na formação de comportamentos, ditos civilizados para as meninas, e como tais modelos são instituídos nos equilíbrios de poder das quais fazem parte.

A tese que defendemos é de que, a partir da literatura e da escrita jornalística de Cecília Meireles, a formação de comportamentos femininos dispostos em normatizações, preceitos e regras sociais elaboradas nas figurações relacionais de poder vividas por ela, determinaram a produção de *práticas femininas*<sup>13</sup>.

Ressaltamos, ainda, a importância desse tipo de pesquisa para compreender como o processo histórico pode nos auxiliar a pensar nas infâncias atuais e na figura feminina, vinculadas às redes de interdependência e seus jogos de poder. Nesse contexto, interpõe-se como problema de pesquisa que as relações sociais entre gêneros possam incidir num processo de equilíbrio de poder, ultrapassando a dicotomia da sobreposição masculina sobre a feminina, a partir do momento que consideramos as figurações sociais e suas instituições desde a infância.

Para o desenvolvimento da pesquisa discorreremos sobre autores da história da educação e da sociologia da infância, tais como: Sarmiento; Gouvea, 2009; Lopes; Faria Filho; Fernandes, 2007; Faria Filho, 2004; Veiga, 2004; Gouvea, 2003; Sirota, 2001; Sarat, 2009, 2017 – entre outros, que trazem uma reflexão sobre as crianças como sujeitos múltiplos, diferenciados, constituindo socialmente inúmeras infâncias brasileiras. Com isso, queremos discorrer sobre a autobiografia da escritora Cecília Meireles apresentada por uma menina embalada em histórias, folclore e cantigas, e inserida em outras teias de interdependência que compuseram suas memórias.

Compreendemos que seus discursos não são neutros e compõem-se de memórias e de contextos cotidianos complexos e subjetivos, o que nos conduz a investigar, citando Lejeune (2001) e Zagury (1982), as possibilidades dadas por sua autobiografia e sua produção jornalística, considerando suas contextualizações e produções, para assim absorver as percepções das interações e práticas sociais. Consoante a esses autores, queremos pensar na criança rememorada pelo olhar de uma adulta, e, para isso, utilizaremos a perspectiva de representação estabelecida por Paul Ricouer em *Tempo e Narrativa* – conceito que também aportamos de que a infância é representada –, já que a

---

<sup>13</sup> Utilizaremos o termo *práticas femininas* tendo como base os fundamentos de Elias, para ancorar nossa compreensão acerca dos processos relacionais presentes nos equilíbrios da balança de poder entre feminino e masculino.

criança não produz literatura sobre si mesma e seu mundo, mas sim o escritor que a faz através de uma perspectiva adulta de quem a representa literariamente.

A apresentação Cecília Meireles não pode ser destituída de um período social e histórico, nem mesmo de sua participação social enquanto pedagoga, escritora e educadora. Mediante sua inserção nos diversos grupos sociais é que visamos compreender a escrita de si própria e sua crítica social sobre a educação da época. A reflexão acerca dos estudos sobre a mulher e a representação feminina será feita a partir de mulheres, com autoras como: Abreu, 2015; Colling, 2014; Santos, 2010; Schmidt, 2006; Branco e Brandão, 2004; Duarte, 2003; Almeida, 1998; Perrot, 1988, 1991, 2008; entre outras.

Consideramos que os indícios trazidos na autobiografia da escritora Cecília Meireles sobre reminiscências da sua infância permitem visualizar elementos para pensarmos a formação de comportamentos femininos, instituídos por um contexto androcêntrico. Entretanto, pontuamos que por meio dos estudos sociológicos propostos por Elias (1980, 2000; 2003; 2004; 2008; 2011) pensamos o feminino por uma ótica relacional de poder. Para tanto, o foco de estudo nesta tese de doutorado está disposto em três capítulos, da seguinte forma:

No primeiro capítulo, destacaremos, com base na literatura, as distinções de comportamentos entre infâncias de meninos e meninas no período de 1901 a 1940, considerando as figurações relacionais de poder. Verificaremos, por meio de sua trajetória e de outras mulheres, de que maneira se apresentam as relações de poder em suas redes de interdependências e quais resultados foram alcançados.

No segundo capítulo, buscamos compreender como a formação profissional da educadora Cecília Meireles, incidiu em ideais educacionais para crianças. Como figuração relacional de poder entendemos que os indivíduos, ao fazer parte de redes sociais e com elas interagir, aprendem, ensinam, hostilizam e tomam decisões. Tais atitudes não são neutras, mas instituídas por interesses na relação de poder, pois cada ação interfere na vida privada e pública dos indivíduos determinando comportamentos, desejos, posturas e costumes.

No terceiro capítulo, analisaremos as relações de gênero, a partir do caráter civilizador e de possíveis *práticas femininas*<sup>14</sup> sobre o ser menina e mulher na obra de

---

<sup>14</sup>Elegemos esse termo para ancorar a compreensão sobre os equilíbrios na balança de poder entre o feminino e o masculino.

Cecília Meireles. A partir do exposto, elaboraremos uma análise descritiva e interpretativa da autobiografia e reminiscências da infância de Cecília Meireles, concomitantemente com a publicação de seus textos jornalísticos e vinculação enquanto educadora, entre as décadas de 1901 a 1940 – período de efervescência e intensas mudanças sociais, nas quais a escritora teve participação efetiva.

# Capítulo 1

*Ou isto ou aquilo:*



*As infâncias  
e as crianças literárias*

## CAPÍTULO I

### **Ou isto ou aquilo<sup>15</sup>: as infâncias e as crianças literárias**

Neste primeiro capítulo, discorreremos sobre a criança em uma perspectiva literária. A intenção é apresentá-la não por meio de uma literatura feita para ela, mas a partir de quem descreve a infância. Consideramos que a relação infância e literatura possibilitam uma distinção da criança e do adulto, pois apresenta e elabora uma identidade permeada pelos comportamentos e posturas maleáveis e determinantes nessa fase da vida.

Buscaremos realizar uma aproximação entre a história, sociologia da infância e literatura, abordando as poesias e produções literárias acerca das infâncias e percepções de criança. Averiguaremos nos gêneros literários o termo *infâncias*, no plural, por nos embasarmos em Gouvea (2009), Sarmiento e Gouvea (2008), Pinto (2007), Faria Filho (2004), Sarat (2009), entre outros, em seus estudos sociológicos:

Os diversos estudos sobre a infância coincidem em reconhecer as diferenças e desigualdades nas formas de vivê-la. Recusam uma concepção uniformizadora da infância. Reconhecem que as diversas culturas revelam uma variedade de infâncias em vez de um protótipo. Há coincidências em que falar em infância única é um equívoco. Há infâncias. (ARROYO, 2009, p. 130, 131)

Nessas infâncias, visualizaremos como autores e autoras descrevem a criança apresentando-a como dócil, angelical, escrava, desvalida, corruptível, negligenciada, maltratada e, por fim, a infância na história da educação e nas suas relações sociais. Conforme os aportes teóricos sociológicos indicam, a criança sempre esteve junto dos adultos, interagindo, participando e sendo adaptada em meio às regras sociais de convívio.

Sobre essa diversidade do modo de ser criança, nos pautaremos nas obras literárias, especificamente na autobiografia de Cecília Meireles, uma autora múltipla e completa, que deixou na sua vasta obra de poesias, contos e romances, um legado sobre crianças, infâncias e educação. Ademais, teve uma carreira na educação, atuando desde educadora de crianças até professora universitária, defendendo temáticas relacionadas à

---

<sup>15</sup>Optamos por utilizar trechos das poesias e autobiografia da autora Cecília Meireles nos subtítulos dos capítulos. Este primeiro refere-se ao seu livro de poesias infantis publicado em 1977. Os seguintes às obras “Isto ou aquilo”; “Giroflê, giroflá” e Obras completas, detalhadas nas referências dessa pesquisa.

Escola Nova que defendia uma educação que rompesse com a perspectiva de padronização de ensino.

O movimento da Escola Nova e seus debates criticavam a escola tradicional, abarcando uma abordagem cientificista legitimada naquele momento histórico, e ressaltavam a necessidade do respeito às peculiaridades e especificidades da criança. Assim, a produção escrita sobre a educação daquele período busca elencar como Cecília Meireles descrevia a criança das primeiras décadas do século XX, dispondo seus ideais e perspectivas para os modos de ser criança e destacando como o feminino impunha-se na escrita desta autora.

No intuito de organizar este texto, dividiremos os estudos sobre diversas infâncias, em quatro subseções: a primeira, *Não conhece nem lá nem si, mas fecha os olhos e sorri... ser criança*, em que abordaremos as crianças através de autores da História, da Sociologia e da Literatura, mediados pelos elementos de instrução e educação. Nossa tentativa é trazer as infâncias sob o viés literário, tendo como ênfase a escola ou a instrução informal, descritas entre o século XIX e XX.

Na segunda subseção, *As palavras voam e as vezes pousam: infância da menina Cecília*, mostraremos como a poeta-mulher se apresenta como menina em meios aos contextos sociais dessa época, demonstrando como as diversas infâncias a compuseram enquanto mulher e educadora.

Na terceira subseção, *Navego pela memória sem margens: as autoras e o feminino*, buscamos apreender como as escritoras brasileiras escrevem sobre o feminino percebido por elas na infância. Quais as normas, as condutas e as posturas que eram dirigidas à formação das meninas; neste item pontuaremos ainda aspectos da individualização e do engajamento percebido nas relações de equilíbrio do poder, principalmente considerando situações de embate e distinção entre a educação dada a meninos e meninas.

Na quarta e última subseção, *A flor com que a menina sonha, está no sonho?: trajetórias*, apresentaremos uma descrição das trajetórias de vidas das autoras apontadas no subitem anterior, destacando as imposições e práticas femininas sobre a atuação delas enquanto autoras, poetas e mulheres. Destacaremos como o feminino consegue, por meio de estratégias de subjetividade, avançar em lugares de participação social.





*O olhar das autoras sobre o feminino...*



*Trajetórias...*

### 1.1 “Não conhece nem lá nem si, mas fecha os olhos e sorri...”: ser criança

Em uma perspectiva literária, podemos dizer que as infâncias brasileiras, desde o período da colonização até os dias atuais, nem sempre tiveram visibilidade social. As pesquisas sobre a escolarização da criança são mais presentes e apontam tal premissa. Podemos perceber o caminho para essa valorização social da criança nos trabalhos de Faria Filho (2004), Gondra (2002), Khulmann Jr. e Rogério Fernandes (2004), Veiga, Faria Filho (1999), Vidal, Faria Filho (2005a), Vidal (2005b) que demonstram a educação da criança como um processo de aquisição de direitos, modelação de comportamentos e instrução onde ela foi sendo incorporada como sujeito social.

A bibliografia nos relata que a criança esteve cotidianamente junto aos adultos, ganhando visibilidade e valorização, de acordo com as culturas, a história e as teias configuracionais<sup>16</sup> das quais ela fez parte em cada período histórico.

Sobre as inúmeras infâncias brasileiras descritas nos textos literários, podemos visualizar as crianças em processo de formação ou instrução nos mais variados contextos, sejam das famílias abastadas, dos escravos, ou daquelas crianças que viviam em situação de abandono, reiteradas pela literatura também como objetos de estudo de profissionais das mais diversas áreas representadas pelo discurso educacional, psicológico, policial, médico e até mesmo jurídico. Para Del Priore:

No Brasil, foi entre pais, mestres, senhores e patrões, que pequenos corpos tanto dobravam-se à violência, às humilhações, à força, quanto foram amparados pela ternura dos sentimentos familiares mais afetuosos. Instituições como as escolas, a igreja, os asilos e as posteriores Febens e Funabens, a legislação ou o próprio sistema econômico, fizeram com que milhares de crianças se transformassem precocemente em gente grande. (DEL PRIORE, 2007, p. 14)

A diversidade de interesses em torno desta temática indica que as áreas de conhecimentos convergem e vão apresentando novas percepções para a infância e a criança. Assim, a infância foi sendo prolongada através do processo de aprendizagem infantil de forma que “a transformação da criança em aluno seria ao mesmo tempo a definição do aluno como criança” (KUHLMANN Jr; FERNANDES, 2004, p. 22, 23).

---

<sup>16</sup>De acordo com Norbert Elias a sociedade é composta por teias configuracionais de relações interdependentes. Nas suas pesquisas, Elias analisou que, desde a Idade Média, as crianças começaram a ser afastadas e isoladas do círculo dos adultos, sendo preparadas para a sociedade, ocorrendo, assim, uma individualização em que as crianças e jovens eram cada vez mais distanciadas do convívio constante dos mais velhos, tendo um período mais alongado e de preparação em instituições especializadas como a escola.

Para pensarmos nessa imbricação entre a criança e o aluno, precisamos perpassar pelos elementos da formação infantil, determinados pela família, pela escolarização, pela educação informal e suas relações sociais, conforme apontamos em textos anteriores em nossas pesquisas sobre crianças:

A história da criança e a infância brasileira podem ser constituídas a partir de elementos como a família, a escola e a sociedade. Na família, em geral, a criança tem sua iniciação social, aprende as relações de interdependência e as regras de convívio do grupo a que pertence. Depois, segue para a escolarização que representa o reforço e a legitimação das normas e regras deste grupo social e funciona como continuidade do processo de inserção nas relações de convivência, na produção e reprodução dos comportamentos aprendidos e novos. (SARAT, XAVIER, 2012, p. 169)

Sabendo que a educação não se faz apenas pela institucionalização da escola, mas pelas suas relações e interações, compreendemos que será através da formação de comportamentos que as crianças se adequarão ao grupo social em que estão inseridas, aprendendo e colaborando entre si.

A maioria dos textos, sejam eles históricos ou literários, apresenta a criança num sentido amplo, sem abordar particularidades ou linguagens distintas; também não apresenta diferenciações étnico-raciais, ou discussões da infância a partir de temáticas como gênero e cor.

Assim, a literatura até o início do século XX não propiciava uma apreensão de elementos simbólicos dessa realidade evocada, o que também não permitia uma leitura da infância a partir dessa abordagem, dada a própria escassez de produções sobre esse tema.

Passando os olhos pela narrativa brasileira, notamos que a postura estética dos escritores os identifica muito até o Modernismo<sup>17</sup>, conduzindo-os à utilização de uma estrutura repetida, conservadora, padronizada segundo determinadas correntes literárias. A elaboração própria à individualidade criadora do artista não atuava em favor da produção de objetos artísticos peculiares. (RESENDE, 1998, p. 20)

Desse modo, nos pautando na pesquisa de Cecília Meireles e, considerando uma diversidade de obras memorialísticas, autobiográficas, poesias ou contos que elucidam

---

<sup>17</sup>Modernismo no Brasil: se trata de uma corrente literária que abrangia as tendências artísticas definidas após a Semana da Arte Moderna (exposição em São Paulo, em 1922), apresentando uma nova abordagem sobre as artes e literatura. Os artistas desse período romperam com os modelos românticos tradicionais e, influenciados por vanguardistas, produziram obras com menos rigidez às normas – como o uso de linguagem coloquial, utilização de versos livres, mesclados com poesia e prosa. Destacamos dentre os escritores deste período, os poetas: Mário de Andrade, Oswald de Andrade e Manuel Bandeira.

um rememorar da infância, destacaremos, especialmente alguns escritores e/ou poetas que delineiam esse olhar sobre a formação da criança:

Nesse sentido, a infância pode ser um simples tópico explorado pelo autor, em textos nos quais a criança é narrada por um olhar externo e a infância se transforma em um tema visto de fora, seja pelo viés da nostalgia, da denúncia ou do estranhamento, sem que haja uma tentativa de se recriar um mundo afetado pelo olhar infantil. (MATA, 2015, p. 15)

Compreende-se assim que a literatura “por ser um discurso que possibilita o acesso privilegiado de diferentes épocas, ao colocar em evidência para o historiador, o não acontecido para recuperar o que aconteceu” (ARAÚJO SÁ, 2014, p. 103) nos permite ver indícios e outras maneiras de estudar a criança e sua educação, distintas dos manuais ou das teorias. Assim é que estabelecemos a análise por meio de alguns gêneros literários.

## **1.2 “As palavras voam... e as vezes pousam”:a menina Cecília**

Buscamos contextualizar nossas análises dentro de um período histórico social, que compreende as décadas de 1901 a 1940, mesclando história da educação, com suas legislações, os direitos infantis e a literatura.

Inicialmente, utilizaremos a autobiografia da autora Cecília Meireles em que:

Sua escrita madura comporá um mosaico de lembranças, justapondo passado e presente, e repetindo através de suas confissões íntimas os ritos ancestrais da liturgia de toda memória. E não é de todo estranho que o faça como entoasse uma lamentação fúnebre, uma vez, que para a Cecília da segunda metade dos anos 30, a que publica em Portugal suas memórias infantis, a morte estava longe de ser apenas a dor remota da infância vivida na orfandade. A morte, o luto, a solidão e os projetos desfeitos são experiência vivida e matéria sublimada em sua poesia. (NEVES et al., 2001b, p. 34)

A obra é de uma poeta-mulher que rememora a menina que fora um dia, do interior de sua própria dor adulta, que olhava seu universo infantil, entre os anos de 1901, ano de seu nascimento, até provavelmente seus 5 ou 7 anos de idade. Todavia, em sua autobiografia, não há uma ordem cronológica bem marcada, nem mesmo a idade específica da menina. Cecília vai dando-nos mostras de uma educação familiar, restrita aos ambientes privados, apresentando-nos além da garota, as demais crianças e infâncias de um Brasil em formação civilizatória, de organização e estruturação social.

Nessa abordagem de educação feminina, apresentamos uma pesquisa da autora portuguesa Felgueiras, que aponta sobre a educação de meninas, para pensarmos como tal modelo teve grande influência na formação infantil brasileira, já que nossa colonização se fez, também pelos costumes e hábitos europeus:

A educação das meninas era para as prepararem para desempenharem melhor as tarefas domésticas e do governo da casa, serem as primeiras educadoras dos filhos e companhias agradáveis para os maridos, estava tradicionalmente a cargo de preceptoras, nas famílias de estrato social alto, das mães de estrato mais baixos ou em casas de terceiros, onde muito cedo iam trabalhar. Era um assunto reservado às mulheres, onde apenas interferiam as orientações religiosas e, posteriormente, médicas. (FELGUEIRAS, 2005, p. 124)

Para as reminiscências da autora nos embasaremos nos autores Zagury (1982) e Lejeune (2001) que pontuam que as escritas autobiográficas coincidem com os fatos vivenciados por eles, o que indica que ao escreverem, acabam por ter um controle sobre seus textos, produzindo elementos que estabelecem uma identidade, elaborando, assim, pacto autobiográfico com fatos advindos do tempo, formulados em uma personalidade repleta de transformações:

Lejeune define a autobiografia como sendo uma narrativa em prosa que se volta para o passado e trata da vida individual de uma pessoa real. Para que o “pacto” se cumpra, é necessário também que haja uma tríplice identidade, ou seja, uma correspondência efetiva entre autor (pessoa real), narrador e personagem principal (os sujeitos da narrativa). (BUNGART, 2017, p. 160)

Nessa perspectiva Zagury nos explicita:

[...] Por que, na verdade, falar de si mesmo é uma ruptura de perspectiva, um desequilíbrio em que o sujeito, sendo o seu próprio objeto, como que caminha com uma perna só. O distanciamento temporal – um eu objeto passado em relação a um eu sujeito presente – representa o perfil de uma perna fantasmagórica, porque a memória é fluida e inconstante. A literatura memorial, portanto, há de ser sempre uma literatura crítica no sentido do *ser sem crise*. (ZAGURY, 1982, p. 15)

*Olhinhos de gato* foi publicado inicialmente em Portugal, durante os anos de 1939 e 1940; a segunda edição foi no Brasil em 1980; a terceira foi no ano de 1982, tendo sete tiragens. Utilizaremos nesta pesquisa a obra na sua 7ª edição, do ano 1983, como mostra a imagem, a seguir. Sob a responsabilidade da editora Moderna, sua publicação foi apresentada em 135 páginas, com uma nota inicial explicando como os nomes dos personagens “carinhosamente evocadas por cognomes” e informações sobre

a primeira edição. A capa foi de Eduardo Santaliestra, com uma imagem dividida entre metade menina, e a outra metade, gato.

Figura 1: Capa do livro *Olhinhos de gato*



A obra apresenta os fragmentos de memória, intercalados entre lembranças e intervalos de esquecimentos, recordações e poesia; nela, estão contidas seu medo da morte, sua solidão, introspecção e devaneio infantil, segundo Neves et al (2001b, p. 38):

É na memória de infância que estará a confissão de seu grande descobrimento: o segredo ao mesmo tempo, terno e doloroso da poética de sua própria educação sentimental. É no mar absoluto da solidão, desde muito cedo navegado que a poeta adulta descobre, na Cecília-menina que sua lembrança constrói, o roteiro de viagem em busca incessante do que foi o seu santo-graal: algo que nunca conheça a morte. A palavra poética.

Nessa autobiografia, temos a infância de uma menina órfã, criada pela avó portuguesa num bairro elitizado do Rio de Janeiro, no início do século XX, onde Cecília retrata os silêncios de uma casa de mulheres adultas, perpassada por um cotidiano entre o interior da casa, do jardim e do quintal. Os personagens são compostos por sua avó, sua babá negra, e as negras cuidadoras e cozinheiras da casa – “nelas bebe as fontes da oralidade, pela audição de contos e cantigas, cujo ritmo resgata liricamente em seus versos” (YUNE; BINGEMER, 2003, p. 113) –, além de negros empregados, os vendedores, as crianças da rua e a sua vizinhança.

A personagem infantil vai desvelando um ambiente rural de aprendizagens que se compõem como uma colcha de retalhos, composta de um passado desvendado, junto

com presente, como se fosse uma caixa de novidades em que ela vai encontrando objetos e pessoas. As mulheres ao seu redor são aquelas que cuidam e demonstram afeto, realizam diversas tarefas cotidianas e domésticas – esse universo privado vai compondo as percepções e a ludicidade de uma menina, que se tornara adulta.

Pautaremos-nos na literatura desta autora como representação social, almejando denotar a infância, a partir dos estudos de Mata (2015, p. 18):

A infância como um lugar de onde poderá partir algo ainda impensado e as possibilidades de surpreender a linguagem que daí decorrerem, levando em consideração tanto a elaboração mais abstrata de um conceito de infância quanto a inscrição da criança como sujeito social, que se relaciona com outras crianças, com os adultos e com as instituições.

Na obra *Olhinhos de gato*, a menina que tinha olhos de cores muito diversas: “por fim o homem disse: Que menina bonita, tem uns olhinhos de gato” (MEIRELES, 1983, p. 128), as infâncias são retratadas através dos comportamentos, desejos, imaginário e realidade, seja pelo trabalho, religião, comemorações festivas ou pela rotina doméstica:

D. Sinhá cachimbava na sua rede, começavam aparecer crianças lavadas pelas portas, chegavam os negrinhos das balas, do puxa-puxa, dos roletes de cana, a rua enchia-se de cantiga de roda, de corridas, de gritos, de gargalhadas, os homens voltavam do emprego - tão cansados, meu Deus. (MEIRELES, 1983, p. 10)

O cotidiano que abrangia as infâncias delineava uma vivência de diferentes modos de vida, crianças trabalhadoras, aqueles sem lar, “os garotos da rua ficavam pedindo fruta, metiam as mãos sujas pretas, mulatas, com unhas lascadas, com perebas nos dedos” (MEIRELES, 1983, p. 36); ou ainda, soltos pelas ruas, acompanhadas de adultos, sendo vistas com menoridade ou pequenez, do qual retrata a autora e sua compreensão do ser criança mediante ao mundo adulto:

Por isso é tão bom andar pelo chão, como os gatos e as formigas. Por baixo das mesas e das cadeiras reina uma frescura que a madeira conserva como a sombra que projetou no tempo em que foi árvore. E desse lado é que se pode ver como certas coisas são feitas: recortes, parafusos, encaixes, pedaços de cola. É desse lado que as coisas são naturais e verdadeiras, como nós, quando nos despimos. (MEIRELES, 1983, p. 13)

O feminino é descrito por mulheres “como aquelas senhoras de luvas de pelica e chapéu de plumas, que levantam o véu até a altura da boca” (MEIRELES, 1983, p. 18),

como a “velha, suja, pobre, mas bela, que não sabe entrar em casa, que não sabe sentar em cadeiras, agacha-se nas pedras da escada, e enrodilha-se numas imensas saias, grossas e escuras” (p. 18). Havia ainda, “a mulata gorda e lenta, de mantilha de renda e travessas nos bandos, subia a escada gemendo, enxugando o suor da testa, e deixava-se cair sufocada na cadeira” (p. 20), “as lavadeiras que estendiam ali lençóis anilados, roupas numerosas de crianças, saias brancas de babado e cadarços” (p. 46), assim ia desenhando o cotidiano rural de um Rio de Janeiro de mulheres trabalhadoras, fortes, lutadoras, esforçadas, místicas e sonhadoras.

Ao retratar sua compreensão de menina sobre pessoas e animais, destaca um burro de carga que levava carvão à cidade, definindo-o em seu imaginário infantil, “o burrinho vê-se logo que é gente encantada” (MEIRELES, 1983, p. 22). Ou ainda:

[...] uma menina de trancinhas duras, com fitas vermelhas, que pula corda todas as tardes embaixo das mangueiras. Parece-se com a Edwiges, que engoma roupa de noite, num porão vazio, com um candeeiro de querosene. Parece-se com a Paulina, que amassa os pastéis em dias de festas, e com a Luísa, que é quem sabe mais histórias de lobisomem e almas do outro mundo. (p. 23)

Tal encantamento sobre os personagens que passavam aos olhos atentos de uma garotinha, entre seus 4 ou 6 anos, concretizava-se em meio à realidade dura, em que o feminino desenhava-se sob a insignificância e invisibilidade.

Nessa perspectiva, também apontamos a negritude das crianças, dos trabalhadores braçais, das negras empregadas, das cuidadoras, cozinheiras e ambulantes como algo menor, sem equivalência com o branco:

Por isso ela gosta tanto de ver as negrinhas que sentam com tamanha graça nos velhos bancos de pés de W, para comerem com a mão carne-seca assada e pirão de mandioca. [...] São um pouco pássaro, são um pouco gente. São mais bicho do que gente. Vê-se pelo cheiro. Vê-se também pelo modo por que falam dos outros bichos: dos macacos, das onças, dos tatus, dos gambás. E, além disso, dos lobisomens e das mulas-sem-cabeça [...]. (MEIRELES, 1983, p. 16)

Os negros e as negras eram como algo místico, mágico, fugaz, com força descomunal, menos humanos em relação aos demais de outra cor “e as negras, com cheiro forte de bicho, passavam jeitosas [...]”; “a própria quantidade humanas que possuem é, por sua vez, encantada” (MEIRELES, 1983, p. 16). Como aborda Gomes



(2002, p. 42) colocando o negro através de um “não-lugar social, o que impede que o vejamos como sujeito histórico, social e cultural”

Nessas narrativas de vidas, havia inúmeras classes sociais, dentre elas, uma diversidade de vendedores, “Todos esses – e o lixeiro, o garrafeiro, e o laranjeiro – pareciam trabalhar duramente” (MEIRELES, 1983, p. 47); o mascate “batia com dois paus na mão. Dizia brandamente: “E- renda de linho!” (p. 48), “desciam as criadinhas para as compras” (p. 48); “uma negra velha, com movimentos de pato, segurava seu tabuleiro de pastéis, e com um garfo preto na mão, fazia o troco” (p. 97), “os meninos da cana e do puxa-puxa, decididamente, brincavam apenas de vender” (p. 49) e “nos porões, as negrinhas passavam roupa a ferro, sozinhas, com roupa ali amontoada” (p. 93).

Ela, enquanto neta de uma senhora de classe média alta, tinha uma convivência restrita “as outras crianças já estavam na esquina esperando-as. Ela, não: o limite da sua liberdade parava ali” (p. 56):

E todos queriam dar-lhe uma coisa. Mas quase todos eram tão pobres... A pobreza tem presentes tão singulares: um ovo, uma golinha de crochê, um pezinho de tinhorão, uma tigelinha de doce de abóbora. As negrinhas traziam rapadura e mariola de capote. Traziam pedaços de cana. E tocavam música para diverti-la, com um pedaço de papel fino num pente... (MEIRELES, 1983, p. 87)

Sua saúde frágil e sensível fazia com que tivesse cuidados excessivos, além do que fora a única sobrevivente da família, composto por seus pais e quatro irmãos, “a cada instante lhe examinavam as solas dos sapatos: não acontecesse andar com os pés molhados” (p. 84). Ademais, as preocupações não ficavam, somente, nos ambientes internos da casa, se saísse no sol, “podia morrer de insolação” (p. 84).

A atenção dispensada à formação de menina aparecia tanto no zelo com seu bem estar, como na elaboração de seus comportamentos femininos, envolvendo sua maneira de portar-se, de usar vestimentas ou relacionar-se com o outro gênero:

Meus cabelos estavam despenteados, e o vestido todo torcido no corpo. “Venha conhecer o priminho”! Não, o priminho ela não queria conhecer de modo algum. Os meninos caçadores de borboletas e passarinhos, amarradores de caudas de libélula e rabos de gato, quebradores de vidraça e apedrejadores de frutas, constituem uma casta de sua profunda antipatia. Não queria saber do primo. Eram eles, os meninos, que, depois de crescidos, se transformavam em ladrões. Positivamente, não queria saber dessa gente. (MEIRELES, 1983, p. 103)

A convivência infantil se fazia entre mulheres: seus modos, comportamentos, costumes vinculavam-se a um processo de individualização feminina, em que o oposto era negativo e incoerente. A menina tinha um convívio incipiente com o gênero oposto, o que a colocava em ‘não-aceitação’ com o diferente. Para Elias (2011), os comportamentos vão sendo definidos pelas relações sociais entre crianças e adultos e entre elas mesmas. Dessa maneira, pontuamos que o incômodo de Cecília ao ter que se relacionar com seu primo, seria resultado da sua interação, quase que exclusiva, entre mulheres:

No processo civilizador, a sexualidade, também, é cada vez mais transferida para trás da cena da vida social e isolada em um enclave particular, a família nuclear. De maneira idêntica, as relações entre os sexos são segregados, colocados atrás de paredes da consciência. Uma aura de embaraço, a manifestação de um modo sociogenético, cerca essa esfera da vida. (ELIAS, 2011, p. 173)

Para Elias, o processo civilizador em curso foi se constituindo em espaços de separação entre adultos e crianças, sendo este tempo mediado por estratégias que marcavam as relações de dependência e interdependência entre eles, “à medida que se apresenta um conjunto de regras que normatizam o comportamento social dos indivíduos e, obviamente, também o das crianças” (XAVIER; SARAT, 2015, p.13).

O masculino demonstra-se como contradição ao feminino, metáfora de força e desmantelamento, “e os garotos armados de pau, começam aparecer, saindo dos corredores, pulando dos muros, descendo dos barrancos, furando cercas, subindo as esquinas” (MEIRELES, 1983, p. 108). Seus comportamentos imitam os adultos e impunham com rigidez e furor:

O homem desce com o periquito e o realejo; os garotos apedrejam os pássaros, cuspinham para o lado, como gente grande, e perguntam para a menina, sem cerimônia: “Como é? Você não vai malhar o Judas? E a menina foge. Foge: e vê os santos descobertos, as dalias orvalhadas nas jarras, a área secando ao sol, a roupa brilhando na corda, e Maria Maruca entre as galinhas que lhe escapam, em debandada. (MEIRELES, 1983, p. 109)

Os homens são descritos como a manifestação do labor, eles que estão nos espaços públicos, que fazem a vida mover-se:

Passaram os caixeiros de caderno na mão e lápis atrás da orelha; os açougueiros de avental e caixote enfiado no braço; os peixeiros e quitandeiros com muitos cestos sobrepostos pendurados num pau

vergado no ombro. Passaram os meladeiros; os agueiros, os aguadeiros e, com eles, os mascates e os laranjeiros: gente de todas as cores, falando de todos os modos: “Arquitam e cófi, ongu e laranja siletra”. Mas o homem de perna de pau era diferente de todos. Todos vendiam para ganhar a vida. Este vendia para ser feliz. “Corre hoje! Corre hoje! É o final do touro! Quem quer ficar com a sorte grande?” (MEIRELES, 1983, p. 131)

Ao descortinar uma rotina social sob uma ótica literária, queremos apontar nuances e percepções que não são perceptíveis na historiografia da representação da infância “a criança não é mera consumidora da cultura; ao contrário, está histórica e socialmente inserida nessa cultura, sendo também um sujeito que a produz” (SILVA, 2010, p. 58). A narrativa dispõe detalhes sobre o cotidiano, o dia a dia de mulheres, homens e crianças que elaboraram comportamentos, costumes e hábitos de uma determinada sociedade, na qual a presença das crianças está atrelada a uma contínua participação, produzindo e sendo produzida pela sua cultura.

A menina, as crianças negras, as trabalhadoras, as sem lar interagiam nessas rotinas, elas aprendiam com os adultos, mas também se impunham, destacando-se ou opondo-se às diversas situações.

Percebemos que a autobiografia de Cecília Meireles traz uma representação social das infâncias, principalmente, acerca das crianças negras. Para contextualizar essa questão, nos pautamos sobre a Lei do Ventre Livre, promulgada em 1871, para compreender a situação infantil dessas meninas netas de escravos que, mesmo depois da instauração dessa lei, na prática, elas permaneciam nas mãos dos senhores, “que tinham a opção de mantê-la até os 14 anos, podendo, então, ressarcir-se dos seus gastos com a mesma, seja mediante seu trabalho gratuito até os 21 anos, seja entregando-a ao Estado, sob indenização” (RIZZINI; PILOTTI, 2011, p. 18). Tal situação sobre essas crianças nos apresenta, mesmo entre as décadas de início do século XX – período da referida obra –, a existência delas enquanto trabalhadoras denominadas “criadinhos” ou abandonadas às ruas, de forma que o curso de vidas dessas meninas e meninos pretos estavam atrelado ao seu processo histórico-social.

Além das crianças pretas, havia, outrossim, os inúmeros meninos e meninas de rua, em que segundo Rizzini e Pilotti (2011, p. 22) nos explicita que “na década de 1920, consolidou-se a fórmula Justiça e Assistência para os menores viciosos e delinquentes” em que estas passaram a ser alvo de vigilância do juízo de menores e da polícia. Essas crianças acabavam sendo:

[...] classificadas de acordo com sua origem e história familiar e normalmente encaminhadas para as casas de correção ou as colônias correcionais, onde deveriam permanecer em seção separada dos adultos, resolução nem sempre obedecida. (RIZZINI; PILOTTI, 2011, p. 18)

Ainda neste ano de 1920, entre as ações vinculadas à assistência e proteção aos menores, destacamos a que o Estado interveio sobre as ações da família, suspendendo o pátrio poder<sup>18</sup>, apreendendo os menores definidos como abandonados, independentemente da vontade dos pais.

Percebemos que mediante a legitimação de direitos, como o Código de Menores de 1927, que amparava a criança e dava obrigatoriedade à família em manter os cuidados para com o infante, ocorria, na verdade, uma série de problemáticas vinculadas aos menores que viviam nesse período, assim como a perpetuação do trabalho quase escravo, do abandono e da falta de condições adequadas de sobrevivência.

Nos anos 1930, com o governo Vargas, um número excessivo de crianças e mulheres começaram a ser absorvidas pelas fábricas, o que implicou em diversas ações do governo, acerca de uma “política de proteção materno-infantil” (RIZZINI; PILOTTI, 2011, p. 25). De maneira que Estado e família juntaram-se para manter “a estabilidade da família e garantir a adequação da criança, de acordo com a concepção de cidadania da época” (p. 25).

As infâncias, a história e a literatura se entrecruzam para nos mostrar como a formação de meninos e meninas estão arraigadas às determinações sociais e culturais de uma determinada sociedade e período, de maneira a perceber que “a infância não se refere apenas a uma etapa da vida, distinta da juventude, maturidade ou velhice. O conceito encontra-se atravessado pelas imagens alegóricas político-filosóficas” (SILVA, 2010, p. 17), o que nos permite compreender como autores e historiadores nos apresentam as diversas infâncias existentes.

### **1.3. “Navego pela memória sem margens...”: o olhar das autoras sobre o feminino**

---

<sup>18</sup> Pátrio Poder no que tange à legislação civil, o Brasil, mesmo após a independência, conservou as leis portuguesas, que mantinham a mulher em situação de inferioridade jurídica, designando ao homem a responsabilidade de ser chefe da sociedade conjugal. O código civil de 1916 manteve a desigualdade jurídica estabelecida pelo Decreto 181 de maio de 1890, em que o casamento tornava a mulher ‘relativamente incapaz’, necessitando de autorização do marido para praticar inúmeros atos (LIMA; SOUZA, 2015, p. 14).

Em consonância com esse material, buscamos averiguar como a criança e suas infâncias eram apresentadas por outros autores e autoras, observando distinções ou aproximações. Ressaltamos que grande parte das obras que trazem a temática “infância” foi elaborada por escritores homens – podemos citar um número bem menor de escritoras. Tal assertiva baseia-se na pesquisa de mestrado intitulada *Memórias de infância e da escola: uma perspectiva literária*, a qual analisa as produções literárias de diversos autores, dentre eles, especificamente, Graciliano Ramos e José Lins do Rego – nossos autores aqui selecionados para pensar a formação de comportamentos infantis através da escola e família.

O primeiro autor em destaque, com sua obra *Infância*, descreve em suas memórias, uma participação feminina atrelada e dependente do masculino. O menino retrata a mãe, as irmãs, as mulheres de seu convívio como aquelas sem expressividade e vontade própria: os contextos as definem como aquelas que cuidam dos afazeres domésticos e familiares.

José Lins do Rego, com *Menino de engenho*, nos conduz a um panorama dos engenhos de cana-de-açúcar, às conexões entre o senhor de engenho e seus servidores e à convivência familiar do menino. As mulheres são aquelas que preenchem as memórias dele a partir do aprendizado informal, das conduções de maneiras, cuidados com o corpo, a alimentação, a saúde, além dos horários e as regras de convivência. São aquelas que contam as lendas, as histórias. Impõem condutas para os instintos sexuais, emoções e comportamentos. Cuidam dos afazeres domésticos, com a lida com escravos e empregados, participam da organização da casa, das reuniões e atividades comerciais nos espaços privados, e desta forma intervêm nas decisões e atividades masculinas.

Essas obras trazem as infâncias de maneira marcante e acentuada. Não apresentam diferenciação entre gêneros, visto que as obras são respectivamente memorialísticas e autobiográficas acerca de sujeitos masculinos. Porém, nas composições dos personagens meninos, podemos apreender a partir de algumas marcas a presença das meninas e seus comportamentos. Em ambas as obras, elas são retratadas no ambiente privado, destinadas ao casamento ou às funções de cunho familiar e doméstico.

Os textos colocam em evidência percepções sobre ser criança em formação. No entanto, ao analisar obras publicadas por escritoras, percebemos que nem todas apontaram um perfil feminino em suas obras. A produção literária das escritoras estudadas se mantém num campo literário, equiparando-se às obras de escritores

masculinos. Pontuações sobre o universo feminino aparecem de maneira muito sutil e quase imperceptível.

Para pensarmos sobre as produções femininas e a participação da mulher em espaços públicos, não podemos deixar de pontuar como a história masculina foi elaborando a função social feminina:

Neste aspecto, o século XX, século da psicologia e da imagem, confirma em primeiro lugar que a cultura ocidental desenvolveu poucas vias para representar as mulheres de uma maneira positiva. Ainda que o freudismo torne a definição dos sexos e da identidade sexual mais complexa, a filosofia, assim como as novas ciências sociais, refletem durante muito tempo o sexismo corrente do social, definindo uma especificidade feminina no serviço do homem e da família. Adornado com os trunfos da modernidade, caucionado pela ciência, difundido pelos novos *media* como cinema, as revistas e a publicidade, o modelo da mãe-esposa-sem-profissão triunfa, ao mesmo tempo que se democratiza. (DUBY, PERROT, 1994, p. 13)

Se a participação da mulher, em espaços privados, volta-se aos cuidados de boa esposa e mãe, fora disso, sua atuação social implicava em uma luta muito ferrenha, ao se colocar de maneira diferente desse estereótipo. Tais atuações não se restringiam ao campo pessoal ou profissional, também externava às diversas áreas como o artístico, profissional, científico, editorial, jornalístico, entre outros.

A partir dessa percepção, queremos pensar a produção literária de algumas autoras brasileiras para compreender como suas escritas permearam o campo editorial e quais estratégias elas fizeram uso para enfrentamentos, embates para conquistar equilíbrios de poder em suas atuações de escritoras ou poetisas.

Sobre mulheres escritoras na literatura temos diversas, embora seja em número muito menor que os escritores. Dentre as principais poetisas<sup>19</sup> e escritoras, com produção literária no período elencado para esta pesquisa, destacamos para esta seção Henriqueta Lisboa, Raquel de Queiroz, Clarice Lispector, Cora Coralina e Cecília Meireles – esta, a nossa escritora da pesquisa.

---

<sup>19</sup> Escolhemos o termo poeta ao invés de poetisa porque durante muito tempo, a utilização do mesmo, permaneceu à margem de um padrão que priorizava o ponto de vista masculino em qualquer tipo de produção intelectual, vinculando um valor pejorativo, denotando semanticamente certa diminuição ou inferiorização da literatura produzida por mulheres. Dessa maneira, muito antes das questões defendidas pelas teorias feministas de gênero ganhar espaço, algumas escritoras apropriaram-se do termo poeta, compartilhando com os homens a designação desse ofício. Pautamo-nos, nessa compreensão do termo para apresentar na tese a palavra *poeta* quando nos referirmos às escritas femininas, além da definição defendida por Cecília Meireles, em seu fragmento do poema *Motivo*: Eu canto porque o instante existe e a minha vida está completa. Não sou alegre nem sou triste: sou poeta.

Iniciaremos apresentando alguns aspectos da obra de Cecília Meireles, dando-lhe precedência por ser esta a fonte desta pesquisa. Posteriormente esta obra será melhor aprofundada. Cecília foi uma escritora que buscou uma educação estética, entretanto, ela ultrapassa alguns parâmetros, pois acaba saindo da verticalidade da infantilização ao promover o universo infantil e um modo de ser criança, que a aproxima desse lugar da criança. Sua obra pode ser denominada como a metáfora, de ajoelhar-se para alcançar a linha horizontal dos olhos das crianças, pois assim ficaríamos no mesmo nível e tamanho delas.

Cecília escreveu várias obras destinadas ao público infantil, entre as quais a obra autobiográfica *Olhinhos de gato* que surgiu a partir de suas publicações em Portugal na revista *Ocidente*<sup>20</sup>, quando era casada com o artista plástico português, Fernando Correa Dias. Destacamos, entre essas, 13 edições que se destinavam às suas memórias em “páginas confessionais de uma menina brasileira, que se torna mulher adulta, poeta, educadora” (NEVES et al, 2001b, p. 25) apresentando-se aos leitores portugueses. “Em 1938, 1939 e, sobretudo, em 1940, foram os anos da primeira publicação do que um dia viria a se tornar o livro *Olhinhos de gato*” (p. 25) o qual traz uma instrução informal de algumas infâncias permeadas por modelos na formação dos comportamentos infantis. A edição foi destinada para um público infanto-juvenil, todavia “nele fica implícito o reconhecimento da dificuldade da leitura proposta para as crianças” (p. 24).

Cecília Meireles nos mostra as distinções de comportamento entre as meninas e os meninos percebidos nas diversas infâncias. Apresenta as diferenças entre a rigidez e a inflexibilidade da educação das meninas abastadas, em comparação às demais crianças que permeavam seu convívio. Ou seja, as regras ou normas para as crianças escravas, pobres ou de rua, na sua percepção de menina/criança, apresentavam-se de maneiras mais flexíveis, enquanto para as meninas brancas e ricas, as regras comportamentais eram mais rígidas e implacáveis. Tal compreensão pode ser exemplificada, a partir de regras de etiqueta à mesa, vestimentas femininas, modos e maneira de se comportar:

Põe-se de pé, para poder puxar melhor. Arranca-o de dentro daquela multidão de chitas e sedas. E em suas mãos surpreendidas aparece um vestido inteiro, um vestido cor de abacaxi, com finas listas paralelas, em relevo, enfeites de renda amarelada, muitas barbatanas, e muitos, muitos colchetes. Mete-se dentro dele, abotoa-se como pode, e sai pela casa correndo [...] Então, ia despindo lentamente aquela roupa

---

<sup>20</sup> Revista *Ocidente* foi uma revista fundada, inicialmente por Manuel de Macedo, entre 1839 a 1915, posteriormente, em 1938, pelo proprietário e redator-chefe, Álvaro Dias, sendo uma das principais revistas culturais do Estado Novo pontuando ideais político-ideológicos.

que cheirava a flor murcha. Deixava-a cair do corpo, e saltava de dentro dela como quem pula de um túmulo (MEIRELES, 1983, p. 9-10).

Cecília nos permite compreender a criança em sua singularidade em meio às inquietações, angústias e medos da eminente concretização do modelo feminino e às exigências e cobranças do adulto. A formação de menina se interpõe com os elementos de individualização e de engajamento.

Para Elias (1990), a condição individual de cada pessoa vincula-se à sua existência social, o que implica em dizer que os “sentidos se constroem no tecido social e nas configurações particulares nas quais se participa em certo momento histórico e numa sociedade” (KAPLAN, 2012, p. 39). As vivências de meninas e meninos e seus contextos sociais descritos na autobiografia da autora demonstram que sua pouca interação com crianças da sua mesma idade, a distanciavam dos grupos infantis, neste caso, das crianças escravas, daquelas que viviam na rua, dos primos que a visitavam ou daqueles que viviam na vizinhança, além da sua intensa convivência com as mulheres adultas, que a vinculavam num processo de individualização muito maior do que em relação às demais crianças, acerca de seus sentimentos e comportamentos.

Sobre o conceito de engajamento, a menina por ser branca, neta de uma senhora de bens, em meio a crianças com menor poder aquisitivo e negras, tinha uma participação em meio as outras meninas, com distinção muito maior:

As crianças apareciam de todos os lados. Agarravam-na, analisavam-na: “Xi! Tem olho de gato! Deixa eu ver! Como é teu nome, coisinha? Tem um colarzinho de ouro! Me mostra! Tem calunga, tem figurinha, tem cruz, tem coração, quem te deu tudo isso, hein pequena?” (MEIRELES, 1983, p. 117)

Esses modelos frente às diversas figurações que eram estabelecidas no seu contato social apresentam uma relação de poder diferenciada entre meninas e meninos, adultos e crianças, que deverá ser internalizada, a partir de suas figurações. Nesse aspecto Lucena (2012, p. 279) nos esclarece:

[...] é essencial entender que as figurações nada mais são do que pessoas interdependentes constituindo um grupo, ou, em sentido mais amplo, uma sociedade, o padrão mutável, criado pelo conjunto de indivíduos, totalidade de suas ações nas relações que sustentam uns com outros.



Cecília em sua infância distinguia-se das demais meninas, porém os outros grupos não a colocavam em determinadas situações estabelecidas, ou seja, ela não sabia pegar na mão da outra para as brincadeiras de roda, não falava como as demais, não conversava com os animais, não escolhia as melhores frutas e nem as mais lindas flores, estando, assim, em desvantagem. A Cecília que rememora se via como uma *outsider*<sup>21</sup>.

Outra escritora, Henriqueta Lisboa, produzia suas poesias, tendo como ponto crucial a sua relação de poetisa com o cotidiano das crianças. Para esta escritora, assim como para Cecília Meireles, a educação estética seria uma possibilidade de proporcionar a formação do artista, com o aperfeiçoamento das qualidades morais e intelectuais, dosados com uma imaginação criadora:

Pela educação de hoje, o poeta de amanhã poderá vir a ser o poeta das crianças: se o reino poético infantil for puro e livre, aumentam as probabilidades do aparecimento de uma poesia em que a dignidade e a graça se completem. (LISBOA, 1955, p. 90)

Os poemas de Henriqueta valorizavam a criatividade infantil, trazendo as crianças sob uma perspectiva religiosa e com natureza lírica, descritas num tempo único, distinto, envoltas pelas travessuras e traquinagens infantis. Definimos sua poética como aquela de valoração moral e de instrução e formação das crianças, conforme observamos em um dos seus poemas intitulado “Castigo”, publicado no livro *O Menino poeta*, no ano de 1943:

Menino fez um mal feito  
 agora está de castigo.  
 Passarinho nada fez  
 e sempre esteve cativo.  
 Menino só meia hora,  
 passarinho toda a vida.  
 E enquanto menino chora  
 sal de lágrimas a fio,  
 passarinho na gaiola  
 modula a sua cantiga.  
 As lágrimas do menino  
 brilham e cantam, são notas  
 no peito do passarinho.

Sobre esse aspecto, definimos que o modelo instituído para a formação infantil, proposto pela autora à época, era elaborado pelos sentimentos de castigo e vergonha, “Elias, ao analisar o Manual de civilidade de Erasmo de Roterdã, nos mostra como o

---

<sup>21</sup>ELIAS, Norbert, SCOTSON, John L. **Os estabelecidos e outsiders**: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.

sentimento da vergonha foi sendo empregado de maneira a impor os padrões de comportamentos” (XAVIER; SARAT, 2012, p. 196)

Segundo os autores Elias e Goudsblom (2009) as emoções e os sentimentos têm uma função dentro do contexto de relacionamento entre pessoas, de maneira que:

As manifestações de vergonha são contraditórias: ao demonstrar vergonha, as pessoas, voluntaria ou involuntariamente, através de gestos chamam atenção sobre si mesmas, indicando que algo acontece com elas. Para explicar esta contradição, a vergonha é tomada como um sinal de uma ‘dor social’ [...] todas as crianças normais nascem com a capacidade de aprender sobre a experiência da vergonha, a expressar a vergonha, e de infligir a vergonha aos outros (GOUDSBLOM, 2009, p. 47).

Nesse aspecto, as obras literárias e poéticas, no período destacado, apresentavam orientações e modelos de comportamentos às crianças, colocando-as sob normas de obediência, civilidade e de adequação de suas emoções.

Apresentamos Raquel de Queiroz que não abordou, especificamente, o feminino em sua obra, mas traz uma perspectiva de infância a partir de relatos acerca da dificuldade e da adversidade social. Essa escritora publicou sua obra *O Quinze* em 1930, apresentando uma infância de pobreza e miséria marcada pela seca do Nordeste, no início do século XX. Ela nos fornece um enredo com cinco crianças, filhos de Chico Bento e Cordulina – um casal de retirantes. Somente três dessas crianças aparecem os nomes: Duquinha, o mais novo; Pedro, o mais velho e Josias, que durante a caminhada pela caatinga, faminto, acaba por comer mandioca crua e falece. Os demais não têm seus nomes citados.

As crianças passam o tempo todo próximas aos adultos, restritas a espaço e organização em que pouco sobrava demonstrações de diversão às crianças: “E à porta das taperas, as criancinhas que brincavam e acorriam em grupos curiosos, à vista da cadeirinha, ainda tinham a marca da fome tristemente gravada nos pequeninos rostos ossudos, dum amarelo de enxofre” (QUEIROZ, 1984, p. 107).

Apesar da proximidade com os adultos, havia uma demonstração de obediência e de constante reprimenda em relação às crianças. O flagelo e a dificuldade social estão presentes na região nordeste onde se passa o romance, demonstrando um lugar maltratado pela seca. O modelo familiar é pautado pela rigidez e distanciamento entre crianças e adultos. Podemos dizer que a criança retratada por Raquel de Queiroz seria

um pequeno adulto, vivendo em meio a um contexto social de pobreza e trabalho infantil.

Apesar da proximidade com os adultos, havia uma demonstração de obediência e de constante reprimenda em relação às crianças. O flagelo e a dificuldade social estão presentes na região Nordeste onde se passa o romance, demonstrando um lugar maltratado pela seca. O modelo familiar é pautado pela rigidez e distanciamento entre crianças e adultos. Podemos dizer que a criança retratada por Raquel de Queiroz seria um pequeno adulto, vivendo em meio a um contexto social de pobreza e trabalho infantil.

Temos ainda a obra de Clarice Lispector que foi uma escritora tanto para adultos quanto para crianças. Sua autobiografia está descrita no livro *Felicidade Clandestina*, publicado em 1971: uma obra composta por 15 contos, dentre os quais, destacamos “Restos de Carnaval” e “Os desastres de Sofia” que nos apresenta inúmeras crianças, ora trazidas no papel principal, ora de maneira secundária, ou simplesmente, para dar maior colorido à sua narrativa, como indivíduos que representam uma coletividade.

Não se trata de livro indicado ao público infantil ou infanto-juvenil, contudo, traz percepções sobre o feminino e a escola, além de nos revelar sua narrativa fragmentada e descontínua de tempo e de fatos, a convivência social da criança desde o ambiente familiar até o escolar, propondo uma vertente de condução da criança ao saber.

A escrita da Clarice nos indica as relações de poder instituídas pelos pais, professores e as crianças. A escola dos *Desastres de Sofia* é desenhada pela autora como um local de maior conflito entre a menina e seu professor. O embate entre crianças e adultos é feito numa propagação de modelo de criança que deve ter suas pulsões, desejos e emoções sujeitas e adaptadas às normas sociais. Os espaços e personagens masculinos são inquisitórios sobre o feminino. As meninas aparecem para desestabilizar essa hierarquia. Além disso, a escritora demonstra a necessidade da menina em obter sua individualidade, em contraponto com as demais crianças.

A descrição do equilíbrio de poder se faz entre a frágil e inexperiente menina de 9 anos e o professor, por quem ela se apaixona e, para chamar sua atenção, o irrita e o incomoda todo o tempo. O professor, por sua vez, um sujeito fraco e impotente se deixa levar pela raiva, ocasionando assim uma intensidade de sentimentos contraditórios:

O professor era gordo, grande e silencioso, de ombros contraídos. Em vez de nó na garganta, tinha ombros contraídos. Usava paletó curto demais, óculos sem aro, com um fio de ouro encimando o nariz grosso e romano. E eu era atraída por ele. Não amor, mas atraída pelo seu silêncio e pela controlada impaciência que ele tinha em nos ensinar e que, ofendida, eu adivinhara. Passei a me comportar mal na sala. Falava muito alto, mexia com os colegas, interrompia a lição com piadinhas, até que ele dizia, vermelho: — Cale-se ou expulso a senhora da sala. (LISPECTOR, 2016, p. 261)

No decorrer da narrativa podemos visualizar a menina que se transforma em adolescente e que se coloca numa imprecisão diante de si mesma, ao retratar quando atravessava os portões da escola, “pura como ia meu café com leite e a cara lavada, era um choque deparar em carne e osso com um homem que me fizera devanear por um abismal minuto antes de dormir” (LISPECTOR, 1992, p. 99). A autora fala de uma infância destituída da inocência e ingenuidade, a criança que subverte e impõe-se diante do adulto.

Finalmente, Cora Coralina, “uma mulher esquecida ente a doceira e a mulher poeta” (BRITO; SEDA, 2009, p. 8), publicou poesias que apresentavam “o recordar da escola primária detendo-se na descrição de espaços e na contabilidade de tempos” (VIDAL, 2005, p. 42) de forma que essas recordações fossem:

Entremeadas às lições e aos nomes dos colegas, as marcas espaciais e temporais das memórias ressurgem inscrevendo as experiências escolares da infância entre as horas do relógio e as paredes da casa. (VIDAL, 2005, p. 42)

Ademais, Coralina nos demonstra as relações ocorridas entre aluno e professor, além dos métodos e práticas utilizadas nesse processo de aprender: “Fui levada à escola mal completados cinco anos / Eu era medrosa e nervosa. Chorona, feia, de nenhum agrado”(CORALINA, 2001, p. 114). A escritora reconhece a importância de ter aprendido a ler e ao benefício conquistado pelos ensinamentos escolares, que a fez tornar-se poeta. Apresenta a criança sem diminutivos e romantismos, a escola, como um local sem atrativos, sóbrio e desprovido de beleza:

Um velhíssimo armário.  
Canastras tacheadas.  
Um pote d’água.  
Um prato de ferro.  
Uma velha caneca coletiva, enferrujada.  
(CORALINA, 2001, p. 42).

As aulas ocorriam na própria casa da professora e misturava meninos e meninas numa mesma sala, denominada por Coralina de mestra Silvina, professora rígida e competente: “Um dia, certo dia, a mestra se impacientou. Gaguejava a lição, truncava tudo. A mestra se alterou de todo, perdeu a paciência e mandou enérgica: estende a mão. Ela se fez gigante no meu medo maior, sem tamanho” (CORALINA, 2001, p. 114). Nesse período, de Brasil República, a escola se fazia com funcionamento em espaços reduzidos e improvisados:

*Grosso modo* pode-se dizer que tais escolas utilizavam-se de espaços cedidos e organizados pelos pais das crianças e dos jovens aos quais os professores deveriam ensinar. Não raramente, ao lado dos filhos dos contratantes vamos encontrar seus vizinhos e parentes. O pagamento do professor era de responsabilidade do chefe de família que o contratava, um fazendeiro. (VIDAL, 2005, p. 45)

Apesar do fato de meninos e meninas estudar juntos, ela descreve que o aprendizado para as garotas era distinto. Este fato foi descrito, por ter sido retirada da escola, com a alegação de que menina não necessitava ler e escrever. Sobre esse aspecto Goellner (2005) explicita que os próprios manuais de instrução e publicações da época, colocavam a menina e a mulher como parte de um projeto nacional “as meninas/mulheres são indicadas formas de comer, de falar, de se divertir, de trabalhar, de se embelezar, de se movimentar, de se vestir, enfim de se comportar” (p. 331). Logo, as famílias se incumbiam de concretizar tais modelos às suas filhas.

A poetisa apresenta componentes coercivos utilizados na escola, tanto pela professora como pelas crianças. Relata ter apanhado com uma palmatória, enfatizando seu medo e, principalmente, a vergonha diante dos colegas que caçoavam e a faziam sentir-se humilhada por ter ‘levado bolo’<sup>22</sup> da professora. Esse tipo de coerção foi apontado pela autora Vilela:

Os novos professores e professoras formados nas escolas normais deveriam aprender fórmulas de conseguir a disciplina sem se utilizar do recurso da violência. Sobre essa questão não havia consenso e muitos professores ainda eram adeptos do velho sistema de correção pela vara, palmatória, puxões de orelha, enfim, o aparato repressor que se abatia sobre os alunos infratores. Mas quais eram as faltas? Qual o castigo justo para elas? Os alunos aprendiam por ensaio e erro e ainda

---

<sup>22</sup> “Levar bolo” era uma gíria criada para os alunos que tomavam como castigo a palmatória – uma peça de madeira em formato circular, contendo cinco furos. Foi um instrumento de coerção utilizado nos escravos e que, posteriormente, foi aderido nas escolas, até o século XIX. Quando utilizado pelos professores, deixava marcas nas mãos do castigado, parecendo grandes bolos.

lidavam com a variável – humor do professor – no momento da punição. (VILELA, 2005, p. 92)

Cora Coralina fala da escola das últimas décadas do século XIX, com uma pedagogia rígida em que o controle do corpo e dos instintos eram conseguidos pelos castigos escolares, usando estratégias que enfatizavam a vergonha.

Nos estudos de Elias (2011) acerca das regras e padrões de civilidade e etiqueta social, emoções e sentimentos foram normatizados no decorrer do processo histórico, atuando como uma função social reguladora:

Desta maneira, impulsos ou inclinações socialmente indesejáveis são reprimidos com mais rigor. São associados ao embaraço, ao medo, à vergonha ou à culpa, mesmo quando o indivíduo está sozinho. Grande parte do que chamamos de razões de “moralidade” ou se “moral” preenche as mesmas funções que as razões de “higiene” ou “higiênicas”: condicionar as crianças a aceitar determinado padrão social. A modelagem por estes meios objetivam a tornar automático o comportamento socialmente desejável, uma questão de autocontrole, fazendo com que o mesmo pareça à mente do indivíduo resultar de seu livre arbítrio e ser de interesse de sua própria saúde ou dignidade humana. (ELIAS, 2011, p. 148).

Assim, nos textos dessas escritoras, percebemos que a educação da menina e seu processo de aprendizagem estavam pautadas numa estratégia onde a vergonha era utilizada como instrumento repressivo, impondo de maneira eficaz a modelação e a transformação “da criança” em “aluno”, obediente às regras de convivência social.

Para Goudsblom a vergonha pode ser tão dolorosa que pode ocasionar “melancolia e depressão crônicas” (2009, p. 53) gerando consequências avassaladoras tanto relacionadas à personalidade individual como coletiva. O controle, adequação e castigos aos corpos infantis, em detrimento do aprendizado escolar, foi instituído no decorrer do processo histórico como estratégia de prática disciplinar:

A vergonha ocorre quando os laços de solidariedade e hierarquia são danificados. Isto é sempre desagradável e doloroso. A dor física ocorre quando há algo de errado com o corpo; é um sinal, um aviso de que o corpo está ferido. Em sentido similar, a vergonha é um sinal de que há algo de errado em uma figuração social. A dor social é social em um sentido duplo: é infligida socialmente pelas pessoas que ‘envergonham’ (como punição) e demonstrado socialmente pela pessoa que é envergonhada (como expiação). (GOUDSBLOM, 2009, p. 56)

A partir do exposto sobre a literatura escrita pela ótica masculina e feminina, observamos que todas trouxeram as infâncias brasileiras tendo como eixo fundador de suas autobiografias, memórias, contos ou poesias e a educação como possibilidade de elaboração de uma concepção de criança inserida socialmente. Percebemos que a literatura descreve os espaços privados, familiares, institucionalizados, mas em todos eles, a criança é alvo de uma formação direcionada pelo adulto quase sempre em suas próprias regras. As escritas dos autores e autoras abordam que a educação ou instrução da criança não tinha significado para ela, a criança, mas sim para o adulto que queria transformá-la, torná-la adaptável aos grupos dos quais ela fazia parte.

As crianças vislumbradas pela literatura, independentemente de seu contexto, são aquelas que possuem peculiaridades e se vinculam às redes de relações. Tal abordagem literária nos permite compreendê-las, também como indivíduos que interagem, participam, subvertem e tensionam suas relações sociais.

Embora as crianças sejam apresentadas pela literatura como indivíduos a serem moldados, adaptados e normatizados a um modelo de comportamento e posturas, as obras abordadas também desmistificam o modelo de criança como ser dócil, inocente, pura, colocando-a em um lugar concreto, onde brotam emoções, intenções, e desejos de uma pessoa comum inserida numa rede de relações dependentes e interdependentes, nas quais ela se impõe, intervém e também reage.

As obras literárias colocam a criança em evidência e retratam uma infância, muitas vezes de maneira uniformizada, ou então reitera distinções entre o feminino e o masculino. Tais distinções nem sempre são descritas de maneira dicotômica ou sobreposta pela abordagem literária; dispõem-se em constante interdependência, de maneira a verificarmos que nas interações ocorre um equilíbrio de poder, em que tanto o masculino quanto o feminino nas relações sociais se mesclam quanto às subjetividades e interesses.

Há de se ressaltar que todas as infâncias dos/as escritores/as destacados/as perpassam um ideário de formação e modelação das crianças ao mundo adulto. As adequações dos comportamentos das crianças partem de uma denominação coletiva proposta cotidianamente pelos adultos, naturalmente ressignificadas por elas e adaptadas mais ao contexto infantil e aos modos como a criança percebe o mundo à sua volta.

Assim, considerando o contexto social e histórico, a criança tem uma valorização social no seu processo de educação formal e informal. Ela passa a ser percebida como indivíduo a partir da sua inserção em um contexto escolar que a sujeita

a comportamentos e padrões de conduta que as faz deixar de ser criança para ser aluna. Portanto, passa a viver um tempo – elemento simbólico na educação das crianças –, de escolarização, sendo esse tempo um componente marcante nas autobiografias, contos e poesias. Sobre o tempo, nos ancoramos em Elias para compreender que:

Numa sociedade, o conceito de tempo não é objeto de uma aprendizagem, em sua simples qualidade de instrumento de uma reflexão destinada a encontrar seu resultado em tratados de filosofia: ao crescer, com efeito, toda criança vai-se familiarizando com o “tempo” como símbolo de uma instituição social cujo caráter coercitivo ela experimenta desde cedo. (ELIAS, 1998, p. 14)

As escritoras demonstram nos textos a inquietação e o incômodo das horas destinadas ao aprendizado em ambiente escolar. O tempo de brincar e o tempo de aprender são distintos, o primeiro, tem prazer, ludicidade, contemplação; o segundo, penitência, impaciência e desânimo, “o tempo é um símbolo social, construído pelo homem e apreendido em um longo processo de aprendizagem, como uma colocação social reguladora do indivíduo; uma coação de si próprio” (XAVIER; SARAT, 2012, p. 193).

Depreendemos assim, que a regulação social do tempo em conjunção com os elementos coercivos como medo e a vergonha, definem uma concepção de criança, passando da desregrada, desregulada para uma criança obediente às normas e submissa aos modelos escolares de comportamento.

Partindo desse pressuposto, as adequações dos comportamentos das crianças às regras instituídas, principalmente pelo tempo, normas e práticas escolares, tornam-se um componente da formação da criança para tornar-se um indivíduo social.

#### **1.4 “A flor com que a menina sonha, está no sonho?”...trajetórias**

Para iniciarmos nossa apresentação sobre as meninas e suas infâncias, nos remetemos à contextualização do conceito de feminino. No entanto, sabemos que ao buscar no processo histórico, tal tarefa, a faremos por marcas ou vestígios das representações sobre as mulheres, em sua maioria, elaboradas por historiadores:

[...] para uma história das mulheres, é necessário que a história geral passe a ser entendida como resultados de interpretações, de representações, que têm da mulher, atravessaram os tempos e



estabeleceram o pensamento simbólico da diferença entre os sexos. (COLLING, 2014, p. 13)

Acerca da produção literária:

A mulher tem alcançado acesso à representação, favorecendo a expansão de escritura feminina. Essa conquista vem se consolidando, em especial, a partir de meados do século XX, quando movimentos de mulheres permitiram vir à tona o pensamento de que a masculinidade e feminilidade constroem-se socialmente, deflagrando uma nova percepção a respeito de atribuições que homens e mulheres desempenham na sociedade. (SANTOS, 2010, p. 115)

Assim, para analisarmos as meninas na história da infância buscamos as determinações de um processo que as constituíram desde a infância:

O destino das crianças foi sendo traçado em função das expectativas dos adultos para as crianças. Como sabemos, dentro dos valores do sistema patriarcal, o homem tem valor superior. Isto significa que a mulher, junto com todos os qualitativos que lhe dedicam, é menos, começando por ser o sexo frágil em oposição ao sexo forte, a beleza supérflua contrapondo a inteligência masculina, o papel de mãe em casa cuidando dos filhos, dependendo do marido que trabalha fora de casa e é responsável pelo sustento econômico da família. Um é o patrão, o que tem quem trabalhe pra ele e tem uma mulher. Outro, a esposa, do patrão. (MULLER, 2007, p. 113)

Na produção de uma constituição do que é ser menina e mulher depreendemos quais os contextos, adequações e vinculações ao feminino já que “os homens definem-se e constrói a mulher como o Outro, a partir deles mesmos” (COLLING, 2014, p. 38). Nesse sentido, intentamos considerar quais as relações de poder e os modos como a menina ou a mulher se impuseram nessas situações.

Nosso intuito não é desconsiderar a construção do feminino na história sob a égide patriarcal<sup>23</sup> e hierárquica masculina, mas sim apreender como esse modelo se impôs e subverteu as condições sociais e ainda de que modo se deram o equilíbrio nas relações de poder, ou engajamento de indivíduos homens e mulheres nas mais diversas figurações. Para tanto, nos ancoramos nos estudos sociológicos eliasianos quando propõe as diferenças entre gêneros elaboradas a partir da diminuição da violência e da organização do Estado.

---

<sup>23</sup>Patriarcalismo é também compreendido como o arranjo de gênero no qual os homens formam o grupo dominante. Portanto, numa definição mais ampla, patriarcalismo significa não só a manifestação, mas também a institucionalização do domínio do homem sobre a mulher na vida social (MORAES, 2002, p. 21).

Ao pesquisar os manuais de civilidade da Idade Média, Elias observou que as mulheres das sociedades das cortes absolutistas, dos séculos XVII e XVIII, possuíam o mesmo domínio sobre seu esposo, por exemplo, acerca de relações extraconjugais:

O poder social da esposa é quase igual ao do marido. A opinião é formulada, em algo grau, pelas mulheres. E, se a sociedade até então aceitara apenas as relações extraconjugais dos homens, considerando as do 'sexo socialmente mais fraco' como mais ou menos repreensíveis, essas relações por parte das mulheres parecem nesse momento, dentro de certos limites devido à mudança no equilíbrio de poder entre os sexos, como legítimas. (ELIAS, 2011, p. 176)

Pontuamos que em determinadas sociedades e contextos histórico-sociais a mulher obteve algum ganho social equivalente ao do homem – em tempos pós-feudais, com a formação do Estado moderno –, em que o gênero feminino foi perdendo aquele equilíbrio social até então normatizado, colocado como menor e inferior ao masculino no que tange às regras sociais.

Gostaríamos de pontuar que as figurações nos grupos sociais se adéquam ou se reestruturam conforme a dinâmica social de um determinado período histórico, de maneira que a balança de poder mantenha um equilíbrio entre os indivíduos no sentido de obter posições e equilibrar os diferentes gradientes de poder. Nesse sentido, historicamente Elias (2011, p 176) diz que houve uma “primeira onda de emancipação das mulheres” nas cortes absolutistas, na medida em que mudanças nas perspectivas de controle social provocavam maiores níveis de embaraço e vergonha. Assim,

As mudanças nas relações de poder, a ascensão social de outros grupos sociais exigiu novas formas de controle dos impulsos em um nível intermediário entre os previamente impostos aos governantes e aos governados, de modo que esse fortalecimento da posição feminina na sociedade implicou (dizendo esquematicamente) uma diminuição nas restrições aos seus impulsos e um aumento das restrições nos dos homens. Ao mesmo tempo, forçou ambos os sexos a adotar uma autodisciplina nova e mais rigorosa em suas relações recíprocas. (ELIAS, 2011, p. 176)

Portanto, o lugar das mulheres foi fundamental no processo de pacificação dos guerreiros, controle do Estado e contenção da violência como forma de equilibrar a balança de poder. Sobre essa temática, a pesquisadora Jennifer Hargreaves (2014, p. 450) a partir das teorias de Elias aponta que “a balança do poder entre os sexos, modificou-se com as cortes feudais [...] que ofereciam às mulheres oportunidades específicas para fugirem da dominação viril e atingir um estatuto igual ao dos homens”.

Dessa forma, como parte de um processo histórico de longa duração, a formação dos Estados Nacionais e a “cortezização dos guerreiros” incidiram na reorganização social de modo a manter o controle da violência física com o Estado, portanto não mais permitida em espaços privados e públicos onde houvesse presença das mulheres e cortesãos.

Norbert Elias afirma claramente que cada vez que os homens foram obrigados a renunciar à violência física, a importância social das mulheres aumentou. Segundo ele, uma das condições para a redução das desigualdades entre os homens e as mulheres foi o desenvolvimento de uma organização do Estado. Do mesmo modo, acrescenta, nas sociedades contemporâneas mais desenvolvidas, as funções guerreiras e pacificadoras tornaram-se o apanágio dos governos. (HARGREAVES, 2014, p. 450)

Nesse sentido, a partir da literatura foi possível verificar quais estruturas de poder e quais figurações sociais se interpunham para delimitar e/ou legitimar a função do feminino e, por conseguinte, a conformação do lugar da educação das meninas, e da mulher escritora, no grupo social. Tal dinâmica se constrói a partir do controle e autocontrole das emoções. Portanto, esboçar um modelo acerca dos comportamentos das mulheres e meninas descritos nas obras literárias, pode nos oferecer componentes suficientes para compreender as modelações atribuídas ao feminino, especialmente se considerarmos a sua presença nos espaços privados e públicos.

Desse modo, elegemos a literatura, a partir de suas escritoras, para depreender quais modelos foram legitimados para as mulheres e como resultaram, tanto na história quanto na produção literária de um imaginário que se constrói na e para a infância. Tais fontes nos permitem apresentar essa fase de formação de um modo e com qual lugar para a criança, permitindo também ser utilizada nos estudos sobre as mulheres:

Sobre a infância, o uso da literatura vem sendo fonte privilegiada em vários estudos. O recurso às fontes literárias pode tanto contribuir para uma história da infância, ao dar-nos acesso às representações do adulto sobre o mundo infantil, como também para a história da criança, fornecendo-nos pistas sobre as diferentes expressões da cultura infantil. (GOUVEA, 2009, p. 107)

Será a partir dessas infâncias que iremos pensar nessas mulheres enquanto escritoras, poetisas e produtoras de cultura. Nessa perspectiva, refletimos sobre as autoras descritas no subitem anterior, acerca de suas escritas e seus processos de

interdependência social, seja em relação ao mercado editorial, bem como em suas trajetórias enquanto meninas, profissionais e mulheres.

Para nossa autora, Cecília Meireles, objeto de nossa pesquisa, realizaremos, acerca de sua autobiografia, uma análise mais profunda e apurada sobre sua formação de menina e mulher, no próximo capítulo. Para as demais, destacaremos de maneira cronológica, pelo ano de nascimento delas, suas percepções sobre o feminino, suas trajetórias e obras.

#### **1.4.1. Cora Coralina**

Nasce nas últimas décadas do século XIX, 20 de agosto de 1889 em Goiás, Ana Lins dos Guimarães Peixoto Brêtas, conhecida como Cora Coralina – uma mulher, poeta:

Quem criava, sem marido, filhos e filhas e escrevia poemas, batalhava também em nome de causas que iam de criação do “dia do vizinho” até a presença militante na Revolução Constitucionalista de São Paulo. Ou a voz de uma quase velha que sozinha se levanta na defesa de lavradores pobres e espoliados entre as terras e as mãos dos ricos de Andradina, sendo raramente lembrada pelos “movimentos de cultura popular” de Goiás. (BRITO; SEDA, 2009, p. 8)

Aninha, como era chamada pelos próximos, ficou órfã de pai quando tinha dois anos; assim, ela, sua mãe viúva, as duas bisavós, uma tia, uma ex-escrava e mais três irmãs, viveram até seus 11 anos, na Casa Velha da Ponte da Lapa, o que nos remete às “lembranças de sua cidade e de sua casa natal e um cotidiano marcado por preconceitos, dores e limitações várias” (p. 49). Nasceu num contexto em que grande parte da população brasileira residia na zona rural e nas cidades menores, as mudanças sociais estavam a passos lentos, o lugar da menina ou mulher dependia de alguns fatores, “caso fizessem parte de uma elite, o destino das meninas estava socialmente traçado, já que no futuro, deveriam contrair núpcias com o filho de um parente, compadre ou personalidade importante da região” (ABREU, 2015, p. 32); se esta fosse pobre, o trabalho já iniciava “pelos cinco anos, quando começavam a auxiliar nas lidas domésticas, cuidando de animais ou de outras crianças” (p. 32). Não havia uma preocupação com a escolarização, o foco destinava-se aos “ofícios considerados especializados, tais como tecelagem, costura, habilidades na cozinha ou referentes a partos e benzeduras” (p. 32), o que indicava que na fase adulta estariam aptas a

“engrossar a fileira de trabalhadores necessários para a geração de riqueza do país” (p. 32).

Um grande número de seus poemas –*Minha infância, Vintém de cobre, Aquela gente antiga, Menina mal amada* –, trazem marcas de uma infância de sofrimento e rejeição, “a *eudade* de Aninha foi construída sobrevivendo aos rígidos preconceitos e normas de seu tempo. Seu nascimento representou um tempo de penúria, de transição familiar, de falsas aparências para superar a pobreza” (ABREU, 2015, p. 4). Nesse momento, a mãe ficara viúva, perdendo as fazendas e os bens:

Um ano depois, a abolição da escravatura agravou as já incidentes crises financeiras. Tornou-se insustentável administrar as imensas propriedades sem a presença da mão de obra escrava. Faltavam trabalhadores, as atividades entraram em decadência e a família, incapaz de reagir, começou a se endividar e a empobrecer. [...] A segunda viuvez de Jacyntha, em 1889, deixou-a em um universo de oito mulheres na Casa da Ponte, apelando aos empréstimos do pai e de seu irmão Manoel. Para sobreviver e sustentar sua família, recorreu a afazeres intra e extra lar, montou uma tropa de burros, mal sucedida no empreendimento, perde muito dinheiro. Para manter-se começa a vender suas joias e, mais tarde, dedica-se à produção de cigarros de palha. (BRITO; SEDA, 2009, p. 50-51)

A relação com sua mãe Jacyntha foi bastante distante, enquanto a menina Aninha buscava amor e afeto, sua mãe tentava amenizar as dificuldades financeiras, foi uma mulher “temperamental e inteligente, com fala pausada e em expressivo tom oratório, foi uma das primeiras espíritas praticantes de Goiás e integrou a Federação Goiânia para o Progresso Feminino” (BRITO; SEDA, 2009, p. 43).

Cora Coralina inicia seu contato com a leitura e a escrita por meio das aulas com sua madrinha de crisma, e também professora particular, Silvina Ermelinda Xavier de Brito– a quem, mais tarde, dedicou um de seus livros; esse período de aprendizagem durou cerca de dois ou três anos. Pelo pouco tempo na escola, foi autodidata e apresenta seu contato com a escola, a partir de elementos como ancestralidade, família, religião, pontuando a escola como aquela instituição que seria responsável pela modelação dos corpos infantis, conforme as normas e costumes de uma época. Sua infância escolar apresenta-se permeada por rigidez e tristeza. Conforme apontam Vidal e Faria Filho em seus estudos sobre tempos e espaços escolares, “vamos encontrar como forma de realização da escola no século XIX” (VIDAL; FARIA FILHO, 2005, p. 46). Dessa maneira, “os colégios masculinos, femininos, preceptorial, todos eles, com exceção dos colégios, utilizavam espaços das casas das famílias ou dos professores” (p. 46).

A poeta teve uma adolescência de destaque como escritora, conferencista, declamadora e jornalista, aos 16 anos escrevia para o jornal *Tribuna Espírita*, no Rio de Janeiro, além de publicar suplementos e anuários da região. A partir de 1907, ela e mais quatro jovens escritoras, criaram um jornal chamado *A Rosa* em que ela atuou como redatora da publicação por um tempo. Um dado curioso, de acordo com Brito e Seda é que, nessa fase, a maioria dos homens e mulheres se escondiam atrás de pseudônimos “Anna Lins seguiu o caminho oposto escolhendo um codinome para se revelar” (BRITO; SEDA, 2009, p. 71). Contudo, apesar de despontar entre grandes poetas goianos, ela não publicou nenhum livro nesse período, a hipótese é que de “além das dificuldades financeiras, a família dela não apoiava sua vocação (p. 74). Mesmo mediante essa realidade:

Cora Coralina conquistou um lugar central na vida literária goiana desde quando começou a escrever. As pesquisas nos jornais do início do século XX indicaram que não apenas Cora, mas outras escritoras desenvolveram papéis centrais na intelectualidade goiana. (BRITO; SEDA, 2009, p. 75)

Nessa figuração, ela residiu em Goiás até 1910, quando casa-se com o advogado Cantídio Tolentino de Figueiredo Brêtas, e no ano seguinte, vai morar em Jaboticabal, no interior de São Paulo. Durante seu casamento teve seis filhos, período no qual continuava escrevendo. No entanto, seu marido sendo muito ciumento não a deixava publicar seus escritos. Dedicava-se aos cuidados da família, e também sociais, dentre eles, a implantação do asilo São Vicente de Paula, atuando com as fundadoras da Associação *Damas de Caridade de Jaboticabal* e da Assistência Beneficente Social. Ela dividia seu tempo “entre os escritos, a criação dos filhos e o cultivo de rosas” (BRITO; SEDA, 2009, p. 141). Na fase de estudos dos filhos, muda-se com eles no ano de 1929, para a cidade de São Paulo.

Nesse período, a jornalista Cora Coralina era conhecida em alguns estados brasileiros, e sabendo disso, o jornal *O Democrata* de Jaboticabal, anuncia, em 7 de maio de 1931, que ela será uma colaboradora de suas publicações. Então, comentou, de maneira irônica, os costumes paulistanos, relatando que uma senhora ‘trancava o portão com corrente e cadeado por causa das moscas’ (p. 146), além fazer denúncias de cobrança abusiva feita pela prefeitura na conta de água “a higiene do lar estava sacrificada, pois em Jaboticabal ninguém mais tomava um semicíupio ou lavava as pontas dos dedos sem primeiro pedir licença ao tal relógio” (p. 147).

Já viúva, alista-se como enfermeira e participa da Revolução Constitucionalista de 1932— uma revolta que durou três meses, em São Paulo, contra o presidente Getúlio Vargas, onde tropas federais lutaram contra essas forças paulistas:

Tudo começou em 1930, quando uma revolução derrubou o governo dos grandes latifundiários de Minas Gerais e São Paulo. Getúlio assumiu a presidência em caráter provisório, ele tinha amplos poderes e decretou que as instituições legislativas fossem abolidas, desde o Congresso Nacional até as câmaras municipais. Para seus cargos, ele nomeou interventores. Essa política centralizadora desagradou as oligarquias estaduais, principalmente as de São Paulo. As elites políticas, sentiram-se prejudicadas e os liberais reivindicaram a realização de eleições, e também, o fim do governo provisório. Foi então que o governo Vargas reconheceu oficialmente os sindicatos dos operários, legalizou o partido comunista e apoiou o aumento dos salários dos trabalhadores. Medidas que irritaram ainda mais as elites paulistas. (BRITO; SEDA, 2009, p. 157)

A par de tudo isso, Coralina não ficou impassível a esses acontecimentos históricos, trabalhou costurando uniformes e bibis dos soldados. Em outubro de 1932, os paulistas se renderam, estatísticas oficiais informaram que ocorreram mais de 830 mortes. Em 1934, começou um novo período em sua vida de luta pela sobrevivência dela e dos filhos, “Cora Coralina à frente de seu tempo, abriu um comércio numa época em que era raro ver uma mulher comerciante” (p. 187). Em 1937, entra pra ordem das irmãs franciscanas, fazendo voto de pobreza. Em 1944, muda-se para Andradina/SP e torna-se sitiante, e dois anos seguintes, passa a escrever para a coluna *A hora presente*, um jornal da cidade, vindo a tornar-se referência para a população, e tendo participação na política e nas questões sociais da cidade.

No ano de 1946, “depois de 45 anos vividos no estado de São Paulo, Cora Coralina decidiu que já era hora de atender ao chamado das pedras de sua cidade natal...voltou pobre e já vestida de branco” (p. 246). Goiás passou a conhecê-la de outra maneira, ela participou de um ciclo de palestras sobre literatura, “de posse dos termos, das histórias e dos poemas, começou a lutar pela publicação de seus escritos” (p. 259). Em 1964, após ter concluído a organização de seus poemas, saiu em busca de uma editora para publicá-los, obteve muitas negativas, até que conseguiu uma inserção no mercado editorial e no campo literário, “foi o reencontro com a editora José Olympio, na qual na década de 1930, havia trabalhado como vendedora” (p. 272). Seu primeiro livro, *Poemas dos becos de Goiás e estórias a mais*, foi publicado em 1965.

Nesse ínterim, não recebia apoio da crítica editorial que pontuava sua idade avançada e sua maneira diferente de escrever. Além de almejar as partes dos demais herdeiros da Casa Velha da Ponte, Coralina precisava sobreviver e, para isso, voltou o olhar para sua infância e começou a fabricar doces caseiros. Com a venda desses doces, conseguiu economizar e comprar as partes dos demais. “Mulher à frente de seu tempo e sensível às transformações e evoluções de vida, ela não se manteve indiferente à atuação de Juscelino Kubitschek” (p. 367). Torna-se conhecida pelo público, principalmente pelo amigo Carlos Drummond de Andrade, ministra inúmeras palestras, faz lançamentos e recebe homenagens em diversos colégios e universidades, visita Brasília e inúmeros estados brasileiros divulgando suas poesias.

Sua atuação foi vista por muitos estudiosos como a de uma mulher, sinônimo de força e de ação libertária. Apesar de não ter se intitulado como feminista, sua maneira de portar-se frente à sociedade conservadora de sua época, a colocava sob uma perspectiva de gênero. Suas dificuldades para acessar o mercado literário foram como uma alavanca para impulsioná-la à persistência e determinação em conquistar seu espaço como poeta. Suas reminiscências de infância e de escola nos mostram como sua vida foi pautada por distinção e incompreensão; tais modelos acabam por se mesclarem com sua fase adulta enquanto esposa e escritora.

#### 1.4.2. Henriqueta Lisboa

A segunda poeta e autora, a ser pormenorizada é Henriqueta Lisboa: nascida no ano de 1901, sendo uma das nove filhas de Maria Vilhena, dona de casa e autodidata, e de João de Almeida Lisboa, farmacêutico, que posteriormente se tornou deputado federal e político na Primeira República. Teve uma infância com muito apoio e estímulo para leitura e artes, fez o curso primário no grupo escolar Dr. João Bráulio Júnior, tornando-se normalista (LEÃO, 2004).

Viveu com sua família nessa cidade até o ano de 1924, e segue, no ano seguinte, para o Rio de Janeiro, cidade onde publicará sua primeira coletânea de poemas, *Fogo Fátuo*, e expande seus conhecimentos intelectuais, vindo a tornar-se amiga e tradutora das obras da poeta chilena *Gabriela Mistral*<sup>24</sup>.

---

<sup>24</sup> Poeta, educadora, feminista e diplomata chilena, tendo grande visibilidade entre as décadas de 1930/40, e sendo a primeira mulher da América Latina a vencer o Prêmio Nobel de Literatura (1945).



Até o ano de 1935, por conta da profissão do pai, Henriqueta e a família mudavam-se com frequência, mas com a sua nomeação como inspetora federal de ensino secundário, eles fixaram residência em Minas Gerais. Nesse contexto, ela insere-se no movimento modernista, por intermédio do amigo Mário de Andrade, e passa a frequentar a Academia Mineira de Letras, em Belo Horizonte, vindo a tornar-se em 1963, a primeira mulher mineira, a entrar para uma Academia de Letras de Minas Gerais.

Nesse intervalo, acaba obtendo a admiração de muitos intelectuais e artistas, dentre eles, destacamos: Carlos Drummond de Andrade, Manuel Bandeira, Cecília Meireles e *Gabriela Mistral*. Enquanto educadora organizou uma antologia poética para a infância e juventude, pelo Instituto Nacional do Livro, no ano de 1961, contendo quase trezentos poemas traduzidos, em língua portuguesa e em outros idiomas. Além de autora de inúmeros poemas, crônicas, ensaios e traduções, Henriqueta foi inspetora escolar. Atuou também no magistério superior, como professora na Pontifícia Universidade Católica (PUC Minas) e na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). No ano de 1984, recebeu o Prêmio Machado de Assis por sua obra como um todo.

De acordo com Bernis (1992, p. 13), de quem foi aluna e amiga, Henriqueta considerava que a literatura devia contar uma linguagem refinada, propondo que a criança alcançasse a apreensão da beleza estética, contudo, sabia que sua produção destinava-se a um público seletivo, e buscava desenvolver assim, “a literatura infantil como alvo de seu desvelo, tanto no trabalho pessoal como no incentivo aos escritores deste ofício”.

Ainda sob as pontuações feitas numa entrevista, a autora Bernis (1992) reitera que a poeta mantinha correspondências com Mário de Andrade e que pedia a ele que fizesse inferências sobre suas poesias, ou ainda que tratasse de análises de poesias de outros autores como Guimarães Rosa. Nessa relação mais próxima, Henriqueta e Mário de Andrade, mantinham certa relação platônica, que contribuiu para que a poeta não tenha se casado e nem tido filhos.

De acordo com Andrade (1991, p. 8) a poeta em dados momentos utilizava, certo didatismo em suas poesias, colocando um tom pedagógico e moralizante em seus versos, o que ele, por sua vez, em uma das suas correspondências, sugere: “atenção, atenção, Henriqueta, cuidado com a professora! Por vezes, dentro da mais verdadeira poesia, você assume um jeito didático que assusta pra longe a poesia” (p. 145). Ademais

em outra carta, analisa sua poesia: “você tem agora, certa indecisão, imprecisão de duas pessoas distintas. Uma delas é o poeta, e a outra é a professora católica!” (p. 145).

Acerca de suas correspondências, observamos que a poeta se tenciona entre o ser mulher/poeta e a mulher/religiosa, encontrando-se em um lugar difuso, buscando renunciar a si mesma, mediante sua consciência e subjetividade, sem distinguir-se como intelectual, burguesa ou sequer religiosa:

[...] A mulher não sente tanto a desesperação da verdade como a necessidade da harmonia. Deverei confessar-me? Não sou bastante rebelde para sentir-me uma verdadeira intelectual (para isso teria que superar muita coisa, sacrificar muita coisa). Nem sou bastante simples para viver a vida burguesamente como as outras mulheres. Não sou bastante generosa para renunciar à minha própria personalidade. Nem egoísta bastante para pensar unicamente em mim. Poderei ser feliz? [...] Eu devia ter feito da minha religião a minha poesia. Enganei-me quando quis fazer da minha poesia a minha religião. Não a única, porém receio que a mais absorvente. Contudo não devo queixar-me: se a arte tem sido a minha paixão, com a sua coroa de espinhos, também tem sido o meu bálsamo, com as suas vozes celestiais... E se eu tivesse de recomeçar, escolheria certamente este mesmo caminho. (IONTA, 2007, p. 200)

Ao mesmo tempo em que ela almeja um estado de pureza da alma, também quer encontrar uma identidade feminina, um lugar para si. As cartas entre ela e Mário, demonstram que acaba sendo alvo de crítica de intelectuais do movimento modernista, por não fazer uma poesia que demonstrasse os problemas sociais de sua época, conforme nos demonstra Ionta:

Henriqueta movimentou-se com habilidade no espaço público, e seu silêncio adquire as características de tecido furta-cor, na medida que ela não deixou de expor-se na arena pública, mas viveu com intensidade o espaço da privacidade e da solidão. A poética do sigilo da escritora pode ser interpretada também como um lugar de proteção de si, um refúgio a saturação causada pelo olhar do público, ‘um castelo interior’, como aquele da morada de Santa Teresa D’avila<sup>25</sup>. (IONTA, 2007, p. 204)

Mediante a isso, ela mantém inflexível, contestando o modelo de mulher cristã e de uma passividade feminina, sendo audaciosa e firme em suas produções.

### 1.4.3. Raquel de Queiroz

---

<sup>25</sup> Santa Teresa D’avila foi uma freira espanhola que escolheu uma vida contemplativa através da oração, abordando a obediência, simplicidade, o silêncio e o abandono de si como pedagogia de vida.

A terceira escritora a ser analisada é Raquel de Queiroz, filha de proprietários rurais, nasceu em Fortaleza no dia 17 de novembro de 1910, vivendo grande parte de sua infância no interior, nas fazendas dos pais; prima do escritor José de Alencar, recebeu, desde pequena, muito estímulo para a leitura. Seu pai tornou-se seu principal educador, ensinando-a a nadar, montar a cavalo e a ler. Aos onze anos, já era uma autodidata, e por insistência da avó, matricula-se em um dos melhores colégios de Fortaleza, mantido por freiras:

Os quatro anos de estudo com as freiras não lhe eliminaram a descrença, como lembraria no programa dirigido por Ana Maria Lopes para a série “Memória Política”, da TV Câmara, gravado em 2001: “Infelizmente, não tenho fé. Não me orgulho disso, confesso que tenho até tristeza. Nunca fui antirreligiosa, gostaria de ter fé: não a tenho porque Deus não me deu. É muito solitário e muito triste não crer em nada. Eu não acredito nem em Deus. Quem não tem fé é uma pessoa infeliz”. (CAMINHA, 2010, p. 8)

Aos doze anos já escrevia poesias. Entre os anos de 1915 a 1919, ocorreu um dos piores flagelos, a seca do Nordeste. Foi nesse período que sua experiência com a forte tradição oral, contada pelos pais e familiares, a impulsionou à elaboração e publicação da obra *O Quinze*. Aos dezenove ou vinte anos, Raquel de Queiroz “começa a escrever um livro sobre a seca, à mão, em cadernos escolares – durante a noite, deitada no chão, à luz de uma lamparina a querosene” (CAMINHA, 2010, p. 10) –, de maneira que seus pais, seus primeiros leitores, “resolvem pagar dois contos de réis a uma gráfica de Fortaleza pela impressão de mil exemplares” (p. 10). Foi uma obra tão pertinente que “provocou tal impacto nos meios literários que houve até quem duvidasse de sua identidade” (DUARTE, 2003, p. 164)

Formou-se aos 15 anos no curso normal superior, em 1927 publicou seu primeiro trabalho no jornal *O Ceará* e tornando-se redatora efetiva:

Rachel de Queiroz inicia-se na imprensa, como colaboradora do jornal *O Ceará*, em Fortaleza. Escreve, assim, as primeiras dos milhares de crônicas que assinaria no correr de décadas para vários periódicos, como *O Jornal*, *Correio da Manhã*, *Diário de Notícias*, *Última Hora*, *Jornal do Commercio* e a revista *O Cruzeiro* (todos no Rio de Janeiro), jornal *O Povo* (Fortaleza), *Diário da Tarde* (Belo Horizonte), *Diário de Pernambuco* (Recife) e *O Estado de S. Paulo*, na capital paulista. Embora, segundo ela mesma, desobrigada de comparecer à redação, tinha orgulho em se dizer jornalista, como fez constar, em 1993, na ficha de

hóspedes do Hotel das Araras, em Parnaíba (PI). (CAMINHA, 2010, p. 9)

Foi professora, cronista, publicando mais de duas mil delas, fez peças de teatro, escreveu livros infantis, traduziu mais de quarenta volumes e foi a primeira mulher a ingressar na Academia Brasileira de Letras, recebendo inúmeros prêmios pela sua atuação e vastas publicações. Recebeu o convite do presidente Jânio Quadros para assumir o cargo de ministra da educação, mas o refuta, pois alegava que preferia atuar como jornalista.

Entre 1928-1929 ingressa no partido comunista; em 1932, casa-se com José Auto da Cruz Oliveira, dois anos depois, vai morar em São Paulo, filiando-se ao Sindicato dos Professores de Ensino Livre, sob o controle dos trotskistas. Em 1937 foi presa, acusada de ser comunista e muitos dos seus exemplares foram queimados; muda-se para Maceió e torna-se amiga de outros escritores como Graciliano Ramos, José Lins do Rego, Aurélio Buarque de Hollanda e Jorge de Lima. Depois de consagrada muda-se para o Rio de Janeiro.

Não se enquadrava no modelo de escrita feminina daquele período, já que dominava “os três elementos principais da ficção de longo curso: a composição dos personagens, o desenvolvimento da narrativa e o trabalho com o tempo” (CAMINHA, 2010, p. 09). Para esse autor, “a literatura de Rachel não se mostra “feminina”– ante o modelo a que, para alguns, devem submeter-se as mulheres” (p. 11), já que esta sabia escrever de maneira exímia uma história.

Sobre essa questão, nos pautamos nos estudos de Abreu (2015, p. 15), que nos esclarece:

A tradição estética brasileira, com base europeia, definiu a criação artística como um dom masculino, ofertando à mulher o lugar de leitora e, quando muito, de reprodutora desses princípios. Na medida que esse paradigma adquiriu um caráter de universalidade, a experiência feminina ante as letras foi neutralizada e subtraída em importância, visto que não podia ser contextualizada dentro de sistema de legibilidade que privilegiam as verdades humanas universais, juntamente com a crença de não atingir a excelência estética valorizada pela história da literatura, desqualificando a produção escrita feminina.

Raquel em sua trajetória de escritora teve que criar estratégias para obter equilíbrios de poder e impor-se enquanto escritora e jornalista, já que “as ideologias positivistas e higienistas procuravam manter a mulher no espaço doméstico e impor-lhes

regras de conduta que regulavam seu comportamento” (p. 15). Corroborando com Abreu, a autora Santos (2010, p. 55), pontua que:

Em diferentes sociedades e épocas, a mulher foi vítima de variadas formas de discriminação em relação ao sujeito masculino. Atividades, experiências vividas pelo homem podiam ser negadas às vivências femininas, sem que isso fosse questionado pelo grupo social, devido à neutralização que cercava esses fatos.

Já na sua fase mais velha, escreve sua obra *Tantos Anos* em coparceira com sua irmã, onde relembra suas memórias de menina e mulher; tais lembranças envolvem, principalmente, sua atuação política, revelando a participação feminina com o mesmo poder de atuação masculina.

Em outra obra, chamada *As Três Marias*, Raquel de Queiroz retrata a educação de mulheres em um colégio de freiras. Temos, assim, nítidas duas questões: o papel que a mulher tinha para si e quais os preceitos importantes para se aprender:

Logo após o dia seguinte ao da minha chegada, ocorreu uma sessão solene, em que, depois de breve prólogo, Madrinha nos apresentou meus novos deveres de filha e irmã mais velha, assim como a colaboração que a família esperava de mim. [...] O fim apologético daquilo tudo era preparar em mim a futura mãe de família, a boa esposa chocadeira e criadeira. Eu, neste caso, sentia apenas que queriam aproveitar minha presença em casa, tirar serviços de mim, e os mais interessantes e inglórios. (QUEIROZ, 2005, p. 80)

Sobre os vestígios de infância em sua obra podemos inferir que Raquel de Queiroz estudou em colégios de freiras até os quinze anos. Entretanto, o espaço de maior instrução e formação foi na sua família, seus pais, tias e avó, que a incentivaram realizar inúmeras leituras, principalmente em línguas estrangeiras. Portanto, não eram livros do tipo destinado exclusivamente às mulheres, e assim a sua formação foi repleta de estímulos literário-artísticos.

A partir de uma perspectiva de gênero, há estratégias de resistência em sua escrita, de busca por liberdade e de certa força e feminilidade, que podemos observar a partir das diferenças do eu e as percepções do outro. Quanto à sua educação, recebia instrução informal da família, através das mulheres como a mãe e as tias, vistas como grandes intelectuais, e no colégio de freiras. E além das inúmeras leituras em francês e inglês, participava também de saraus, teatros e festas.

#### 1.4.4. Clarice Lispector

Já nossa última escritora a ser analisada – Clarice Lispector –, nascida aos 10 de dezembro de 1920; de família judia do oeste da Ucrânia, vinda de uma “época de caos, fome e guerra racial, seu avô foi assassinado; sua mãe foi violentada; seu pai foi exilado, sem um tostão, para o outro lado do mundo” (MOSER, 2016, p. 18). Sua família veio para Alagoas, no ano de 1922, e antes mesmo de completar nove anos, Clarice “perdeu sua mãe, levada pelos ferimentos sofridos durante a guerra” (p. 18).

Instalaram-se no Recife/Brasil quando Clarice tinha dois anos de idade, período em que seu pai trabalhou com um tio, comerciante. No entanto, sentindo-se insatisfeito com os negócios, passa a trabalhar como mascate. Já em 1935, a família se muda para o Rio de Janeiro, local onde Clarice passou toda sua infância. Seu pai a incentivou a estudar, e ela, por sua vez, alcançou um nível avançado “por moças bem mais favorecidas economicamente” (p. 18),

A menina Clarice teve uma infância pobre, e por perder sua mãe muito cedo, antecipou o processo de naturalização da família. Contudo, tais dificuldades, seu sotaque nordestino, a mudança para o Rio de Janeiro, além das inúmeras viagens que fizera tornavam Clarice uma pessoa sem pertencimento, que se via como uma estrangeira em toda parte.

Após sua escolarização, já na fase adulta, conseguiu fazer direito na Faculdade de Direito da Universidade do Brasil, porém, “os estudos de direito deixaram poucas marcas em Clarice, ela já estava seguindo sua vocação nas redações dos jornais cariocas, onde sua beleza e inteligência causavam uma tremenda impressão” (p. 18). Conforme dispõe Nunes (2006, p. 39) desde menina já escrevia, tentou publicar seus textos nos jornais do Recife, que nunca foram escolhidos. Seu primeiro texto foi numa revista chamada *Pancom* o conto *Triunfo* ocorrido em maio de 1940.

Aos 23 anos, três anos depois da morte de seu pai, publicou seu primeiro conto *Perto do coração selvagem*, demonstrando uma escrita rara e única. Considerava-se tímida e uma mulher comum, apesar de ser uma incógnita aos seus leitores, sendo aquela que costumava fazer suas anotações em rascunhos e guardanapos de papel.

Em 1943, casou-se com um estrangeiro, Maury Gurgel Valente, embaixador que propiciou dezesseis anos de viagens a países como Itália, Suíça, Inglaterra e Estados Unidos. “Clarice morou em diferentes países, de diferentes continentes, culturas, e identidades. Esse período foi rico em aprendizados, experiências plurais, imagens de si,

do outro e do mundo” (CUNHA, 2014, p. 15). Contudo, em 1959, divorcia-se e volta a viver no Rio de Janeiro, trabalhando como jornalista na Agência Nacional: era a única mulher da redação que escrevia crônicas, além de entrevistas numa coluna feminina que respondia a questionamentos sobre a vida da mulher trabalhadora, dona de casa, vinculadas à etiqueta, moda e comportamento.

Entre as suas incontáveis crônicas jornalísticas, destacamos a do jornal *Correio da Manhã* – um dos dezoito jornais que publicavam notícias diariamente no Rio de Janeiro; do *Correio feminino – Feira de utilidades* em que Clarice oferecia dicas de beleza a partir dos produtos de uma indústria de cosméticos, sem citar, de maneira explícita sua marca, dando conselhos de convivência familiar, culinária e comportamento feminino.

Além desse trabalho, também atuou no jornal *Diário da Noite* e obteve publicações na coluna ‘Só para mulheres’, com pseudônimos<sup>26</sup>. A primeira publicação – *Ilka Soares*<sup>27</sup>: uma atriz e modelo, sobre quem Clarice Lispector escreveu nessa coluna.

Nesse período, os impressos utilizavam colunas em que deveriam aparecer com nomes de pessoas famosas. A que Clarice era responsável, tinha o patrocínio de um produto de beleza, e as dicas de cuidados com o corpo não deveriam aparecer como uma indicação direta da indústria de cosmético, mas sim, como uma orientação de beleza. Seguindo essa perspectiva, a autora Buitoni, aponta:

Até a metade do século XIX, a imprensa feminina era um produto para elite. As leitoras podiam ser contadas em poucos milhares, pois somente as mulheres da aristocracia e da elite da burguesia sabiam ler e dispunham de tempo para isso. (BUITONI, 1990, p. 28)

Lispector, em seus estudos sobre representação da mulher na imprensa, nos esclarece que no século XX a percepção feminina se expande para variadas possibilidades, dentre elas “a mulher-oásis, a mãe sofredora, a garota moderna, a dona de casa insatisfeita, a segura e a sexy, entre outras” (p. 64). Através desses modelos é

---

<sup>26</sup>Pseudônimo significa nome falso, atitude muito comum entre autores brasileiros em final do século XIX e início do século XX em que preferiam um anonimato enquanto atuavam como jornalistas para não incorrer em problemáticas em relação às suas situações profissionais, pessoais ou acadêmicas.

<sup>27</sup>Ilka Hach Soares começou, ainda adolescente nas artes cênicas, atuando no cinema nacional, fazendo capa de revistas e desfilando. Foi também vedete, assistente de palco e atuou em vários programas de televisão. Destacou-se em telenovelas e dedicou-se ao cinema, estreando *Iracema* no ano de 1949. Disponível em: <http://www.museudatv.com.br/biografias/Ilka%20Soares.htm>. Extraído em: 28/08/2017).

que Clarice obriga-se a escrever para as mulheres leitoras desses jornais. Apesar deste perfil feminino, Abreu nos expõe que:

À primeira vista, receitas de culinária, ditames e beleza, conselhos de comportamentos, poemas de amor podem aparentar neutralidade, porém, ao sair da superfície do texto, percebe-se que tais assuntos, tão veiculados pela imprensa feminina, apresentam conteúdos fortes. (ABREU, 2015, p. 13)

Contudo, as publicações de Clarice Lispector ocorridas nas décadas de 1950 e no decorrer de 1960 voltavam-se às esposas, dona de casa, mães, ou àquelas que já começavam a trabalhar fora. Sobre esse período, ressaltamos:

Só por meados dos anos sessenta, mais de um século após as promessas da *Belle Époque*, se começa realmente a desenhar, na maior parte dos países ocidentais, uma nova partilha sexual, não sendo fácil hierarquizar os seus componentes e muito menos os seus fatores: a paz, a prosperidade, e as descobertas tecnológicas, mas também, os acontecimentos de maio de 1968, de que se deverá um dia tentar uma abordagem sexuada, e ainda mais movimentos de mulheres que denunciaram firmemente o ‘patriarcado’, as suas leis e as suas imagens. Aparentemente foi a esfera privada a que mais se evoluiu, em consequência de uma onda de reformas que introduziu no direito privado dos países de códigos napoleônicos, depois dos de *common Law*, a ideia de igualdade entre marido e mulher, e que fez desaparecer a noção de chefe de família; o direito civil; que perdeu sua normatividade, autoriza doravante uma pluralidade de modelos familiares e de papéis femininos. (DUBY; PERROT, 1994, p. 18)

Pontuamos que em início dos anos 1960, sua contratação no jornal implicava em escrever assuntos que pudesse fazer o público feminino realizar a leitura. Assim, ela teve que assumir outros pseudônimos, já que, enquanto escritora estaria publicando textos inferiores à sua escrita e, além do mais, poderia não dar credibilidade à coluna feminina: sendo divorciada, tornaria inviável, por exemplo, dar conselhos de como se manter um marido. Sem falar que sendo ela uma intelectual, talvez seus conselhos tão domésticos e supérfluos, acabassem por não se vincular à sua atuação enquanto escritora.

De acordo com Nunes (2009), Clarice situava-se num jogo de espelhos que ora aparecia como escritora, ora narradora ou personagens. Clarice se mascara, desvela, simula-se numa busca no texto de abarcar algo que sequer conhece.

Neste jogo, entre esconder-se e mostrar-se, a escritora propaga condições e ditames que são comuns naquele dado momento social e histórico: a sua escrita impõe a



formação de uma mulher, seja ela mãe ou trabalhadora, com posturas e comportamentos que produzem *práticas femininas*, descritas pela obediência, resignação, frivolidade, docilidade, fragilidade e emotividade, e pelo “instinto” maternal:

A tentativa de dizer o indizível parece ser, de fato, um traço recorrente da escrita feminina. Simbólica, na condição de linguagem verbal, essa escrita resiste, entretanto, a mediação linguística verbal, buscando ‘encostar’ a palavra à coisa e atingir o além do signo. Nesse sentido, a escrita feminina percorre uma trajetória suicida, desembocando fatalmente em sua destruição, como discurso: ao se auto devorar, o que resta do signo seu próprio vazio? Na implosão da linguagem não resta palavras e coisas, apenas o silêncio. (BRANCO; BRANDÃO, 2004, p.122)

Caberia à mulher saber comportar-se socialmente, cuidar dos afazeres domésticos, saber agir corretamente para não desagradar o marido, além de preocupar-se com a imagem e aparências adequadas. Entretanto, consideramos que Clarice não se dispunha como aquele ideário de mulher, mas escrevia sobre esse mundo feminino na busca de uma eliminação dos elementos culturais que definiam os modelos e ditames de comportamentos, era uma forma de falar desses padrões para depois subverter, modificar, denunciar, buscando assim, revelar o humano.

Tal pressuposto pode ser averiguado pelo “lugar” onde se colocava Clarice naquele dado momento, produtora de uma coluna de jornal, de um meio, exclusivamente masculino, que deveria promover um produto de uma indústria de cosméticos, através de uma coluna feminina, sob os critérios jornalísticos e editoriais. As publicações das colunas femininas definiam as relações de poder que impunham uma visão estigmatizada àquelas que, porventura, não seguissem seus modos elaborados de ser e estar no mundo.

A mulher, naqueles anos 1960, era educada para desenvolver um bom papel, com ideias de naturalização sobre a resignação e submissão feminina. Em todas suas publicações, há em sua escrita o reforço ao estereótipo feminino daquele período histórico-cultural, com indicações sobre a mulher ideal, sendo magra, elegante, discreta, amável, paciente. Além de como deveria se comportar, agir, atuar sendo esta dona de casa ou trabalhadora, podemos perceber que, apesar de referendar estes modelos femininos, de um processo de individualização feminina, Clarice consegue ir minando aquele ideário, a partir de uma discreta subversão, contrapondo de maneira sutil tais definições sobre a mulher. Aparece mais de uma vez, em suas colunas, a colocação de que toda mulher deveria fazer na sua casa um ‘cantinho’ em que pudesse ser só seu,

“toda dona de casa tem o dom de criar cantinhos” (LISPECTOR, 2013, p. 16), como se pudesse abstrair-se dos afazeres domésticos, das problemáticas do cotidiano, da realidade.

Mediante essa postura, Clarice não fugiu aos ditames das colunas jornalísticas femininas, porém soube utilizar os espaços disponíveis de subversão desse discurso, produzindo, assim, uma possibilidade de fluir senso crítico nas mulheres que liam suas colunas.

As produções dessas escritoras, poetisas, jornalistas, nos permitem manter uma relação discursiva entre si, deixando nítidas em seus discursos as marcas patriarcais e hierárquicas dos períodos aos quais estavam vinculadas. As infâncias, mesmo que mais abastadas financeiramente, ou não, demonstram que há nelas, equilíbrios de poder, em que tanto a criança, quanto o adulto, interagem reciprocamente, ocasionando práticas femininas que as distinguem de seus grupos sociais. São práticas que apresentam, em comum, posturas e modelos de formação – tanto familiar como escolar –, incisivos na formação delas enquanto seres sociais.

Suas produções, enquanto mulheres, no campo literário, não ocorreram com tranquilidade. Todas as trajetórias de escritoras demonstram uma batalha simbólica, entre o ser mulher/artista com a mulher/sujeita:

Talvez a maneira menos agressiva de abordar a questão das relações entre o feminino e a escrita seja também a maneira mais radical: aquela que enveredo pelo impossível do discurso, pelos silêncios do inominável, pelos absurdos de uma pré-linguagem que se quer além (ou aquém) do verbo, mas que se quer também comunicação. (BRANCO; BRANDÃO, 2004, p. 145)

O modelo existente para escrita de poemas, literatura ou produção em jornais, ocasionava a individualidade feminina no campo literário e/ou jornalístico, ora porque não se adequava aos preceitos do campo editorial, ora por impor-se fora de uma estética esperada. Tal abordagem, pode ser comparada à obra *Mozart: sociologia de um gênio*, produzida por Norbert Elias, em que o artista acima de seu tempo, tornou-se um incompreendido em meio à sua percepção criadora.

Mediante essa análise, visualizamos as escritas femininas que se situavam como bens culturais destituídos de um modelo de produção literária e jornalística, e todas elas, independentemente de sua condição social ou rede de interdependência, demonstraram seus embates para que suas escritas fossem aceitas como femininas. Assim, suas

carreiras pessoais e de escritoras vertiam em estratégias elaboradas pelas mesmas, para obterem equilíbrio de poder em relação à estética e à arte. O que nos aponta Clarice Lispector em suas colunas nos jornais –poesias, crônicas e literatura –se faziam por seus entreditos, silenciamentos, ironias e sarcamos. As mulheres, enquanto produtoras culturais se colocavam em determinados momentos como estabelecidas – quando ganhavam notoriedade nas suas publicações– e, em outros, como *outsiders* –quando suas publicações não passavam pela crítica literária ou tinham que se encaixar num campo editorial e/ou jornalístico.

Os escritos das mulheres, ao explicitarem suas representações sobre o ser feminino, denotam a existência de *práticas femininas* que estiveram presentes nas relações de poder entre os sexos. Destacamos ainda que os textos das autoras abordadas nesta tese, não estavam fora de seu contexto de tempo e espaço histórico-cultural, portanto, as denominações, os preceitos, as concepções sociais sobre o indivíduo, certamente perpassam o ideário de uma época, que o artista registrou conforme sua percepção:

[...] A obra literária, assim como a obra de arte, impõe um universo único à investigação de demandas sociais e culturais que vinculam a sociedade contemporânea que esta representa. A atividade artística não possui compromisso com o rigor do registro científico. Ela se descompromete com a exatidão dos acontecimentos que a inspiram, mesclando fatos históricos com acontecimentos fictícios, nos propiciando as fissuras, as contradições e as ambiguidades que o texto historiográfico funde. (CAMPELLO, 1995, p. 101)

Nesse sentido, queremos apontar no próximo capítulo como o feminino, a partir da escrita de uma autora, pode nos dar elementos para pensarmos nos modelos de formação infantil, no início do século XX. Seguindo esta premissa, elegemos a autora Cecília Meireles, sua autobiografia e sua produção jornalística para compreender os aspectos sociais e históricos sobre o que foi ser menina e criança, a partir da sua escrita como educadora, mulher e escritora.



# Capítulo 2

*O vento é o mesmo.*

*Mas sua resposta é diferente em cada folha:*

*Cecília e Feminino*

## CAPÍTULO II

### **“O vento é o mesmo. Mas sua resposta é diferente em cada folha”: Infâncias o feminino**

Neste segundo capítulo, apresentaremos a vida e a obra da escritora Cecília Meireles, fazendo uma análise de sua autobiografia e produção jornalística. Nosso objetivo nesta seção é apontar seu olhar sobre as infâncias brasileiras e como sua escrita feminina permite realizar uma investigação sociológica sobre meninos e meninas.

A primeira subseção, *E por perder-me é que me vão lembrando, por desfolhar-me é que não tenho fim: histórias sobre menina e mulher*, descreve seu itinerário enquanto mulher, escritora, cronista e poetisa. Elencaremos seu lugar e vinculação social enquanto professora e jornalista, defensora de ideais de inovação e mudança educacional.

A segunda subseção, *Vai andando para longe, com seus cacos de vidro...: Reminiscências...* explicita os modos como o feminino é disposto nas memórias infantis de Cecília Meireles e como sua formação de menina apresenta comportamentos, emoções e sentimentos que podem ser distintos nos contextos vividos.

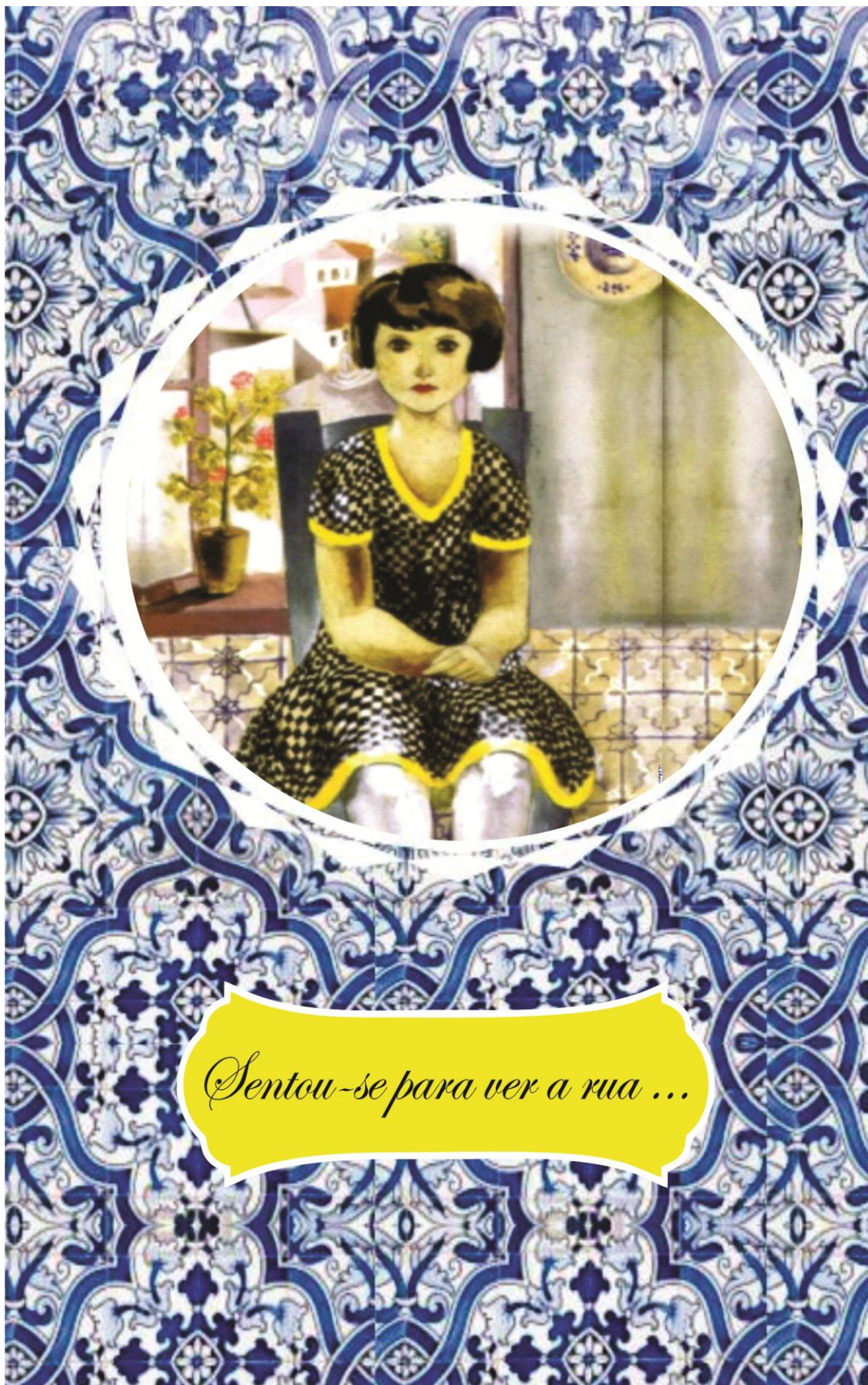
A terceira subseção, *Sentou-se para ver a rua – e viu o mundo...: formação feminina*, apresenta os aspectos sociológicos sobre as relações de poder e a vinculação feminina nas figurações sociais das quais ela fazia parte, indicando elementos que elaboram “práticas femininas” em contraponto com as suas estratégias de engajamento.

Na quarta subseção, *As palavras não morrem... cheias de eternidade: produção jornalística*, pontuaremos seus embates enquanto educadora e profissional engajada em campanhas pela educação, analisando sua escrita como colunista social.

Assim, nessa contextualização sobre as infâncias de meninas, evidenciaremos a autobiografia de Cecília Meireles e apontaremos como as relações de poder perpassam as figurações sociais e como o feminino se dispõe a partir de “práticas sociais” construídas previamente nos comportamentos e na educação das meninas. Nosso objetivo é avaliar como a autobiografia e as suas matérias em jornais perfazem os modelos, hábitos e costumes sobre a produção deste feminino, suas emoções, sensações e sentimentos.

A elaboração deste capítulo dá-se com a intenção de tecermos uma teia de significados, composta por fios que entrelacem literatura e educação, com ênfase nas infâncias e no feminino. Apontaremos os modos como o feminino se apresenta nas suas redes de interdependência, quais as representações abordadas pela literatura sobre esse gênero, e quais as implicações que foram determinantes na elaboração das infâncias brasileiras. A partir das obras de Elias (2003, 2011), buscaremos explicitar algumas unidades de análise: engajamento, distanciamento, individualização e relações de poder.





*Sentou-se para ver a rua ...*

## 2.1. “E por perder-me é que me vão lembrando, Por desfolhar-me é que não tenho fim”... histórias sobre menina e mulher

Para a descrição da trajetória de vida de Cecília Meireles nos ancoramos nas autoras Jussara Pimenta (2001) e Yolanda Lima Lôbo (2010). Cecília nasceu em 1901, no dia 7 de novembro, foi uma criança tímida, talentosa e introspectiva. Seu pai e mais três irmãos morreram três meses antes de seu nascimento; a literatura sobre a biografia desta autora, não apresenta a causa da morte de seus familiares, inferimos, a partir de sua autobiografia, que talvez tenha sido por tuberculose:

As vezes aparecia, entre tanto frascos, alguma linda colherzinha redonda, tão pequenina como as de brinquedo, ou mais. Olhinhos de gato estendia a mão, procurando-a. Mas afastam-na. ‘Não seja teimosa! Vá-se embora! Não ouviu dizer já que te faz mal?’ Fazia mal, muito mal. ‘Deus te livre!’ (MEIRELES, 1983, p. 11).

Antes de completar três anos de idade, perdeu sua mãe, ficando órfã, sendo a única sobrevivente dos quatro irmãos. Após esse fato, foi criada pela avó portuguesa, Jacintha Benevides e pela babá negra Pedrina, numa “chácara localizada nas imediações das ruas Zamenhoff Estrela e São Carlos, no Rio de Janeiro” (LÔBO, 2010, p.11). Nas suas memórias temos a percepção desse espaço geográfico de vivências e aprendizagens:

O canário solta o seu canto gravemente, como os sapateiros pregando solas, e os almoadeiros afiando as facas [...] e de longe chega o burro do carvão, o burro da água, o aguadeiro sopra na buzina do chifre [...] o carvoeiro grita umas duas vezes com sua voz de mato: “Eh carvão! ... Carvoeiro? O cavalo do soldado também passa por ali...” (MEIRELES, 1983, p. 22).

Cecília nasce doze anos após a proclamação da República, em 1901, quando a abolição da escravatura, depois de um processo de mais de três séculos de escravidão, era ainda muito recente. Estávamos no início da Primeira República, período que será marcado pela política “Café-com-leite”<sup>28</sup>. O Brasil de então era um país quase que essencialmente rural e com uma população, em sua maioria, analfabeta. Apesar dessa ruralidade, o país buscava acelerar seu desenvolvimento urbano e, simultaneamente, necessitava de mão de obra qualificada para o trabalho industrial e urbano, como

---

<sup>28</sup> A política do café-com-leite envolvia as oligarquias de São Paulo e Minas Gerais da República Velha, em que se firmava um acordo entre os políticos em que a vaga de presidência do Brasil oscilasse entre esses dois estados.



também para a lavoura. A dificuldade estava em adequar o que anteriormente era feito pelo trabalho escravo para um trabalho que deveria ser realizado por trabalhadores livres. A população brasileira era de 18 milhões de pessoas<sup>29</sup> aproximadamente: cerca de dois terços dos moradores viviam na zona rural; na capital Rio de Janeiro – a maior cidade do país e o centro econômico, político e cultural do país –, viviam 700 mil habitantes (DUARTE, 2007, p. 43).

Cecília viveu sua infância nesse contexto, com seu medo da morte e perda, além do sentimento de transitoriedade e solidão. Essa fase foi marcada por lembranças sobre a ausência e o luto pela perda de seus pais:

Então, *Olhinhos de gato*, ali perto, recompunha dentro de si aquela visão. E sofria por não sentir a figura com mais clareza: via o movimento, a cor da roupa, o desenho sumário das pernas e dos braços. O cabelo preto contornava um rosto vago. (MEIRELES, 1983, p. 58)

Todas suas recordações mesclavam-se com as histórias e canções da cultura portuguesa, as tradições “quando olharem para as tuas pernas faz uma figa, por causa do quebranto! E a menina abaixou a cabeça para ver as penas. E saiu fazendo figas com as duas mãos” (MEIRELES, 1983, p. 90). Além das lendas brasileiras “o que ela conhecia era lobisomem, disso havia muito, principalmente, na roça” (p. 73), contadas pela madrinha negra Cói, e as demais negras que trabalhavam na casa da avó. Elementos esses, dessa oralidade familiar e de suas cuidadoras negras, dos quais, consideramos tê-la impulsionado a tornar-se uma grande estudiosa do folclore brasileiro, além de supersticiosa, segundo apontamentos da autora Dall Farra:

Cecília recebe uma carta de um desconhecido, que se identifica como médium, e que lhe sugere a eliminação de uma das letras do seu sobrenome, que ela assinava, então, Meirelles, com duplo ele. O misterioso remetente insistia que a vida tornar-se-ia mais leve para ela se extraísse do seu nome essa precisa consoante. Cecília acede ao conselho do desconhecido e passa a assinar seu sobrenome tal como o grafamos hoje: Meireles, com um único ele. (DALL FARRA, 2006, p. 339)

A menina Cecília estudou numa escola pública, chamada Estácio de Sá, foi aluna exemplar, “aos nove anos recebe das mãos de Olavo Bilac, um poeta notável que acompanha o sistema educativo, sua primeira medalha de mérito pelos versos escritos”

---

<sup>29</sup> Anuário Estatístico do Brasil. Rio de Janeiro, Directoria Geral de Estatística, v.1, n.3, 1916-1927. In: DUARTE, 2007, p. 43.

(YUNES; BINGEMER, 2003, p. 115); a premiação é dada em reconhecimento aos “versos escritos para o mural da escola pública que frequentava” (p. 115). Mas sua aproximação com a escrita e leitura é anterior à escola, podendo-se dizer que foi estimulada, sobretudo, pela família:

O meu interesse pelos livros transformou-se numa vocação de magistério. Minha mãe tinha sido professora primária, e eu gostava de estudar em seus livros. Desses velhos livros da família, as gramáticas, sobretudo a latina e a italiana, me seduziam muito. Assim também as partituras e livros de música. (MEIRELES, 2016, p. 09)

Foi aluna acima da média, desempenhando com distinção e louvor o curso primário, concluído no ano de 1910. Quanto ao modelo existente da educação na época, segundo a autora Vidal (2005, p. 145) aprovou-se um decreto “em 12 de março de 1890, em que se estruturavam as escolas-modelos anexas às escolas normais” além da implantação dos “grupos escolares, surgidas no Rio de Janeiro e Paraná, em 1903” (p. 146). Entretanto, esses grupos não se disseminaram de maneira a atender toda a população brasileira, de forma que “as escolas isoladas e outras organizações continuavam a existir” (ABREU; ABDLA, 2015, p. 145)

Sabemos que Cecília não advinha de uma camada popular, e que pôde estudar em escolas destinadas às crianças como ela. Nelas, sua destreza e habilidade poética foram percebidas desde sua alfabetização – aos nove anos já escrevia suas poesias:

Quando eu ainda não sabia ler, brincava com os livros, e imaginava-os cheios de vozes, contando o mundo. Sempre me foi muito fácil compor cantigas para os brinquedos; e, desde a escola primária, fazia versos – o que não quer dizer que escrevesse poesia. (MEIRELES, 2016, p. 10)

Quando abordamos as infâncias em sua autobiografia, destacamos não só as diversas classes sociais, étnico-raciais e de gênero em sua obra, como também vestígios de que havia aqueles não recebiam instrução escolar, por serem trabalhadoras, desfavorecidas, negras ou sequer tivessem uma estrutura familiar para tal. Índícios de que havia mulheres e crianças trabalhadoras nas ruas, em consonância com essa situação, podem ser vistos em matérias em que jornalistas publicaram no jornal *O Operário*, de Sorocaba – interior do estado de São Paulo –, datado em 24 de julho de 1910, que perfaz um panorama de outros locais em que a industrialização já avançava como desenvolvimento econômico do país: a autora inicia seu discurso denunciando “a

existência de uma ‘multidão de pequenos’ analfabetos que, por alguns míseros réis, trabalham 14 horas por dia em fábricas escuras, ao invés de frequentarem a escola” (BARREIRA, 2005, p. 193).

Na fase da adolescência, formou-se como professora na Escola Normal Superior, “aos dezesseis anos já é mestra alfabetizadora e estuda línguas, cultura oriental e canto, enquanto escreve seu primeiro livro de poesias *Espectro*, editado em 1919” (YUNES; BINGEMER, 2003, p. 115; 116). A formação das jovens na Escola Normal era recorrente como uma das possibilidades de trabalho e formação para moças vindas do lugar social de Cecília. A Escola Normal no Rio de Janeiro, na qual Cecília certamente frequentou, teve início com a Escola Normal na Corte no final do XIX, tendo sido “criada em 1876 pelo Decreto nº 6370 de 30.11.1876, com a formação das primeiras turmas para o magistério” (MANCINI; MONARCA, 2002, p. 3).

A respeito das escolas normais, estas surgiram em um momento que o país propunha uma formação da população que atendessem à ordem, boa conduta e civilidade:

A organização didática do curso era extremamente simples, apresentando, via de regra, um ou dois professores para todas as disciplinas e um curso de dois anos, o que se ampliou ligeiramente até o final do Império. O currículo era bastante rudimentar, não ultrapassando o nível e o conteúdo dos estudos primários, acrescido de rudimentar formação pedagógica, está limitada a uma única disciplina (Pedagogia ou Métodos de Ensino) e de caráter essencialmente prescritivo. A infraestrutura disponível, tanto no que se refere ao prédio, como a instalação e equipamento, é objeto de constantes críticas nos documentos da época. (TANURI, 2000, p. 65)

Nos estudos realizados pela autora Felgueiras, em Portugal, nas últimas décadas do séc. XIX, sobre a Escola Normal, aponta que a profissão foi sendo moldada, a partir de aptidões femininas:

As mulheres em 1910 já se encontram em maioria no ensino primário (52,2%) e em 1931 representavam 70% da classe docente. Apesar desse número crescente de mulheres como professoras, a imagem social da profissão docente foi construída como masculina. Com o aparecimento das professoras formadas nas Escolas Normais, estas ensinam sobretudo meninas, mas também podem ensinar meninos. No início do século XX, registramos um movimento de mulheres, muitas delas professoras, que reclamavam o ensinar de meninas por professoras. (FELGUEIRAS, 2005, p. 126)

No Brasil, não foi diferente, no período da primeira República, as formações nessas escolas, se faziam essencialmente pelo público feminino, vinculadas às outras escolas anexas, com intuito de realizar experimentos prático-pedagógicas com alunos, propiciando, dessa forma, a profissionalização docente. Nesse âmbito, Almeida (1998, p. 28), nos expõe:

O magistério primário, como ocupação essencialmente feminina revelada já nesse período, possibilitou às mulheres, notadamente da classe média que se alicerçava no panorama socioeconômico do país, a oportunidade para ingressar no mercado de trabalho. A possibilidade de aliar ao trabalho doméstico e à maternidade uma profissão revestida de dignidade e prestígio social fez que "ser professora" se tornasse extremamente popular entre as jovens e, se, a princípio, temia-se a mulher instruída, agora tal instrução passava a ser desejável, desde que normatizada e dirigida para não oferecer riscos sociais. Ensinar crianças foi, por parte das aspirações sociais, uma maneira de abrir às mulheres um espaço público (domesticado) que prolongasse as tarefas desempenhadas no lar – pelo menos esse era o discurso oficial do período.

Assim, Cecília aderiu à função de educadora, vinculando-se como professora adjunta da rede municipal de ensino para o curso primário no período em que ocorre a eleição presidencial com Arthur Bernardes, que governaria o país, de 1918 a 1922, em estado de sítio: “várias greves são deflagradas no Brasil inteiro, principalmente em São Paulo, com os salários baixos e as péssimas condições de trabalho” (FALEIROS, 2011, p. 45).

Em 1920, surge uma movimentação de mulheres que reivindicam seus direitos e emancipação em distintas áreas sociais, destacando-se a instrução, as condições dignas de trabalho e a uma sociedade libertária, porém não conseguiam emplacar a ideia de representatividade feminina na política. Discussões a respeito já ocorriam, como o direito ao voto feminino, expondo um contexto na cidade do Rio de Janeiro em que “desencadeou uma verdadeira guerra cultural com vistas a erradicar o perigo que representava para a estabilidade da família e, por extensão, da sociedade, o desejo de emancipação feminina” (SCHMIDT, 2006, p. 776). As mulheres impunham-se, lutando e obtendo, sorrateiramente, visibilidade em vários setores:

No campo literário, as escritoras feministas se destacavam. Em 1921, Rosalina Coelho Lisboa (1900-1975) conquistava o primeiro prêmio no concurso literário da Academia Brasileira de Letras, com o livro *Rito pagão*, e era saudada pela imprensa, principalmente a mais interessada, como um “triunfo da intelectualidade feminina

brasileira”, tal o ineditismo que representava. (DUARTE, 2003, p. 162)

#### Além dos direitos femininos:

Em 1920 realiza-se o 1º Congresso Brasileiro de Proteção à Infância tornando mais sistemática a agenda de proteção social. Em 1921, uma lei orçamentária federal, lei n. 4242, combinando as estratégias de assistência e repressão, autoriza o governo a organizar um serviço de proteção e assistência ao menor abandonado e delinquente. (FALEIRO, 2011, p. 46)

Nos anos 1920, conforme apontam os estudos de Faleiro (2011, p. 38), a família era formada por pais e cinco filhos. “Os problemas de carência já se vinculavam à profunda desigualdade social, com consequências graves para as crianças”. Elas faziam inúmeras tarefas, desde pedir esmolas, realizar pequenas atividades de ajuda e/ou comércio, ou mesmo, relacionados a pequenos delitos. “A polícia, por sua vez, reprime os ‘vagabundos’ e os encaminha aos juízes” (p. 38)

Nesse cenário, se multiplicam as reformas educacionais, além dos “inquéritos sobre as questões urgentes, nas ações no campo de atividade médico-sanitária eram também percebidas e prescritas como parte de questão social” (FREITAS e BICCAS, 2009, p. 40). Surgiram políticas assistencialistas visando direitos e cuidados às populações carentes, além de organização social às famílias, posturas e comportamentos que moldassem crianças e adultos ao modelo de civilidade. Atuando junto com essas políticas destacavam-se duas frentes de ação: os higienistas, que visavam o controle de doenças, e os juristas, cuidando da ordem. Eles acreditavam que “o futuro da nação seria criado por meio de intervenção por parte do Estado, em promover o incentivo à reforma e expansão das redes de ensino público” (DÁVILA, 2005, p. 344).

Os higienistas, ainda acreditavam na ideia de degeneração racial do negro, defendendo o branqueamento da população, por meio da miscigenação e aculturação. Consideravam que com essas estratégias, a raça, neste caso, brasileira, poderia tornar-se mais forte, ressaltando a necessidade de emigração europeia, acabando por assim, promover estratégias de controle de raça, da disciplina e defesas de uma superioridade da raça branca sobre as demais, conforme determina a autora Goellner (2005, p.328):

Nos primeiros anos do século XX, a constituição homogênea do povo brasileiro passou a ser o pilar fundamental de um projeto de

humanidade centrado na eliminação das anatomias disformes, ou melhor, disformes a um modelo estético e moral eleito como representativo de uma nação em desenvolvimento cuja centralidade assentava-se no corpo branco, vigoroso, fortalecido pela atividade física – um corpo de gestos comedidos e educados consoante às prerrogativas científicas daquele tempo.

Segundo Faleiros (2011, p. 41) “durante os primeiros 20 anos da República, alguns projetos de lei para a infância são apresentados, mas não implementados como política geral”, muitas escolas e liceus foram criados, além de subsídios “às santas casas, asilos, articulando-se público e privado” (p.41), contudo, não ocorreu um “enfrentamento da mortalidade infantil, do abandono, da péssima qualidade dos asilos e da falta de instrumental jurídico para a proteção à infância” (p.41).

Muitas mudanças relacionadas à organização social marcaram aquele período, e no campo cultural não foi distinto disso. Em fevereiro de 1922, foi lançado o movimento Semana da Arte Moderna, “que revolucionou a reprodução e a recepção de diversas artes no Brasil” (AVILA, 2008, p.22) com críticas à sociedade conservadora, em que questionavam os valores da família brasileira. O ato envolvia escritores, artistas plásticos, pintores, músicos e poetas; entre esses, destacamos algumas mulheres –as artistas Anita Malafatti, Zina Aita, Guiomar Novaes, Tarsila do Amaral, e Ercília Nogueira Cobra.

Nesse contexto, Ercília Nogueira Cobra, lançou seu livro, *Virgindade inútil – novela de uma revoltada* (1922), “dando início a uma obra polêmica que pretendia discutir a exploração sexual e trabalhista da mulher, e que provocou intenso debate e muita crítica entre os contemporâneos” (DUARTE, 2003, 161).

Cecília Meireles participou como colaboradora da *Festa* – uma revista que representava o moderno através da retomada da tradição, apesar de defender a ideia de renovação do indivíduo por meio de mensagens positivas –, expondo veemente sua oposição à ideologia católica, inferindo “que nem todos do grupo *Festa* estavam em sintonia no que tange à religião” (ARAÚJO, 2011, p. 104).

A participação e destaque dessas mulheres provocaram mudanças nos comportamentos femininos, já que tal ação era proibida ou menosprezada, ocasionando críticas; exemplo disso, foi uma publicação de Monteiro Lobato destinada a Anita Mafaltti, por ter exposto alguns nus masculinos, visto que as pinturas feitas por mulheres, naquele período histórico, restringiam-se a paisagens ou religião. Sobre a participação feminina em espaços públicos, nos esclarece Abreu (2010, p. 73):

Por muito tempo, as relações entre os sexos eram relações de poder e marcaram a história social e cultural, de modo que não admitia à mulher a iniciativa que permitisse escapar do estreito círculo ao qual estava confinada. A interiorização de normas morais e de estereótipos determinados visava mantê-la fora do mundo do trabalho, e, por estar enclausurada no lar, era menos vista nos espaços públicos, o único que merecia interesse e relato, o que acabou tornando-a quase invisível.

Nessa conjuntura social, Cecília Meireles casa-se no ano de 1922, com o artista plástico e integrante do movimento modernista português, Fernando Correa Dias, tendo três filhas. Viveu quatorze anos com seu esposo, que se suicidou em 1935, devido talvez a uma profunda depressão. Antes disso, ainda em 1923, fizeram uma parceria, em que ele ilustrou o livro *Criança, meu amor* – sua primeira publicação destinada ao público infantil.

Figura 2: Capa livro ilustrada por Fernando Correa Dias



Posteriormente a obra foi adotada como cartilha escolar pela Diretoria Geral de Instrução Pública do Distrito Federal. A propagação de materiais didáticos como estes, desde o final do século XIX, foi algo que cresceu significativamente: a escola foi invadida “por todo um arsenal de materiais didático-pedagógicos (globos, coleções, cadernos, livros) para os quais não era possível mais ficar adaptando espaços” (VIDAL; FARIA FILHO, 2005, p. 51). Além das obras destinadas ao público infantil, outras publicações nesse período foram lançadas: *Nunca mais...Poemas dos Poemas*, publicados em 1923; *Baladas para El-Rei*, 1925; *O Espírito Vitorioso*, 1929; *Saudação à menina de Portugal*, 1930.

Suas aspirações não pararam por aí:

A capital da República assistia, então, à implantação da Reforma de Ensino promovida por Fernando de Azevedo. Como parte dessa Reforma foram criadas vagas para o cargo de professor catedrático da Escola Normal e abertos os concursos para seu preenchimento. Cecília confidenciou ao marido, em correspondência, a intenção de se submeter ao concurso para ocupar a cátedra de literatura vernácula, para o qual se preparava com afinco, preparação essa considerada condição primordial para realizá-lo. (LÔBO, 2010, p. 16)

No Nordeste brasileiro, antes da década de 1930, um de seus companheiros signatários do Manifesto dos pioneiros “o jovem psicólogo educacional e professor da Escola Normal de São Paulo, Manoel Bergstrom Lourenço Filho, foi convidado para chefiar e reformar o ensino público do Ceará” (GOELLNER, 2005, p. 344).

No Rio de Janeiro, foi criado o primeiro Juízo de Menores que “consistia na internação de menores ‘abandonados’ e ‘delinquentes’, nas poucas instituições oficiais existentes” (RIZZINI, 2011, p. 242), ademais, também naquelas subsidiadas pelo governo ou de cunho privado, de forma que os juízes passaram a controlar e dirigi-las.

O país passava por benefícios sociais em diversos campos para as mulheres, por conseguinte ocorre uma grande conquista, em 1927, no estado da feminista Nisia Floresta<sup>30</sup>:

O governador do Rio Grande do Norte, Juvenal Lamartine, antecipou-se à União e aprovou uma lei em seu Estado dando o direito ao voto às mulheres, para regozijo nacional das feministas. A terra de Nisia Floresta saía na frente e impunha-se como provocação para as demais províncias. Imediatamente, as mais combativas militantes da Federação Brasileira pelo Progresso Feminino, em todos os Estados em que estava representada, ocuparam as tribunas para aclamar a iniciativa e exigir o mesmo direito. É lançado um manifesto à nação, ora chamado de Manifesto feminista, ora de Declaração dos direitos da mulher, que vem assinado por Bertha Lutz, Jerônima Mesquita e Maria Eugênia Celso, entre muitas outras de importantes famílias políticas, como Clotilde de Mello Vianna, a esposa do Vice-Presidente da República. (DUARTE, 2003, p. 161)

Tal ganho se fez a partir de reiterados embates e lutas insistentes de muitas outras mulheres, que reclamavam sobre os preconceitos e exclusões, principalmente, “sob o signo da elitização, masculinização e branqueamento da cultura como critérios de civilização” (SCHMIDT, 2000, p. 88). Entre as sufragistas brasileiras, da década de 1920, destacamos Ana César, jornalista, poeta, ficcionista, membro do Conselho de

---

<sup>30</sup>Nisia Floresta Brasileira Augusta nasceu em 1810 no Rio Grande do Norte, vindo a residir em Recife, Porto Alegre, Rio de Janeiro e Europa. Foi uma das primeiras mulheres no Brasil a publicar textos em jornais da chamada “grande” imprensa; além disso, traduziu textos sobre o feminismo, repassando a mulher os novos ideais advindos da Europa para o nosso contexto social.



Assistência e Proteção aos Menores do Rio de Janeiro, tendo grande atuação na imprensa do país nesse período, inclusive com artigos publicados no Jornal do Brasil. Além de Julia Lopes de Almeida, uma das principais figuras feministas e escritoras de sua época, também Ana Cesar “atuou por mais de quarenta anos na vida literária carioca, do final de século XIX às primeiras duas décadas do século XX, patrona da Academia Carioca de Letras e militante do Congresso Feminista” (SCHMIDT, 2000, p. 84): desenvolveu obra apontando como eram significantes as estratégias psíquicas e discursivas que elencavam a existência de um poder discriminatório na produção do outro. Ambas tiveram função imprescindível nos ganhos de emancipação feminina e direito ao voto.

A ideia de renovação e elaboração de uma nova mentalidade de nacionalidade brasileira, também abrangia o campo da educação. Em 1927,

[...] durante a campanha pela aprovação do projeto de reforma – iniciada, de maneira contundente, no mês de outubro, quando da divulgação da proposta em jornais e sua leitura no Conselho Municipal – Azevedo não vinculou suas ideias ao escolanovismo, já no ano seguinte, e nos posteriores, a referência à Escola Nova seria uma constante em seu discurso. A ruptura com o passado educativo, expressa no repúdio à escola régia e a escola primária de letras, paulatinamente se consolidaria numa negação à educação exercida no Império. A renovação educacional no Distrito Federal, apresentada naquele momento ao lado da reforma mineira, assumiria *a posteriori* a preponderância nas iniciativas reformistas dos anos de 1920. (VIDAL; FARIA FILHO, 2005, p. 36-37)

Junto com a proposta de reforma educacional o Código de Menores é promulgado em forma de decreto “em 12/10/1927, assinado por Washington Luiz depois de tramitar durante os governos de Epiácio Pessoa e Arthur Bernardes” (FALEIRO, 2011, p. 46). Nele há intenções higienistas, com cuidados com o corpo e o meio, além de seu cunho moral e repressivo:

Prevê a vigilância da saúde e da criança, dos lactantes, das nutrizes, e estabelece a inspeção médica da higiene. No sentido de intervir no abandono físico e moral das crianças, o pátrio poder pode ser suspenso ou perdido por falta dos pais. (FALEIROS, 2001, p. 47)

No campo editorial, temos produção de materiais e instrumentos que dão visibilidade aos ideais da Escola Nova:

Entre os anos de 1928 e 1929, Lourenço Filho consolida a Biblioteca de Educação a qual fora incumbido de dirigir pela Companhia *Melhoramentos* de São Paulo e, entre outras iniciativas, publica, em 1929, o livro *Introdução ao estudo da escola nova*, após encaminhar a publicação de textos de Claparède, Ferrière, Durkheim, Pierón e Binet ao lado de textos que eram produzidos por educadores brasileiros e que eram do seu círculo de convivência. (FREITAS; BICCAS, 2009, p. 50)

A partir de então “os discursos pedagógicos desse período, especialmente a partir dos anos de 1930, baseados em princípios psicológicos e pretensamente científicos” (PERES, 2005, p. 106) criam uma cultura escolar, pautada em “testes de inteligência, de aptidões e de maturidade que classificavam e categorizavam as crianças em classes homogêneas” (p. 106). As crianças passavam de *infantes* a alunos, de forma a serem avaliados por meio de pesquisas psicopedagógica, sendo divididos através de seus desempenhos de aprendizagem, distinguindo-os em fortes, fracos ou médios, de maneira a responder um aparato pedagógico e científico que incluía desde “fichas de observação, questionários, autobiografias, testes, em experimentos metodológicos, na busca de inovações pedagógicas” (p. 106), transmitidos como saberes escolares sustentados por um discurso de regulação.

A escola obtinha uma visão de transformação social, além de “instrumento de justiça social, fundada na equalização de oportunidades de desenvolvimento individual” (CORRÊA, 2005, p. 287). Esses ideais para a educação eram “progressistas”, denominados como um movimento escolanovista, assentados em dois pilares “a sociologia durkheiminiana, por Fernando de Azevedo, e o pragmatismo deweyano, por via de Anísio Teixeira” (p. 287).

Cecília amparava-se nessas instruções enquanto defensora da Escola Nova. Desde então já promovia discursos e saberes que envolviam essa temática e as infâncias. Após sua formação, em 1930, inscreve-se em um concurso promovido pela Escola Normal, para a vaga de professora catedrática. O concurso foi realizado em duas etapas. Ela consegue passar na primeira, defendendo a tese "O espírito vitorioso", em que fazia referência à escola moderna, com princípios de liberdade, inteligência e estímulos à criança para que fossem valorizadas as suas particularidades. Cecília e mais sete concorrentes participaram da seleção, contudo, dois desistiram e três foram reprovados, por conta dos resultados obtidos.

Dessa maneira, apenas Cecília e Clóvis do Rego Monteiro<sup>31</sup> continuaram na seleção. Durante a última etapa, ela foi reprovada. Cecília não aceitou o resultado, publicando sua indignação no jornal que mantinha suas páginas diárias. O resultado se deu “apesar dela ter obtido a mesma nota que o candidato escolhido, ele foi preterido, porque Cecília tinha suas notórias posições anticatólicas, malvista pela banca alinhada à igreja” (GOUVEA, 2008, p. 55). Ela sabia que sua reprovação se tratava de uma represália acerca de suas concepções modernas e inovadoras “depois da desorientação mal-intencionada do concurso de literatura”, de maneira que os próprios examinadores, dos quais só um pertencia, aliás, a Escola Nova, “deram a mais robusta provas de sua completa ignorância de pedagogia de qualquer espécie” (MEIRELES, 2001, v. III, p. 170), de forma que tais “representantes da Igreja, que dela fazem parte, não poderão jamais, pela própria dignidade do seu cargo, deixar a batida à porta” (p. 170).

A jornalista trazia à tona a escolha inadequada dos representantes escolhidos para avaliação, de forma que estes fizessem suas análises por uma única perspectiva, abordando um critério humanístico religioso, desconsiderando o científico e filosófico, “mas a opinião dos educadores é outra. E essa é que tem de ser respeitada, porque a Escola Normal é um instituto pedagógico e não um seminário” (MEIRELES, 2001, v. III, p. 170).

Em meio ao desenvolvimento do país, Getúlio Vargas assume o poder “o ideário liberal não é abandonado, é apenas contrabalançado por uma intervenção estatal que enfatiza uma perspectiva de ênfase na indústria nacional”, têm-se, de um lado, alianças de classes, e de outro, as políticas populistas, incorporando um projeto de desenvolvimento de país de “forma subserviente e desigual” (FRIGOTTO, 2005, p. 226).

Entre as suas promessas estão a de reforma eleitoral, moralização pública, reforma tributária e eliminação do latifúndio – essa aliança liberal foi encabeçada pelos estados do Rio Grande do Sul, Paraíba e Minas Gerais, contrapondo-se a São Paulo, que posteriormente se rebela e vem deflagrar a reforma constitucionalista.

“As primeiras ações políticas tomadas por Getúlio Vargas no âmbito da educação trouxeram preocupações para a educadora-jornalista” (LÔBO, 2010, p. 33). A jornalista continuava publicando suas matérias sobre a educação e seus contextos

---

<sup>31</sup> Advogado, filólogo, poeta e escritor, professor no Colégio Pedro II e membro do Conselho Nacional de Ensino. No concurso, defendeu a tese *Traços do Romantismo na poesia brasileira*, publicada em 1929 pela Tipografia d’A Encadernadora, no Rio de Janeiro (LÔBO, 2010, p. 17).

políticos e filosóficos, no *Diário de Notícias*, jornal que tinha uma coluna intitulada A Manhã:

No entanto, eclodindo o movimento militar que culmina com a deposição do Presidente Washington Luis e a subida ao poder de Getúlio Vargas, novas inquietações apareceram em seus comentários. É oportuno lembrar que o grupo fundador do Diário de Notícias, simpatizante da Aliança Liberal que alçou Getúlio Vargas ao poder, apoiou o movimento revolucionário de 1930. (LÔBO, 2010, p. 32)

Essa coluna mostrava uma posição sempre contrária ao sistema educacional e seus dirigentes, pontuando as problemáticas da educação.

A Página de Educação do *Diário de Notícias* foi criada a 12 de junho de 1930 com o objetivo de propor o desenvolvimento da educação popular, examinar questões pedagógicas e apresentar ao público o noticiário de ensino, acompanhado ou não de comentários. (LÔBO, 2010, p. 21)

A periodista e educadora, por sua vez, não deixou de se colocar frente a esses acontecimentos. Inicialmente, com as propostas da Revolução de 1930, se pôs a favor desses ideais “a Revolução, que neste momento acaba de transformar o Brasil numa formidável esperança para o mundo inteiro, traz no programa grandes nomes que a encaram, todas as características de um movimento significativamente educativo” (MEIRELES, 2001, v. II, p. 120), assim como esta notícia, foi remetendo outras com temáticas tais como: *As crianças e a revolução; Educação e revolução; Política e pedagogia; Educação artística e nacionalizadora; O momento educacional; A responsabilidade da revolução*, entre outros (LÔBO, 2010, p. 33).

Sucessivamente, com as decisões do então ministro da educação, Francisco Campos, ao colocar-se a favor dos conservadores, a jornalista rebelou-se e fez da sua coluna uma estratégia de oposição ao governo Vargas. Uma delas foi ao saber da aprovação do “Decreto nº. 19.941 de 30 de abril de 1931, que instituía o ensino religioso nas escolas públicas”, e acabou por tecer duras críticas, expondo a necessidade de se respeitar o princípio de laicidade do ensino, imputado pelos educadores da Escola Nova:

[...] E dizem: a escola deve ser leiga. Todo mundo concorda: menos os católicos. E começam a levantar suspeitas (já tão conhecida que até dá má impressão dos recursos da sua inteligência) de que a Escola Leiga é uma coisa monstruosa; que é uma escola sem moral, sem Deus, sem Cristo; que é a perversão da infância e a desgraça da sociedade; o desmoroamento nacional e a condenação da humanidade para todo o

sempre. Me parece que há outras religiões, além do catolicismo. No entanto, essas não acham nada disso. (MEIRELES, 2001, v. III, p. 87)

Para a educadora, a escola deveria respeitar todas as outras formas de credences e religiões, principalmente por se tratar da instrução e formação da criança. Não aceitava que a religião estivesse acima do cientificismo.

Sobre essa questão, Corrêa (2005, p. 288-289) nos esclarece que “a história da escola no Brasil revela que a expansão do nosso sistema de ensino se deu por ciclos, atendendo um calendário ditado pelas pressões sociais”. Ao nos pautarmos na assertiva da autora Corrêa, queremos apontar que, concomitantemente com os embates dos educadores, advinham interesses políticos, filosóficos, jurídicos, médicos e religiosos. A reformulação da educação, neste período histórico, pautava-se em construir uma escola edificada no cientificismo e na filosofia, distanciando a religiosidade de suas bases. O que não ocorreu de maneira sutil ou tranquila, ocasionando posicionamento dos opositores: de um lado, os defensores do escolanovismo, e de outro, os conservadores:

O episódio conhecido como o “embate entre os católicos e liberais” constituiu apenas o primeiro tempo de um confronto de projetos que se apresentavam como antagônicos, embora não radicalmente contraditórios, dado que expressam uma disputa entre frações de classe, e não exatamente entre classes ou entre as duas classes fundamentais, apesar do projeto liberal aparentemente contemplar interesses e reivindicações do conjunto da sociedade brasileira. (CORRÊA, 2005, p. 288)

Em janeiro de 1930, por pressões políticas, a jornalista deixou de realizar suas publicações “por desencanto e por cansaço diante do conservadorismo sempre em oposição às ideias renovadoras” (AZEVEDO FILHO, 2001, v. I, p. 18), pois o jornal também sofreu perseguições políticas e Cecília cessou de escrever em 1933, retomando essa atividade somente em 1941. Com essas perseguições políticas, volta-se a outras frentes de trabalho, como a exposição de seus desenhos na Pró-Arte, no Rio de Janeiro, com a participação da escola de samba Portela na solenidade de abertura da exposição (LÔBO, 2010, p 88).

Esse tipo de repreensão demonstrava o quanto a oposição de Cecília, com suas publicações, surtia efeitos contrários ao que os reformadores educacionais defendiam como mudança social. Cecília, antes da ascensão de poder de Vargas, acreditava nas ideias de transformação da educação, bem como nas propostas sugeridas por Fernando de Azevedo. Todavia, quando Vargas se coloca a favor dos interesses da Igreja e inicia

um governo autoritário, e Francisco Campos, ministro da educação, se pauta em adequar as reformas, voltando-se a uma perspectiva científica e de construção de edifícios escolares— e não às necessidades dos alunos, professores e família —, ela se coloca em oposição a esses procedimentos. Utiliza como armamento social seu intelecto e faz de suas publicações jornalísticas seu principal meio de defender e modificar a educação.

A imposição política acabou sendo aplacadora sobre as estruturas escolares, de forma que as reformas educacionais e a aprovação de leis e decretos estavam atreladas à intencionalidade de desenvolvimento do país, conforme nos esclarecem as autoras Pessanha e Silva (2014, p. 79):

Cabe destacar que, entre o Decreto n. 19.890 de 1931 e 1945, a política educacional assumiu um caráter centralizador, em consonância com o centralismo do Estado autoritário, forjado principalmente no governo de Getúlio Vargas, que se expressava na ausência do Parlamento, com o chefe de Estado legislando, discricionariamente, em matéria de ensino, como em todas as outras matérias; veja-se, por exemplo, que praticamente toda a legislação referente ao ensino secundário no período de 1931 a 1946 assumiu a forma jurídica de decretos, decretos-lei ou Portarias. Esta constatação confirma que, em tempos de autoritarismo, as disputas entre as diversas forças sociais em luta por hegemonia são escamoteadas e perdem a visibilidade. Explicitando-se por meio de dispositivos legais emanados do poder executivo, divulga-se a ideia de que são resultado de um consenso, e, até mesmo, de unanimidade, uma vez que não há registro dos debates parlamentares.

Nessas relações de poder, ocorre, em 1932, o lançamento do *Manifesto dos Pioneiros*<sup>32</sup>, tornando, a escrita de Cecília, ainda mais inserida num limiar entre suas defesas educacionais e conflitos políticos, o que a tornou uma jornalista incompreendida em seu tempo “sua trajetória permeava as linhas demarcatórias do espaço social, trilhando caminho não convencional, sem se enquadrar nos cânones da cultura oficial. Desse modo, foi motivo de indiferença, de resistência e de perseguição” (RAMAZINI, 2014, p. 77-78).

Suas matérias enfatizavam a valorização e utilização do folclore e da tradição popular como temáticas relevantes ao aprendizado da criança. Defendia uma nova metodologia educacional, valorizando a sensibilidade e a inspiração infantil. Azevedo

---

<sup>32</sup> Cecília Meireles foi uma das signatárias do Manifesto dos Pioneiros, um documento que detinha as principais formulações para o movimento educacional da Escola Nova, sua atuação em prol desse movimento foi como jornalista, contrapondo-se politicamente contra as políticas educacionais do Governo Getúlio Vargas.

Filho, organizador das publicações jornalísticas de Cecília, afirma que a autora impunha críticas à educação de maneira contundente, com preocupação com a formação da criança, “[...] a partir do respeito à personalidade do aluno, em todas as fases de formação e em todas as idades do seu crescimento e desenvolvimento (AZEVEDO FILHO, 2001, v. I, p. 17).

No ano de 1933, Gilberto Freyre publicava a obra *Casa Grande & Senzala*, um dos primeiros estudos que interpretou, sistematizou e deu visibilidade às questões raciais brasileiras, Teixeira Sobrinho (2014, p. 89) aponta que “a obra foi responsável por uma reviravolta no que tangencia a compreensão de mestiçagem no contexto brasileiro”, entretanto Freyre o fez de maneira a minimizar o caráter colonizador português sobre as demais populações como a indígena e a negra, apresentando uma perspectiva que, “amparada pelo Estado e pela Igreja desde o passado, vem jogando para baixo do tapete toda a tragédia decorrente do autoritarismo, da violência, da luxúria e da bastardia que marca nossa história” (SCHMIDT, 2006, p. 776).

Sobre os impactos que esta obra perpetuou para a questão racial brasileira, Gomes (2005, p. 58) nos traz a seguinte reflexão:

Essa visão idílica, não realista e ao mesmo tempo autoritária sobre as relações raciais no Brasil foi muito útil para as elites do poder, sobretudo, nos momentos históricos em que o país viveu sob regimes ditatoriais. Era conveniente para o poder e para o Estado autoritário divulgar para o Brasil e para o mundo uma visão romântica das relações raciais aqui existentes, camuflando o racismo e a profunda desigualdade histórica vivida por negros, índios e brancos em nossa sociedade.

*Casa Grande & Senzala*, apesar de apontar a existência e importância do negro e indígena na formação da população brasileira, acaba por reproduzir estereótipos que homogeneizam todas as raças, como se todas tivessem a mesma possibilidade de obter seu lugar social de maneira igualitária.

Nessa perspectiva, a explicação histórica da nação se consolida nas bases de uma ordem social simbólica pautada na imagem da integridade de um sujeito nacional universal, cuja identidade se impõe de forma abstrata, dissociada de materialidades resistentes como raça, classe e gênero, as quais representam a ameaça da diferença não só às premissas daquele sujeito, presumidamente uniforme e homogêneo, mas ao próprio movimento de sua construção na produção da nação como narração.

A maioria das obras literárias ou históricas, desse período, representou o negro e o índio, de maneira romantizada, constituindo uma identidade por meio de uma imagem de

coesão e unidade. Essa representatividade acabou sendo forjada e reforçada “pelo esquecimento de memórias subterrâneas, recalcadas pela submissão à abstração das diferenças em nome do caráter uniformizador e destrutivo da memória coletiva nacional” (SCHIMIDT, 2000, p. 89), tal qual a obra de Gilberto Freyre.

Em 1934, Cecília funda, no Rio de Janeiro, com a ajuda de Anísio Teixeira<sup>33</sup>, a primeira biblioteca infantil, intitulada Centro Infantil no Pavilhão Mourisco, demonstrando seu profundo interesse pelas temáticas que envolviam o aprendizado das crianças.

Figura 3: Centro Infantil Pavilhão Mourisco



No entanto, “graças às perseguições políticas, o espaço foi fechado por Getúlio Vargas. Como justificativa, alegou-se que a biblioteca possuía obras que atrapalhavam a formação das crianças” (SILVA, 2015, p. 14). A suspeita era de que Cecília tinha livros comunistas, “uma dupla violência para quem, embora, progressista e democrata, sempre fora cética demais para aderir a um partido político, excessivamente espiritualista para deixar-se atrair pelo marxismo” (GOUVEA, 2001, p. 80).

Este episódio, ganha repercussão na imprensa norte-americana, de forma a ser satirizada pela incoerência e truculência em que fora tomada:

A repressão getulista apreende livros (inclusive o ‘subversivo’ *As aventuras de Tom Sawyer*, de Mark Twain), quebra objetos, entre os

---

<sup>33</sup> Educador brasileiro que implantou entre as décadas de 1920 a 1930 um novo modelo e formato de educação pública e gratuita no Brasil, difundido pelos pressupostos de John Dewey. No ano de 1931, foi Diretor Geral da Instrução Pública do Distrito Federal, e em 1950, secretário geral da CAPES—atualmente, Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal de Nível Superior. Em 1952, teve o cargo de diretor do INEP (Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos), permanecendo nos dois cargos até o ano de 1964, e sendo afastado do cargo, somente no ano de 1968, por conta da repressão militar. Deixou um rico legado para a educação brasileira, além de pensamentos e reflexões pertinentes até em nossos dias atuais.



quais algumas das cerâmicas de inspiração marajoara criadas pelo seu marido, Fernando Correa Dias. Seria este o truculento epílogo da talvez mais arrojada experiência pedagógica para crianças implementadas no Rio de Janeiro, nos anos 30, cuja proposta consistia no desenvolvimento integral do ser humano desde a infância. (GOUVEA, 2001, p. 80)

Nesse período Cecília Meireles ainda realizou inúmeras traduções em diversas línguas: “inglesa, francesa, italiana, espanhola, alemã, russa, hebraica e dialetos do grupo indo-irânico. Escreveu para colunas sobre folclore e organizou revistas” (DALL FARRA, 2006, p. 340). Uma faceta pouco estudada e explorada pela crítica é a de cronista, em que opina, dialoga, critica e se posiciona politicamente em relação à ditadura de 1930 a 1933, insurgindo-se contra um populismo autoritário e defendendo uma escola nova para a constituição de uma república efetivamente democrática. Cecília se revela muitas vezes “indignada” com a falta de um sentido coletivo nas ações públicas e políticas, mas suas reflexões jamais perdem a poesia (YUNES; BINGEMER, 2003, p. 121).

Entre os anos de 1935 a 1938, Cecília passou por uma fase muito difícil: seu primeiro marido suicida-se, ela assume a função de chefe de família, seu amigo Anísio Teixeira perde o cargo de Secretário de Educação, o que a deixa insegura sobre os rumos da aplicação das reformas desejadas pela Escola Nova e até mesmo sobre sua vida pessoal; adoce e fica amedrontada, mediante a possibilidade de perder o cargo na universidade, pois atuava como professora universitária na disciplina Literatura Luso-Brasileira e de Técnica e Crítica Literária, na Universidade do Distrito Federal. Apesar de todos esses impasses, publicou as obras *A Festa das Letras* (1937) “primeiro volume da Série Alimentação, que a Livraria Globo de Porto Alegre organizou a título de colaboração para uma campanha lançada em âmbito nacional” (LÔBO, 2010, p.15).

Tudo sob uma conjuntura política, Getúlio Vargas, fortalecia seus aliados de direita, iniciando, em 1935, um processo de autoritarismo, o que deflagrou uma revolta liderada pela Aliança Nacional, liderado por Luis Carlos Prestes, que tinha como objetivo unir militares para implementar mudanças políticas, sociais e econômicas com ideais comunistas, Getúlio Vargas conseguiu combater essa revolta, prendendo a todos. Fato este, que ocasionou a Intentona Comunista, em que:

[...] ampliava seu poder, caçando de maneira firme seus opositores. Nunca o Brasil tinha visto em suas prisões tantos prisioneiros políticos de todas as classes e locais do Brasil por supostamente ‘atentar contra a ordem política vigente’, ou seja, incitando o comunismo. Em nome da proteção ao Brasil, foram realizados arranjos políticos de diversas

naturezas. De outro lado, toda a oposição foi desmantelada, principalmente com o cancelamento das eleições de 1938. (MEDEIROS, 2013, p. 62; 63)

Ainda neste período, a Academia Brasileira de Letras lança um concurso de poesia, e Cecília, com o seu livro *Viagem*, venceu o concurso sobrepondo-se aos demais 29 livros avaliados. Seu intuito era “pagar as dívidas com o dinheiro da premiação” (GOUVÊA, 2008, p. 62). Segundo um dos avaliadores, Cassiano Ricardo, Cecília, “desloca o julgamento para um plano tão alto que os demais concorrentes só puderam ser considerados pelo contraste, e não pelo confronto” (LÔBO, 2010, p. 63). Todavia, novamente, a poeta e autora passa por impasses sobre sua produção:

Fernando Magalhães pediu vistas do parecer, por tempo indeterminado, provocando intenso debate através da imprensa, retardando o julgamento. O embate envolveu personagens com as quais Cecília já se defrontara anteriormente, deixando transparecer resquícios de uma questão ideológica que remontava aos momentos da defesa de *O espírito victorios*. (LÔBO, 2010, p. 64)

Além desse fato inoportuno, Cecília não pôde realizar seu discurso de oradora, tal como gostaria, porque havia uma “censura acadêmica”. Inicialmente, ela se dispôs a adequar seu discurso, porém, ao perceber que se tratava de algo além dos preâmbulos políticos, declina de fazê-lo:

A primeira censura do professor Austregésilo pedia-me apenas para ponderar as passagens sublinhadas em vermelho. Não entendi bem por quê. Estava disposta a transigir, não obstante – para simplificar. Mas recebi um convite do Dr. Levi Carneiro, para passar pelo seu escritório. Conversamos, analisamos as passagens em questão, mas, com surpresa, vi que ele se interessava por outros cortes. E disse-me que esses cortes eram (não dele...) do Dr. O. O. [Oswaldo Orico]. Ora, este cavalheiro não pertencia à comissão de censura. Pareceu-me mais uma irregularidade sobre todas as outras anteriores. A Academia parece que desejava que eu falasse em seu nome... Mas eu pretendia falar em nome dos premiados... Disse isso ao Dr. L. C., mostrando-lhe que as coisas eram um pouco diferentes... E, portanto, não chegamos a nenhum acordo... Depois o professor Austregésilo ainda tentou, gentilmente, conciliar as coisas. Mas era um pouco tarde e eu estava sem paciência. Foi só. (LÔBO, 2010, p. 65)

No ano seguinte, Cecília segue para Portugal, lá seu amigo Álvaro Pinto, proprietário da *Revista Ocidente*, solicita que ela publique seus poemas e suas memórias de infância que, posteriormente, seriam editadas no Brasil, como *Olhinhos de gato*:

Escreve artigos para agência de divulgação, que os vende a um jornal de São Paulo. Organiza uma antologia de poetas chilenos, traduzidos por ela, na mesma época em que recebia um convite para conferências em Santiago do Chile. Receberia também propostas para lecionar na Argentina – viagens como tantas outras projetadas, que acabaria não realizando ou adiando. (GOUVÊA, 2001, p. 80)

Cecília lançou as obras *Viagem e Rute e Alberto resolveram ser turistas*, “livro adotado pelas escolas públicas para o ensino de ciências sociais no terceiro ano elementar. *Rute e Alberto* foi adaptado para o ensino da língua portuguesa nos Estados Unidos da América” (GOUVÊA, 2001, p. 15). “Com as filhas em 1937 internas no tradicional colégio Lafayette, do Rio, volta a estudar línguas antigas, principalmente sânscrito, latim e grego” (p. 80-81).

No ano de 1940, casou-se novamente, dessa vez com professor e engenheiro agrônomo Heitor Vinícius da Silveira Gril e viajou por inúmeros países, além de lecionar na Universidade do Texas nos Estados Unidos. Em 1941, retomou suas publicações na Página da Educação na coluna A Manhã, reiterando na seção Professores e Estudantes, a valorização dos professores, do folclore infantil nas aulas práticas, além de defender as reformas educacionais:

Todos sabem, no entanto, que não foi esse o único fruto da reforma, até hoje. Ela conseguiu estimular as forças vivas do magistério; trouxe uma esperança nobre para os que se iam finando, desiludidos, na sombra do regime antigo; chamou a atenção para a criança com eloquência e elevação. Transformou o magistério de burocracia em apostolado (MEIRELES, 2001, v. II, p. 111).

A partir das suas publicações jornalísticas, consideramos que Cecília subverteu as normas de seu período, ao se colocar de maneira incisiva e resistente ao contexto de dura repressão, equilibrando-se com as estratégias de poder do governo, já que a consolidação desse poder se fazia com uma forte construção ideológica sobre nacionalidade e com a identidade brasileira, ancoradas em teorias segregantes raciais. Dessa maneira, Cecília colocava-se à altura das exigências do respeito intelectual, ao demonstrar sua produção em um material extenso e aprofundado sobre suas idealizações de educadora e mulher.

Nesse intervalo, lançou as obras *Vaga Música* (1942); *Mar Absoluto* (1945) e *Rute e Alberto* (1945).

No ano de 1946 tem-se o fim da ditadura Vargas, a sociedade inicia uma mobilização em busca de um desenvolvimento em várias áreas:

No campo cultural ganham espaço o Cinema Novo, o teatro popular, a música popular e as lutas pela escola pública, universal, gratuita e laica. Projetos como “de pé no chão se aprende ler”, no Rio Grande do Norte, e o Movimento da Educação de base (MEB) ganham densidade. A síntese desses movimentos é protagonizada por Paulo Freire com a *Pedagogia do oprimido*. (FRIGOTTO, 2005, p. 229)

Com esse novo contexto político, tanto a educação quanto os interesses voltados à emancipação feminina alcançam novas aberturas sociais, tais como eventos encabeçados pela autora Adalziria Bittencourt, advogada, escritora e feminista, que “organizou no Palace Hotel do Rio de Janeiro, em 1946, a Primeira Exposição do Livro Feminino, obtendo muita repercussão na imprensa” (DUARTE, 2003, p. 165).

Diante dessa abertura, Cecília escreveu, em 1947, duas peças teatrais: *O jardim e Às de ouros*. Inicia-se, nesse ano, uma campanha de educação de adultos liderada por Lourenço Filho, com a intenção de promover uma educação de base a toda população, seja ela rural ou urbana, voltada aos que não sabiam ler e escrever (FREITAS; BICCAS, 2009, p. 213)

Essa iniciativa visava diminuir as altas taxas de analfabetismo, tendo como objetivo “a educação de base ou a fundamental a todos os brasileiros da zona urbana e rural que não sabiam ler e escrever” (FREITAS; BICCAS, 2009, p. 213). Por conseguinte, Paulo Freire, no Recife, começa a ganhar visibilidade nacional e funda o Instituto Capibaribe – instituição de ensino privado com alto nível de ensino e de formação científica, ética e moral voltada para a consciência democrática. Freire torna-se diretor da Divisão de Cultura e Recreação do Departamento de Documentação e Cultura da Prefeitura Municipal do Recife e membro do Conselho Consultivo de Educação do Recife, vindo a lecionar no nível superior e obtendo o título de Doutor em Filosofia e História da Educação. Ele acreditava que uma nova educação e um novo perfil de educador é que poderia transformar a sociedade.

Após a escrita dessas peças teatrais, Cecília publicou *Rui: pequena história de uma grande vida*. Após essas viagens ela lança obras como: *Retrato natural* (1949) e dos *Poemas de viagens* (1940-1964). “Cecília consolida em cerca de quatrocentos poemas um cancionário moderno, plural, denso e feminino, ainda que não corresponda ao modelo lacrimajante e piegas com que se esperaria ouvir soar o verso de mulheres” (YUNES; BINGEMER, 2003, p. 117; 118)

Em 1951, aposentou-se como diretora de escola, entretanto continuou trabalhando no Rio de Janeiro como produtora e redatora de programas culturais, na Rádio Ministério da Educação. Sua preocupação, durante todos esses anos, só aumentava em relação aos rumos da educação das crianças; neste período, profere “três conferências em Belo Horizonte, no curso de férias promovidas pela Secretaria de Educação” (MEIRELES, 2016, p. 09) sobre literatura infantil, resultando na publicação do livro *Problemas de educação infantil*, neste mesmo ano.

A obra orientava como e o que escrever para criança, de forma que os educadores soubessem utilizar corretamente os conhecimentos aplicados à valorização da oralidade dos contos, pois “assim, as bibliotecas, antes de serem estas infinitas estantes, com as vozes presas dentro dos livros, foram vivas e humanas, rumorosas, com gestos, canções, danças entremeadas às narrativas” (MEIRELES, 2016, p. 30). Além de defender esse recurso na alfabetização, também propunha a utilização das fábulas com suas ilustrações adequadas para a concretização de um texto literário.

Cecília foi condecorada no Chile em 1952, tornando-se Oficial da Ordem de Mérito do Chile. Ainda especializou-se em literatura, educação e folclore e ministrou palestras em diferentes países como Estados Unidos, Europa, Ásia e África. Em Goa, na Índia, vinculou-se como sócia honorária do Instituto Vasco da Gama. No ano seguinte, recebeu o título de Doutora *Honoris Causa* da Universidade de Délhi.

Neste mesmo ano, lançou os livros *Amor em Leonoreta*, *Doze Noturnos de Holanda* e *O Aeronauta*. Nos anos posteriores, *Romanceiro da Inconfidência* que:

[...] reescreve o episódio da insurreição da província mineira que custou a vida de mártires da pátria no século XVIII, Cecília recompõe a cena, os bastidores e o palco do evento com invejável domínio de fatos e das imagens com que o projeta na literatura. (YUNES, BINGEMER, 2003, p. 119)

Durante a elaboração dessa obra, fez uma “investigação, revirando, ao longo de meses e meses, documentos que iam da filosofia a política, com leituras de Rousseau, Voltaire, Montesquieu, entre dezena de outros” (Gouvêa, 2008, p. 97). Além dessa obra, também, publica *Batuque*, *Poemas escritos na Índia*, *Poemas italianos*— todos em 1953; *Pequeno Oratório de Santa Clara*; *Pistóia, Cemitério Militar Brasileiro*; *Panorama Folclórico de Açores*, no ano de 1955; *Canções*; *Giroflê*, *Giroflá*; *Romance de Santa Cecília*, no ano de 1956.

Sobre os aspectos sociais, o país seguia com transformações significativas: o presidente Juscelino Kubitschek assume, tendo a intenção de avançar no desenvolvimento do país. Para isso, criou e construiu uma nova capital para o país, possibilitou a entrada de multinacionais, gerando maior número de empregos, com isso desvalorizando o campo e a produção agrícola, por ocasionar o êxodo rural e o aumento da pobreza, nas grandes capitais do sudeste do país.

Cecília continuava incansável em suas publicações, e em meio a essas mudanças no país, publicou as seguintes obras: *A Bíblia na Literatura Brasileira* e *A Rosa*. Neste ano de 1956, Anísio Teixeira proferiu uma palestra analisando os déficits de qualidade e as problemáticas existentes na escolarização desde os níveis primários ao universitário:

Para Anísio, a educação brasileira além de não conseguir atingir suas marcas mais básicas encontra-se ainda desvirtuada por menosprezar as individualidades das crianças que frequentavam a escola. A referência ao tema da (des) organização da educação brasileira da constatação de ‘*desordem na matrícula por idade, dos horários letivos, reduzidos ao mínimo, com os turnos, que, em muitos casos, já ascendiam a quatro por dia!*’ Essa análise sombria se completava com a sua indignação durante o fato de as crianças serem alfabetizadas de forma rápida e sintética, sempre na perspectiva simplista de obter sucesso em exames que pouco avaliava os seus conhecimentos. (FREITAS; BICCAS, 2009, p. 186-187)

Nos anos seguintes, suas obras foram: *Obra Poética*; *Metal Rosicler*, 1960; *Poemas Escritos na Índia*, 1961. E em 1962, ganha o Prêmio de Tradução/Teatro, concedido pela Associação Paulista de Críticos de Arte.

“Cecília já se sabe que está com câncer, mas não deixa de produzir” (YUNES; BINGEMER, 2003, p. 122). Suas publicações após esse período são de 1963, quando lançou os *Poemas de Israel*, *Antologia Poética* e *Solombra*. Uma das últimas publicações em vida foi em 1964, ano de sua morte, a obra *Escolha o seu sonho* e o livro de poesias *Ou isto ou aquilo*— com temáticas exclusivas ao público infantil, dentre eles os poemas “O menino azul” e “Os pescadores e suas filhas”.

Em 1964, foi inaugurada a Biblioteca Cecília Meireles em Valparaíso, Chile. A Academia Brasileira de Letras a homenageou em 1965, com o Prêmio Machado de Assis, pelo conjunto da obra. Seus poemas foram gravados e recitados em programas de rádios. Em 1972 foi lançado o filme *Os Inconfidentes*, baseado no livro *O Romanceiro da Inconfidência*.

As edições após sua morte foram: *Crônica Trovada da Cidade de San Sebastian*, no Quarto Centenário da sua fundação pelo capitão-mor Estácio de Sa, 1965; *O Menino Atrasado* (1966); *Poesie* (1967); *Antologia Poética* (1968); *Poemas italianos* (1968); *Poesias* (1969); *Flor de Poemas* (1972); *Poesias completas* (1973); *Elegias* (1974); *Flores e Canções* (1979); *Olhinhos de gato* (1983); *Poesia Completa* (1994); *Obra em Prosa* (1998); *Canção da Tarde no Campo* (2001); *Episódio humano* (2007).

Por todos os períodos, anteriormente citados, recebeu inúmeras homenagens e nomeações pelo governo carioca e brasileiro. As suas obras destinadas ao público infantil ressaltam a inventividade da infância com seu imaginário de aventuras e sonhos. Uma obra permeada pelas cantigas de roda, brincadeiras e festas, todas vinculadas à simplicidade da criança e à liberdade de sujar-se de terra enquanto se divertia.

Percebemos uma condução de valores morais e sociais pela autora, destinados às crianças, em toda a sua obra, com especificidade para as meninas. Cecília pontua alguns comportamentos e condutas vivenciados desde sua infância, e elabora conselhos para a constituição de um autocontrole das emoções e dos desejos. Toda a sua obra transmite delicadeza e sensibilidade perceptíveis nos temas vinculados à solidão, à morte, à perda, bem como sentimentos de eternidade que conduziam à introspecção.

Sua maneira de impor-se enquanto defensora da infância, a colocava em equilíbrio com os representantes governamentais e ministros educacionais, não se amedrontava perante as represálias e repressões, mantinha-se com seus propósitos de poeta, educadora e mulher. Sua intelectualidade, destreza literária e vasto conhecimento sobre crianças e sua formação, a colocavam em situação de engajamento educacional, mesmo diante de leis, normas e imposições governamentais.

Esse engajamento se fazia pelas suas redes de interdependência social, através de intelectuais, amigos, professores e burocratas, sem distingui-la de seu gênero sexual, suas publicações não foram proibidas, explicitamente, porque ela era mulher, mas sim, porque sua escrita e atuação profissional ocasionam incômodo aos dirigentes educacionais e ao governo. Talvez por ela não ter se colocado de maneira explícita como feminista, ou ainda, defensora dessa causa, acreditamos que tenha atuado como tal, ao burlar os preâmbulos sociais enquanto mulher, não se restringindo às suas publicações poéticas – o que não deixaria de possuir seu teor social. Contudo, foi muito além de uma subjetividade, tomando iniciativas muito mais efetivas e incisivas, através de sua escrita jornalística, em que conseguia atacar de forma direta e clara seus opositores, ora por meio de entreditos, ora por metáforas, mas que a colocava em

destaque nesse meio, como aquela responsável por defender a infância e promover reflexões de uma mudança real das estruturas educacionais.

## 2.2 “Vai andando para longe, com seus cacos de vidro...”: reminiscências...

A escolha da autobiografia, denominada *Olhinhos de gato*<sup>34</sup>, se deu por considerarmos que ela traz não somente a infância da autora, como também inúmeras infâncias e contextos sociais. Cecília menina, descreve suas angústias, dúvidas, introspecção, divertimento e tristezas acerca da ausência de seus pais. Sua abstração de menina nos permite pensar em outros contextos de diferentes infâncias brasileiras, descritas por menina-patroa, meninas-negras, meninas-empregadas, meninos de rua, meninos pobres, meninos-trabalhadores: “Os garotos recuavam um pouco, e observavam, assombrados, entre os seus barbantes, as suas feridas, os seus trapos. Uns eram brancos, muitos eram mulatos, alguns, pretos...” (MEIRELES, 1983, p. 74)

Na diversidade dessas infâncias, buscamos pensar uma possível elaboração do ser feminino, distinto e complexo em relação ao masculino. Será a partir dessa fase da vida, a infância de Cecília, que pretendemos compor a subjetividades e a fugacidade que a literatura permite, para elaborar algumas concepções sobre a criança e as suas infâncias.

A obra brasileira, *Olhinhos de gato*, permeia o cotidiano de uma família de classe média alta. A narrativa se passa num bairro tradicional do Rio de Janeiro, contada por uma menina atenta, sensível e curiosa que retrata os afazeres, o trabalho e os ensinamentos das pessoas de sua família, os empregados, os amigos, os vendedores, as amas, os negros e todas as pessoas com as quais convivia.

A menina vai relatando sua descoberta do mundo, suas angústias, alegrias e curiosidades em meio a um sentimento de pequenez pelo qual ela se enxergava: *Olhinhos de gato* perde a vontade de ouvir, e “vai andando pra longe, com seus cacos e seus pedaços de concha” (MEIRELES, 1983, p. 19). A rotina da cozinha, “e um aroma cálido de cravo e canela subia dos pratos” (p. 88); o farfalhar das roupas enfeitadas, o cantar do passarinho, o silêncio dos pequenos bichos, os gritos das crianças que brincavam na rua: “Puxa! Puxa mais! Agora solta! E pela janela aberta viu-se passar um deles, caminhando com cuidado por cima do muro, com barbantes e arames na mão” (p.

---

<sup>34</sup>MEIRELES, Cecília. *Olhinhos de Gato*. São Paulo: Ed. Moderna, 1983.



90); os momentos de solidão: “ouveu o zunir de um inseto, o suspiro da tarde nas folhas, o pingo de água no tanque, um pio de pássaro muito longe” (p. 67); assim, o cheiro que vinha do quintal da fazenda, repleto de frutas e flores, dão vida à autobiografia de Cecília Meireles.

A autora apresenta seus personagens através de denominações carinhosas, e sob a ótica infantil *Olhinhos de gato* é a própria menina; a avó, é a “Boquinha de doce”; a ama é a “Dentinho de leite”; a empregada, é a “Dentinho de arroz” e Có, é a madrinha negra. Toda narrativa poética vai desenrolando-se a partir do cotidiano simples e enigmático. Nesse contexto, tanto os humanos como os bichos fazem parte de um mesmo cenário, de curiosidade e imaginação.

Seus medos, suas dúvidas, suas apreensões sobre a perda de seus entes queridos e a morte aparecem de maneira enfática durante toda sua memória. Assim, como *flashes* que ora são nítidos, ora são obscuros, ela discorre em meio às inúmeras histórias, rituais antigos e superstições. Nesse cenário, as mulheres vão sendo descritas, pois são elas que compõem seu mundo imaginário, elas que contam e apresentam a vida para a menina que a percebe, a partir da fantasia e do imaginário.

A avó, a ama, a cozinheira, as vizinhas, as amigas da avó, aparecem realizando os afazeres domésticos, as tarefas rotineiras. Tais mulheres usavam desde as roupas mais simples às luxuosas, faziam fofocas, cuidavam das crianças e apresentavam a elas conteúdos populares como: os ditos, o folclore, as lendas, as crendices, as histórias, os mitos e a imaginação. A menina vai se constituindo, se educando e sendo instruída pelas mulheres que compõem esses espaços privados. Nos espaços da sociabilidade feminina se aprendem as brincadeiras, a preparação do alimento, os modos de aprender, os comportamentos, e os padrões e normas sociais.

A educação se fazia com e pelas mulheres da casa. Elas delimitavam quais comportamentos e regras deveria ser parte das atividades e ações cotidianas envolvendo as meninas. A concepção da menina se mostra como lugar da finitude, o que a deixa triste e preocupada com a vida. A morte para ela é como uma incógnita, e tal prerrogativa acompanham a menina durante toda a narrativa – morte dos pais, do avô, e da avó. Tais sensações permitem à menina se questionar sobre esse momento de rompimento com a vida – momentos que ela vai mesclando com a crença divina e as crendices populares.

No texto, a menina busca refúgio nos guarda-vestidos, nas caixas esquecidas, no cheiro de mofo, nos modos que permitam a ela refugiar-se do seu medo da morte e da

decepção com a velhice. No seu texto, o masculino se apresenta como a força, o trabalho, a certeza e a concretude. Os homens são os trabalhadores, “subiam a custo com a sua mercadoria ou seu serviço, e soltavam um grito longo, anunciando-se, pesado grito, o do amolador vinha da própria roda de pedra. Que silvo alto! Tão alto, tão duro, tão veloz e tão triste!” (p. 47); os vendedores, os moleques que tinham liberdade de ir e vir, de fazer e desfazer, o que às meninas não era permitido.

Para a menina, o viver dos meninos aparece como aquele que não precisa se encaixar em normas, não precisa vestir roupas desconfortáveis, não está imerso em brincadeiras solitárias, e nem reproduz o cotidiano e as subjetividades femininas:

Mas as bonecas não lhe interessam extremamente, e os meninos absolutamente nada. Tem mesmo certo medo deles. São assim moles, andam tão embrulhados em coisas difíceis! E de repente começam num berreiro interminável. Não, ela gosta do relógio. O relógio vive ali no quarto, ao pé dela. Adormece-a com seu tic-tac. (MEIRELES, 1983, p. 82)

Eles, os meninos, têm ousadia, robustez, fibra; elas têm sutileza e fragilidade. Mas, entre essas infâncias, a menina vai apresentando as diferenças entre os grupos de meninas, pois as posturas, os comportamentos, as vestimentas impunham formas distintas, principalmente, em relação às meninas negras e brancas:

Têm cabelo de carrapicho, brinquinhos de ouro, colarzinho de coral muito vermelho, no pescoço preto. Gostam de melado com farinha, de pamonha e de caldo de cana. Recortam com muito jeito os bicos de papel para as prateleiras dos armários. Sabem assoviar e trepar nas árvores. Riem de maneira particular, desfranzindo uns lábios repolhudos e rodando os olhos, brancos e pretos, redondos e luzidios como bolas de gude. São um pouco pássaro, são um pouco gente. (MEIRELES, 1983, p.20)

Ao descrever a vida de outra menina, diferente da sua, ela demonstra uma inquietação pela liberdade e desenvoltura das meninas negras que apareciam para brincar, ou que ela observava de seu quintal. Sua infância era cheia de regras, normas e modelos a seguir; suas roupas eram pesadas, repletas de laçarotes e fitas de amarrar. As meninas negras, na sua percepção, eram livres, podiam ir e vir, sabiam fazer coisas que ela não podia ou não conseguia, brincava e se divertiam como ela nunca poderia.

Nesse limiar entre a infância autobiográfica de Cecília Meireles e as infâncias existentes no período, de certa forma presentes nas suas reminiscências, faremos uma reflexão acerca do feminino e da formação de comportamentos, emoções e sentimentos,

que são distintos entre meninos e meninas e que buscam equiparar-se em uma balança de poder.

### 2.3. “Sentou-se para ver a rua – e viu o mundo...”: formação feminina

As infâncias relatadas nos subitens anteriores permitem pintar um painel que retrata a condição de meninos e meninas em diferentes contextos sociais. Inicialmente, pela descrição da formação dos comportamentos na família e no contexto escolar e, em seguida, por nos possibilitar pensar em uma elaboração do feminino.

Os estudos sobre as infâncias nos aproximam da sociologia eliasiana e permitem discussões acerca dos desejos, sensações, emoções, pulsões e impulsos, sentimentos de vergonha, pudor, bem como da civilização. Buscamos fazer nossa análise sobre a distinção entre o feminino e o masculino, pontuando e destacando quais características ou aspectos foram preponderantes para a diferenciação desses conceitos.

As diferenciações entre mulheres e homens não se apresentam de forma dicotômica, pois nas estruturas sociais existe sempre a presença de situações de envolvimento e distanciamento permitindo um equilíbrio de poder que, segundo Elias, são dois elementos sempre em diálogo. Sobre essa questão, Elias desenvolveu um estudo metodológico buscando, a partir de uma análise micro estrutural, compreender, numa perspectiva macro, o comportamento de grupos humanos.

Norbert Elias (2000), no estudo *Os estabelecidos e outsiders*<sup>35</sup>, colocou como ponto central o tempo e as relações de poder numa comunidade, na qual a superioridade da força exercida pelo grupo dos *estabelecidos* estava no conceito de antiguidade – os moradores mais antigos –, permitindo alto grau de coesão de famílias que se conheciam, havia duas ou três gerações, em contraste com os *outsiders* recém-chegados, considerados estranhos por pertencer a um grupo mais recente na mesma comunidade.

---

<sup>35</sup> *Estabelecidos e Outsiders: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade*: nesta obra, Norbert Elias trata de uma significativa diferenciação e preconceitos de um grupo sobre outro, de forma que um dos mais antigos tem uma desproporcional superioridade sobre os moradores novatos do bairro. O autor nos dá, a partir de uma análise micro estrutural, uma vasta compreensão da visão macro, ao que se refere ao comportamento de grupos humanos. Ao realizar um estudo metodológico, em que tem como o ponto central o tempo e as relações de poder numa comunidade, nos faz compreender, de forma inovadora, que em vez de interpretarmos, as relações de classe, entre as pessoas, podemos analisar as naturezas das fontes das interações entre elas, já que as relações humanas são perpassadas de interdependência, engajamentos e relação de poder.

Esta obra de Elias, um estudo de caso, fundamenta-se na separação de dois grupos, os *estabelecidos* (engajados) e os *outsiders* (distanciados). A análise feita pelo autor supera as dicotomias do pensamento sociológico na formação da sociedade humana. Ao designar um grupo como *outsiders*, descreve que se trata de indivíduos excluídos e percebidos como inferiores dentro do seu próprio grupo – por não serem observantes das normas e regras sociais impostas, eram estigmatizados a partir de uma concepção fundada na antiguidade de alguns moradores sobre outros na mesma localidade. Todos eram da mesma formação, mesmo tipo de trabalho, logo da mesma classe social, no entanto ser mais antigo no bairro valorava a participação da pessoa.

Os *estabelecidos* são aqueles que mantêm superioridade social e excluem os demais dentro de um mesmo grupo social. No caso desta obra, pelo simples fato de ter chegado ao bairro há mais tempo, Elias buscou “compreender como os indivíduos, em dados períodos da história, situa-se nas cadeias sociais de interdependência dos acontecimentos relativos exclusivamente a tais períodos na história” (LEÃO, 2007, p. 29). E mais: considerando o processo histórico dinâmico, as organizações sociais “[...] são, antes de tudo, dinâmicas e, por isso mesmo, vão assumindo modelos na história. Interdependência não quer dizer harmonia, mas tensões e conflitos” (p. 29).

Partindo desse pressuposto, queremos pensar, a partir de uma história micro, a obra autobiográfica, a questão macrossocial, as infâncias de meninas, em relação às figurações de poder nas quais as mulheres estão inseridas. Assim, pontuando as circunstâncias em que o feminino se apresenta, tanto em contextos de engajamento como distanciamento, entendemos que os costumes e as condutas femininas foram edificados a partir de estereótipos e modelos de educação, presentes na educação das meninas e das mulheres, de modo a compor um inventário de comportamentos sociais vinculados ao como falar, vestir, comer, sentar, conter emoções, rir, enfim, comportar-se. Para Perrot, tais modelos nos estudos acerca de meninas/mulheres na história:

[...] não é fácil delinear a vida real das meninas. Elas passam mais tempo dentro de casa, são mais vigiadas que seus irmãos, e quando se agitam muito são chamadas de ‘endiabradas’. São postas para trabalhar mais cedo nas famílias de origem humilde, camponesas ou operárias, saindo precocemente da escola, sobretudo se são as mais velhas. São requisitadas para todo tipo de tarefas domésticas. Futura mãe, a menina substitui a mãe ausente. (PERROT, 2013. p. 43)

Nessa perspectiva, podemos apontar que a formação da criança e, conseqüentemente, da caracterização do feminino na infância, possui um caráter muito

forte de formação nos espaços escolares – espaços estes que, historicamente, sabemos que, de preferência, eram dedicados para os indivíduos do sexo masculino. Os meninos iam para a escola em maior número que as meninas, nos séculos precedentes, e as meninas recebiam educação doméstica para a vida privada do lar e da família.

Na obra da escritora Cora Coralina, percebemos como são expostos, e de maneira explícita, os processos de escolarização sofridos na infância e que ainda tinham como função regular os desejos, as emoções e os sentimentos das crianças que passavam pela escolarização. As primeiras experiências de regulação, controle social e autocontrole interno ocorrem na escola quando as crianças passam por mudanças na relação que mantêm com outro indivíduo e outros grupos fora do seu ambiente familiar e privado.

Em relação às crianças, Elias (2011; 2003) propõe que as pressões que lhes são impostas permitem a formação de um padrão de conduta, que leva o indivíduo, mesmo tendo o seu próprio comportamento, a controlar-se e adequar-se ao contexto no qual está inserido e deseja fazer parte. É na infância e juventude que a personalidade em formação sofrerá maior intervenção das relações sociais, pois os modos de conduta, assim como os impulsos relacionados à sexualidade, pulsões e sensações, geralmente são reprimidos de modo rigoroso, constituindo, assim, um autocontrole. Para Elias:

O equilíbrio resultante entre essas instâncias controladoras e as pulsões, em grande variedade de níveis, determina como a pessoa se orienta em suas relações com outras, em suma, determina aquilo que chamamos, segundo o gosto, de hábitos, complexos ou estrutura da personalidade. Não obstante, não há fim ao entrelaçamento, porque embora a autodeterminação da pessoa, maleável durante o início da infância, se solidifique e endureça à medida que cresce, ela nunca deixa inteiramente de ser afetada pelas relações mutáveis com outras durante toda a vida. (ELIAS, 2003, p. 204-205)

A literatura nas obras de escritores e escritoras, por nós elencadas, permite pensar na infância e na formação da criança em diferentes contextos, tanto familiares como escolares; mostram-nos que a construção de um autocontrole individual é permeado por um sentimento que é eminentemente social e coletivo, como por exemplo, “a vergonha, o embaraço, o medo e todas as demais emoções associadas a essas forças motivadoras da vida humana são dominados por um ritual social precisamente regulado”(ELIAS, 2011, p. 181). As situações às quais os indivíduos estão expostos, em geral são padronizados por regras, proibições e sanções. Ao vivenciar emoções cotidianamente, as transformamos “tão completamente em hábitos que não podemos

resistir a eles mesmos quando estamos sozinhos na esfera privada” (p.181). Os sentimentos, as emoções, os prazeres e os impulsos que se alteram, ou não controlamos, podem se transformar em tabus ou proibições que entram em luta no interior do indivíduo, buscando modos e formas de inserir-se socialmente.

Elias, em seus estudos sobre processo civilizador, propõe que precisamos compreendê-lo de forma processual, ou seja, um conjunto de mudanças na estrutura social e comportamental ocorrida em períodos de longa duração incide diretamente nas relações humanas. Tais mudanças estão associadas ao controle, seja exercido pelo Estado sobre o indivíduo através de suas leis, ou dos próprios indivíduos uns sobre outros no convívio social. Ou ainda, o autocontrole do indivíduo sobre si mesmo, à medida que busca construí-lo acompanhando códigos de conduta e transformações sociais que estão imbricadas na própria estrutura da personalidade individual e coletiva (ELIAS, 1994 a, p. 189).

Nessa direção, as crianças foram sendo adaptadas às estruturas sociais distintas, tanto da organização familiar como escolar, em diferentes contextos sociais e culturais. Se considerarmos a saída da criança para a escola, podemos apontar que ela passou a ter maior controle no seu processo de individualização, pois inserir-se em uma figuração pensada e organizada com tempos e espaços específicos para crianças, permitiu ampliar o convívio com outras pessoas, o que oportunizou a formação de outros aspectos da sua individualidade. Ademais, o convívio escolar permite às crianças distintas relações de engajamento/distanciamento entre pares e indivíduos na relação social e de poder.

Podemos pontuar que sobre as trajetórias infantis das autoras analisadas e, com destaque à nossa poeta Cecília Meireles, elas expressavam suas infâncias de introspecção e formação familiar distinta, ficando as meninas mais relegadas aos espaços privados e, quando participavam dos espaços sociais, com maior contato com figuras femininas.

Para Elias, os indivíduos precisam do grupo para tornarem-se sociais, e desde a infância são condicionados e autocontrolados para as diversas regulações existentes. Partindo das trajetórias infantis das autoras apontadas e da autobiografia da Cecília Meireles, percebemos um processo maior de individualização feminina para as regulações ou normas sociais, ou seja, as crianças interiorizam seus sentimentos, emoções, desejos para, posteriormente, exteriorizar como *habitus* ou *práticas femininas*.

Sob esse aspecto, consideramos que as mudanças sofridas – sejam de origem social ou psicológica –, pelo indivíduo é um processo recíproco que permite

transformações na constituição de sua personalidade alterando os processos de sociogênese e psicogênese.

A teoria dos processos de civilização proposta por Elias, baseia-se na defesa de que, toda e qualquer transformação ocorrida na estrutura da personalidade do ser individual (psicogênese), produz uma série de transformações na estrutura social em que o indivíduo está inserido. Da mesma maneira, as diversas transformações que ocorrem constantemente nas estruturas das sociedades (sociogênese), especialmente nas relações sociais, produzem alterações nas estruturas de personalidades dos seres individuais que a compõem. (BRANDÃO, 2000, p.10-11)

Partindo da proposta de Elias, podemos inferir que as impressões ou leituras que fazemos acerca das concepções presentes nas obras literárias sobre as infâncias, nos permitem levantar a hipótese do quanto o feminino, ou o lugar pensado para a mulher, pode ter deixado marcas em relação aos modelos sociais impostos.

Um aspecto que podemos notar no que diz respeito à sexualidade, é que esta, de certa forma, está ausente na abordagem da educação para as meninas. Tal abordagem está envolta em mistério e não se apresenta de forma explícita. Para Elias, situações em torno dessa temática são transferidas “[...] para trás da cena da vida social e isolada em um enclave particular [...] de maneira idêntica, as relações entre os sexos são segregadas, colocadas atrás de paredes da consciência” (ELIAS, 2011, p. 173).

Trata-se de aspecto que perpassa uma ideia de proibição ou negação “mesmo entre adultos é referida apenas com cautela e circunlóquios. E no caso de crianças, especialmente de meninas, essas coisas não são, tanto quanto possível, absolutamente mencionadas” (ELIAS, 2011, p. 173). Nas descrições da literatura sobre o caráter civilizador da escola, muitos apresentam o quão intenso pode ser o processo de formação e imposição de comportamentos e modos de agir sobre as crianças, principalmente, considerando as práticas disciplinares que estão instituídas nos códigos de conduta.

Outro aspecto da formação são as relações entre crianças e professores, adultos e crianças na escola, e ainda entre as crianças e seus pares. Todas essas relações sociais se dão de modo interdependentes, permitindo que as estruturas de sociogênese sofram mudanças, principalmente no que tange às emoções, os sentimentos, as relações de poder entre pessoas e grupos. No ambiente escolar, público, longe da segurança do contexto privado familiar, as relações sociais estão pautadas em diferentes sentimentos.

Exemplificamos “o sentimento de vergonha que cerca as relações sexuais humanas e que tem aumentado e mudado no processo de civilização” (ELIAS, 2011, p. 164). O adulto no curso do processo civilizador deve adaptar-se ao tratamento deste tema considerando suas distinções e diferenças em cada período histórico. Para Elias “A criança nada sabe sobre as relações entre os sexos e que é tarefa extremamente delicada e difícil esclarecer a meninas e meninos em crescimento o que está acontecendo com eles e o que acontece em volta” (p. 164). Tal circunstância, resultado do processo civilizatório, só pode ser compreendida, caso, “observemos o comportamento de pessoas em um estágio diferente de desenvolvimento” (p. 164).

Nesse contexto, podemos vincular as mudanças de costumes e regras às descrições da autora analisada, nos possibilitando perceber como era o comportamento social de sua sociedade trazendo as características preponderantes e marcantes sobre suas personagens femininas. Sua obra sobre sua infância e suas produções jornalísticas enquanto educadora, expressam e retratam as relações sociais imbuídas em embates e conflitos, e em relações de poder entre os grupos. Cecília criou interações e estratégias para conquistar espaço na relação de poder e alcançar seus objetivos.

Cumprir informar que Norbert Elias não realizou estudo específico sobre gênero. Seus escritos, a partir de uma concepção de civilização de comportamentos violentos, acabam por colocar o homem no centro do poder, pois num processo de “cortezização do guerreiro medieval”, conforme apontam Sarat; Campos (2017, p. 4) numa sociedade, em sua maioria de homens guerreiros “as mulheres não foram guerreiras - foram pacificadas pelo processo de cortezização, quando acontece a troca da lança pela capacidade de parlamentar, substituindo o guerreiro pelo homem cortês”, de forma que a presença feminina esteja “nos espaços privados das relações humanas e das pequenas revoluções” (p. 4). Portanto, em espaços sociais com alto índice de violência instituída, os esportes eram a lança, e os jogos medievais, só homens tinham espaço.

Assim “a emergência de esportes menos violentos e os estabelecimento de um sistema parlamentar são o resultado de uma tendência geral à pacificação” (HARGRAVEAS, 2014, p. 444). Este fato provoca muitas mudanças nos grupos sociais apontando que “cada vez que os homens foram obrigados a renunciar à violência física, a importância social das mulheres aumentou” (ELIAS, 1993, p. 77-78).

Destacamos, dentre essa temática pensada por Norbert Elias, o texto "Changing balance of Power between the sexes in the history of civilization", publicado em 1987,



que nos oferece uma alteração nas relações de poder entre os sexos, ancorados em seus estudos da Roma Antiga, e que aponta o lugar das mulheres nas sociedades antigas.

Acreditamos que as análises de Elias acerca dos processos civilizatórios e mudanças nos gradientes de poder e nas figurações relacionais podem dar elementos para a discussão acerca da infância e da elaboração de uma concepção do feminino, pois a história de mulheres foi construída na relação entre grupos. Para Elias, a sociedade não se faz, unicamente, por uma definição hierárquica, de homens sobrepostos às mulheres.

As relações entre o feminino e o masculino se mantêm por estruturas de poder, as quais se equilibram como em uma balança. A exemplo de um pêndulo em dado momento teremos as mulheres em situações de maior poder em relação aos homens, e vice-versa. Nesse sentido, o poder é pensado de forma relacional:

O equilíbrio de poder não se encontra unicamente na grande arena das relações entre os estados, onde é frequentemente espetacular, atraindo grande atenção. Constitui um elemento integral de todas as relações humanas. Este é o modo como deveríamos ler os modelos que se segue. Também deveríamos ter presente que o equilíbrio de poder, tal como de um modo geral as relações humanas, é pelo menos bipolar e, usualmente, multipolar. (ELIAS, 1980, p. 80)

Seguindo essa premissa, percebemos que os modelos ou figurações sociais não são algo de extraordinário, mas estão presentes no cotidiano. As diferenças de poder poderão ser incisivas ou até mesmo relativamente influenciáveis, determinando certo equilíbrio, conforme as redes de interdependência entre pessoas. Um exemplo é a criança pois “desde que nasce ela tem poder sobre os pais, e não só os pais sobre a criança. Pelo menos a criança tem poder sobre eles, desde que estes lhe atribuam qualquer tipo de valor. No caso contrário, perde o seu poder” (ELIAS, 1980, p. 80).

Para Elias (1980), o equilíbrio de poder que está presente na relação entre os grupos e os indivíduos, por exemplo: “o senhor tem poder sobre o escravo, mas o escravo também tem poder sobre o seu senhor, na proporção da função que desempenha para o senhor – é a dependência que o senhor tem relativamente a ele” (p. 80). Tal assertiva, nos conduz à compreensão de que em qualquer uma dessas relações “[...] as oportunidades de poder são distribuídas com grandes ou pequenas as diferenças e, está sempre presente onde quer que haja uma interdependência funcional entre pessoas” (p. 81).

Seguindo essa abordagem sociológica, podemos tê-la como parâmetros de análise, para a compreensão da concepção sobre a menina e a mulher em seu processo de formação, tanto na família como na escola. Sem desconsiderar a história das mulheres, ilustraremos, sob a ótica literária, como tal perspectiva pode ser abordada e elucidada com aproximações aos estudos sociológicos de Norbert Elias. Para tanto, nosso olhar vai em direção à obra autobiográfica da autora Cecília Meireles.

A obra de Cecília expõe várias figurações distintas nas quais é possível pensar as diversas infâncias brasileiras. No entanto, considerando suas leituras, podemos dizer que no cotidiano desta menina, as mulheres eram aquelas que cuidavam, demonstravam afeto, realizavam as diversas tarefas domésticas e ainda favoreciam a ludicidade para a menina.

As mulheres negras compunham o enigmático em seu imaginário infantil, narrando as lendas, as histórias grandiosas e singulares, ensinando as cantigas, as superstições, as crendices e os rituais. Eram elas que sabiam fazer as delícias culinárias, curavam as doenças com os chás e acalmavam a menina em seus medos e angústias, especialmente em temas que a assombravam como a morte e a solidão.

A narrativa se compõe, quase exclusivamente, por mulheres que cozinhavam, cuidavam das tarefas cotidianas, das costuras, dos trabalhos manuais, dos cuidados com as crianças, das visitas triviais, das fofocas, enfim, todas as ações de cuidados no espaço privado. Os homens aparecem como os responsáveis pelas tarefas públicas: os diversos vendedores, os que faziam os trabalhos que as mulheres não conseguiam fazer, as visitas portadoras de notícias e assuntos da rua e da vizinhança.

Entre as infâncias narradas, a menina vai apresentando as diferenças entre posturas, comportamentos, vestimentas que a distinguiu, principalmente das meninas negras. A menina Cecília demonstrava sua inquietação ao perceber a liberdade e a desenvoltura das meninas negras que apareciam para brincar com ela ou aquelas que ela observava do seu quintal.

Ela tinha regras, normas e modelos a seguir. Suas roupas eram formais, pesadas, repletas de laçarotes e fitas para amarrá-la. As meninas negras, aos seus olhos, eram livres, podiam ir e vir; sabiam fazer coisas que ela não podia, ou não conseguia, brincavam, se divertiam e se comportavam do modo como ela desejava. Para a menina Cecília sua vida se concretizava a partir de metáforas de intangibilidade, fragilidade, efemeridade, devaneio e imaginação. Assim, os adjetivos que descreviam o feminino,

colocavam as mulheres numa posição de suscetíveis à aceitação, à compreensão e a atender a um modelo de adequação aos preceitos masculinos.

Isto exemplifica o processo de individualização dessas meninas, seus desejos, emoções, posturas, pulsões eram interiorizados, por meio de normas, como portar-se, andar, vestir-se, falar, e posteriormente, exteriorizados por “práticas femininas”, das quais destacamos maneiras contidas, regradas, ao se dirigir à figura masculina, ao sentar-se à mesa, ao tomar decisões, ou ainda, ao relacionar-se com o outro.

Entretanto, nas diversas figurações, as mulheres se impõem, contrapõem ou se destacam. Como foi o caso das composições femininas, das amas negras ou das preceptoras que se apresentam em posição de autoridade em relação à educação e aos cuidados com as crianças. Ou seja, mesmo estando socialmente inferiores em muitas situações, nas suas atuações acerca dos cuidados, elas se posicionavam como autoridades naquelas tarefas.

Eram essas mulheres que educavam a partir das histórias, dos costumes, religião e credences. Determinavam normas, regras de conduta e comportamento. Na sua relação com as crianças, participavam de forma ativa, já que as regras nem sempre eram aceitas passivamente. Sobre tais temáticas, os modos de se portarem mediante as visitas, os alimentos que deveriam comer para beneficiar a saúde, as roupas, as brincadeiras, os hábitos e os bons costumes, todas eram componentes que insistentemente foram relatados na memória da menina.

Um aspecto a se destacar é que nas figurações sociais compostas por mulheres e homens, há um peso menor da mulher em relação às suas qualidades ou atuação social. Elas aparecem como responsáveis pelos espaços privados: cozinha, o quarto, as salas de costuras, sala de jantar. Quando aparecem nos espaços públicos estão localizadas nos jardins, quintais, nas visitas à igreja, ao cemitério, às casas das vizinhas, às reuniões, aos chás, nas conversas fúteis, ocorrendo menor engajamento da figura feminina às questões ligadas a tudo o que se refere ao público (trabalho, estudo, negócios, questões relacionadas ao intelecto), e maior engajamento naquelas relacionadas ao privado (cuidados com a família, trabalhos domésticos ou manuais) – relegando ao homem, maiores possibilidades de inserção e crescimento social.

Outro ponto que se explicita de maneira contumaz é a adequação dos comportamentos às atitudes de menina, em diferenciação às de menino. As brincadeiras, as aprendizagens, a rotina eram mais rígidas para as meninas do que para os meninos.

Para a menina cabia a ordem, organização, severidade; para o menino: a desordem, a flexibilidade e permissividade. Há vários personagens meninos que aparecem em sua narrativa – o menino que sempre estava na casa de sua avó era aquele que a incomodava demasiadamente. Para ela, o garoto era sinônimo de bagunça, estripulia, desordem, já que ela tinha tudo organizado, e ele, quando aparecia, desestabilizava sua rotina, seus brinquedos, sua vida. O menino não seguia normas, regras, tinha liberdade – o masculino apresenta-se com brutalidade, força e perturbação:

Os gatos sobem o muro: veludo frouxo, pluma, elástico. Um raio de sol queima-lhes os bigodes de vidro. Piscam de olhos ofuscados, arreganham a boca num miado untuoso. Às vezes, levantam a pata hesitante para uma borboleta que se inclina. Depois, saltam cautelosos, sem se magoarem nas pedras, sem amassarem as flores, e reclinam-se numa sombra, e sonham com o tempo em que eram tigres. Dias depois, aparecem estendidos no fundo do quintal, com muitas moscas por cima, e formigas em volta. Seu pelo não brilha mais como um fino veludo. Tudo porque a mão de um menino arrojou uma pedra: têm a cabeça amassada, e um olho para fora. (MEIRELES, 1983, p. 27-28)

A escrita dessa autora a coloca no lugar, entre o que gostaria de ter feito enquanto menina e o que pôde fazer na sua infância. Todos os desejos, vontades, ideais foram colocados numa perspectiva de sonhos, imaginação, possibilidades. De forma que tais aspirações não são descritas claramente por elas, são probabilidades, sinais e vestígios do que seu eu – menina – queria ser ou fazer.

Cecília adequava-se aos modelos comportamentais e de formação. Contudo, percebemos suas inquietações, relutâncias sobre seus modos de ver e viver seus cotidianos. A partir de espaços diferenciados como os privados – sala de visitas, cozinha, educação das crianças, lida com empregados e reuniões de lazer –, observamos uma participação efetiva e pontual das mulheres, de maneira a atuar como estabelecida, nesses espaços, na definição e/ou adequação de sua função social.

Pontuamos que as meninas/mulheres apresentadas estão inseridas numa rede de relações em que a figura feminina sofre com as imposições do masculino. Porém, elas resistem, relutam, insurgem e se colocam em disputas veladas e imperceptíveis de equilíbrio de poder, descritas por seus lugares sociais vinculados ao privado, e aos cuidados da casa, do manejo com os empregados e da educação dos filhos. A partir de Elias (1994), observamos que há nas relações descritas pela autobiografia da autora, inúmeras figurações sociais relacionais de poder, em que o indivíduo/eu não pode ser destituído da sociedade/nós: “[...] isto expressa-se no conceito fundamental da balança

nós/eu, o qual indica que a relação da identidade-eu com a identidade-nós do indivíduo não se estabelece de uma vez por todas, mas está sujeita a transformações muito específicas" (ELIAS, 1994, p.9).

As meninas/mulheres participam e interagem nas diversas configurações sociais, apesar do sobrepeso de aceitação quanto aos preceitos instituídos pelo/para o masculino. Elas elaboraram articulações/estratégias/vinculações que as possibilitam colocar-se numa balança de poder, as quais conseguem subverter e, ainda que em seus espaços privados, imporem-se, mesmo como *outsiders*. Percebemos que posturas e hábitos femininos podem ser descritos como normatizados pelo imaginário, subjetivo e abstrato, por meio das inúmeras descrições de como as meninas foram sendo ensinadas pelas diversas histórias, brincadeiras e cantigas.

A descrição do mundo masculino é, sem dúvida, diferente – era aquele que formava o menino através do trabalho, da luta, do esforço, da violência e da liberdade, uma evocação de poder, agressividade e força. Podemos, também, inferir a partir dos estudos eliasianos sobre relações de poder:

Sob este ponto de vista, a utilização simples do termo «poder» pode induzir em erro. Dizemos que uma pessoa detém grande poder, como se o poder fosse uma coisa que ela metesse na algibeira. Esta utilização da palavra é uma relíquia de ideias mágico-míticas. O poder não é um amuleto que um indivíduo possua e outro não; é uma característica estrutural das relações humanas – de todas as relações humanas. (ELIAS, 1980, p. 81)

As meninas tinham seus espaços, assim como as mulheres o tinham, e aparecem de maneira secundária às narrativas como as amas, as cozinheiras, as esposas que interagiam, que participavam. As subjetividades aparecem nas estratégias de cada uma delas: meninas ou mulheres de acordo com o grupo que participam. Percebemos que as infâncias vão sendo dispostas como momentos de diferenciações entre crianças e adultos.

As crianças aparecem sempre com os adultos num cotidiano doméstico. No entanto, são nas brincadeiras e atividades de instrução que há uma separação maior das crianças, ou seja, quando elas participam de um momento específico – o de aprendizagem e de formação. Em relação aos comportamentos, a menina demonstra relutância ao ter que se adequar às regras e normas sociais, como vestimentas, modo de falar, dirigir-se ao adulto; enfim, há uma relação de poder, com o qual se pode aprender a partir do convívio entre as meninas, suas amas, parentes e cuidadoras.

Dessa forma, em dados contextos, as meninas estão em situação privilegiada às mulheres; em outros, são estas que se impõem perante as meninas, quando estão ensinando, determinando regras, normas a serem cumpridas. A partir do exposto, consideramos que as meninas e seus comportamentos descritos nas obras podem nos conduzir à compreensão das infâncias com conformidades e entrelaçamentos que nos permitem distinguir a formação da menina inserida num caráter relacional de poder.

Assim, as escritas apontadas nos dão vestígios de que a elaboração hierárquica do masculino sobre o feminino também continha outras maneiras da menina/mulher se colocar em oposição. Isso ocorria por meio de estratégias de hostilidade, instituídas nas diversas formas de relação social dos grupos, em que elas reagiam contrapondo-se através de sua convivência privada, especificamente, na familiar e na instrução informal.

Sobre a esfera pública, observamos que as mulheres descritas nas obras tinham, inclusive, participação, mesmo que incipiente nesses espaços, já que lhes cabiam os afazeres domésticos, os cuidados com as crianças e atividades rotineiras. São apresentadas como aquelas que são responsáveis pela rotina, pela formação da criança, para os cuidados com tarefas relacionadas à cozinha, ao cozer, aos espaços insignificantes e privados, como os quartos da casa, os jardins e os ambientes de costuras. Cabiam a elas, as histórias, as lendas, as brincadeiras, o imaginário.

Para os homens, os trabalhos intelectuais, os negócios, as atividades comerciais, as reuniões, os saraus, atividades que denotassem força, vitalidade, tais como o trabalho braçal, intelectual e o tino comercial.

Observamos que as meninas/mulheres não se colocam passivamente nas obras: elas relutavam, infligiam, opunham-se às várias imposições, seja dos adultos ou mesmo entre as próprias crianças, o que nos mostra que as meninas/mulheres também participam culturalmente de seus grupos e se estabelecem como sujeitos sociais.

Inferimos que as escritas apresentadas perfazem *práticas femininas*, descrevem a mulher de maneira complexa, primeiro como aquela que é dependente do homem, mantendo-se submissa, desempenhando tarefas sem muito valor, tendo relevância nas tarefas relacionadas ao cotidiano familiar e doméstico. Em seguida, por percebê-las e pontuá-las como fortes, estrategistas, subversivas a determinadas situações ou ações, de forma a se colocar num equilíbrio de poder. Interpomos que as infâncias descritas pela análise literária são plurais e compostas de indivíduos interdependentes que, ao se relacionar uns com os outros, concomitantemente influenciam seus meios e a si

próprios, elaborando assim configurações fluidas, móveis e mutáveis, com equilíbrio do poder, que instáveis e modificáveis, movem-se de um lado para outro, para diante e para trás.

De acordo com as relações estabelecidas entre seus grupos, recaem no feminino elementos que permitem compreender o papel da mulher nos espaços privados em que esta consegue manter relação de poder e de atuação por meio da sua inventividade, maleabilidade, devaneio e docilidade como artefatos ou armamentos de participação social, mesmo que restrito a seus ambientes privados de atuação.

Ponderamos que as infâncias apresentadas pelas autoras nos indicam modelos e parâmetros instituídos socialmente; estes, entretanto, podem ser revistos a partir de uma perspectiva relacional, em que feminino e masculino dispõem-se em figurações sociais e que estas podem ser compreendidas dentro de uma complexidade e subjetividade que permitem colocar a menina/mulher de maneira equivalente e ponderada em relação ao masculino.

#### **2.4. “As palavras não morrem... cheias de eternidade”: a produção jornalística**

Para este tópico explicitaremos como a atuação da escritora e jornalista Cecília Meireles se coloca num engajamento enquanto mulher e filósofa. Ressaltaremos sua atuação política e social sob a ótica feminina, que se fez num período em que o espaço público para as mulheres era, ainda, muito restrito.

Cecília conseguiu ultrapassar as barreiras sobre a questão de gênero e destacar-se em espaços majoritariamente masculinos. Tomaremos como material bibliográfico uma compilação das publicações da jornalista, realizadas nos períodos período de 12 de junho de 1930 a 12 de janeiro de 1933, do *Diário de Notícias*, na seção Página de Educação, na coluna Comentário:

Em diferentes partes, a composição da Página de Educação incluía, além de notas editoriais, reportagens ilustradas, propagandas, resenhas bibliográficas, notícias do movimento educacional do país e do estrangeiro e, diariamente, “um ou mais artigos de colaboração, firmados por especialistas de reconhecido valor, entre os quais figuram notabilidades europeias e americanas. A representação gráfico-visual da página trazia, no alto, em um conjunto finito de pontos e de segmentos de linhas que unem pontos distintos, como uma moldura, o seu título Página de Educação. Nessa Página de Educação, Cecília fez entrevistas e escreveu a coluna diária Comentário. (LÔBO, 2010, p. 21- 22)

Todas essas reportagens foram organizadas em cinco volumes pelo escritor Leodegário Azevedo. Dentre esses, utilizaremos quatro volumes, cujo conteúdo compilado atende ao nosso interesse de pesquisa.

Desde sua juventude, Cecília construiu uma trajetória permeada com influências políticas e ideológicas, entre as quais destacamos a figura feminina de Alexina de Magalhães Pinto, professora, folclorista e escritora – uma de suas grandes influenciadoras.

Entre os amigos (poetas, educadores, sociólogos) que também exerceram influência na vida dessa escritora, destaca-se, sobretudo, Anísio Teixeira, diretor do Departamento de Educação do Distrito Federal que a indicou para assumir o Centro de Cultura Infantil, sendo a primeira biblioteca dedicada ao público infantil.

Responsável pela instrução pública brasileira, Anísio Teixeira “foi um dos responsáveis pela formulação e circulação das ideias que estabeleciam a relação entre democracia e expansão dos serviços escolares visando sua universalização” (FREITAS; BICCAS, 2009, p. 181), atuou como Secretário geral da CAPES, hoje Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal de Nível Superior. No ano de 1952, assumiu o cargo de diretor do INEP – Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, permanecendo nos dois cargos até o ano de 1964; contribuiu enormemente para a educação nacional com seus pensamentos e decisões importantes para a educação nacional formal.

Fernando de Azevedo, educador, ensaísta, sociológico, professor e diretor universitário da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo (USP), reformador da instrução pública do Distrito Federal, entre os anos de 1927 a 1930 e, em São Paulo em 1933, “redator do *Manifesto dos Pioneiros da educação nova*, carta-monumento publicada em 1932 defendendo um modelo de educação nacional -a Escola Nova-” (VIDAL; FARIA FILHO, 2005, p. 97-98). Tal como Azevedo, Lourenço Filho também foi um defensor desse novo modelo educacional, que indicava a laicização da educação e a vinculação de uma metodologia que visasse o desenvolvimento integral dos estudantes.

Mário Andrade foi um escritor brasileiro, folclorista e estudioso da música, teve envolvimento profundo com a implantação da Semana de Arte Moderna, publicou *Pauliceia Desvairada* – um dos primeiros livros de poemas da primeira fase do Modernismo –, e *Macunaíma*, obra que foi levada ao cinema. Cecília e Mário mantiveram “uma amizade e admiração mútuas que acabaria levando-a à Ilha de São Miguel, terra de seus antepassados maternos” (GOUVÊA, 2001, p. 96). Manuel



Bandeira foi professor de literatura, tradutor e crítico, também reconhecido por escrever seus poemas no período do Modernismo; teve tuberculose, e seus poemas traziam temáticas como a morte, a paixão pela vida, erotismo, a solidão, amor e a infância.

Cecília e seus amigos intelectuais acreditavam que a revolução traria uma nova política educacional. Após o novo regime político, tiveram uma grande decepção ao ver a nomeação de Francisco Campos para o Ministério da Educação e Saúde que acabou por implantar ações retrogradadas, dentre elas, o ensino religioso escolar. Mesmo diante dessa circunstância, Cecília e esses intelectuais se fortaleciam formando uma rede de relações, em que ela, mais do que todos, sustentava ideias inovadoras para a educação – o escolanovismo.

A escritora idealizava uma valorização da literatura como uma possibilidade de interpretação da realidade, de forma que os conhecimentos das crianças fossem levados em conta, e não somente pela perspectiva do adulto evidenciando, respeitando e percebendo a criança como protagonista social. Assim, considerava que a educação poderia ter uma função política, percebendo as diferenças e respeitando as diversas identidades da infância, independentemente da classe social ou da religião.

Cecília Meireles, com sua crítica jornalística, buscava romper com a ideia de padronização de ensino que existia na escola. Ela tinha uma abordagem científicista, amparada pela sua rede de amigos pensadores, escritores e filósofos. Preocupava-se com a relação existente entre a criança, a família e a escola. A partir dessa perspectiva, Cecília defendia uma escola laica, gratuita e se opunha às decisões do ministro da educação Francisco Campos e o Governo Getúlio Vargas<sup>36</sup>, concretizando embates e disputas de poder, empreendidos principalmente pela sua produção jornalística e poética.

Cecília Meireles foi uma das signatárias do *Manifesto dos Pioneiros* que surgiu numa conferência de educação no Distrito Federal, realizada em dezembro de 1931, a partir da colaboração do jornalista Fernando Azevedo:

O Manifesto apresentava claramente a questão do financiamento estatal da escolarização pública, no Brasil. Seus temas mais ‘fortes’ eram a gratuidade necessária para que a educação fosse efetivamente pública; a laicidade para que a escola estatal pudesse ser legitimamente republicana; a obrigatoriedade para que a escolarização patrocinada pelo orçamento público pudesse ser um projeto de construção da identidade social das crianças e jovens fossem, por fim, baseada na co-

---

<sup>36</sup>Francisco Campos realizou uma reforma educacional que defendia a aplicação do ensino religioso nas escolas públicas; tal ação, fez com que Cecília Meireles tecesse duras críticas à sua atuação.

educação para que expressasse sua abertura aos novos métodos à modernização do trabalho docente. (FREITAS; BICCAS, 2009, p. 73-74)

Muitos intelectuais da época, inclusive ela, apoiavam esse movimento de apoio à causa educacional. Ela acreditava que os jornais poderiam esclarecer e ampliar as discussões e ações sobre a temática.

Mediante o exposto, queremos atentar que sendo ela mulher, poeta e jornalista, sua postura enquanto educadora se desenrolava em espaços de poder, numa linha de oposição com os órgãos governamentais e, diretamente, com o secretário de educação. Nesses termos, as figurações sociais foram determinadas pela participação e vinculação da mulher, independentemente de ser mulher ou de sua escrita feminina<sup>37</sup>, ponderamos que Cecília Meireles tinha função importante dentro do Manifesto dos Pioneiros e da proposta da Escola Nova. Ela oferecia tanta imposição aos órgãos educacionais, que em 1933 sua coluna deixou de ser publicada:

Esta “Página” foi, durante três anos, um sonho obstinado, intransigente, inflexível, de construção de um mundo melhor, pela formação mais adequada da humanidade que o habita. Mas, além de um sonho, esta “Página” foi também uma realidade enérgica, que muitas vezes, para sustentar sua justiça, teve de ser impiedosa e pela força de sua pureza pode ter parecido cruel. O passado não é assim tão passado porque dele nasce o presente com que se faz o futuro. O que esta “Página” sonhou e realizou, pouco ou muito – cada leitor o sabe-, teve sempre, como silenciosa aspiração, ir além. O sonho e a ação que se fixam acabam: como o homem que se contenta com o que é, e eterniza esse seu retrato na morte. (MEIRELES, 2001, v. IV. p. 321)

Assinalamos que no jornal, Cecília traçava diálogos com os educadores, intelectuais e a comunidade leitora, fazendo denúncias, críticas, além de seu posicionamento contrário às decisões políticas e educacionais da época em relação à educação “Mas o sr. Francisco Campos parece que resolveu dar cada dia uma prova mais convincente de que não entende mesmo nada. Que a sua pedagogia é politicagem...” (MEIRELES, 2001, v. II, p. 162).

---

<sup>37</sup> No período destacado em que Cecília redigia suas colunas, a ideia de feminismo não era a mesma que temos em tempos atuais, a escolha de escrita feminina se faz a partir da compreensão de Lucia Zolin que nos explicita a teoria feminista como um modelo acadêmico de ler a literatura, confessadamente, através de um caráter político, que desconstroem discursos que discriminam a mulher, vista como um objeto de representação literária; que as reduzem a reduplicações ideológicas de papéis de gênero, legitimados pelo senso comum, essa escrita, acaba por possibilitar as inúmeras multiplicidades que marcam o modo de estar da mulher na sociedade contemporânea. (ZOLIN, 2012, p. 53)

Sobre os impasses ocasionados pelo governo de Vargas, através de seu ministro da educação, a autora Goellner pontua:

O projeto modernista foi, em seu fim, uma iniciativa que visava a transformação social feita sem o parecer popular e executada por técnicos afastados quanto mais possível de quaisquer pressões e influências da população. Como exemplo, embora educadores como Anísio Teixeira tenham sofrido durante os períodos autoritários, os sistemas implantados por eles não foram grandemente modificados por seus opositores. Mesmo progressista, essa escola foi paternalista e, por essa escassez de influências, podemos ter nela bastante e claramente o pensamento de seus organizadores e ver a influência de seu pensamento racial nas políticas e práticas daquelas instituições. (GOELLNER, 2005, p. 350)

Cecília buscava promover entre os educadores a compreensão de uma educação estética, em que a literatura possibilitasse a significação, além da escola, em transcender as práticas mecânicas de saber ler, escrever e contar “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” (MEIRELES, 2001, v. IV, p. 25). Além da postura de “certos inefáveis inspetores e diretores que julgavam o merecimento das professoras pelo número de alunos promovidos” (p. 25), acabaram por contribuir para a função da escola a um reducionismo, daquela “missão de alfabetizar, despejando, anualmente, no mundo, algumas centenas de crianças, cujas possibilidades estavam limitadas à quase inutilidade do saber ler e escrever” (p. 25).

Seguindo as perspectivas eliasianas, queremos pontuar que a autora conseguia transitar em espaço, majoritariamente masculino, em meio a pensadores, burocratas e políticos, colocando-se como *estabelecida*.

Durante determinado período, a jornalista ficou impossibilitada de publicar suas matérias, porém, entre os anos de 1941 a 1943, teve novamente condições de continuar com suas críticas, desta vez na coluna A Manhã – seção Professores e Estudantes – pontuando sobre a valorização dos professores, seus importantes estudos sobre folclore infantil, além das defesas quanto às mudanças educacionais. Para ela, a implantação da Reforma Fernando de Azevedo, apesar das inúmeras imperfeições, conseguiu “estimular as forças vividas do magistério; trouxe uma esperança nobre para os que se iam finando, desiludidos, na sombra do regime antigo” (MEIRELES, 2001, v. II, p. 111), apresentou “a criança com eloquência e elevação. Transformou o magistério de burocracia em apostolado” (p. 111).

A atuação da autora, enquanto mulher, não se colocava como menor ou sem significância nas redes de interdependência social ao qual ela estava vinculada. Sua produção jornalística como *estabelecida*, nos indica que em dado momento social e político, Cecília podia sentir-se inserida, obtendo resultados com suas reivindicações; porém, em outros, a colocavam de maneira distanciada, a isolavam, como foi o caso de quando a pressionaram para que parasse de publicar suas matérias no jornal ou quando fecharam a biblioteca infantil pela qual era responsável.

Para Elias, a sociedade não é elaborada somente por uma hierarquização de gênero, em que o masculino se sobrepõe sobre o feminino. As relações entre homens e mulheres se concretizam, também, por estruturas de poder, que se equilibram numa balança relacional de poder.

Assim, a vinculação e produção da autora Cecília Meireles nos desenha uma figuração social, em que o feminino se apresenta em consonância ao masculino. Nas redes de interdependência, as meninas/mulheres participam e elaboraram estratégias e/ou vinculações, que as possibilitem colocar-se numa balança de poder para poderem estabelecer-se em espaços que são determinados ou mesmo instituídos e que as colocam como *outsiders*.

A autora nos esboça uma compreensão de infância, a partir de uma percepção do ser criança, não mais como um adulto em miniatura, porém como aquela que intervém, tem especificidades, produzindo cultura por meio de suas relações sociais. Sua autobiografia e escrita jornalística nos permitem obter uma percepção das infâncias valorizando o cotidiano, a família e o ser criança. Seu ideal de educação ultrapassa os limites de instrução e permeia trocas e aprendizados com e para a criança, compreendendo-a como concreta e sem homogeneizá-la dentro de uma infância única.

Como educadora Cecília Meireles almejava um espaço social para a criança, como aquele pertencente a direitos e respeitados a partir de suas peculiaridades. E mais: atuava enquanto escritora, jornalista e poeta perpetuando seus ideais em meio às redes de interdependência, de maneira a trazer à tona as sujeitas femininas das diversas infâncias de sua autobiografia, como também daquelas de suas matérias jornalísticas que atuavam com a educação e instrução das crianças.

As reminiscências de criança de Cecília Meireles, bem como as infâncias idealizadas por ela, enquanto jornalista, demonstram que a criança atua, contribui e interfere nas teias de interdependência a que estão vinculadas.

# Capítulo 3



*Eu não dei por esta mudança, tão simples, tão certa, tão fácil:*

*- Em que espelho ficou perdida a minha face?*

### CAPÍTULO III

#### **Eu não dei por esta mudança, tão simples, tão certa, tão fácil: - Em que espelho ficou perdida a minha face?**

Neste último capítulo, faremos um entrelaçar das reminiscências de infância de Cecília Meireles com sua produção jornalística adulta. Nossa intenção é obter as percepções sobre o feminino, a partir dos elementos de sua educação informal, enquanto criança, e das suas produções para educação estética infantil:

Mas os professores de hoje, que se integram, com um nobre esforço, na atual corrente de pensamento que vem atravessando o mundo [...] 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 (MEIRELES, 2001, v. I, p. 26).

Partindo desse pressuposto, visamos compreender as representações sobre a formação dos comportamentos femininos infantis e a elaboração da menina Cecília Meireles através de sua educação informal e formal, contidas nas relações sociais, sendo estas, atravessadas por equilíbrios de poder. Para as representações, depreendemos as construções que os grupos sociais produzem sobre os significados de seus sistemas simbólicos. São práticas sociais advindas de intenções individuais que se relacionam a um contexto cultural coletivo, resultando num compartilhamento de símbolos e condicionamentos: “A representação é uma construção, um ponto de vista elaborado por um determinado indivíduo, ou grupo, que demonstra como em um determinado contexto, a identidade social de outro grupo ou indivíduo é percebida, dada a ver” (CAVALCANTE, 2011, p. 15).

Ancoramo-nos em Elias (1994) para analisar as relações vivenciadas pela escritora e jornalista a partir de teias configuracionais que a colocaram em destaque como educadora e intelectual, utilizando como material empírico suas memórias literárias infantis que imputaram defesas e críticas a um modelo educacional, do qual foram criados significados conduzindo-nos a um padrão sobre infâncias, gênero e instrução formal.

A partir das escritas jornalísticas de Cecília Meireles queremos pensar em sua atuação como pedagoga, que elaborou diversos discursos sobre as infâncias,

remontando a um período de revolução política brasileira e de uma nova estruturação educacional:

A Imprensa Pedagógica como fonte é significativa, dentre outras possibilidades, para se conhecer a organização pretendida para o universo escolar. [...] Tomando por base o que está registrado no impresso, pode-se ampliar a compreensão que se tem construída acerca do universo escolar, adentrando o ensino e suas características por perspectivas outras, diferentes daquelas consideradas consolidadas (RODRIGUES, 2011, p. 313).

Na produção desses discursos, a jornalista Cecília travestia-se de poder, situando-se numa balança, em que disputava entre burocratas e representantes governamentais, interesses e ditames relacionados à infância e a educação, “notava-se, na exposição da autora, a missão progressista e independente que atribuída à imprensa, projetando polêmicas e correntes de opinião” (RAMANZINI, 2014, p. 4).

Amparando-se nas representações e atentas a um anacronismo, ponderamos que a autora forjava ideais ou postulações sobre os aspectos de gênero ou de diferenciações para meninas, visto que suas publicações se inserem nos períodos de 1930 a 1933, e de 1941 a 1944, em que a mentalidade sobre o feminino seguia uma padronização e normatização social dessas décadas:

Deste modo, é possível dizer que a educação produz uma imagem feminina confinada em torno da família, situada num plano de desigualdade em relação ao homem, no poder, nas responsabilidades e nas opções de lazer e realização pessoal. (TEDESHI, 2012, p. 38)

A mulher descrita no período analisado seguia um modelo patriarcal de restrições e inserção social limitada:

O contexto patriarcal induz as mulheres, especialmente as pobres, à desvalorização de suas próprias habilidades e seus conhecimentos. Por outro lado, é relevante considerar o fato de que o patriarcalismo só pode funcionar com a cooperação (ainda que involuntária) delas. Essa cooperação existe através da coerção velada; da discriminação do acesso aos recursos sociais e ao poder político; da doutrinação do gênero; da divisão dos grupos femininos em prol do fortalecimento das mulheres; da acomodação à vida doméstica; da supressão dos pontos de vista e dos desejos existências. Em outras palavras, na história do decorrer dos séculos, as mulheres têm delineado suas vidas sob o teto patriarcalista. (MENEGAT, 2009, p. 24)

A partir desses modelos de conduta feminina, a questão de gênero disposta na obra de Cecília Meireles apresentava-se pela formação infantil e pelas figurações permeadas por uma balança de poder perpassada por *práticas* femininas. O que nos permite pensar que o feminino, através da atuação da autora, se fez em parâmetros de proporção com os ditames sociais masculinos, verificados nos embates entre defensores da Escola Nova e os burocratas do governo Getúlio Vargas.

Discorreremos neste capítulo, pelas reminiscências e matérias jornalísticas dessa autora, que a atuação feminina ocorria em espaços, majoritariamente masculinos, como o mercado editorial e jornalístico. No processo histórico sobre a participação de mulheres em espaços públicos, as escritoras, poetisas e jornalistas, conforme apontam Branco; Brandão (2004), Bocayuva (2007); Figueiredo (2013); e Zinani; Santos (2010; 2015) tiveram que transgredir uma estrutura social, criando diferentes estratégias para imporem-se como produtoras de conhecimento.

Ainda no século XIX, muitas mulheres adotavam pseudônimos masculinos para terem aceitação da crítica ou mesmo dos leitores “as mulheres que, no passado, procuraram atuar no campo das letras, acabaram por ficar à margem da literatura e, portanto, silenciadas e esquecidas nas histórias literárias” (ABREU, 2015, p. 13). Algumas escolhiam escrever à sombra de seus companheiros. Em oposição a essa situação, tivemos Cecília que enfrentava de maneira direta seus opositores, com sua escrita determinada, precisa e empoderada:

O empoderamento permite às mulheres perceberem o quanto elas se distanciam delas próprias e de seus desejos nas relações permeadas pela desigualdade. O empoderamento desmistifica a ideia natural de que “é assim mesmo que tem que ser, porque sempre foi assim”, conduzindo ao questionamento acerca da construção social, baseada na desigualdade. (MENEGAT, 2009, p. 32)

É mediante a atuação de Cecília Meireles que abordamos sua autobiografia e escrita jornalística para averiguarmos como ocorriam as relações de poder nas configurações sociais que estavam envolvidas e quais as implicações de sua abordagem enquanto educadora e defensora de ideias escolanovistas. Assim, organizaremos este capítulo em três subseções.

Na primeira, *Se desmorono ou se desafio, se permaneço ou me desfaço: as meninas e sua educação* discutiremos sobre o processo histórico, sobre a história de mulheres, com elementos que nos fazem compreender como a naturalização ou



normatização de estereótipos femininos foram elaborados colocando as mulheres em situação menor ou invisível perante os homens.

Na segunda, *Decifra-me ou te devoro: escritas femininas na imprensa jornalística* analisaremos como a produção jornalística de mulheres foi utilizada como estratégia para que elas se destacassem ou se equilibrassem nas teias configuracionais de relações de poder, e ainda como ocorria a atuação da Cecília Meireles, diretora da coluna Comentário, no *Diário de Notícias*, acerca de suas disputas de poder com os representantes do governo Vargas, averiguando como sua atuação feminina se fazia nesses espaços públicos.

Na terceira, *Eu deixo aroma até nos meus espinhos, ao longe, o vento vai falando de mim: Cecília e os equilíbrios de poder* demonstraremos como Cecília Meireles vê as diversas infâncias consoante ao seu ideário de escolanovista, apontando seus postulados, orientações, sugestões, críticas e alterações para a educação de crianças.

Na última seção, *Quanto mais me despedaço, mais fico inteira e serena: percepções de menina e mulher Cecília Meireles* traremos a percepção de si, enquanto aquela que rememora suas infâncias de menina, almejando que, enquanto mulher, transcenda esse estágio de vida, através de sua educação e formação feminina.

# Cecília, Jornalista

Sexta-feira, 13 de Junho de 1930

DIÁRIO DE NOTÍCIAS

5

## PAGINA DE EDUCAÇÃO

### Colaboração

UMA INTERESSANTE SUGESTÃO DA PROFESSORA ANTIPOFF

A senhora Helena Antipoff, professora de psicologia, contratada pelo governo de Minas Geraes para ensinar na Escola de Aperfeiçoamento, de Belo Horizonte, o curso de uma especialidade indicado pelo professor Teon Walter, foi uma das primeiras figuras convidadas para o quadro de colaboradores do DIÁRIO DE NOTÍCIAS.

Respondendo ao nosso pedido, a professora Antipoff acaba de enviar-nos a seguinte carta, lamentando não poder colaborar semanalmente, como desejávamos, mas prometendo uma cooperação muito interessante e valiosa.

— Devo, senhora professora, solicitar-vos excusa pela demora da minha resposta. Em seguida, peço-vos aceitar os meus agradecimentos pela honra que me destes convidando-me para colaborar em vosso jornal. A parte que, talvez, pretendo dedicar a educação terá um interesse

### PARA PENSAR...

Adaptação ás novas condições do meio social

Quem aceita a missão de ensinar e não a desempenha eficientemente causa um prejuizo irreparavel á sociedade que lhe confia a sua futura.

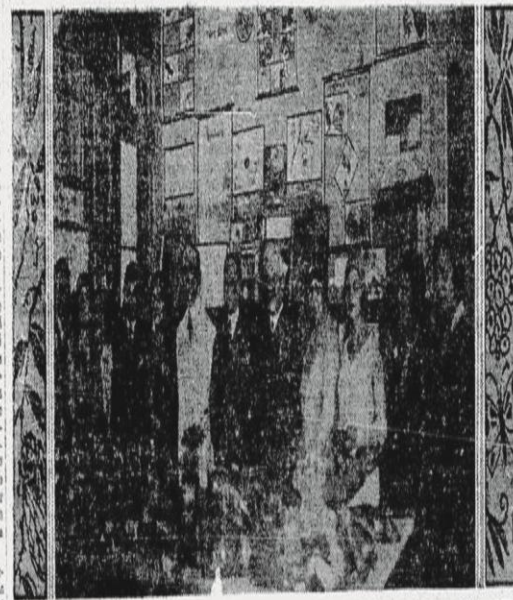
O professor deve desenvolver nos alumnos todas as aptidões, pois ellas serão usadas com especialidade e vantagens para o bem-estar do seu país. A maior eficiência do mestre não se obtém através de métodos de trabalho empregados, mas através de suas próprias. A vantagem não está em que um bom mestre durante muitas horas, mas em que ensina bem e em pouco de tempo.

Quando o magisterio se emancipa das influencias politicas e das tentativas burocraticas, tem uma liberdade de iniciativa até agora desconhecida. Conforme aos resultados de sua experiencia, cada professor poderá ensinar novos métodos que aperfeiçuem a arte de ensinar. Os inspectores escolares não terão a missão de abstracções com regulamentos e formalismos que interrompem o seu trabalho, mas a de cooperar na linha, que todos rectifiquem com a experiencia, para applicar na maior extenção possível.

Livres de toda impedição dogmatica, os professores ensinarão a pensar e não a repetir, e criar em vez de copiar. Nada se obrigará a ensinar o que não se crederem. E' sufficiente a tarefa de preparar princípios e doutrinas, que se reconhecerem como falsas, por serem ás consequencias da

## MUSEU PEDAGOGICO CENTRAL

### REALIZOU-SE ONTEM A INAUGURAÇÃO DE ALGUMAS DAS SUAS SECCOES



Photographia tomada hontem, no Museu Pedagógico Central, vendo-se os srz. Fernando de Azevedo, Jonathan Serrano, Ezeredo Backheuser e membros do magisterio municipal

Com a presença dos srz. drs. poucos metes por um grupo [balho que nos informaram ter: cio de uma obra que se iri desenvolvendo com a natural]

### REUNIOES

NA ESCOLA NORMAL "WENCESLAO BRAZ"

O Circulo de Pais da Escola Normal de Artes e Officinas "Wenceslao Braz", vai eleger a sua directoria em assembleia que se realizará logo depois das férias de S. João, estando resolvido que, no dia da posse da mesma directoria, será fundada uma Patrulha de Bandeirantes, organizada entre as alumnas do estabelecimento pela Federação dos Bandeirantes do Brasil.

### 11º DISTRICTO ESCOLAR

Realiza-se hoje, ás 13,30 horas, na Escola "Argentina", uma reunião das directoras de escolas, professoras adjuntas e substitutas do 11º districto escolar, convocada pela respectiva inspectora.

Além dos mostruários, serão feitas varias palestras, este mes, obedecendo ao seguinte plano: ás segundas-feiras, das 13 ás 14 horas, prof. Ezeredo Backheuser, sobre "O modo de aproveitar as excursões e os projectos, no preparo dos museus escolares"; ás terças-feiras, á mesma hora, professora Freitas Machado, sobre "Chiticos para crianças"; ás quartas-feiras, das 14 ás 15 horas, professora Lucilla Tavares, sobre "Os quadros de psychologia do Museu"; ás quintas-feiras, das 13 ás 14

### Noticiario Oficial

#### Departamento Nacional de Ensino

O sr. Cicero Peregrino, director interino do Departamento Nacional de Ensino, despachou hontem as seguintes resoluções: — José Honório de Rittner, vice-presidente do Instituto Ortológico de Santos: "certificação e que constar".

— Paulo Cecelini Mury: "declaração e requerimento por que Instituto é diplomado".

— Antonio Ribeiro de Freitas Filho: "providencia e interesse" para que a diploma seja "lo inspector".

### Instrução Publica

#### ACTOS DO DIRECTOR

O director de Instrução assignou hontem os seguintes actos:

Designando as substitutas effectivas para regerem turma no 4º districto: Zelia de Araújo Seabra, na 1ª escola mixta; Ruth de Campos Brito, tambem na 1ª escola mixta; Ruth de Azevedo, na 4ª escola mixta; Hollanda Alves da Cunha e Paulina Lopes Brandão, na 3ª escola mixta. No 8º districto: Theresia Sabino Garcia de Carvalho, Alitta Guimarães Costa, na 11ª escola mixta; Maria Luiza de Mendonça, na 10ª escola mixta; Maria José Di Jorge, na 9ª escola mixta; Marília Saldanha Bandeira de Mello, Jahel de Almeida Santos, na 8ª escola mixta; Manoel José Ferreira, Maria Vi-

### **3.1. Se desmorono ou se edifico, se permaneço ou me desfaço: as meninas e sua educação**

No processo histórico sobre a elaboração do feminino, podemos perceber que a mulher foi constituída sob uma representação masculina, definindo-a como submissa, frágil, efêmera e subjetiva. Sabemos que tal definição se tornou possível através da história cultural que permitiu aos “excluídos”, aos “pequenos”, ao “ordinário”, através, por exemplo, da construção da história dos gestos, dos hábitos, do corpo, do trabalho, dos perfis femininos, enfim, da vida cotidiana (CAVALCANTE, 2011, p. 16), deixarem o registro de sua história, abrindo precedentes para “qualquer indício de uma época pode vir a ser utilizado como fonte pelo historiador: cartas, a memória, a fotografia, depoimentos orais e tantos outros, inclusive, a literatura” (p. 16).

Com essa assertiva, nos amparamos nos estudos históricos sobre a mulher e os vinculamos a um viés literário, tendo como base a análise de obras literárias em que a mulher ou menina tenham sido foco da narrativa. Para isso, selecionamos a autobiografia da autora em destaque, bem como sua escrita feminina concretizada por publicações jornalísticas, além das obras literárias de autoras apresentadas nos capítulos anteriores.

Nosso amparo se faz na premissa de que “ao se fazer uma história da literatura, considerando a questão de gênero, depara-se com um universo totalmente diferente daquele que fora criado pelos homens” (MINOZZO; ZINANI, 2015, p.160), já que homem e mulher têm percepções diferentes sobre os mesmos fatos ou as mesmas experiências. “Assim, fazer uma história literária, levando em consideração a mulher enquanto escritora é refletir sobre o cânone literário do qual a mulher não fazia parte até o surgimento da crítica literária feminista” (p. 160).

Pela literatura, os fatos acabam sendo percebidos de maneira distinta, em que as mulheres, ao vivenciarem funções específicas na sociedade, criam um perfil feminino e acabam por enriquecer as narrações históricas, demonstrando uma capacidade divergente de interpretar o mundo. Ante esse aspecto, não ignoramos os estudos sobre mulheres apresentados pela e na história, porém nossa tentativa é compreender as subjetividades que se mesclam entre essas duas vertentes:

A história busca uma representação fiel da realidade, embora se dê sempre de um ponto de vista específico, o do historiador. A literatura

tem como domínio próprio o fator estético. A história pode ter o fator estético como elemento estrutural de sua narrativa, mas ele não é imprescindível. Não existe uma relação direta entre o acontecimento histórico e o texto literário, mas existe uma relação do literário com o histórico (CAVALCANTE, 2011, p. 29).

Nessa vinculação, entre o literário e o histórico, de acordo com Perrot (1992), os séculos anteriores impuseram, por meio de um racionalismo, a segregação de papéis sexuais, conformando mulheres às condutas de submissão e dependência social “Os discursos retratavam as mulheres como seres imperfeitos por natureza, seres inferiores aos homens e que, naturalmente, estariam destinadas a ser submissas a eles” (ABREU, 2015, p. 16).

Para pensarmos na autobiografia de Cecília, escrita entre 1938 e 1939, temos uma autora adulta se referindo à sua infância, datada no início do século XX. Além de sua escrita sobre educação no *Diário de Notícias*, em meados deste mesmo período (1930/1933 de 1941/1944), abordamos a sua atuação num contexto de regras sociais aplacadoras sobre a vinculação feminina em espaços públicos, já que Perrot (1992) indica a construção do feminino restrito aos espaços privados.

Sobre essa construção histórica nos fundamentamos na obra de Philippe Lejeune (2001), que analisa as escritas cotidianas, o autor expôs que uma autobiografia se faz quando ocorre um “pacto autobiográfico” coincidindo personagens, narradores e autores na composição de uma narrativa. Para se constituir enquanto mulher, Cecília Meireles, definiu-se em vários papéis sociais que não foram nem fixos e nem definidos, mas abertos e indeterminados. Como pessoa, se compunha numa antítese, fragmentando-se em várias possibilidades, elaborando identidades e promovendo uma relação de gênero em suas práticas cotidianas:

Se, anteriormente, o sujeito ocupava de forma determinada o seu papel, hoje ele está fragmentado e a identidade perdeu seu caráter singular para ser estruturada de forma múltipla. Essas posições não são amplamente determinadas pelo grupo social e nem se constituem livres opções do sujeito, uma vez que dependem da possibilidade de realizar escolhas ou de assumir determinadas posições, “a multiplicidade de papéis – desempenhados ou virtuais - é um fator decisivo na constituição da subjetividade.” (ZINANI, 2006, p. 56)

As publicações no *Diário de Notícias* deixavam nítidas as inúmeras figurações das quais Cecília Meireles participava e atuava enquanto educadora e mulher, alcançando um patamar de equilíbrio com homens. Sua escrita composta por um ímpeto

e indignação em relação às ações governamentais daquele período, demonstrava os embates e disputas sobre os encaminhamentos para a educação de crianças.

Pontuamos que não foi somente na sua autobiografia que ela se desnudou para mostrar seus sentimentos, angústias, emoções; sua escrita jornalística também concretizava seus desejos e intenções sobre a formação estética da criança, defendendo práticas, teorias e posturas que imbuíssem uma maior aproximação ao mundo infantil: “[...] afinal o sentido da educação é o de prover o homem das forças que lhe sejam necessárias para essa realização de si mesmo” (MEIRELES, 2001, v. IV, p. 68). E continua:

A infância, afinal de contas, é apenas esta coisa simples; uma etapa da vida humana, da bela, heroica e forte vida humana, com todas as suas derrotas e vitórias. Se a infância, pois, não deve ser diminuída a ponto de parecer um estado subumano, a que se não dá atenção e pelo qual não se tem interesse, também, parece-nos, não científicos, tão esquemáticos, que nos deixem uma impressão de frio, convencional artificialismo, ainda que cheio de boas intenções. (MEIRELES, 2001, v I, p. 161)

Essas abordagens, em defesa da educação e da criança, atingiam tanto os burocratas educacionais, como as educadoras, os inspetores, os dirigentes escolares, a igreja e as famílias. Para este último segmento, tecia críticas árduas sobre a instrução informal sem limites e com permissividade:

Depois a criança cresce. Começam a ver que fala torto, que é imperiosa, exigente, interesseira e artificiosa. Ninguém se lembra dos mimos que a corromperam, das festinhas exageradas que lhe foram feitas, dos sestros de que serviam para a “desenvolverem”... E como as gracinhas da infância já passaram: a solinha rosada do pé, a boquinha sem dentes, o cabelinho de paina... – põem-na de castigo, censuram-lhe os modos e suspiram pelo dia em que a mandarão para a escola, a fim de a ...consertarem...Oh! esse amor à criança... Essa ‘loucura’... (MEIRELES, 2001, v I, p. 152)

Cecília não acreditava que a educação se fizesse somente com castigos, punições e imposições, pregava a instrução pela naturalidade e convivência social da criança – “como se vê, é uma desorientação completa. A criança chega à conclusão, confusamente– no mistério de sua alma –, de que os seus direitos são de criança, mas os seus deveres, de adulto. Sua liberdade, mudamente, sente-se injuriada e sofre” (MEIRELES, 2001, v. I, p. 158). A educação e condução dessa fase se transformam

numa etapa em que as crianças seguem sua formação “sem esgotarem o sabor da infância, atraídas pelas vantagens de *quando forem grandes...*”(p. 158)

Nesse aspecto, corroboramos as postulações de Cecília Meireles com os estudos sociológicos de Elias (1994a), que dispõe sobre a concepção de criança vinculada a uma rede de relações interdependentes, em que esta se elabora pela intervenção do outro. A criança tem seu lugar social determinado pelo adulto, descritos por limites de vivências, elaborados por dimensões culturais que possibilitam a subjetividade infantil. Essas dimensões perpassam cada criança, definindo um lugar e uma condição social no espaço e no tempo.

Cada grupo social tem uma maneira de materializar o que é ser infantil. Nesta materialização, adultos, muitas vezes, estabelecem lugares/situações de controle/imposição sobre a infância. A proibição no comportamento espontâneo da criança, em relação às cobranças de regras dos adultos, é um fator de separação entre a fase da infância e a preparação para a vida adulta (ELIAS, 1994 a, p. 175).

A autora Cecília acreditava que em ambiente familiar as crianças conseguiam uma permissividade maior para suas emoções e pulsões, entregando à escola a responsabilidade de impor uma educação com maior rigidez, concretizada por normas, regras e modelações de comportamentos:

E discorriamos assim: a criança dispõe de dois meios que sobre ela atuam poderosamente: a escola e o lar. (*Vamos admitir como lar a própria vida social, e não somente o convívio da família*) [...] E pensávamos: se educando a criança, contando apenas com a cooperação da escola, iremos atirá-la a um mundo inadequado, impróprio para sua vida. Purificamos-lhe um ambiente, para, depois de acostumarmos a ele, fazê-la viver noutro, muito diferente... (MEIRELES, 2001, v. I, p. 65)

A família dispunha de maneiras rígidas para educar a criança, entretanto, recairia à instrução formal, um controle mais intenso e adestrador sobre a criança. Esse autocontrole e determinação, bem como a urgência de torná-la adulta, sem respeitar suas peculiaridades, era algo que Cecília criticava e reprovava:

Quando se trata de orientar a criança, é necessário conservar bem sensível esse tato especial que, num dado mínimo, conquista à espontaneidade infantil, descobre uma larga extensão interior, ou galga uma imprevista eminência em que as vistas do observador se podem derramar com abundância e proveito. (MEIRELES, 2001, v. I, p. 169)

Sobre suas escritas jornalísticas em defesa da uma infância, sem superficialidade e displicência pelo adulto, a autora pontua sobre as relações de gênero, colocando a discussão em posição de equilíbrio entre os sexos. Tal ação pode ser vista em seus comentários no *Diário de Notícias* de 1º de julho de 1931, quando o II Congresso Internacional Feminista que ocorreu nesse ano, no Rio de Janeiro, divulgou uma nota em que criava uma liga de “Assistência educacional às meninas pobres”, tendo o propósito de auxiliar com roupa e livros as crianças pobres do sexo feminino “Não quero passar daqui. Pretende-se, pois, inicialmente, dividir a infância em duas partes: meninas para um lado, meninos para o outro. A “Liga” favorecerá as meninas. E os meninos?” (MEIRELES, 2001, v I, p. 71). Para Cecília (2001), a escola deveria ser de coeducação dos sexos, e não admitia que o Congresso Feminista tomasse uma atitude que pudesse incitar a distinção de sexos “a ponto de sacrificar uma parte da infância que não tem culpa nenhuma de nascer com um sexo que, se as feministas provam que não é superior ao seu, terão decerto mais dificuldades em provar que lhe é inferior?” (p. 71)

Percebemos que a autora considerava a infância como uma categoria social e não com distinções de gênero. Para ela, os direitos e diferenciações infantis deveriam ser pensados socialmente, pois “criaturas sozinhas, que somos, e, ao mesmo tempo, elementos de multidão, temos de ser o que exigem esses dois meios, e, guardando o equilíbrio justo entre essas solicitações quase antagônicas” (MEIRELES, 2001, v. I, p. 94).

Como jornalista, Cecília redigiu matérias para a revista *Portugal feminino* e a *Ocidente*: a primeira delas, tinha como objetivo atender um público diversificado de mulheres, defendendo interesses femininos, por meio de publicações que abrangiam desde educação literária, artística e política, e almejava a construção de uma mulher moderna, culta e partícipe da sociedade. Já a *Ocidente*, trazia inúmeras publicações de pensadores e intelectuais, com obras de natureza literária e ensaios de autores portugueses e brasileiros. Nessas duas revistas portuguesas, Cecília tinha liberdade para colocar-se como uma mulher à frente de seu tempo, propondo direitos de igualdade e equilíbrio entre os sexos.

A partir de inserções nesses meios, ela defendia os interesses das mulheres, o que nos faz inferir que ela não se opunha a esses benefícios e direitos, contudo, pontuava defesas e ideais que preconizavam determinado equilíbrio e consenso entre sexos “pode ser que eu esteja errada, mas, por esse parágrafo 21, chega-se a crer que as

feministas odeiam os homens. Tanto que já principiam por lhes fazer guerra em pequenino. E isso, positivamente, fica feio [...]” (MEIRELES, 2001, v. I, p. 72).

Cecília não considerava que as ações desse Congresso de mulheres estivessem pontuais com as necessidades feministas, já que tantos outros interesses poderiam vir à tona, objetivando resultados que ajudassem a causa das mulheres, “não houve, por exemplo, nenhuma tese sobre divórcio. Isso significa, sem dúvida, que todas as mulheres estão contentes com seus maridos...” (p. 72). Para a jornalista, o Congresso de mulheres poderia estar discutindo ou propondo questões mais pontuais sobre as reais necessidades das crianças ou os direitos de emancipação das mulheres. Enquanto foi colaboradora das revistas portuguesas, coloca-se em oposição a esses tipos de posturas que reproduzissem os modelos estabelecidos pelas estruturas hegemônicas existentes.

Os embates feministas não fugiam dos preceitos patriarcais, o que fazia a autora se opor e divergir a algumas premissas que reforçavam ditames sociais androcêntricos:

Neste período social, o lugar social às sinhazinhas e às meninas pobres começaria a ser questionado com uma nova percepção da infância, em virtude, especialmente, do crescimento populacional e da intensificação do trabalho, tal abordagem, foi sendo difundida pela imprensa e pela escola, repassando, também, aos pais, novos olhares para as vestimentas e pelas brincadeiras. As instruções vertiam aos tipos de brincadeiras, das quais as meninas estavam proibidas de fazer, tais como: subir em árvores, correr de cavalinho de pau, brincar de esconde-esconde. A indicação para sua diversão seria aquelas brincadeiras que fossem saudáveis, tais como “bonecas, panelinhas, ferros de passar, imitações de tanques de lavar, ensinamentos que, quando adultas, seriam utilizados diretamente nas lidas domésticas, na ciência de ser boa esposa e boa mãe”. (ABREU, 2015, p. 33)

Como folclorista, Cecília amava lembrar as brincadeiras de roda, as cantigas, as diversidades de entretenimento que uma criança poderia ter, não distinguia um brincar para meninos e outro para meninas. Acreditava que “o brinquedo que se dá a uma criança geralmente não corresponde aos seus interesses biológicos” (MEIRELES, 2001, v. III, p. 16). Ademais, a inventividade e imaginação da criança se fazem da simplicidade e percepção: “Em geral, a criança, dobrando o pobre brinquedo à necessidade das suas funções psicológicas, converte-o em instrumento dessas funções, apropriando-o, modificando-o, utilizando-o, enfim. Como são injustos os adultos! Chamam isso de estragar!” (MEIRELES, 2001, v. IV, p. 17).

Neste aspecto percebemos a vanguarda do olhar de Cecília sobre a temática que ultrapassa a perspectiva dos modelos de conformação da infância. Corroborando com essa



premissa, Sarat e Campos afirmam que hábitos e costumes sobre modos e comportamentos dirimidos aos sexos são formulados nas relações sociais cotidianas, de maneira que:

Acreditamos em um fazer-se menina/mulher diferente da visão amplamente difundida de uma “essência feminina”, diferente da ideia pré-concebida de que tudo já vem “dado” e é “natural”, ou seja, já está determinado que a menina precisa ser meiga, educada, sensível, cordata, pois, no futuro, a mulher ocupará o lugar de boa mãe, esposa submissa e dona de casa prendada. Entendemos que as maneiras de educar, cuidar, formar e (con)formar as relações de gênero e as sexualidade são históricas e cremos que tais temáticas podem hoje fazer parte e ser entendidas e vividas diferentemente, em universos distintos (SARAT; CAMPOS, 2014, p. 54).

Esse tipo de naturalização é efetivada a partir de práticas culturais, definidas por hierarquizações entre o mundo doméstico e o mundo público. Nesse panorama, aquelas tarefas realizadas na intimidade do lar, impregnadas de afetividade e isentas de criatividade, voltam-se às obrigações femininas: “Scott<sup>38</sup> já chamara atenção para o fato de que o poder das mulheres tende sempre a ser percebido como manipulador, como ilegítimo, como fora do lugar e como pouco importante, no sentido de inferiorizar sua atuação no conjunto da sociedade” (TEDESCHI, 2012, p. 26).

Para Simone de Beauvoir, a mulher se define a partir do que vem a ser o homem. “A mulher determina-se e distingue-se em relação ao homem e não em relação contrária, a fêmea é o inessencial perante o essencial. O homem é o sujeito, o absoluto; ela é o outro” (BEAUVOIR, 1970, p. 10). Compreendemos que os indícios apontados nas matérias jornalísticas, assim como aqueles demonstrados pelas reminiscências infantis da autora, nos delineiam diferenciações para as relações de gênero, designando relações de poder que nos permitem vislumbrar quadros de equilíbrios “não podemos deixar de acentuar que essas conquistas não evidenciaram uma reestruturação do mundo privado, pois nele estabeleceu-se uma espécie de disputa de poder” (MENEGAT, 2009, p. 27).

A mulher, desde o contexto abordado pela autora Cecília, colocou-se no mesmo domínio masculino. Contudo, ainda se restringe “à esfera do mundo do trabalho e à da autonomia econômica, sendo mantida parte das lacunas históricas existentes na esfera

---

<sup>38</sup>SCOTT, Joan. História das Mulheres. In: BURKE, Peter (Org.). **A escrita da história**. São Paulo: Unesp, 1992, p. 62-95.

privada: é ela quem assumiu duplas jornadas de trabalho (da casa e fora dela)” (MENEGAT, 2009, p. 27). Além da educação dos filhos, dos cuidados da casa, no orçamento familiar, independentemente de ter um rendimento maior que o cônjuge, ainda recai sua responsabilidade como “causadora dessa juventude desestruturada, já que quis sair para trabalhar, enfim, ela conquistou o mundo, mas não conseguiu mudar a concepção de mundo e de sujeito presentes no pensamento masculino e, em seu próprio pensamento” (p. 27).

Os engendramentos abordados pela sua escrita, dada a sua vinculação ao meio jornalístico, pode nos aproximar de uma definição de infâncias que não perderam sua contemporaneidade. Meninos e meninas como seres de direito, com aptidões e particularidades desenhadas por modelos e regras sociais. Sua produção jornalística depreende uma educação civilizadora norteada pelas interações sociais, demarcadas por relações de poder que colocavam o feminino sob *práticas femininas* de costumes e normas.

### **3.2“Decifra-me ou te devoro”:** escritas femininas na imprensa jornalística

Cecília Meireles efetivou-se como jornalista na década de 1930, período em que poucas mulheres escreviam em colunas de jornal no qual houvesse como objetivo algum cunho político-educacional.

Nesse campo de impressos, havia mulheres que publicavam, entretanto, a maioria delas defendia os ideais do feminismo brasileiro: requeriam direito ao voto, ao de escolher uma profissão, ter condições adequadas para o trabalho, ter direito de frequentar uma universidade, entre outros. No Brasil, diferentemente de outros países, as feministas tiveram sua imagem agregada a aspectos negativos, como aquelas que se opunham ao masculino, delegando ao termo, certo preconceito e hostilidade:

A reação desencadeada pelo antifeminismo foi tão forte e competente, que não só promoveu um desgaste semântico da palavra, como transformou a imagem da feminista em sinônimo de mulher mal amada, machona, feia e, a gota d’água, o oposto de “feminina”. Provavelmente, por receio de serem rejeitadas ou de ficarem “mal vistas”, muitas de nossas escritoras, intelectuais, e a brasileira de modo geral, passaram enfaticamente a recusar tal título. (DUARTE, 2003, p. 151-152)

Mediante tal fato, ponderamos que ao apresentar as trajetórias de escritoras e jornalistas – Cecília Meireles, Cora Coralina, Clarice Lispector, Raquel de Queiroz e as poesias de Henriqueta Lisboa –, elas negavam esse título de feminista, porém perfizeram um processo de escrita pautada na resistência e subversão, deixando-nos obras libertárias de força feminina. A história de mulheres escritoras no Brasil direciona-se para uma situação adversa e de discriminação; no jornalismo, também, não foi distinto: os discursos vertiam para os pensamentos positivistas e higienistas que almejavam manter “a mulher no espaço doméstico e impor-lhes regras de conduta que regulavam seu comportamento ao marido, e depois, aos filhos homens” (ABREU, 2015, p.15). Aquelas que buscavam sobressair-se a essa determinação, sofriam com críticas e hostilidade, por estarem rejeitando o lugar social imposto a elas.

Se nos voltarmos a um período anterior aos anos 1930, ao Brasil do século XVIII, por exemplo, a atuação de mulheres no jornalismo brasileiro, ainda era muito incipiente, geralmente os redatores eram homens que escreviam para mulheres lerem, como aponta a pesquisadora Pinheiro, ao realizar estudos sobre o *Jornal das Famílias*, no período de 1863-1878:

Assim, a imagem feminina que se pretende veicular nos periódicos editados por mulheres parece ser a de alguém que está à frente de seu tempo, que luta por sua emancipação, pelo direito ao voto e à instrução formal. Entretanto, uma leitura mais aprofundada dos artigos escritos por elas pode demonstrar que o objetivo maior dessa emancipação recai sobre os ideais das mulheres da época: ser boa mãe, esposa e filha. (PINHEIRO, 2007, p. 93)

Já no século XIX, surgiu somente para as mulheres de uma elite burguesa que sabiam ler e escrever. Para Duarte (2003, p. 155) “os críticos, por sua vez, considerando-a desde sempre uma imprensa secundária, inconsistente e supérflua, pois destinava-se ao segundo sexo...” por ser destinada a um referido grupo social.

A autora Buitoni (2009) nos explica que foi um período de um jornalismo utilitário, prático ou didático, que não possuía um caráter de noticiário: as informações seguiam uma visão tradicional, sem muita liberdade de ação feminina, de maneira a valorizar as qualidades domésticas e maternas; naqueles jornais de maior propagação, como os dos grandes centros, surgiam comentários dos direitos das mulheres e ênfase na educação. “Apenas no século XX é que a imprensa feminina começa a discutir a

posição das mulheres na sociedade e a defender seus direitos de forma mais abrangente” (ABREU, 2015, p. 19)

Nesse contexto, na década de 1920, temos um jornalismo que seguia sob um ideário patriarcal, mas particularmente pródigo na movimentação de mulheres:

Além de um feminismo burguês e bem comportado que logrou ocupar a grande imprensa, com suas inflamadas reivindicações, viu ainda emergir nomes vinculados a um movimento anarco-feminista, que propunham a emancipação da mulher nos diferentes planos da vida social, a instrução da classe operária e uma nova sociedade libertária, mas discordavam quanto à representatividade feminina ou à ideia do voto para a mulher. (DUARTE, 2003, p. 160)

As publicações reclamavam os direitos femininos, através de um espaço simbólico; neles, surgiam vozes de mulheres brancas com condições sociais mais elevadas ou marginalizadas, como as negras, demonstradas pelos estudos de Domingos (2007) sobre a fundação da Frente Negra Brasileira, através do jornal informativo *A Voz da Raça*:

A *Voz da Raça* mantinha representantes em várias cidades do interior de São Paulo e em outros Estados – Rio de Janeiro, Minas Gerais, Espírito Santo e Rio Grande do Sul –, que realizavam o trabalho de divulgação e, ao mesmo tempo, enviavam notícias das “delegações” (filiais) para serem publicadas. Um aspecto interessante na linguagem do jornal foi o emprego de sujeitos no masculino e no feminino. (DOMINGOS, 2007, p. 353)

As informações impressas nesses periódicos discutiam assuntos como moda, culinária e cuidados domésticos, porém surgiam intenções ideológicas, principalmente, com a participação política das mulheres e a possibilidade de mudanças de costumes e hábitos. Além desses interesses, os impressos também ganharam importante função, tendo em vista os fatos ocorridos no período de efervescência política, a partir de 1930 – período de um intenso debate sobre as reformas educacionais e a disputa entre católicos e os liberais. Muitos deles publicavam esses interesses, entre os quais o *Diário de Notícias* onde, como já pontuamos, Cecília Meireles atuava como diretora de uma coluna denominada *Educação*, acerca das diferenças entre os projetos de mudanças graduais imputados pelo governo Vargas e dos pensadores da Escola Nova.

Os ideais de Cecília se contrapunham ao do governo, e a produção de sua coluna diária, utilizando coerentemente seu discurso, direcionava-a politicamente, envolvendo

tanto os leitores diversos, desde representantes governamentais, burocratas, inspetores, intelectuais, assim como professores, pais e demais responsáveis pela educação.

Para isso, ela buscava ser ampla em suas proposições, queria esclarecer e orientar bem seus leitores e, por possuir uma rede de interdependência vasta e estruturada, convidava inúmeras personalidades para realizar entrevistas:

São muitos e diversos os personagens entrevistados e os convidados especiais (os colaboradores) que Cecília escolheu para escrever sobre educação. Em todos eles, porém, algo comum: a marca -dos grandes inspiradores-, em todas as áreas do conhecimento humano, tais como: Roal Amundsen, Pierre Michailowsky, Kou-Hung-Ming, Anatole France, João de Barros, Fernanda de Castro, Eduardo Spranger, Angelo Patri, Eduardo Claparède, Gerardo Seguel, YrjoHirn, Maria Montessori, para registrar somente os colaboradores dos primeiros meses da Página de Educação do Diário de Notícias. (MEIRELES, 2010, p. 22)

Assim a coluna dirigida por ela, ia ganhando, ainda mais visibilidade e conquistando maior público para os ideais de uma Escola Nova. Sua linguagem feminina não se codificava nos moldes masculinos, mesmo sendo ideológica, não perdia a estética poética de educadora:

Os presentes mais engraçados que recebi de alunos, foi, certa vez, na zona rural: um, levou-me uma pena de pavão incompleta: só com aquela parte colorida da ponta; outro uma pena de escrever, dourada, novinha; outro, um pedaço de vidro vermelho. O caco de vidro foi o que mais me surpreendeu. Não sabia o que fazer com ele. Pus-me a revirá-lo nas mãos, dizendo à criança: ‘Mas que bonito, hein?’ Muito bonitinho, esse vidro... Procurava, assim, provar-lhe o agrado que me causava a oferta. Ela porém ficou meio decepcionada, e, por fim, disse: ‘Mas esse vidro não é para se pegar não... Sabe que é? Olhe: a senhora põe-no assim, num olho, fecha o outro, e vai ver só: fica tudo vermelho... Bonito, mesmo! (MEIRELES, 2001, v.I, p. 169-170)

O relato de uma experiência vivenciada por ela, como educadora, demonstrava sua percepção de observar a ludicidade da criança, colocando-a como parte do processo de aprendizagem. Aquela criança, ao descrever o modo mágico e talvez poético de ver o mundo, oferecia uma resposta ao adulto sobre o que fazer com o objeto, embora o adulto em sua racionalidade jamais imaginasse que bastaria colocar no olho para ver tudo de uma cor diferente, conforme sugestão da criança. Ao escrever sobre a experiência, Cecília convida a afinar o olhar e talvez flexibilizar a maneira rígida de ver o mundo, tornando-a mais leve e fluída.

Assim, criança e educador podem ir formalizando uma visão de mundo equiparada, em que tanto um, quanto outro, poderiam acrescentar aprendizagens e compreensões que se aglutinassem:

Quanto às belas invenções das crianças, elas são a realização da sua própria vida interior, a prática de si mesma. Quantas vezes as vemos vivendo uma existência arbitrária, em que cada uma toma um nome diferente para o seu, e se veste com trajes que nós mesmos não compreendemos, mas que para elas tem um significado maravilhoso, peça por peça...Estão inteiramente compenetradas do que representam. Já vi uma menina comer um pedaço de papel que simbolizava uma salada de alface, numa brincadeira de 'jantar'. É por isso que o brinquedo mais útil é aquele que a criança cria, ela mesma...os parentes e professores, acompanhados esse interesse, favorecendo-o, orientando-o sem o oprimir, concorreriam de um modo vantajosíssimo para a alegria da infância, ao mesmo tempo que a estariam educando, através da execução daquilo que tanto aprecia: o brinquedo. (MEIRELES, 2001, v. IV, p. 17)

Cecília teve em seus escritos sobre educação muita desenvoltura não somente pela experiência como professora de criança, mas conseguia expor as mazelas e deficiências escolares: escrevia sobre as lacunas entre os interesses das crianças e a realidade pedagógica concreta, sobre as práticas ou métodos incoerentes dos professores, e ainda pontuava a necessidade de valorização da infância e não daquilo que o adulto compreende como infantil.

Argumentava de maneira perspicaz e fundamentada sobre a criança como sujeita social, dentro de uma percepção educadora em que as mudanças pudessem ser graduais e processuais, sem interesses unilaterais e desvinculados socialmente, “mas isso tem de ser realização de educadores, em colaboração com estudantes, cientistas, artistas... todas as forças vivas desse país” (MEIRELES, 2001, v. II, p. 151) tendo como base o envolvimento de todos os sujeitos do processo educacional, para assim “evitar, antes de tudo, as forças políticas, manifestas ou disfarçadas. Evitar todos os sectarismos. Tratar o problema que é de educação, com finalidade educacional” (v. I, p. 151).

Em seus escritos denunciava e delegava a responsabilidade a quem realmente a detinha, criticando as ações do Ministério da Educação e instrução pública, sobre as reformas instituídas em que se amenizavam as problemáticas existentes, uniformizando suas deficiências com planos e ações que não atendiam às reais necessidades das escolas existentes.

A cada matéria, incitava seus argumentos em oposição ao ministro Francisco Campos e a Getúlio Vargas, “é verdade que já me disseram que esse decreto é considerado pelo Sr. Getúlio Vargas como uma experiência. Mas experiência de que? Da opinião pública? Da força política de várias seitas religiosas? (MEIRELES, 2001, v. II, p. 177). Sua escrita perpassava nuances de sarcasmo e ironia, frente ao que acompanhava enquanto direcionamentos burocráticos e de implementação pautados no ensino de ensino religioso nas escolas.

Ademais, demonstrava que suas publicações estavam sendo alvo de repressão e cerceamento, escrevia fazendo alegorias e utilizava metáforas para apresentar aos seus leitores:

Vai o revisor – e desta vez eu guardo aqui o documento para os meus incrédulos amigos – e tira-me o sono, que eu escrevi no artigo de ontem, põe-me na barbaridade: CENSO. Palavra que não atino com a distração. Não estamos em tempo de recenseamento, que a palavra baile assim nos jornais. Só se for alguma outra relação qualquer, mais letra, menos letra, que ande afligindo a alma dos revisores e tenha vindo à toda neste equívoco lamentável. CENSO. Não consigo saber por quê? Talvez o leitor consiga. Ora pense lá! (MEIRELES, 2001, v. IV, p. 176)

A escrita de Cecília, sua vinculação social, sua percepção de mundo e seu profundo conhecimento sobre criança e educação, a colocaram em distinção em relação aos demais, desde sua formação enquanto normalista, ao tentar assumir um concurso de cátedra na Escola Normal; na fase adulta, quando a biblioteca que dirigia foi invadida e fechada; a proibição e repressão às suas publicações no jornal que dirigia; a censura ao seu discurso na Academia Brasileira de Letras. Notamos, assim, o quanto sua imposição feminina, incomodava seus opositores.

Em nenhuma das situações percebemos uma abordagem explícita e declaratória que recebera represália por suas escritas femininas. Contudo, apontamos que tais ações tenham ocorrido também, de maneira simbólica, pelo motivo de como se impunha frente aos fatos. Nesse contexto das relações de poder, a partir de sua intelectualidade, se estabelecia como jornalista, professora, mulher, escritora, e conseguia atingir, incomodar e transgredir as regras ditatoriais governamentais, religiosas ou acadêmicas. No entanto, nem sempre de modo pacífico e sem consequências, pois o resultado das sanções foi que ela acabou sendo “empurrada” para fora dessas estruturas. Portanto, alterava-se seu *status* de estabelecida para a condição de *outsider*, por um determinado período, quando sofreu

como penalidade a proibição de algumas publicações e ainda de suas proposições educativas.

Mesmo com esse jogo de interesses, que almejava retirá-la desse campo cultural e político, Cecília, a partir da sua rede de interdependência, conseguia sobrepor-se e avançar sobre todos esses impasses, continuava fazendo suas publicações e ganhando notoriedade junto a outros intelectuais, educadores, artistas, escritores e poetas, pois estes faziam parte de sua rede de interdependência construída ao longo de uma trajetória de trabalho. E, de certa forma, voltando *ao jogo* e equilibrando-se nessa teia configuracional mediada por política e capital cultural.

A maneira como conduzia sua escrita feminina jornalística, ocasionava impactos e alterações, provocados por deslocamentos, em “falar em excesso, na pura tagarelice, na máxima capacidade de minúcia do discurso, até não falar, até o silêncio absoluto do que casa pela mais completa incapacidade de dizer” (BRANCO; BRANDÃO, 2004, p. 147).

Assim como ela e sua escrita, trazemos como intersecções as trajetórias das autoras analisadas anteriormente, o que nos permite compreender as figurações sociais a que estas mulheres estavam inseridas e quais aproximações podem elaborar sobre a ideia de formação feminina.

As autoras Cora Coralina (1889-1985); Henriqueta Lisboa (1901-1985); Cecília Meireles (1901-1964); Raquel de Queiroz (1910-2003) e Clarice Lispector (1920-1977) podem ter tido histórias de vidas distintas, em locais diferenciados, em períodos históricos desiguais, em condições irregulares, em espaços geográficos díspares, porém receberam uma educação feminina e se tornaram escritoras.

Pensando nas infâncias dessas mulheres, elas tiveram ambientes de estímulos para leitura, se sobressaíram como estudantes, ora como autodidatas, e ora por destacarem-se acima dos demais, vivenciando suas formações em espaços compostos por mulheres.

Na vida cotidiana da infância de cada uma dessas escritoras, as escolhas foram feitas a partir das concepções familiares de infância. Cora Coralina, por ter sido retirada da escola, já que isso era coisa para meninos; Henriqueta por estudar em colégios internos e ser educada conforme os padrões de comportamento vinculados a um modelo católico e francês de educação feminina; Cecília Meireles com sua formação familiar, exclusivamente feminina, com valorização às tradições; Raquel de Queiroz pela



formação em colégio de freiras e Clarice Lispector, por ter aprendido dentro dos padrões de uma educação em grupo escolar, nas primeiras décadas do século XX.

Sobre esses elementos da diferenciação entre elas, a heterogeneidade dos contextos vividos e os espaços culturais distintos que produzem escritoras, ao nos inspirarmos em Elias (1994) podemos dizer que todo ser humano é criado a partir da existência de outros, porque antes dele nascer já existia um todo social, uma sociedade, com estruturas em funcionamento, sem formas perceptíveis, ou muito menos passíveis de serem vistas, ouvidas ou diretamente tocadas no espaço. Nelas ocorrem práticas sociais através de um fluxo contínuo, como numa teia, em que cada pessoa está presa, e em permanente dependência funcional com outras; “ela é um elo nas cadeias que ligam outras pessoas, assim como todas as demais, direta ou indiretamente, são elos nas cadeias que a prendem” (ELIAS, 1994, p. 23).

Essas autoras, em suas infâncias, estiveram atreladas a um modelo de formação de meninas, em que seu processo de individualização por meio de seus comportamentos, desejos, paixões, emoções estavam vinculados a um autocontrole, que é o processo que vai da exteriorização à interiorização, ou seja, elas interiorizaram esses sentimentos através de regras e ditames sociais e, posteriormente, os exterioriza através de suas práticas e relações sociais. Tudo o que aprenderam nas suas infâncias, acabam por resultar em suas *práticas femininas*, sobre o que elas se tornaram enquanto mulheres e sujeitas sociais.

Elas foram meninas que se destacaram enquanto estudantes, na fase da adolescência despontaram como jornalistas ou poetas, chegando à fase adulta como produtoras culturais que se diferenciaram por sua escrita feminina de tessitura, aquela de um tecido, uma “renda que se desenha de maneira excessiva, econômica, detalhista e lacunar” (BRANCO; BRANDÃO, 2006, p. 149).

Nesse trajeto, cada qual, dentro de suas redes de interdependência social, teve maiores ou menores implicações para alcançarem o sucesso no campo editorial, Cora Coralina teve que vender suas poesias na rua, e pedir apoio nas editoras para que conseguisse suas publicações. Henriqueta Lisboa e Rachel de Queiroz tiveram familiares que as ajudaram a lançar suas obras; Cecília Meireles e Clarice Lispector despontaram enquanto intelectual e jornalistas, almejando uma rede de relações vasta e congruente. O processo de obtenção de sucesso enquanto escritoras ou poetas não dependiam, somente, de posicionamento social, ou condição financeira, por obstante,

de brilhantismo artístico: o que todas elas buscaram e comprovaram em suas trajetórias de escritoras, jornalistas ou poetas.

Todas as histórias de vidas dessas poetas e jornalistas trouxeram traços de uma estigmatização por conta de suas escritas femininas: Cora Coralina, por já ser ‘velha’ para publicar seus poemas; Henriquera Lisboa, por traduzir em suas poesias percepções de subjetividade feminina; Rachel de Queiroz, por ‘desconfiarem se fora ela mesma quem escreva *O Quinze*’; Cecília Meireles, por defender seus ideais de educadora e de mulher, e Clarice Lispector, por ser obrigada a escrever para jornais, as receitas culinárias, dicas de moda e de beleza.

É na diversidade entre essas mulheres, enquanto escritoras e jornalistas, que observamos as intersecções entre elas. Independentemente do campo cultural e mentalidades que estavam inseridas, elas tinham suas escritas determinadas como femininas, que alegoricamente forjavam um bordado, em que acabavam por “bordejar os contornos, suportar o silêncio e a tagarelice, os saltos inesperados e as voltas em torno de um mesmo eixo” (p. 149). Essas maneiras de se imporem no mercado editorial ou crítica literária as conduziram para um processo de individualização em relação aos demais escritores.

Elas participavam de redes de interdependência social, e tiveram que se adequar às figuras determinadas para elas enquanto mulheres:

A identidade é uma questão relevante para os estudos de gênero, pois tal termo pode ser compreendido como o conjunto de características peculiares de um sujeito. A configuração identitária feminina foi, por muito tempo, reprimida, e a mulher só podia viver à sombra do homem – pai, marido, irmão – sem opinião, sem liberdade de expressão e sem mesmo uma identidade própria. (MODELSKI; SANTOS, 2015, p. 180-181)

Essas mulheres não podiam fugir das figuras às quais estavam vinculadas, de um ideário social, de estruturas editoriais, jornalísticas, políticas ou históricas. Elas, na verdade, criaram habilidades para engajarem-se socialmente, o que podemos denotar que em dados momentos sociais, elas estiveram como estabelecidas em suas produções, e em outros, estavam à margem, como *outsiders*.

Nessas relações de poder, elas se engajavam em seus meios de sociabilidade, não por serem mulheres, mas sim, porque em determinado momento, suas redes de

interdependência possibilitavam que obtivessem essa mudança na estrutura social onde estavam inseridas.

As escritoras citadas tiveram que criar meios, condições, possibilidades e subterfúgios para não serem avaliadas como mulheres, mas diferentemente disso, tiveram que ter uma posição de destaque, acima da média masculina, para equipararem-se a eles. As condições de concorrência para elas trouxeram muito mais implicações e dificuldades. De acordo com Elias “só podemos compreender muitos aspectos do comportamento ou das ações das pessoas individuais se começarmos pelo estudo de tipo de sua independência das estruturas de suas sociedades” (1980, p. 79). Esta assertiva nos faz compreender como essas mulheres construíram suas trajetórias profissionais e como foram se individualizando nas maneiras de elaborar seus textos poéticos e jornalísticos, sem colocarem-se diretamente como feministas, mas defendendo um modo único e incisivo de escritas femininas, sendo estas repletas “de posição e sentidos, provocando que a palavra tem o poder transformador da realidade tanto nas questões de submissão do feminino quanto nas questões de mudanças de cunho político-sociais” (ABREU, 2010, p. 86).

Esse processo de cerceamento e hostilidade social para que ocorresse um distanciamento dessas mulheres sobre seus interesses pessoais e profissionais eram concretizadas a partir de *práticas femininas*, ou seja, elas mostravam modos de ser, de se portar e de pensar, e ainda: deveriam incluir esses modelos à sua maneira de escrever, deveriam se encaixar nesses ditames sociais, como sendo inferiores, menores ou com menos capacidade que as figuras masculinas, porém, elas se engajam nesse jogo de poder. Se para Elias é “óbvio que a força de um jogador varia relativamente ao seu adversário” (1980, p. 81), elas souberam subverter a regra do jogo a seu favor, e a subverterem através da intangibilidade de suas escritas, produzindo estratégias de engajamento que as individualizavam em suas posturas de escritoras e jornalistas.

### **3.3. Eu deixo aroma até nos meus espinhos, ao longe, o vento vai falando de mim: Cecília e os equilíbrios de poder**

Cecília Meireles, como grande personalidade intelectual, acadêmica, literária e artística tinha percepção de seu potencial e buscava disseminar todo esse vasto capital cultural em defesa da educação.

Mesmo diante das censuras, retaliações, perseguições, Cecília não deixava de prosseguir com seu ideal de educadora e poeta. Perfez suas publicações, orientações e direcionamentos educacionais, sem desvincular-se do que fora sua formação de menina, ressaltando seu respeito às tradições, à oralidade e à ludicidade infantil. O que queremos ressaltar nesse tópico é que a formação familiar e de relações, interiorizada por ela, enquanto menina e jovem, se concretizou em suas práticas sociais de educadora; o convívio com pessoas de diversos níveis sociais e culturais, propiciou uma condução de valores e posturas que a diferenciavam perante os demais educadores da época.

Sua oposição à religiosidade unilateral e ao conservadorismo no campo educacional foi uma crescente em suas proposições jornalísticas, em que marcava a necessidade de ocorrer uma aproximação entre as leis propostas pelos burocratas, reformistas educacionais e as práticas dos professores que atuavam no cotidiano escolar. Considerava, ainda, a importância dos pais ou responsáveis serem ativos no processo de aprendizado da criança.

Assim, compreendemos que a educadora tenha construído suas defesas educacionais a partir de três elementos essenciais: a criança em sua essência, a família e suas responsabilidades, e a escola e seus atores sociais. Para ela, não seria possível ocorrer mudanças, se não houvesse o respeito às particularidades infantis, à participação ativa familiar, e à formação escolar para a vida “mas isso tem de ser realização de educadores, em colaboração com estudantes, cientistas, artistas – todas as forças do país” (MEIRELES, 2001, v. II, p. 151).

Essa preocupação estética, psicológica e pedagógica de Cecília para com a criança e seu pleno desenvolvimento, resultava de sua formação: “Cecília foi professora, aliás queridíssima pelos alunos, em todos os graus: primário, médio e superior” (AZEVEDO, 2001, v. I, p. 17). Além disso, ela sempre esteve preocupada com a formação do educando, “seu vasto conhecimento de psicologia educacional, deixa evidente a necessidade, nas escolas, da criação de competentes serviços de orientação ou assistência pedagógica” (p. 17).

Podemos dizer que Cecília foi, antes de tudo, educadora, apesar das suas inúmeras competências e habilidades artísticas e profissionais; sua essência criadora voltava-se para a infância, mas partindo dela, para pensar o adulto. Suas publicações ressaltavam os pequenos, mas com dedicação aos jovens “a mocidade também está situada ao lado da infância, na preocupação dos educadores deste século” (MEIRELES, 2001, v. II, p. 09). “Uma idade que reflete cada circunstância com perturbadoras

minúcias, que sente até onde ode sentir, medita o máximo que é possível meditar... uma idade que ama a aventura, por si mesmo, pelos riscos e as suas surpresas” (p. 15).

Para a educadora, a criança intervém no mundo, observando os fatos, estudando-os sozinha, fazendo comparações e experimentos, construindo ou recorrendo ao adulto quando acredita que este merece sua confiança. Sendo assim, criticava veemente aquelas “famílias piedosas, desejando cedo voltar a atenção dos filhos para as coisas metafísicas, sem consultar, no entanto, a psicologia” (p. 19), criavam invenções sem nenhuma fundamentação, como ao ouvir um trovão diz para a criança: “- Está ouvindo o trovão? É Deus, lá no céu... (Isso me faz pensar em Tupã)” (p. 19). As famílias elaboravam seu deus como uma figura vingativa, prepotente, responsabilizando-o por todas as mazelas que havia no mundo, não o apresentando com uma explicação clara, científica ou verdadeira, e ainda utilizava seu nome como ferramenta do medo:

Por que, então, dá-Lo à criança debaixo de um aspecto de terror? Nem ao menos, aliás é um terror-simbólico como de Durga ou se Shiva, no vastíssimo e imaginoso panteão hindu, porque a criança não pode apreender essas coisas sutis que as mitologias elaboram lentamente e, uma vez caídas nas mãos do vulgo (tal qual nas suas) incapazes de as compreender em toda a sua sutileza, se convertem em superstição grosseiríssima. (MEIRELES, 2001, v. II, p. 20)

Cecília percebia que tais compreensões necessitavam de uma mudança de mentalidade, advinda desde a família até alcançar os educadores, já que a aprovação do ensino religioso nas escolas seria uma “conversão em superstição desde que não seja exposto a criaturas com a necessária capacidade para os compreender” (MEIRELES, 2001, v. III, p. 26). Ademais, porque para ela religião não cabia, nem nos quadros pedagógicos, nem nas escolas infantis. “Veja o leitor como tudo anda trocado neste mundo: o dr. Juliano Moreira, que nem diretor do Hospício é mais, sabe dessas coisas, o ministro da saúde pública, não...” (p. 26).

Ultrapassando as perspectivas religiosas, a educadora incitava os familiares a se aproximarem das escolas, criticando aqueles pais que iam até os professores para dar a eles autoridade de castigo ou repreensão às crianças, “a educação moderna, para ser uma realidade viva, depende do entendimento de professores e pais, de modo que a obra da escola e do lar se unifiquem numa comum intenção” (MEIRELES, 2001, v. I, p. 113).

Trazia à responsabilidade aos professores, mas sem deixar de pontuar todas as problemáticas ou mazelas existentes – na maioria das vezes “a professora por fadiga nervosa ou falta de vocação, ou qualquer outro motivo, enfim, cedo se desgosta das crianças mais desfavorecidas” (MEIRELES, 2001, v. I, p. 111) –, não consideram que na maioria das vezes são elas “que carregam ao colo os irmãozinhos, o dia inteiro, que deles cuidam, enquanto a mãe anda noutros afazeres” (p.111). Esquecem que são essas “crianças que vão à feira, que entregam roupa lavada, que carregam marmitas...” ou ainda, que faltam no “sábado, porque a mãe é lavadeira, porque o freguês almoça na mesma hora da aula; que levaram três dias faltando porque mandaram botar meia-sola nos sapatos, ou porque o uniforme não secou, devido ao mau tempo...” (p.112). Uma ação educadora não se justificaria pelas reformas pedagógicas, “pelos tabuleiros de areia para ensinar geografia; jogos de linguagem e de aritmética; centro de interesses, testes. Se tudo isso não estiver aviventado por um ‘espírito’ diferente” (MEIRELES, 2001, v. III, p. 182), ou que isso não estivesse mesclado com uma nova intenção pedagógica, acabaria por prevalecer a “velha escola de tico-tico, de fachada pintada de novo e professor mascarado” (p. 182).

Cecília Meireles apoiava as alterações das reformas educacionais, sempre muito atenta à realidade a sua volta, pois considerava que “a adaptação foi um pouco apressada, um pouco aérea, confundindo pedagogia com educação, meios com finalidade; e por isso mesmo conhecia os pontos difíceis a vencer” (MEIRELES, 2001, v. III, p. 183). Suas publicações na coluna *Comentário*, eram um misto de orientação e motivação para a implementação dos ideais escolanovistas “se ainda existem professores céticos, será por desconhecimento ou conhecimento errôneo – o que dá no mesmo – do que a Escola Nova significa e aspira” (p. 244).

Tinha conhecimento da falta de condições ou preparo da escola “sem falar nos prédios escolares, que até aqui foram sempre detestáveis” (MEIRELES, 2001, v. IV, p. 97), demonstrando que a escola pública era desestimulante e desprovida de qualquer interesse para as crianças:

Uma impressão de repartição pública, banal, monótona, enfadonha: se exibem tapetezinhos e panos à moda de cinquenta anos atrás; mobiliário dos mais monstruosos feitos; atmosfera de enfeites muito duvidosos; cabides velhos, onde as crianças amontoam capas e chapéus; vidrinhos com água para botar flores, outras vezes, jarrinhas mais sinistras que os vidros; o globo geográfico de papelão lustroso, no clássico suporte de ferro torto; e, por cima de tudo isso,

as lâmpadas oscilando, nuas, num fio simples, onde as moscas descansam e dormem. (MEIRELES, 2001, v. IV, p.97)

Cecília tinha plena noção da necessidade de mudança de métodos, práticas, costumes, diretrizes e práticas escolares, portanto escrevia pontuando coerentemente todos esses dilemas e dificuldades, responsabilizava órgãos e profissionais, chamava atenção para os percalços relacionadas às crianças, seja pelo aspecto cultural ou pelo econômico. Todavia, não se deixava abater, nem perder o foco por suas concepções renovadoras, mesmo por todas as dificuldades que envolviam seu posicionamento intelectual frente às mudanças políticas que permeavam à sua volta, ou que ditavam o ambiente escolar.

Foi persistente, idealizadora, inovadora e determinada em seus propósitos; vários fatores intrincaram sua intenção educadora e; apesar de todos os impasses, elaborou materiais pedagógicos, publicou poemas, crônicas, livros infantis e mais de “setecentos textos da coluna *Comentário*” (AZEVEDO, 2001, v. I, p. 20) por acreditar na educação como sentido amplo e integral e porque ainda tinha um vício “o de gostar de gente” (p. 17).

Ao abordar esses três aspectos: criança, família e educação, queremos pensar como a formação de Cecília criança, trouxe implicações para sua vida adulta, enquanto educadora e mulher.

Ela foi uma criança repleta de estímulos e cuidados, todavia com fatos marcantes de perdas, solidão e introspecção. Teve a oportunidade de conviver com uma diversidade de infâncias, diferentes da dela, que a deixava em estigmatização em relação às demais – negras, pobres, abandonadas, trabalhadoras, desestruturadas. Ela tinha bens materiais, cuidados, carinho, porém faltava-lhe liberdade de brincar com as negrinhas, subir nas árvores, correr livre pelas ruas ou se sujar no quintal.

Cecília fora uma criança que conheceu as tradições advindas do outro lado do Oceano Atlântico, adormeceu ouvindo lendas que mesclavam conhecimento de escravos e de pessoas que viviam na fazenda; aprendeu sobre os santos vendo as crianças vestidas de *anjinhas* participarem da procissão, viu os moleques mexendo na macumba deixada na esquina; pode ver as brincadeiras das meninas da vizinhança, que viviam livres pelas ruas; sonhou com os personagens das histórias contadas pelas mulheres velhas, cantarolou cantigas antigas e fez figas para não pegar mau agouro. Do limite do seu quintal, estreitou laços com vendedores, andarilhos, trabalhadoras, negros aprendendo sobre sua culinária, língua e religiosidade. Soube de lendas, de mandingas e

de feitiçarias... Por todo esse convívio e relação com esses indivíduos é que se tornou menina, sendo uma *outsider* que aprendeu e compreendeu como era ser criança em meio a tanta diversidade cultural. Segundo Elias (1994 a, 30), “a historicidade de cada indivíduo, o fenômeno do crescimento até a idade adulta, é a chave para a compreensão do que é a “sociedade”. Nessa perspectiva, a infância de Cecília e a sua sociabilidade junto aos outros adultos e crianças só evidenciaram-se “quando ela compreendeu o significado dessas relações com outras pessoas” (p. 30).

Estando ela, no *status* de *outsider*, pôde visualizar a perspectiva de estar do lado de fora, ter o olhar do outro, pelas brechas e pequenez da visão de uma menina que enxergava através dos silêncios, introspecção e solidão.

Em sua autobiografia quando adulta, rememora sua infância ao nos demonstrar o controle rígido sobre seus comportamentos, diferentes das demais crianças; concebeu um processo de individualização enquanto menina, um autocontrole, quer consciente ou inconscientemente, que constituiu-se como produto dessa complexa rede de relações, dessa interação contínua de relacionamentos com outras pessoas ressignificando sua fase adulta, enquanto poeta e artista. De acordo com Elias (1994 a, p. 27):

[...] somente ao crescer um grupo é que o pequeno ser humano aprende a fala articulada. Somente na companhia de outras pessoas mais velhas é que, pouco a pouco, desenvolve um tipo específico de sagacidade e controle dos instintos. E a língua que aprende, o padrão de controle instintivo e a composição adulta que nele se desenvolve, tudo isso depende da estrutura do grupo em que ele cresce e, por fim, de sua posição nesse grupo e do processo formador que ela acarreta.

Seu respeito às diversas formas de religiosidade e de tradição oral, propiciaram à sua poética, literatura para crianças, produção jornalística, uma distinta inventividade e percepção infantil. Colocou sobre a família a responsabilidade de participação social na escola, trouxe aos professores a motivação e a apropriação da coeducação como possibilidade de renovação. Posicionou-se em embates políticos e filosóficos em defesa de educação moderna e transformadora.

Sua convivência com mulheres respaldou sua subjetividade e abstração para sua produção artística, fortalecendo-a para a convivência em suas redes de interdependência e projetando-a para colocar em situação de equilíbrio nas teias configuracionais de poder.



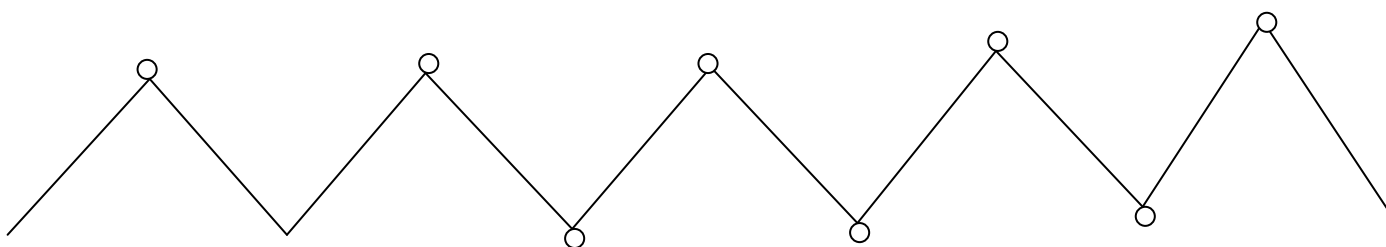
Ponderamos que esse equilíbrio pudesse ter sido através da sua maneira individualizada de escrever suas crônicas, poesias, literatura e materiais jornalísticos. Fazendo dessas escritas, estratégias para obter alcances e relevância acerca de outras produções no campo cultural e literário.

Cecília se fez mulher, através de sua interiorização de tradições, posturas, comportamentos de um período social, dos quais, reelaborou e os incorporou como possibilidades de transgressão social e política.

### **3.4. Quanto mais me despedaço, mais fico inteira e serena...a menina e mulher Cecília Meireles**

Cecília em sua autobiografia remete-se a uma figura geométrica, vista nos bordados que a madrinha negra C6 fazia para ela, e que a encantavam. Primeiro, ao descobrir, já quase adormecida, o infinito “desenho inventado pela sua mão e que ela repetia com os lápis nos papéis, e ponta do dedo na parede” (MEIRELES, 1983, p. 48), depois por saber que C6, os bordava nas bainhas de suas calcinhas novas; além disso, “podiam repetir-se interminavelmente, figura sobre figura. Sempre que acrescentava mais um, o que não tinha parado continua. Na verdade, assim não há fim” (p. 48)

**Figura 4: Bordado**



A partir dessa representação, ponderamos que para Cecília, a infância poderia não ter fim. Talvez por esse motivo tenha se dedicado tanto à temática, elaborado materiais didáticos, crônicas, poesias, matérias jornalísticas e até mesmo sua autobiografia com suas reminiscências. Ao se remeter ao seu passado, reassumindo seu lugar de menina, tenta entender a finitude da vida, através da pequenez e insignificância que são dados à essa fase, em que compreende que os verdadeiros descobrimentos podem ser vistos através dos:

[...] assoalhos que os outros pisam indiferentes; tem, no entanto, suas paisagens secretas. É porque ninguém contempla muito as linhas e cores da madeira. Algumas na verdade, são lisas, da mesma cor, em tons de pele humana – amarelas, róseas, morenas. Outras, porém, encerram desenhos tais que, olhando para dentro delas, poder-se-ia dispensar qualquer outro lugar no mundo. A princípio parecem apenas riscos, sem nenhuma significação. Mas pouco a pouco se observa que há ondulações de águas, de praias, montanhas, um estremecimento de pássaros, florestas densas, que escurecem – logo, um súbito jorro de estrelas e de luas, borboletas infinitas adelgaçam as asas riquíssimas, e santos de mãos postas, pairam por cima de encrespadas nuvens... Há um outro mundo, no assoalho que se pisa indiferente. E os grossos pés ignorantes andam sobre essas maravilhas coisas, sobre os palácios e as flores, sobre os peixes e os olhos dos santos...Há outros mundos, também, noutras coisas esquecidas...(MEIRELES, 1983, p. 12-13)

Introspeção e devaneio compuseram seu processo de crescimento, elementos que a preparam para enxergar no escuro, metáfora da qual somente os olhinhos de gato podiam ver, desde “o úmido caracol e a ruiva formiga” (MEIRELES, 1983, p.13); aquela velha “que fala e mal se entende o que diz, porque suas palavras, só ela usa, e ainda vem afogadas em suspiros” (p.18); além da Laurinda que “num tristíssimo dia, com os cabelos esfiapados, o vestido em pedaços, os pés descalços e as pernas de fora, e a boca cheia de gritos, e de olhos saídos do lugar, enlouquecera de repente” (p. 54). E a menina ainda seguia “a pobre criatura amarela, magra, curvada, silenciosa, que passava com uma roupa esverdeada, gasta nos punhos e na gola, e lustrosa nas costas onde os ossos marcavam indícios de asas. Nunca ninguém reparou quando deixou de passar” (p. 74). “Mas depois veio o cego, de rosto erguido, com uma bengala, um menino e um cão. E esse não falou. Esse não sabia nem passado, nem o futuro, nem o presente” (p. 133)

Através desses personagens simples e menosprezados é que conseguia enxergar, as minúcias e adversidades do mundo adulto, ouvia os silêncios, através da “solidão...solidão...acumulam os dias, no entanto, as pessoas passam, param, entram, falam... mas há valas, grades, muros...” (MEIRELES, 1983, p. 69), porque “sozinha ela existia – com as cadeiras, os espelhos, as paredes, as árvores, as nuvens e o sol” (p.69).

Sabia que seu lugar era diferente, e que o sentido da vida devia andar por detrás, “naquele outro lado das coisas que é também o outro lado das pessoas – o lado que de se fica triste, sem que os outros vejam, e onde se pensam coisas que os outros não sabem” (p. 81).

Assim foi compondo seu passado e futuro, desenvolvendo uma percepção para aqueles que não eram vistos, pensados ou ouvidos. Ela enquanto educadora trazia as inúmeras infâncias de um período de padronização, em que a criança ainda não era

pensada como ser social. Foi ao lado dessas infâncias que se colocou, como imagem refletida, ainda menor, num entre-lugar, lacunar e despercebido.

Pensando nessa Cecília menina é que elaboramos tais descrições, pois acreditamos que ela sabia do seu lugar social, porém, perante as crianças não considerava que tivesse a mesma equivalência. Ela insurgia, sobrava, não se adequava aos grupos que tinha contato. Cecília se via como uma *outsider* no seu processo de formação.

Seguindo essa perspectiva, ela tornou-se adulta, tomando para si todas suas experiências e as convertendo para sua função social, enquanto educadora, intelectual, artista, poeta, cronistas, jornalistas e literata. Sabia o quanto poderia contribuir, reaproximando-se de todas as infâncias que convivera no seu passado. Sentia-se responsável em propiciar possibilidades de mudança, e por conta disso, atuou de maneira determinada e resistente, enquanto mulher e professora.

Ao defender uma educação para formação humana, muitas vezes, “valeu como um ponto luminoso, orientando espíritos e procurando caminhos e soluções para o maior problema nacional, que foi e continua sendo o da educação e cultura” (AZEVEDO, 2001, v. I, p. 19).

Cecília via-se como uma mulher que insurgia e que poderia lutar pelos seus direitos e por de muitas outras mulheres, através da educação e das artes:

E dizemos que somos livres...que os cativeiros caíam... Que a liberdade é um sol aberto sobre o mundo... Dizemo-lo, assim amarrados a coisas mesquinhas, e amarrando, igualmente, com a tradição de preconceitos, das mentiras convencionais, das invencionices de partida e casta, aqueles que passam em redor de nós...Este tema de escravidão é, na verdade, hereditário... Veio de nós e irá de nós para adiante. (MEIRELES, 2001, v. I, p. 8)

Ela esteve à frente de seu tempo, por saber colocar-se de forma incisiva diante dos grupos políticos, por conseguir ser sagaz ao fazer uso do jornalismo como uma ferramenta de informação, orientação e conscientização de mudanças sociais atreladas à implantação de um novo ideário educacional.

Soube equilibrar-se nas diversas teias configuracionais que esteve vinculada por meio do seu intelecto e posicionamento rígido frente às imposições de governos, ministros, diretores e intelectuais.

Nessa teia fez seus bordados sem finitude, elaborando desenhos e construções que foram marcantes na concretização de mudanças sociais e culturais e na formação de comportamentos que marcaram uma época e uma cultura. Nessa trama, Cecília se reinventa, se vê menina e se concretiza mulher.

*Considerações finais...*



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando nos propusemos abordar a autora Cecília Meireles, constatamos haver inúmeras produções de sua autoria, a maior parte delas retratando-a como educadora e grande produtora literária, com destaque para suas crônicas e poesias. Em meio a esse vasto material, elegemos compreender as relações sociais das quais ela participou, almejando compreender as percepções e composições do feminino pela sua autobiografia e produção jornalística, averiguando como a educação de meninas normatizava algumas *práticas* femininas.

Para isso, utilizamos uma abordagem teórico-metodológica que se pautasse em estudos interdisciplinares priorizando a literatura, a educação, especialmente nas abordagens da história da educação e da sociologia figuracional de Norbert Elias permitindo pensar a organização social do período e da temática eleita.

Escolhemos uma análise buscando ir do simples para o mais complexo, do irrisório para o valorizado, do diminuto para a grandiosidade, da individualidade para o coletivo. Nesse contexto, escolhemos iniciar pela criança para pensar o adulto, falar do feminino para abordar o masculino, partir da história de vida para contextualizar o macrossocial. Embora essa não seja nossa concepção individual, ela está presente socialmente na percepção acerca desses contextos.

Nesse sentido, nos inspiramos em Elias que em seus estudos sobre grupos estabelecidos e *outsiders* permitiu ver o lugar de determinados indivíduos nas configurações que frequentavam, e assim elaboramos nossa pesquisa sobre Cecília Meireles: partimos da sua vida pessoal, para analisarmos as representações sociais, pensamos na sua infância, para compreender sua individualização enquanto jornalista e educadora consideramos seu engajamento social, para explicar os equilíbrios de poder obtidos com sua atuação de mulher, filósofa e defensora dos ideais escolanovistas.

A distinção e originalidade desse estudo se fizeram na intenção de apontar dentro dos estudos sobre mulheres, uma perspectiva que fugisse das vertentes apresentadas por essa temática, a de que o feminino esteve sempre em relação de submissão, na balança de poder em consonância com o masculino, todavia sem ignorar as condições históricas androcêntricas e hierárquicas da história das mulheres.

Buscamos apontar elementos e estratégias que colocaram a mulher em situação de engajamento social –com o foco voltado para o caso da autora em destaque e das

escritoras presentes no decorrer desta investigação –, permitindo momentos e espaços nos quais mulheres, como elas, viabilizaram artifícios para fazer frente a esses lugares de dominação.

Portanto, apresentamos no texto além da produção de Cecília outras autoras que como escritoras, poetisas e jornalistas estiveram à frente de seu tempo no processo histórico-social vivido, e utilizaram suas escritas como estratégias sociais para se impor e se distinguir apresentando suas ideias e concepções em um meio social árido e masculino, considerando a literatura brasileira da primeira metade do século XX.

Elegemos as memórias de infância de Cecília Meireles porque esta obra traz tanto os detalhes e percepções de uma vida de menina, como também uma diversidade de outras meninas e infâncias, descritas por subjetividades, comportamentos e prescrições sobre o feminino e sua formação. Buscamos apreender as questões da vida privada em consonância com as práticas culturais, procurando entender os pormenores, os devaneios e as insignificâncias que se apresentaram como elementos importantes para explicar o cotidiano e as relações sociais vinculadas aos equilíbrios de poder nas interdependências mantidas em seus grupos.

Ao abordar a vida de Cecília Meireles na infância, percebemos que a escritora se coloca em um lugar de inferioridade em relação ao meio que conviveu, mesmo sendo uma menina branca, com condições sociais que a distinguiu das demais pessoas do seu convívio, como exemplo, as meninas negras ou as pobres. No entanto, ao se enxergar em uma perspectiva de insignificância – como pontua em suas escritas –, ela se auto percebe como aquela que estava próxima do chão, dos pequenos animais e das coisas, se considerando um apêndice do livro que narrava sua história, como quem participava sendo ao mesmo tempo onisciente e imperceptível, mas também taciturna e envolvida.

As infâncias descritas por Cecília Meireles, mesmo abordadas por um viés literário nos permitem ver os fatos históricos, pois ela expressa e apresenta um Brasil em fase de constituição e organização social, política, econômica e cultural, onde conviviam inúmeros grupos sociais. Ela nos apresenta adultos e crianças negras abandonadas, trabalhadores/as esquecidos ou ignorados, os pobres, os velhos, os mendigos, os cegos, os famintos e os loucos. Cecília traz à tona as diferenças, as vicissitudes e as incoerências de um contexto social, sobre o que é ser menina ou mulher em início do século XX, quando os ganhos e conquistas sobre emancipação e direitos sociais das mulheres ainda eram incipientes e estavam se constituindo. Além disso, nos apresenta a formação da menina sendo feita ainda nesse ambiente reservado

às mulheres, permeado por representações masculinas nas quais o trabalho, a força, a liderança ainda são fortes, e onde ela consegue, todavia, tecer uma escrita que faz a interlocução com essas imagens apresentando a resistência, a força e a sagacidade feminina.

As reminiscências da autora se apresentam como imagens em preto e branco, com nuances esfumado sobre uma menina solitária e incompreendida que se ampara na efemeridade e no devaneio infantil para prover-se enquanto sujeito social. Seus questionamentos sobre a morte, solidão e melancolia são contumazes, e em sua percepção de criança busca dirimir suas dúvidas sobre o porquê de ser diferente, em meio às meninas abandonadas, pobres, negras, trabalhadoras, que conseguiam obter plenitude e pertencer a um grupo. A Cecília menina apresentava-se como uma *outsider* a essas outras que sabiam e podiam brincar, sujar-se, portar-se e falar como quisessem. Essas infâncias se revelam como um período histórico no qual havia uma diversidade de contextos infantis.

Sua escrita transcende por não se ater somente a um contexto social, consegue se desfazer e perceber-se como menor, insignificante diante das outras meninas e mulheres: a negra trabalhadora, a empregada doméstica, as meninas sem lar, sem família. Em sua escrita nos parece que a menina Cecília soube brincar sozinha com as paredes, móveis, árvores ou insetos que permeavam seu mundo feito de pequenas coisas e de exílios. Tece uma vida cotidiana envolvida em simplicidade ouvindo sobre os personagens folclóricos imaginados pelas negras da casa, as fábulas contadas pela avó portuguesa, as lendas das empregadas, as brincadeiras e as cantigas das crianças nas redondezas em que vivia.

Assim a escrita de Cecília expressa que a menina aprendeu que havia uma diversidade de mundos, distintos por credices, religiosidade e fé. Como adulta, soube respeitar a todas e se colocou em defesa de muitas formas culturais que não eram as suas. Como escritora leu o mundo com seus olhinhos de gato, deixando os cacos da infância para trás. Cecília abriu uma janela e se mostrou para o mundo com sua obra, aprendeu ser menina e tornou-se uma mulher.

Tais aprendizados foram determinantes na elaboração de sua individualidade como menina, poeta, educadora e jornalista, pois conseguiu nos apontar como sua formação, neste cotidiano feminino e díspar, a colocou em condição de equilibrar-se socialmente dominando e subvertendo espaços majoritariamente masculinos.



Nas considerações sobre este tema do que foi ser menina na primeira metade do séc. XX, entre as décadas de 1930 a 1940, temos elencado as trajetórias de vida das autoras que vivenciaram esse período infantil, apresentando que a formação delas seguiu padrões semelhantes de normas e comportamentos para as mulheres. O feminino deveria adequar-se socialmente a modelos esperados e impostos, e essas regras estendiam-se em toda a organização da vida concretizadas nas emoções, desejos enquanto crianças, e depois expressos nas suas produções literárias que, sem dúvida, permitem perceber esse universo.

Sobre a formação escolar da menina Cecília, ao mesclarmos a lembrança ficcional com os dados históricos, percebe-se uma criança que se destacou pelo brilhantismo e sublimação. Na fase da juventude, destaca-se por suas escritas e por sua atuação enquanto educadora envolvida com as questões sociais e políticas. Cecília refutava os modelos de escola rígida e sem dinamismo, e propunha uma educação na qual a centralidade fosse a criança. Sugeria uma educação estética, uma instrução na qual a criança fosse respeitada e valorizada a partir de sua concepção de ludicidade, brincadeira e compreensão do mundo à sua volta.

No período de sua formação enquanto normalista, já desponta como uma educadora que se opõe às diretrizes de uma escola retrógrada e totalitária. Por conta de suas habilidades de poeta e escritora, evidencia-se perante seus pares, ganhando notoriedade e apreço de artistas, escritores, filósofos, burocratas governamentais e defensores das ideias da Escola Nova. Torna-se assim, uma expoente na área educacional e conquista uma rede de relações, permeadas por respeitabilidade e admiração. Ponderamos que essa projeção ocorria por conta de seu processo de individualização enquanto mulher e educadora. Sua escrita promovia uma educação estética, vinculada ao cientificismo e à valorização dos costumes e hábitos brasileiros, defendia o folclore e as religiosidades de matizes africanas e orientais.

No entanto, ao iniciar sua inserção na produção de impressos como defensora da educação, Cecília envolve-se em situação de embates e disputas políticas com dirigentes e burocratas educacionais. Este movimento pode ser pensado a partir de uma balança equilibrada de poder que a escritora mantém com esses interlocutores, pois Cecília consegue se impor em espaços e expressar suas concepções e opiniões intervindo a partir dos meios jornalísticos.

Interessante perceber que esse poder que ela usufrui se dá sem que ela tenha vinculação a nenhum tipo de associação, sindicato, federação ou grupo como era

comum naquela época às mulheres ou educadores. A atuação de Cecília se dava em uma militância política centrada em suas concepções sobre a educação das crianças, a formação das professoras e a organização escolar. Para isso, pautava-se em estudos que respeitassem as infâncias existentes, sem distinção de gêneros, classe social ou religiosidade.

Como jornalista, impôs-se como opositora política ao governo Getúlio Vargas, suas inúmeras colunas no *Diário de Notícias* expressam a situação nas escolas, não atenuava as problemáticas que envolviam a atuação de professores, dos dirigentes, dos secretários educacionais, dos prédios escolares, dos pais ou responsáveis, e dessa maneira escrevia sobre suas inquietações, apontava instruções, orientações e tecia críticas que eram lidas por mães, pais, educadores, crianças e responsáveis políticos.

Nesse campo jornalístico, tentou reaver as compilações da professora primária que a incentivou a estudar o folclore brasileiro, as considerações poéticas e literárias de seu educador, Olavo Bilac, colocando suas impressões da formação de aluna e normalista como pontos cruciais na sua produção feminina e intelectual. Almejava e conduzia sua carreira poética, literária e jornalística sem desvencilhar-se de sua individualidade e liberdade para se colocar como difusora de novas posturas e comportamentos.

Publicando e escrevendo Cecília traçou propostas, projetos, e interveio no campo educacional e político brasileiro. Através da sua escrita feminina, defendia a qualificação, a valorização, a instrução, a formação e a independência da mulher. Sem colocar-se através de uma religião, escrevia e defendia uma proposta ecumênica de fraternidade e amor universal. E na educação sua pauta era liberdade, respeito, ludicidade e cientificidade.

Cecília Meireles foi transgressora, singular e determinada em sua atuação jornalística, contrapõe-se politicamente às determinações de Vargas, por meio da sua escrita e atuação enquanto personalidade política, não se amedrontava perante as ações ditatoriais explícitas, que promoviam situações para distanciá-la de seus objetivos ou projetos. Entre essas ações, lembramos sua reprovação na seleção de professora na cátedra, ou quando foi obrigada a fechar sua biblioteca infantil, proibida de pronunciar seu discurso na Academia de Letras quando venceu um concurso, e outros mais.

Podemos apontar que estes empecilhos a colocaram em determinados momentos na condição de *outsider*, no entanto, ela não aceitou tal condição e tais barreiras acabavam sendo derrubadas: o motivo era a sua inserção social e política, sua extensa

rede de relações que manteve ao longo de sua carreira. Ao tentarem silenciá-la, seus opositores acabavam perdendo o respeito e a legitimidade, por não conseguirem responder à altura as críticas e considerações – ela conseguia o efeito oposto, colocava-se ainda mais em evidência como jornalista e intelectual.

Cecília foi hábil e diplomática para lidar com problemas dispo de sua educação aprendida e tratando as questões com serenidade, não se envolvia em escândalos ou menosprezava quem pensava diferente. Sabia conduzir seus embates e discussões, utilizando suas ferramentas de maneira inteligente e vigorosa. Embora tenha sido incompreendida pela sua atuação de educadora e intelectual, frente sua oposição ao governo de Getúlio Vargas, galgou uma carreira altamente produtiva. Seu vínculo social e intelectual a colocou em um alto patamar frente a escritores homens, e fez sua carreira mais como escritora como do que como professora de crianças.

Cecília elaborou uma infinidade de crônicas, livros, materiais didáticos, artísticos, poéticos, educacionais, e ainda uma produção jornalística, editada diariamente, entre os anos de 1930 a 1933, quando foi editora chefe. Na teia configuracional em que esteve inserida, suas produções a faziam oscilar entre estar em evidência ou ser silenciada. Intelectuais, jornalistas, artistas, escritores, editores de revistas no Brasil e outros países como Portugal, Estados Unidos, Chile ou Índia, além de vários outros da América Latina, viam-na como uma personagem forte e indispensável para a literatura e educação tanto brasileira como estrangeira. Tal situação foi demonstrada em palestras realizadas em Portugal nas décadas de 1930.

A distinção vivida por Cecília Meireles, Clarice Lispector, Cora Coralina, Raquel de Queiróz, Henriqueta Lisboa, pode ser percebida pela sua individualidade e sua atuação que as permitiu libertarem-se através de sua escrita emancipadora. As trajetórias femininas nos mostraram que todas essas mulheres puderam alcançar condições de visibilidade e legitimação como escritora, poeta ou jornalista, apresentando uma escrita marcada por processos de individualização e talento excepcional. Estas mulheres tiveram uma produção atuante, forte, significativa e talentosa que as investiram de poder e as fizeram se estabelecer em seus grupos e suas redes de interdependência, sendo respeitadas pela alta qualidade da sua produção literária.

Assim, a partir dos aspectos apontados até o momento, **nossa tese de pesquisa explicita a atuação de Cecília Meireles na literatura e no jornalismo, que permitiu a ela demonstrar que a normatização de comportamentos sociais aprendidos desde**

**a infância, estavam atreladas as representações e às suas práticas culturais. Tais práticas foram dispostas para demonstrar a relação hierárquica existente entre os gêneros. Portanto, a trajetória pessoal e profissional de Cecília Meireles evidenciou que foi possível a ela subverter a ordem e obter equilíbrios na balança de poder, nas figurações das quais fez parte, a partir de práticas femininas, que permitiram a utilização de estratégias para imprimir mudanças.**

Cecília utilizou a escrita e educação, pois este recurso ultrapassa as dicotomias de gênero, permitindo assim que ela, enquanto mulher e grande intelectual que foi, pudesse alcançar engajamento e estabelecer-se nas teias figuracionais que desenvolveu ao longo da sua vida. Tal como Cecília, evidenciou-se as escritas das autoras analisadas nesta pesquisa, que subverteram as *práticas femininas* e as utilizaram como argumentação em suas poesias, crônicas, matérias jornalísticas e literatura, provocando mudanças sociais e de comportamentos e permitindo o empoderamento feminino.

Consideramos assim, que todas essas mulheres e, principalmente, Cecília Meireles, tenham tido mais vivências de *outsiders* do que *estabelecidas* nas mais variadas figurações, entretanto, tal condição as aprimorou e as fortaleceu para alcançarem condições legítimas de engajarem-se e mudar os gradientes e níveis de equilíbrios do poder. Buscando uma relação de poder e um espaço que não as diferenciasses enquanto mulheres, mas sim, equiparassem e equilibrassem as relações na mesma proporção. Por mais que as práticas culturais e as representações do modelo de mulher e de escritora as tenham reservado o lugar de coadjuvantes sociais, essas mulheres se insurgiram e participaram da sociedade burlando as hierarquias a partir de sua escrita. Suas posturas nos permitem decidir por *isto ou aquilo*, e que deixaram uma lição ao universo feminino... *Sede assim qualquer coisa serena, isenta, fiel. Não como o resto dos homens...*

*Cecília Meireles*

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU, Aline Letícia Rech. A escrita feminina na imprensa caxiense até 1920 em *O Estímulo*. In: ZINANI, Cecil Albert; SANTOS, Salete Rosa (Orgs.). **A mulher na história da literatura: estudos da produção literária de escritoras da região de colonização italiana no nordeste do Rio Grande do Sul**. Caxias do Sul: Educus, 2015, p. 13-41.

ABREU, Daniela Cristina Lopes de; ABDLA, Rachel Duarte. Estratégias de escolarização de saberes docentes e suas representações: uma visão sobre a escola Joaquim Salles de Rio Claro. In: SANTOS, Reinaldo; FURTADO, Alessandra Cristina. **História da Educação, memória e sociedade**. Dourados: Ed. UFGD, 2015, p. 139-155.

ABRAMOVICH, Fanny (Org.). **Antologia: o mito da infância feliz**. São Paulo: Summus, 1983.

ALENCAR, José. **Lucíola**. São Paulo: Martins Claret, 2005a.

\_\_\_\_\_. **Diva**. São Paulo: Martins Claret, 2005b.

\_\_\_\_\_. **Senhora: perfil de mulher**. Disponível em: <<https://goo.gl/gJTjPJ>>. Acesso em: 10 jun. 2016.

ALMEIDA, Jane Soares. **Mulher e educação: a paixão pelo possível**. São Paulo: Editora UNESP, 1998.

AMADO, Jorge. **Capitães da Areia**. São Paulo: Martins Claret, 1965.

\_\_\_\_\_. **O menino grapiúna**. São Paulo: Martins Claret, 1982.

ANDRADE, Mário. **Querida Henriqueta: Cartas de Mário de Andrade a Henriqueta Lisboa**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1991.

ARAÚJO SÁ, Antônio Fernando. O sertão globalizado em galileia, de Ronaldo Correia de Brito. In: PINHEIRO, Alexandra Santos; FREIRE, Zélia Nolasco dos Santos. **Literatura e estudos culturais: ensaios**. Dourados: Ed. UFGD, 2014, p. 103-117.

ARAUJO, Cláudia Beatriz Carneiro. *Festa e o modernismo*. Revista Estudo e pesquisa, v.15, n. 1, p. 97-109, jan./jun. 2011. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/lep/article/download/32461/17289>. Acesso em: 20 set. 2017.

ARROYO, Miguel. A infância interroga a pedagogia. In: SARMENTO, Manuel J.; GOUVEA, Maria Cristina. **Estudos da infância: educação e práticas sociais**. Petrópolis/Rio de Janeiro: Vozes, 2009, p. 119-140.

ASSIS, Joaquim Maria Machado. **Dom Casmurro**. São Paulo: O Globo; Klick, s/d.

\_\_\_\_\_. **Contos: A cartomante**. São Paulo: Moderna, 2000.

\_\_\_\_\_. **Mariana**. Publicado originalmente em: *Jornal das Famílias*, 1871.

\_\_\_\_\_. **Obra Completa**. Rio de Janeiro, 1979.

AVILA, Myriam. **O retrato na rua: memórias e modernidade na cidade planejada**. Belo Horizonte: UFMG, 2008.

AZEVEDO, Aluísio. **Casa da pensão**. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1884.

\_\_\_\_\_. **Clara dos Anjos**. Disponível em: <<https://goo.gl/zEBuwr>>. Acesso em: 10 jul. 2016.

AZEVEDO FILHO, Leodegário A. Prefácio. **Cecília Meireles: crônicas da educação**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira: Fundação Biblioteca Nacional, v. I, II, III, IV, 2001.

BACHELARD, Gaston. **A poética do devaneio**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

BANDEIRA, Manuel. **Poesia e prosa completa**. Rio de Janeiro: Aguilar, 1987

BARREIRA, Luiz Carlos. Contribuições da história da escola pública sorocabana para a história da educação brasileira. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Demerval; Nascimento, Maria Isabel (Orgs). **A escola pública no Brasil: história e historiografia**. Campinas/São Paulo: Autores Associados, 2005, p. 193-219.

BARRETO, Lima. **Triste fim de Policarpo Quaresma**. São Paulo: Penguin; Companhia das Letras, 2011.

BARRETO, Lima. **Clara dos Anjos**. São Paulo: Editora Ática, 1994.

BARROS, Manoel. **Memórias inventadas: a infância**. São Paulo: Planeta, 2010.

\_\_\_\_\_. **Memórias inventadas: A terceira Infância**. São Paulo: Planeta, 2008.

\_\_\_\_\_. **Memórias inventadas: A segunda Infância**. São Paulo: Planeta, 2005.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BEAUVOIR, Simone. **O segundo sexo: fatos e mitos**. 4. ed. São Paulo: Difusão Europeizado Livro, 1970.

BERNIS, Yeda Prates. **Depoimento**. In: CARVALHO, Abigail de Oliveira; SOUZA, Eneida Maria de; MIRANDA, Wander Melo. (Org.) *Presença de Henriqueta*. Rio de Janeiro: J. Olympio, 1992, p. 11-15.

BILAC, Olavo. **Poesias infantis**. São Paulo: Empório do Livro, 2009.

BOCAYUVA, Helena. **Sexualidade e gênero no imaginário brasileiro: metáforas do biopoder**. Rio de Janeiro: Revan, 2007.

BRANCO, Lucia Castello; BRANDÃO, Ruth Silviano. **A mulher escrita**. Rio de Janeiro: Lamparina editora, 2004.

BRANDÃO, Carlos da Fonseca. **Norbert Elias**: formação, educação e emoções no processo de civilização. Petrópolis: Vozes, 2003.

\_\_\_\_\_. **A teoria dos processos de civilização de Norbert Elias**: o controle das emoções no contexto da psicogênese e da sociogênese. 2000. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista. Marília, 2000.

BRITO, Clóvis Carvalho; SEDA, Rita Elisa. **Cora Coralina**: raízes de Aninha. Aparecida: Ideias & Letras, 2009.

BUNGART NETO, Paulo. **Literatura íntima**: que mistérios têm o diário de Alice? Revista Entrelaces: Ceará, v. 2, n. 9, jan.-jun, p. 157-172, 2017.

BUITONI, Dulcília Helena Shroeder. **Imprensa feminina**. São Paulo: Ática, 1990.

CAMINHA, Edmílson. **Rachel de Queiroz: a Senhora do Não Me Deixes**. Rio de Janeiro: Academia Brasileira de Letras, 2010.

CAMPELLO, Eliane. A escrita-mulher em Novela negra com argentinos, de Luiza Valenzuela. In: NAVARRO, Márcia Hoppe (Orgs.). **Rompendo o silêncio**: gênero e literatura na América Latina. Porto Alegre: Ed.UFRGS, 1995, p. 97-114.

CAMPOS, Francisco Luís da Silva. **Biografia**. Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil. Disponível em: <[http://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/AEraVargas1/biografias/francisco\\_campos](http://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/AEraVargas1/biografias/francisco_campos)>. Acesso em: 2 out. 2016.

CAVALCANTE, Ilane Ferreira. **Mulheres e letras**: representações femininas em revistas e romances das décadas de 1960 e 1970. Natal: IFRN, 2011.

COLLING, Ana Maria; TEDESCHI, Antonio. **Dicionário crítico de gênero**. Dourados: Ed. UFGD, 2015.

\_\_\_\_\_. **Tempos diferentes, discursos iguais**: a construção do corpo feminino na história. Dourados: Ed. UFGD, 2014.

CHARTIER, Roger. **História cultural**: entre práticas e representações. Lisboa/Rio de Janeiro: Difel/Bertrand Brasil, 1990.

CORALINA, Cora. **Poemas dos becos de Goiás e estórias mais**. 20. ed. São Paulo: Global, 2005.

\_\_\_\_\_. **Vintém de Cobre**: meias confissões de Aninha. 9. ed. São Paulo: Global, 2001.

CORREA, Rosa Lygia Teixeira. Política educacional, modelo pedagógico e trabalho do professor: um aspecto da história recente. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Demerval; Nascimento, Maria Isabel (Orgs). **A escola pública no Brasil: história e historiografia**. Campinas/São Paulo: Autores Associados, 2005, p. 267-282.

COSTA, Luiz Antônio Severo da. **Brasil 1900-1910**. Rio de Janeiro: Biblioteca Nacional, 1980.

CUNHA, Betina Ribeiro Rodrigues. Cartas de Clarice – geografia de uma identidade. In: PINHEIRO, Alexandra Santos; FREIRE, Zélia Nolasco dos Santos. **Literatura e estudos culturais: ensaios**. Dourados: Ed. UFGD, 2014, p. 15-57.

DAL FARRA, Maria Lúcia. Cecília Meireles: imagens femininas. **Cadernos Pagu**, Campinas, n.27, jul.-dez. 2006, p. 333-371. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-83332006000200013&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-83332006000200013&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 10 dez. 2016.

DÁVILA, Jerry. Construindo o homem brasileiro: educação e eugenia na Era Vargas. In: MIGUEL, Maria Elisabeth Blanck; CORRÊA, Rosa Lygia Teixeira (Orgs). **A educação escolar em perspectiva histórica**. Campinas/São Paulo: Autores Associados, 2005, p. 341- 353.

DEL PRIORE, Mary. **História das crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2007.

\_\_\_\_\_. **História das mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto/ Edunesp, 1997.

DOMINGUES, Petrônio. Frentenegrinas: notas de um capítulo da participação feminina na história da luta anti-racista no Brasil. **Caderno Pagu**, Campinas, n. 28, p. 345-374, June, 2007. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-83332007000100015&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-83332007000100015&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 10 ago. 2017.

DUARTE, Constância de Lima. Feminismo e literatura no Brasil. **Revista Estudos Avançados**, São Paulo: Universidade de São Paulo, v.17, n. 49, p. 151-159, 2003.

DUARTE, Luiz Antônio Farias. **Imprensa e poder no Brasil (1901-1915): estudo da construção do personagem Pinheiro Machado pelos jornais Correio da Manhã (RJ) e A Federação (RS)**. 2007, 195 f. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2007.

DUBY, Georges; PERROT, Michelle. **História das mulheres no ocidente: o século XX**. São Paulo: Edições Afrontamento, 1994.

ELIAS, Norbert. **O processo civilizador: uma história dos costumes**. v. 1. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

\_\_\_\_\_. Sobre os seres humanos e suas emoções: um ensaio sob a perspectiva da sociologia dos processos. In: GEBARA, Ademir; WOUETRS (orgs). **O controle das emoções**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2009, p. 19-46.



- \_\_\_\_\_. **A sociedade dos indivíduos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar: 2003.
- \_\_\_\_\_. SCOTSON, John L. **Os estabelecidos e outsiders: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.
- \_\_\_\_\_. **Sobre o tempo**. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.
- \_\_\_\_\_. **O processo civilizador**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994a,v. 2.
- \_\_\_\_\_. **A sociedade dos indivíduos**. Rio de Janeiro: Zahar, 1994b.
- \_\_\_\_\_. **O processo civilizador: formação do Estado e civilização**. v 2. Rio de Janeiro: Zahar, 1993.
- \_\_\_\_\_. The changing balance of power between the sexes. A process-sociological study: the example of the Ancient Roman State. **Theory, Culture&Society**, London, v.4, n.2, p.287-316, 1987.
- \_\_\_\_\_. **Introdução à sociologia**. Lisboa: Edições 70, 1980.
- FALEIROS, Vicente de Paula. Infância e processo político no Brasil. In: RIZZINI, Irene; PILOTTI, Francisco. **A arte de governar crianças: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2011, p. 33-96.
- FARIA, Ana Lúcia Goulard; PALHARES, Maria Silveira. **Educação infantil pós-LDB: rumos e desafios**. Campinas: Autores Associados, 2005.
- FARIA FILHO, Luciano Mendes. **A infância e sua educação: materiais, práticas e representações**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- FELGUEIRAS, Margarida Louro. Escola pública em Portugal (Século XVIII- XX): problemas em debate. IN: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Demerval; Nascimento, Maria Isabel (orgs). **A escola pública no Brasil: história e historiografia**. Campinas/São Paulo: Autores Associados, 2005, p. 109-141.
- FELIPE, Jane. Infância, gênero e sexualidade. **Revista Educação e Realidade**, v. 25, n.1, 2000.
- FIGUEIREDO, Eurídice. **Mulheres ao espelho: autobiografia, ficção, autoficção**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2013.
- FREITAS, Marcos Cezar de; BICCAS, Maurilaine de Souza. **História social da educação no Brasil (1926-1996)**. São Paulo: Cortez, 2009.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. Escola pública na atualidade: lições da história. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Demerval; Nascimento, Maria Isabel (orgs). **A escola pública no Brasil: história e historiografia**. Campinas/São Paulo: Autores Associados, 2005, p. 221-254.

GOELLNER, Silvana Vilodre. Da criança de hoje depende o Brasil de amanhã: raça e gênero da educação física brasileira do início de século XX. In: MIGUEL; Maria Elisabeth Blanck; CORRÊA, Lydia Teixeira. **A educação escolar em perspectiva histórica**. Campinas: Autores Associados, 2005, p. 327-353.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate de relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: BRASIL. **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005, p. 39-62.

\_\_\_\_\_. **O impacto do diferente: reflexões sobre a escola e a diversidade cultural. Educação em foco**, Belo Horizonte, vol. 4, n. 4, p. 21-27, dez. 2000.

GONDRA, J. G. (Org). **História, infância e escolarização**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2002.

GOUDSBLOM, Johan. A vergonha: uma dor social. In: GEBARA, Ademir; WOUETRS (orgs). **O controle das emoções**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2009, p. 47-60.

GOUVEA, Maria Cristina S. **A escrita da história da infância: periodização e fontes**. Petrópolis: Vozes. 2009.

\_\_\_\_\_. A escolarização da “meninice” nas Minas Gerais oitocentistas: a individualização do aluno. In: VEIGA, Cynthia Greive, FONSECA, Thais Nivia de Lima (Orgs.). **História e historiografia da educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica. 2003, p. 189-226.

GOUVÊA, Leila Vilas Boas. **Pensamento e "lirismo puro" na poesia de Cecília Meireles**. São Paulo: Ed. USP, 2008.

\_\_\_\_\_. **Cecília em Portugal: ensaio biográfico sobre a presença de Cecília na terra de Camões, Antero e Pessoa**. São Paulo: Editora Iluminuras, 2001.

HARGREAVES, Jennifer. Norbert Elias: o sexo, o gênero e o corpo no processo civilizador. In: RYCHTER, Danielle; DESCOUTURES, Virginie; DEVREUX, Anne-Marie; VARIKAS, Eleni. **O gênero nas ciências sociais: releituras críticas de Max Weber a Bruno Latour**. São Paulo: Ed. da Unesp, 2014, p. 443-461.

IONTA, Marilda. **As cores da amizade: cartas de Anita Maffaldi, Oneyda Alvarenga, Henrique Lisboa e Mário de Andrade**. São Paulo: Annablume: Fapesp, 2007.

KUHLMANN Jr. Moysés. Sobre a história da infância. In: FARIA, Luciano Mendes. **A infância e sua educação: materiais, práticas e representações**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004, p. 16-36.

KAPLAN, Carina Viviana. A experiência emocional contemporânea: um reflexo sobre os medos e os jovens. In: SARAT, Magda; SANTOS, Reinaldo dos (Orgs). **Sobre processos civilizadores**. Dourados: Ed. UFGD, 2012, p. 29-44.

LEÃO, Andrea Borges. **Norbert Elias e a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

LEÃO, Ângela Vaz. **Henriqueta de Minas, Minas de Henriqueta. Henriqueta Lisboa: o mistério da criação poética**. Belo Horizonte: Ed. PUC-Minas, 2004.

LEJEUNE, Philippe. História literária y autobiografía. Traducción: Emilio Bernini. **Revista Hipótesis y Discusiones**. Argentina, v. 21, n 21, 2001.

LIMA BARRETO, Afonso Henrique. Clara dos Anjos. In: BARBOSA, Francisco de Assis; HOUAISS, Antonio (Orgs). **Obras de Lima Barreto**. São Paulo: Brasiliense. 17v., 1956a

\_\_\_\_\_. Triste fim de Policarpo Quaresma. In: BARBOSA, Francisco de Assis; HOUAISS, Antonio (Orgs). **Obras de Lima Barreto**. São Paulo: Brasiliense, 17v., 1956b.

LIMA, Lana Lage da Gama; SOUZA, Suellen André de Souza. Paterfamilias. In: COLLING, Ana Maria; TEDESHI, Losandro Antonio. **Dicionário crítico de gênero**. Dourados: Ed. UFGD, 2015, p. 510-519.

LISBOA, Henriqueta. **Convívio poético**. Imprensa Oficial, 1955.

\_\_\_\_\_. **O menino poeta**. São Paulo: Vozes, 2008.

\_\_\_\_\_. **Convívio poético**. Belo Horizonte: Secretaria da Educação de Minas Gerais, 1955.

LISPECTOR, Clarice. **Os desastres de Sofia: todos os contos**. Rio de Janeiro: Rocco, 2016.

\_\_\_\_\_. **A legião estrangeira**. São Paulo: Siciliano, 1992.

LÔBO, Yolanda. **Cecília Meireles**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Massangana, 2010.

\_\_\_\_\_. Memória e Educação: o Espírito Victorioso de Cecília Meireles. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, MEC/INEP, v.77, n. 187, p. 525-545, set/dez, 1996.

LOPES, Alberto; FARIA FILHO, Luciano Mendes; FERNANDES, Rogério. **Para a compreensão histórica da infância**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

LUCENA, Ricardo Figueiredo. Práticas corporais, historiografia e fontes: o esporte como fonte e como história. In: SARAT, Magda; SANTOS, Reinaldo (Orgs). **Sobre processos civilizadores**. Dourados: Ed. UFGD, 2012, p. 267-282.

MANCINI, Ana Paula Gomes; MONARCHA, Carlos. **Escola normal da corte (1876/1889): contribuição para o estudo das instituições de formação de professores no Império**. II Congresso brasileiro de história da educação. Anais. Natal: 2002. Disponível

em: [www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe2/pdfs/Tema3/0339.pdf](http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe2/pdfs/Tema3/0339.pdf). Acesso em: 20 out. 2017.

MATA, Anderson Luis Nunes. **Infância na literatura brasileira contemporânea: tema, conceito, poética**. Revista estudos de literatura brasileira contemporâneos. Brasília, n. 46, p. 13-20, Dec. 2015. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2316-40182015000200013&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2316-40182015000200013&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 8 set. 2017.

MEDEIROS, Vladimir José de. Entre a pena e a espada: a questão da identidade nacional em 'um rio imita o reno', de Viana Moog. In: MEDEIROS, Márcia Maria. **Ensaio sobre cultura, literatura e história**. Dourados: Ed. UFGD, 2013, p. 53-71.

MEIRELES, Cecília. **Problemas da literatura infantil**. 4. ed. São Paulo, 2016.

\_\_\_\_\_. **Cecília Meireles: crônicas da educação**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira: Fundação Biblioteca Nacional, vol. I, II, III, IV, 2001.

\_\_\_\_\_. **Olhinhos de gato**. São Paulo: Moderna, 1983.

\_\_\_\_\_. **Giroflê. Giroflá**. São Paulo: Moderna, 1981.

\_\_\_\_\_. **Ou isto ou aquilo**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1977.

\_\_\_\_\_. **Obras completas**. Rio de Janeiro: José Aguilar, 1958.

MENEGAT, Alzira Salete. **Mulheres na Sociedade: um olhar sobre a condição das mulheres e as transformações sociais produzidas por elas**. In: FARIAS, Marisa de Fátima Lomba (Org). **Relações de gênero: dilemas e perspectivas**. Dourados: Ed. UFGD, 2009, p. 15-36.

MEYER, Dagmar. Gênero e educação: teoria e política. In: LOURO, Guacira Lopes; NECKEL, Jane Felipe; GOELLNER, Silvana Vilodre (Orgs.). **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na Educação**. Petrópolis: Vozes, 2003. p. 9-27.

MIGUEL, Maria Elisabeth Blanck; CORRÊA, Rosa Lydia Teixeira (Orgs). **A educação escolar em perspectiva histórica**. Campinas: Autores Associados, 2005.

MINOZZO, Ismael Luis; ZINANI, Cecil Jeanine Albert. Uma contribuição à história da literatura a partir da questão de gênero na região de colonização italiana no nordeste do Rio Grande do Sul. In: ZINANI, Cecil Jeanine Albert, SANTOS, Salete Rosa Pezzi (Orgs.). **A mulher na história da literatura: estudos da produção literária de escritoras da região de colonização italiana no nordeste do Rio Grande do Sul**. Caxias do Sul: Educs, 2015, p. 145-175.

MODELSKI, Jaqueline; SANTOS, Salete Rosa Pezzi. O lugar de Lydia Mombelli da Fonseca na história da literatura. In: ZINANI, Cecil Jeanine Albert, SANTOS, Salete Rosa Pezzi (Orgs.). **A mulher na história da literatura: estudos da produção literária de escritoras da região de colonização italiana no nordeste do Rio Grande do Sul**. Caxias do Sul: Educs, 2015, p. 145-175.

MORAES, Marcia. **Ser humana**: quando a mulher está em discussão. Rio de Janeiro: DP5A, 2002.

MOSER, Benjamin (Org.). Prefácio. In: LISPECTOR, Clarice. **Todos os contos**. Rio de Janeiro: Rocco, 2016.

MULLER, Regina Verônica. **História de crianças e infâncias**: registros, narrativas e vida privada. Petrópolis: Vozes, 2007.

NAVA, Pedro. **Balão cativo**. São Paulo: Ateliê e Giordano, 1986.

NEVES, Margarida de Souza. **Paisagens secretas: memórias de infância**. Loyola: Rio de Janeiro, 2001a.

NEVES, Margarida de Souza; LÔBO, Yolanda Lima; MIGNOT, Ana Crystina Venancio. **Cecília Meireles**: a poética da educação. Rio de Janeiro: Ed. Puc/Rio: Loyola, 2001b.

NUNES, Aparecida Maria. **Clarice Lispector jornalista**: páginas femininas e outras páginas. São Paulo: Senac São Paulo, 2006.

\_\_\_\_\_. **Correio Feminino**. Rio de Janeiro: Rocco. 2006.

PERES, Eliane. **Discurso pedagógico e práticas escolares**: a trajetória de uma pesquisa histórica sobre escola pública primária gaúcha. In: MIGUEL, Maria Elisabeth Blanck; CORRÊA, Rosa Lydia Teixeira (orgs). A educação escolar em perspectiva histórica. Campinas/São Paulo: Autores Associados, 2005, p. 103-139.

PERROT, Michelle. **As mulheres ou os silêncios da história**. Bauru: Edusc, 2013.

\_\_\_\_\_. **Minha história das mulheres**. São Paulo: Contexto, 2008.

\_\_\_\_\_. **Mulheres públicas**. São Paulo: Ed. Unesp, 1998

\_\_\_\_\_. **Os excluídos da história**: operários, mulheres e prisioneiros. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

\_\_\_\_\_. As mulheres na historiografia brasileira. In: LOPES, Zélia (Org.). **A história em debate**. SP: Ed. Unesp, 1991, p. 82; 83-85.

PIERANGELI, José Henrique. Códigos penais do Brasil: educação histórica. São Paulo: **Revista Brasileira dos Tribunais**, 2001.

PIMENTA, Jussara. Leitura e encantamento: a Biblioteca Infantil do Pavilhão Mourisco In: NEVES, Margarida de Souza, LÔBO, Yolanda Lima e MIGNOT, Ana Crystina Venancio (Orgs.). **Cecília Meireles**: a poética da educação. Rio de Janeiro. Ed. PUC-Rio: Loyola. 2001. p. 105-112.

PINHEIRO, Alexandra Santos. **Para além da amenidade**: o Jornal das Famílias (1863-1878) e sua rede de produção. Tese de Doutorado. Campinas: São Paulo, 2007. 655p.

PINTO, Manuel; SARMENTO, Manuel Jacinto. **As crianças**: contextos e identidades. Braga-PT: Ed. Universidade do Minho, 1997.

POMPEIA, Raul. **O ateneu**. Rio de Janeiro: O Globo, 1997.

PULCINO, Raquel; PINHO, Raquel; ANDRADE, Marcelo (Orgs.). Papéis e identidades de gênero no cotidiano escolar: a percepção dos/as jovens sobre as relações entre os sexos. **Revista Em Aberto**, Brasília, v. 27, n. 92, p. 127-146, jul./dez. 2014

QUEIROZ, Rachel. **As três Marias**. Rio de Janeiro: José Olympio, 2005.

\_\_\_\_\_. **O Quinze**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1984.

RAGO, Margareth. **Do cabaré ao lar**: utopia da cidade disciplinar: Brasil 1890-1930. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

\_\_\_\_\_. Trabalho feminino e sexualidade, In: DEL PRIORE Mary (Org.). **História das mulheres no Brasil**. São Paulo:Contexto, 2001, p. 578-606.

\_\_\_\_\_. **Os prazeres da noite**: prostituição e códigos de sexualidade feminina em São Paulo (1890-1930). Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.

RAMANZINI, Isis Cristina. Paratopia criadora: Cecília Meireles, uma escritora atuante no cenário educacional. **Revista L@el em (Dis-)curso**. v. 6, n. 2, p. 72-83, 2014.

RAMOS,Graciliano. **Vidas secas**. São Paulo: Martins, 1966

\_\_\_\_\_, Graciliano. **Infância**. Rio de Janeiro: Record, 2009.

REGO, José Lins. **Menino de engenho**. Rio de Janeiro: José Olympio, 2009.

RESENDE, Vânia Maria. **O menino na literatura brasileira**. São Paulo: Col. Debates, p. 25-45, 1987

RICOEUR, Paul. **A memória, a história, o esquecimento**. Campinas: Ed. Unicamp, 2007.

RIZZINI, Irene; PILOTTI, Francisco. **A arte de governar crianças**: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil. São Paulo: Cortez, 2011.

RIZZINI, Irma. Meninos desvalidos e menores transviados: a trajetória da assistência pública até a Era Vargas. In: RIZZINI, Irene; PILOTTI, Francisco. **A arte de governar crianças**: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil. São Paulo: Cortez, 2011, p. 225-286.

RODRIGUES, ELAINE. A imprensa pedagógica como fonte, tema e objeto para a história da educação. In: COSTA, Juvenal; MELO, Joaquim José Pereira; FABIANO, Luiz Hermenegildo. **Fontes e métodos em história da educação**. Dourados: Ed.UFGD, 2010, p. 311-325.

ROSA, João Guimarães. **Manuelzão e Miguilim**: (Corpo de baile). 11. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

\_\_\_\_\_. **Tutaméia**. 9. ed., Rio de Janeiro: Ediouro, 2009, 268 pág.

SANTOS, Salete Rosa Pezzi dos. **Mulheres de olhos grandes**: subjetividade feminina e autonomia. In: ZINANI, Cecil Jeanine Albert. **Mulher e literatura: história, gênero e sexualidade**. Caxias do Sul: Educus, 2010, p.115-126.

SARAT, Magda; CAMPOS, Míria Isabel. Memórias da Infância e da Educação: abordagens Eliasianas sobre as mulheres. **Revista Educação e realidade**. v.. 43, n.2. Porto Alegre, p. 2-24, jul./dez. 2017.

SARAT, Magda. Educação, Memória e Gênero: contribuições de Norbert Elias. **Revista InterMeio**: Programa de Pós-Graduação em Educação, Campo Grande, v.17, n.33, p.118-139, jan.-jun. 2011.

\_\_\_\_\_. Memórias de infância e identidade de gênero na formação das profissionais na educação infantil. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL FAZENDO GÊNERO - **Fazendo gênero 8 - corpo, violência e poder**. Florianópolis, 25 a 28 de agosto de 2008.

\_\_\_\_\_. Gênero, sexualidade e infância: (con)formando meninas. **Revista Tempos e Espaços em Educação**. Programa do Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe, v. 12, p. 45-56, jan.-abr. 2014.

SARAT, Magda; XAVIER, Nubea Rodrigues. Tempo de escolarização e civilidade da criança na literatura brasileira. **Revista Propuesta Educativa**, n. 41, v. 1, p. 81 a 88, jun. 2014.

SARAT, Magda; ROCHA, Rita Luiz (Orgs.). **Fundamentos filosóficos da educação infantil**. Maringá: Eduem, 2009.

SARAT, Magda. A infância de Mozart e memórias de velhos: contribuições de Norbert Elias. **Revista InterMeio**, Campo Grande, v.14, n.28, p.102-120, jul./dez. 2008.

SARMENTO, Manoel; GOUVEA, Maria Cristina Soares. **Estudos da infância**: educação e práticas sociais. Rio de Janeiro: Vozes. 2008.

\_\_\_\_\_. PINTO, Manuel. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In: PINTO, Manuel; SARMENTO, Manuel José. (Orgs.). **As crianças**: contextos e identidades. Braga: Instituto de Estudos da criança da Universidade do Minho, 1997, p. 9-29.

SCHMIDT, Rita Terezinha. Refutações ao feminismo: (des)compassos da cultura letradabrasileira. **Revista de estudos feministas**. Florianópolis, v. 14, n. 3. p. 765-799, set./dez. 2006.

\_\_\_\_\_. Mulheres reescrevendo a nação. **Revista Estudos feministas**. Florianópolis: v. 8, n. 1, p. 84-97, jan/jun, 2000.

SCOTT, Joan. **Gênero: uma categoria útil de análise**. Educação e Realidade, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 71-100, jul./dez. 1995

\_\_\_\_\_. História das Mulheres. In: BURKE, Peter (Org.). **A escrita da história**. São Paulo: Unesp, 1992, p. 62-95.

SILVA, Márcia Cabral. **Infância e literatura**. Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 2010.

SILVA, Roberta Donega. **Serenas e desesperadas: representações femininas na obra poética de Cecília Meireles**. 2015. 117 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. Assis, 2015.

SIROTA, Régine. Emergência de uma sociologia da infância: evolução do objeto e do olhar. São Paulo: **Cadernos de Pesquisa**, n. 112, mar/2001. Disponível em: <[www.scielo.br/pdf/bcp/n112/16099.pdf](http://www.scielo.br/pdf/bcp/n112/16099.pdf)>. Acesso em: 11 jan. 2015.

SOBRINHO, Antônio Carlos Monteiro Teixeira. Pedro Archanjo Ojuobá ou ideal negro mestiço em Tenda dos Milagres. In: PINHEIRO, Alexandra dos Santos; FREIRE, Zélia Nolasco dos Santos. **Literatura e estudos culturais**, Dourados: Ed. UFGD, 2014, p. 88-101.

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**. n.14, p. 61-88, maio/ago. 2000.

TEDESCHI, Losandro Antonio. **As mulheres e a história: uma introdução teórico metodológica**. Dourados: Ed. UFGD, 2012.

TONINI, Adriana Maria; OLIVEIRA, Breyner R. **Coordenação Pedagógica e formação continuada de professores**. Juiz de Fora: Editar, 2015.

TRIGO, Luciano. **Engenho e memória: o Nordeste do açúcar na ficção de José Lins do Rego**. São Paulo: Topbooks, 2002.

VEIGA, Cinthya Greive; FARIA FILHO, Luciano Mendes. **Infância no sótão**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

\_\_\_\_\_. Infância e modernidade: ações, saberes e sujeitos. In: FARIA FILHO, Luciano Mendes. **A infância e sua educação: materiais, práticas e representações**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004, p. 35-82.

VERÍSSIMO, Erico. **Solo de clarineta**. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.



VIDAL, Diana Gomes; FARIA FILHO, Luciano Mendes. **As lentes da história:** estudos de história e historiografia da educação no Brasil. São Paulo: Autores Associados, 2005a.

VIDAL, Diana Gomes. Escola pública e método intuitivo: aspectos de uma história conectada. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Demerval; NASCIMENTO, Maria Isabel (Orgs). **A escola pública no Brasil: história e historiografia.** Campinas: Autores Associados, 2005b, 143-157.

VILELA, Heloisa O. S.;CORREA, Miguel (Orgs.). **A educação escolar em perspectiva histórica.** Campinas: Autores Associados, 2005.

XAVIER, Libânia Nacif. **Para além do campo educacional:** um estudo sobre oManifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932). Bragança Paulista: Edusf, 2002.

XAVIER, Nubea Rodrigues; SARAT, Magda. Tempo de escolarização e civilidade da criança na literatura brasileira. In: SANTOS, Reinaldo; FURTADO, Alessandra Cristina (Orgs) **História da educação, memória e sociedade.** Dourados: Ed. UFGD, 2015, p. 11-32.

\_\_\_\_\_. Infância, literatura e o processo civilizador da escola. In: SARAT, Magda; SANTOS, Reinaldo (Orgs.). **Sobre processos civilizadores:** diálogos com Norbert Elias. Dourados: Ed. UFGD, 2012. p. 169-200.

XAVIER, Nubea Rodrigues. **Memórias de infância e da escola:** uma perspectiva literária. 2011. 85f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Grande Dourados. Dourados, 2011.

YUNES, Eliana Lucia Madureira; BINGEMER, Maria Clara Lucchetti. **Adélia Prado, Hannah Arendt, Cecília Meireles, Teresa Ávila e Simone Weil:** mulheres de palavra. São Paulo:Loyola, 2003.

ZAGURY, Eliane. **A escrita do eu.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982

ZINANI, Cecil Jeanine Albert; SANTOS, PEZZI, Salter Rosa. **A mulher na história da literatura.** Caxias do Sul: Educs, 2015.

ZINANI, Cecil Jeanine Albert. **Mulher e literatura: história, gênero, sexualidade.** Caxias do Sul: Educs, 2010

\_\_\_\_\_.**Literatura e gênero:** a construção da identidade feminina. Caxias do Sul: Educs, 2006.

ZOLIN, Lúcia Osana. Pós-Colonialismo, Feminismo e Construção de Identidades na Ficção Brasileira Contemporânea Escrita por Mulheres. **Revista Brasileira de literatura comparada.** Maringá, v. 14, n. 21, p. 51-70, 2012.

## ILUSTRAÇÕES

Ilustração 1. Rosto de Cecília Meireles década de 1920

Disponível

em:

[http://www.redesemfronteiras.com.br/noticia\\_ver.php?id=1775#prettyPhoto/0/](http://www.redesemfronteiras.com.br/noticia_ver.php?id=1775#prettyPhoto/0/)

Acesso em 23 out 2017

1.1. Aula de geografia, seção feminina do grupo escolar Orozimbo Maia, 1939.

Arquivo da EEPG Orozimbo Maia, Campinas. In: Souza, Rosa Fátima de. Fotografias escolares: a leitura de imagens na história da escola primária. Revista Educar. Curitiba, n.18, p. 75-101. 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n18/n18a07.pdf>

Acesso em 23 out 2017.

Ilustração 2. Capítulo I

2.1. Meninos que viviam da indústria dos trapos (1902).

Disponível em:

<http://www.unicamp.br/iel/memoria/projetos/ensaios/ensaio15.html> Acesso em 22 out 2017

2.2. Duas crianças negras.

Disponível em: <https://br.pinterest.com/source/historiaillustrada.com.br/> Acesso em 22 out 2017

2.3. Escrava e menina branca.

Disponível

em:

<https://i.pinimg.com/736x/47/b3/44/47b344ea11d2a3212c03a82e55885352--finals-pinterest-brasil.jpg>

Acesso em 22 out 2017

2.4. Menina com brinquedo.

Disponível

em:

<https://i.pinimg.com/236x/68/84/6e/68846ee36af7b96aad314d8e40ec5783.jpg> acesso

23 out 2017

Ilustração 3. Contra-capa capítulo I

3.1. *Fascinação*: óleo sobre tela de Pedro José Pinto Peres (1850-1923).

Disponível: <https://br.pinterest.com/source/historiaillustrada.com.br/> Acesso em 23 out 2017

3.2. Rosto de Ana Coralina

Disponível

em:

[http://www.versoseuniversos.com.br/grandes\\_nomes\\_da\\_poesia\\_e\\_prosa/cora\\_coralina\\_1/index.htm](http://www.versoseuniversos.com.br/grandes_nomes_da_poesia_e_prosa/cora_coralina_1/index.htm) Acesso em 23 out 2017

3.3. Rosto de Henriqueta Lisboa

Disponível em: <https://www.escritas.org/autores/henriqueta-lisboa.jpg> Acesso em 23 out 2017

3.4. Rosto de Raquel de Queiroz

Disponível em: <http://www.fortalezanobre.com.br/2010/12/rachel-de-queiroz-primeira-mulher.html> Acesso em 23 out 2017

3.5. Rosto de Clarice Lispector

Disponível

em:

<http://www.poesiaspoemaseversos.com.br/w/wp-content/uploads/2012/01/clarice-lispector-jovem.jpg> Acesso em: 23 out 2017

## Ilustração 4. Capítulo II

4.1. Folhas ao vento. Disponível em:  
<https://i.pinimg.com/236x/68/84/6e/68846ee36af7b96aad314d8e40ec5783.jpg> Acesso em 23 out 2017

## Ilustração 5. Contra-capa capítulo II

5.1. *Menina Sentada*: óleo sobre tela (1930) guache sem papel  
Disponível em: [http://www.prof2000.pt/users/avcultur/Postais5/Arte/080\\_Arte.jpg](http://www.prof2000.pt/users/avcultur/Postais5/Arte/080_Arte.jpg)  
Acesso em 23 out 2017.

## Ilustração 6. Capítulo III

6.1. Espelho sem face  
Disponível em:  
<http://acesso.sgeo.com.br/media/systems/1380070977-colegio-darwin/images/articles/big/53df7b88cc76f006-Retrato.jpg>

## Ilustração 7. Capítulo IV

Fonte: Jornal Diário de Notícias In: Biblioteca Nacional Digital do Brasil  
Disponível em:  
[http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=093718\\_01&PagFis=17](http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=093718_01&PagFis=17)  
Acesso em 21 out 2017

## Ilustração 8. Considerações finais

8.1. Rosto de Cecília Meireles  
Disponível em: <https://br.pinterest.com/pin/6853922555551061/?lp=true>  
Acesso 23 out 2017

ANEXOS

## Anexo A

## LUA ADVERSA

Tenho fases, como a lua.

Fases de andar escondida,

Fases de vir para a rua...

Perdição da minha vida!

Perdição da vida minha!

Tenho fases de ser tua,

Tenho outras de ser sozinha.

Fases que vão e que vêm,

no secreto calendário

que um astrólogo arbitrário

inventou para meu uso.

E roda a melancolia

seu interminável fuso!

Não me encontro com ninguém

(tenho fases, como a lua...)

No dia de alguém ser meu

não é dia de eu ser sua...

E, quando chega esse dia,

o outro desapareceu...

MEIRELES, Cecília. Lua Adversa. In: MEIRELES, Cecília. Vaga música. Rio de Janeiro: Companhia José Aguilar Editora, 1972. (Obra poética)

## Anexo B

**Grupo de Pesquisa na área de conhecimento: Gênero e educação**

<b>Nome e repercussões do Grupo</b>	<b>Ano de formação/ Situação</b>	<b>Instituição</b>	<b>Coord.</b>
1. A voz e o olhar do outro: questões de gênero e etnia nas literaturas de língua inglesa	2010/atualizado	UERJ	Leila Assumpção Harris e Peonia Viana Guedes
2. Abordagens de textos literários na escola	2013/atualizado	UFCG	Maria Marta dos Santos Silva Nobrega
3. Americanidades: lugar, diferença e violência	2014/atualizado	UFPI	Alcione Correa Alves
4. Escritoras oitocentistas	2008/desatualizado	UFPB	Nadilza Martins de Barros Moreira  Luciana Eleonora de Freitas Calado Deplagne
5. Círculo de Estudos Avançados em Dramaturgia	2005/atualizado	UFPB	Sandra Amélia Luna Cirne de Azevedo  Suzi Frankl Sperber

6. Corpo, Gênero e Sexualidade nas Literaturas Portuguesa e Africanas	2014/atualizado	UFF	Tatiana Pequeno da Silva
7. Estudos de gênero e raça	2013/desatualizado	UFPA	Sandra Maria Job
8. Estudos de Língua e Literatura Latinas	2009/desatualizado	UFJF	Luís Carlos Lima Carpinetti
9. GEDIR: Gênero, Discurso e Imagem	2012/desatualizado	UFRRJ	Maria das Graças de Santana Salgado Valeria Rosito Ferreira
10. GELPA - Grupo de Estudos Literários Portugueses e Africanos	2006/atualizado	UFSCAR	Jorge Vicente Valentim André Sebastião Damasceno Corrêa de Sá
11. GELPC - Grupo de Estudo de Literatura Portuguesa Contemporânea	2009/atualizado	UFPI	Maria Elvira Brito Campos Luizir de Oliveira
12. Grupo de Estudos das Línguas Ameríndias	1988/desatualizado	UNICAMP	Lucy Seki Angel Humberto Corbera Mori
13. Grupo de Estudos em Teorias do Discurso	2007/atualizado	UESB	Adriana Maria de Abreu Barbosa Lucas Nascimento Silva

14. Grupo de Estudos Interdisciplinares de Gênero e Sexualidade	2005/desatualizado	UFSJ	Adelaine Laguardia Nogueira Luiz Manoel da Silva Oliveira
15. Literatura e Imaginário, Marginalidade, Estética e Sociedade	2009/desatualizado	UFG	Alexander Meireles da Silva Silvana Augusta Barbosa Carrijo
16. Literatura e diversidade sexual	2010/desatualizado	USP	Mário César Lugarinho José Horácio de Almeida Nascimento Costa
17. Literatura, Linguagens e Códigos	2011/atualizado	UFC	José Leite de Oliveira Junior Harlon Homem de Lacerda Sousa
18. Narrativas Estrangeiras Modernas	2002/desatualizado	UNESP	Cátia Inês Negrão Berlini de Andrade Antonio Roberto Esteves
19. Núcleo de Estudos de Teoria Linguística e Literária	2002/atualizado	URCA	Edson Soares Martins Newton de Castro Pontes
20. O discurso de autoria feminina nas literaturas de língua inglesa	1999/desatualizado	UFMG	Sandra Regina Goulart Almeida
21. Outras Vozes: Gênero e Literatura	2010/desatualizado	UFC	Edilene Ribeiro Batista

Tabela 1: Grupos área de Letras. NRX: 02/06/15



## Anexo C

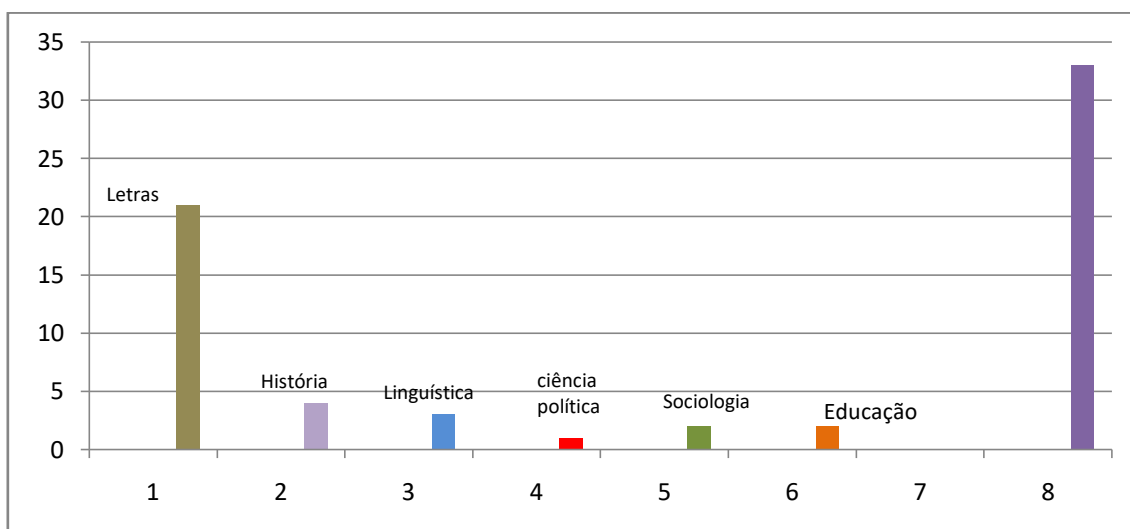
**Grupos de pesquisa por área de conhecimento**

Figura 5: Grupo por área de conhecimento. NRX: 02/06/15.

## Anexo D

**Grupo de Pesquisa na área de conhecimento em linguística**

<b>Nome e repercussão grupo</b>	<b>Ano formação/ situação</b>	<b>Instituição</b>	<b>Coordenadores</b>
Discurso e Estudos de Tradução	2000/desatualizado	UERJ	Maria Aparecida Ferreira de Andrade Salgueiro
GEDI - Grupo de Estudos do Discurso	2004/desatualizado	UNI-FACEF	Sheila Fernandes Pimenta e Oliveira  Ana Lúcia Furquim Campos-Toscano
Semiótica e Literatura Popular	2010/atualizado	UFPB	Maria de Fátima Barbosa de Mesquita Batista
<b>Total</b>	<b>03 grupos</b>		

**Tabela 2: Grupos na área de Linguística. NRX: 02/06/15.**

## Anexo E

**Grupo de Pesquisa na área de conhecimento em Ciência Política**

Nome e repercussão grupo	Ano formação/ situação	Instituição	Coordenadores
Grupo de Estudos e Pesq. Eneida de Moraes Sobre Mulher e Relações de Gênero	1994/desatualizado	UFPA	Maria Luzia Miranda Álvares  Eunice Ferreira dos Santos
<b>Total</b>	<b>01 grupo</b>		

**Tabela 4: Grupo da área de ciências sociais. NRX: 06/05/2015.**

## Anexo F

**Grupo de Pesquisa na área de conhecimento em Sociologia**

Nome e repercussão grupo	Ano formação/situação	Instituição	Coordenadores
Núcleo de Estudos de Gênero/Raça/Etnia	2001/atualizado	MACKENZIE	Rosana Maria Pires Barbato Schwartz Mirtes de Moraes
Núcleo de Estudos Interdisciplinares de Gênero, Diversidade e Inclusão	2015/atualizado	UFPE	Karine da Rocha Oliveira

**Total grupos 02**

**Tabela 5: Grupo da área de sociologia. NRX: 06/05/2015.**

## Anexo G

**Grupo de Pesquisa na área de conhecimento em História**

<b>Nome e repercussão grupo</b>	<b>Ano formação/ situação</b>	<b>Instituição</b>	<b>Coordenadores</b>
História, Cultura e Gênero	2010/atualizado	UFPI	Pedro Vilarinho Castelo Branco  Elizangela Barbosa Cardoso
História, Literatura e Cultura dos Espaços Lusófonos	2011/desatualizado	UNILAB	Fernando Afonso Ferreira Junior
Instituições, política e cultura	2007/desatualizado	UFV	Fabio Faria Mendes
Núcleo de Estudo e Pesquisa em História do Piauí Oitocentista	2012/desatualizado	UFPI	Johny Santana de Araújo Francisco Gleison da Costa Monteiro
<b>Total</b>	<b>04 grupos</b>		

**Tabela 6: Grupo na área de História. NRX: 06/05/2015.**