

## Capítulo 4

### “OBSERVAR, REFLETIR, COMPARAR”

*Para que serve, então, viajar tanto?*

(Ítalo Calvino, 1990)

*todas as nações têm conhecimento entre si, seja por viagens aos outros países, seja pelos estrangeiros que a elas vêm e, ainda, que aquele que viaja a um país estranho em geral aprende mais através da vista que aquele que permanece em casa, fazendo-o através de relatos*

(Francis Bacon, 1999)

A viagem é um movimento que atravessa a história. Mesmo com os riscos que corre o historiador ao fazer generalizações, é possível dizer que todos os povos conheceram alguma modalidade de deslocamento geográfico, buscando nele a descoberta do outro e a identidade do eu. Mas, se constantes são as viagens, muitas e múltiplas são as práticas e os significados do ato de viajar, sendo que o que confere sentido a esses deslocamentos muda historicamente. A viagem turística moderna, por exemplo, é algo bastante diverso das viagens empreendidas por Heródoto no mundo antigo ou das viagens marítimas do século XIV e XV, que levaram à descoberta do Novo Mundo. Mas não precisamos ir tão longe. Viajar no século XIX era

também uma outra história, atravessada por diferentes temporalidades. E a diferença não está somente na velocidade, nas embarcações, nas distâncias percorridas, na bagagem, no tempo (e no dinheiro) gasto no percurso e na permanência, elementos que não são sem importância, mas também nas motivações para as viagens e nos sentidos e significados que as envolviam.

Dizer isso é dizer que o ato de viajar comporta um deslocamento geográfico, mas também um deslocamento no tempo, o qual não se mede única e simplesmente pelo calendário, mas, principalmente, pelo fazer social dos homens. Nesse sentido, a viagem, assim como a história, é a busca da alteridade.

Foi na busca desse outro, distante e em parte desconhecido, que Maria Guilhermina Loureiro de Andrade partiu para os Estados Unidos em 1883, onde permaneceu por quatro anos estudando os métodos froebelianos, retornando ao Brasil somente em 1887. Levou na bagagem suas crenças, sua visão de mundo, sua experiência como mulher e educadora. Levou também o desejo de transpor fronteiras e limites para conhecer de perto o progresso e as novidades pedagógicas experimentadas no país que começava a se tornar importante ponto de referência no campo educacional brasileiro. Mas não partiu em busca de um completo desconhecido, sem bússola e sem direção. Não foi ver o que não se sabia. Partiu de posse de um “mapa”<sup>1</sup>, para aprofundar um diálogo que ela havia começado aqui, na década de 1870, com os missionários norte-americanos, intensificando, depois disso, a circulação de uma nova pedagogia (a “Educação Nova”) e o seu papel de mediadora entre dois universos culturais diferentes – Brasil/Estados Unidos.

---

<sup>1</sup> O mapa permite àquele que viaja se situar no lugar visitado. Importante instrumento de localização, ele, entretanto, não descortina e não dá a ver por completo o outro. Por isso é que podemos concordar com Amoroso Lima quando afirma que “partir é sempre o desconhecido. E o desconhecido é sempre esse gênio alado do possível, que mora sempre para lá do horizonte visível, atrás da serra próxima que azula no horizonte, e nos dá a impressão de ser ali o fim do mundo e o começo de uma nova era”. Numa viagem, por mais bem traçado que seja o roteiro, por mais minucioso que seja o mapa a guiar o visitante, por mais precisa que seja a bússola, existe sempre o imprevisível, o acaso e a surpresa diante do que não se esperava ver.

Compreender a sua viagem, seus motivos, suas escolhas e a apropriação que ela realizou do que viu nos ajuda a compreender qual o sentido e o significado de educação e de escolarização que ela colocou em circulação. Por isso, a viagem de estudos de Maria Guilhermina para a cidade de Nova York é o que vai ser discutido neste capítulo. Viagem elaborada aqui como ponto de inflexão na sua trajetória, que lhe conferiu, no campo educacional, um lugar de autoridade, competência e distinção – o lugar de quem sabe porque viu com os próprios olhos.

Sem dúvida, essa viagem de Maria Guilhermina aumentou seu estoque de conhecimentos e seu capital simbólico, o que lhe permitiu uma ampliação de sua atuação profissional. Depois dessa experiência, a sua trajetória não seria mais a mesma. A partir desse momento, ela começou a publicar seus livros para a instrução elementar, fazendo circular os princípios da chamada “Educação Nova”, base da moderna pedagogia, que ela viu praticada na cidade de Nova York. Por ter estudado nos Estados Unidos, em uma nação considerada como vanguarda do progresso, e conhecer bem os novos métodos de ensino ali praticados, foi também convidada para participar de duas importantes reformas de instrução, uma delas em São Paulo (1890) e outra em Minas Gerais (1906).

Neste capítulo, interessa investigar, de um lado, a sua ida para os Estados Unidos, buscando compreender a implicação de seu pertencimento religioso nessa experiência e, até onde as fontes nos permitem, a sua formação lá. Para isso, vamos analisar o pensamento pedagógico de alguns autores e professores que estiveram na base de sua formação em Nova York, especificamente Maria Kraus-Boelte, Nicolas Butler Murray e William Hailmann, buscando neles as bases e os contornos do que ela fez circular por meio da sua produção e da sua atuação no campo educacional ao retornar de sua viagem.

De outro lado, interessa aqui explicitar o significado dessa viagem na sua trajetória e na constituição de sua identidade como intelectual e educadora. Nesse procedimento, a sua experiência de viagem vai ser elaborada como momento de inflexão na sua trajetória, sendo a legitimação e a condição de possibilidade de sua atuação como tradutora/mediadora entre dois mundos. Viagem realizada na geografia e na história, mas também na imaginação e no sonho, e que permitiu Maria Guilhermina projetar o futuro.

#### **4.1 – Novo Mundo, Nova Educação**

Em 1883, “com seus poucos recursos e a sua grande nunca desmentida energia”, Maria Guilhermina deixou o País e cruzou os mares em direção a Nova York. Enfrentou os aborrecimentos de uma longa viagem de navio, que durava em média três semanas (AGASSIZ, 1975)<sup>2</sup>, quando não havia atrasos, e que contava com poucas mulheres em sua tripulação (LEITE, 1997, p. 100). Segundo o depoimento da escritora e amiga Júlia Lopes de Almeida (MINAS GERAIS, 24 jul. 1907, p. 7), o que a levou à América do Norte, “onde viveu anos de cuidadosa, carinhosa observação, fora o desejo de estudar, ponto por ponto, todo o funcionamento dos jardins de infância”. O que a moveu foi o desejo de conhecer melhor, de experimentar, de comparar. Estratégia que, na própria avaliação de Maria Guilhermina, faria dela uma “professora competente” e lhe permitiria abrir “um verdadeiro *kindergarten*” e uma escola de formação de jardineiras na Corte (ANDRADE. *Cultura de Kindergarten*, 1888).

---

<sup>2</sup> Segundo Thais Pimentel (1998, p. 137 e 149), no início do século XX, essa viagem já podia ser feita em 15 ou 16 dias.

Pouco depois de retornar ao Brasil, em 1888, num livreto de 13 páginas, publicado no Rio de Janeiro pela Tipografia e Litografia Machado, ela apresentou as razões da sua viagem aos Estados Unidos da América:

Há 5 anos, tendo sido convidada pelo Governo Imperial para dar parecer sobre a fundação dos Jardins da Infância nesta capital, declarei que nenhum proveito disso poderia vir às nossas crianças pela falta de jardineiras completamente habilitadas para essa melindrosa tarefa, e também por pensar que seria um crime ensaiar métodos que talvez não fossem bons e úteis aos pequeninos, de quem o Divino Jesus, falando aos Apóstolos dizia: “Se não vos fizerdes puros como um destes, não haveis de entrar no Reino dos Céus”.

Resolvi, portanto, fazer uma viagem aos Estados Unidos, onde a instrução primária tem tido um progresso verdadeiramente admirável, e lá durante quatro anos não poupei esforços e sacrifícios a fim de preparar-me o quanto fosse possível para vir aqui estabelecer um *kindergarten* ou Jardim da Infância, onde nossos meninos gozassem das mesmas vantagens que os meninos americanos, que vivem vida mais completa e feliz sob as leis da Educação Nova [...] (ANDRADE. *Cultura de Kindergarten*, 1888, p. 3-4).

Elaborada na sua fala como um plano (“resolvi”), a sua viagem aparece motivada pelo desejo de se preparar para estabelecer na Corte carioca um jardim da infância, suprimindo a falta que havia no País de “jardineiras completamente habilitadas”. A escolha dos Estados Unidos como destino se deu não só em virtude de seu “progresso verdadeiramente admirável” em matéria de instrução primária, mas também porque lá os *kindergartens* tiveram grande aceitação e rápida divulgação na segunda metade do século XIX. Além disso, a sua convivência com missionários norte-americanos certamente influenciou sua escolha, sendo possível que a norte-americana Miss Leslie, diretora do Colégio Progresso na Corte, tenha tido alguma implicação direta na sua viagem, conforme sugere Mesquida e Akkari (2004).

Mas essa exposição de motivos de Guilhermina merece ser analisada mais detidamente. Vista em conjunto com o parecer sobre a organização dos jardins da infância, a que ela se refere, emitido pouco antes de sua viagem aos Estados Unidos, no *Congresso de Instrução* de 1883, é possível compreender um pouco melhor as suas razões.

Nesse parecer, Maria Guilhermina destacava a importância da formação do professor. A ênfase nesse ponto começava logo na primeira frase de seu texto: “É a educação a varinha mágica que de uma criança faz um homem, tanto mais digna quanto mais hábil e amiga é a mão que a empunha”. A educação, cuja importância era reconhecida “desde a mais remota antiguidade”, podia ser “devidamente compreendida” em seus dias, “graças ao progresso das outras ciências”, que contribuíam para o aperfeiçoamento da “ciência da educação”. Para empunhar de maneira “hábil e amiga” essa varinha mágica, os professores deveriam, então, aprender da “ciência e da arte de educar”. Por isso, a sua preocupação recaía mais no aspecto pedagógico do que acadêmico da formação do professor. Segundo ela, faltava aos professores, de maneira geral, o entendimento dos “princípios naturais” que deveriam reger a educação, ficando estes na ilusão de que bastava saber o conteúdo de uma matéria para poder ensiná-la, quando o seu papel deveria ser o de “dirigir o processo de pensar, que é todo só de quem aprende” (ANDRADE, Parecer, 1884, p. 2).

Nesse parecer, Maria Guilhermina ressaltava que, ao contrário do que muitos imaginavam, o propósito dos jardins da infância não estava na aplicação mecânica das ocupações e exercícios que Froebel recomendava. Seu objetivo era promover gradualmente o desenvolvimento de todas as faculdades da criança, “segundo as leis de sua existência”, sendo necessário para isso uma preparação especial da mestra. Não bastava o instinto materno, característica sempre ressaltada como essencial a uma jardineira. Não bastava também que a mulher tivesse alguma instrução. Ela deveria ter domínio sobre as leis que, em tese, regeriam o

desenvolvimento natural da criança, caso contrário seu trabalho poderia ser não só sem proveito, mas pernicioso. Assim, o professor deveria dominar o conteúdo a ensinar, mas também conhecer as “leis do desenvolvimento infantil”. De posse delas, acreditava Guilhermina, o professor saberia o que fazer.

Parecer curto e direto, apenas duas páginas, que não se perde em divagações, nele Guilhermina mostrava ter algum conhecimento das proposições pedagógicas de Froebel, concluindo que a criação de uma escola para formar de maneira conveniente as jardineiras, instruindo-as nos métodos do *kindergarten*, era condição primeira e indispensável para o sucesso dessa instituição no Brasil. A sua ausência era o primeiro obstáculo a ser vencido (ANDRADE, Parecer, 1884). Tão convencida estava dessa necessidade que decidiu ela mesma investir na sua formação, viajando para aperfeiçoar seus estudos nos Estados Unidos.

É necessário lembrar aqui que essa importância da formação do professor guardava ligação estreita com o projeto de civilização cristã que os missionários presbiterianos intentavam levar adiante nos trópicos, o qual fazia parte da bagagem de Maria Guilhermina. Conforme vimos no capítulo 1, para esses missionários, a educação era o meio eficaz de retirar o homem da ignorância e o fazer senhor de suas ações, sendo instrumento de aperfeiçoamento humano. Era condição para o progresso e civilização da sociedade, considerados sinais do beneplácito divino. Por isso, a educação não poderia ser descuidada, havendo um constante investimento não só material, como pedagógico, na escola e na formação do professor.

Segundo Jether Ramalho (1976, p. 158), a formação do professor era uma das preocupações constantes dos protestantes que aqui se instalaram. Por ser uma das “peças-chave da escola”, eles não admitiam “a improvisação e o aproveitamento precário nesse setor”. A vinda de professoras formadas nos Estados Unidos para lecionar nas escolas

presbiterianas, bem como a preparação de professores no exterior ou no Brasil, é uma confirmação dessa preocupação (BARBANTI, 1977; NASCIMENTO, 1998).

Maria Guilhermina não pensava de maneira diferente. Considerada por ela como “terreno sagrado”, a educação da infância, especialmente a que se dirigia a crianças entre 3 e 7 anos, era ainda mais importante, uma vez que era nesses primeiros anos que se formava o caráter e no qual as impressões eram mais fortes. Em consonância com o pensamento pedagógico de Froebel, ela afirmava que a primeira educação decidia “da felicidade e da utilidade do homem na sociedade”, preparando a criança para o “reconhecimento das aspirações religiosas”, e por esse motivo deveria ser dirigida com “experiência, simpatia e proficiência” (ANDRADE, Parecer, 1884, p. 1)<sup>3</sup>.

Foi, então, em busca de melhor compreensão das “leis” e “princípios naturais” que deveriam reger o desenvolvimento infantil e auxiliar os professores na sua missão, bem como na busca dos métodos que guiariam a “arte de ensinar”<sup>4</sup> que Maria Guilhermina foi estudar nos Estados Unidos. Por acreditar na necessidade de uma preparação especial e para que “os nossos meninos gozassem das mesmas vantagens que os meninos americanos”, ela foi estudar a filosofia e pedagogia de Froebel na Academia de Maria Kraus-Boelte, em Nova York.

Essa escolha não foi, obviamente, aleatória. Ela significava a continuidade de um diálogo iniciado aqui com os missionários presbiterianos, cuja experiência pedagógica já vinha informando a sua prática na Corte carioca. Com eles, Maria Guilhermina aprendeu os métodos pedagógicos considerados modernos e se aproximou do pensamento pedagógico de Froebel,

---

<sup>3</sup> A ênfase na preparação pedagógica do professor acompanhou a trajetória de Maria Guilhermina, estando presente não só no seu parecer sobre a organização dos jardins da infância para o *Congresso de Instrução* de 1883, como em alguns discursos e conferências que realizou ao retornar dos Estados Unidos.

<sup>4</sup> Sobre o entendimento do ensino como arte, confira Marta Carvalho (2001, p. 141 e 142), para quem a “arte de ensinar”, de acordo com a chamada pedagogia moderna que circulou no Brasil a partir de fins do século XIX, era uma pedagogia prática, baseada na observação e cujo segredo estava na “boa imitação de modelos”.

largamente aceito entre os protestantes norte-americanos. Por meio deles, os Estados Unidos se constituíram para ela em referência em matéria de instrução escolar, nação cujo progresso era “verdadeiramente admirável”, nas suas próprias palavras, servindo de exemplo a ser observado e base de comparação para o Brasil.

#### 4.1.1 – *New York Seminary for Kindergartners*

Quando partiu para os Estados Unidos, em 1883, Maria Guilhermina sabia o que queria. De posse de algum conhecimento e prática com relação aos padrões pedagógicos norte-americanos, ela foi com os olhos já preparados para ver e observar a moderna educação praticada em algumas escolas daquele país. Mais especificamente, ela foi estudar os princípios e os métodos da chamada “Educação Nova”, baseados na pedagogia de Froebel, ensinados e praticados no *New York Seminary for Kindergartners with a Model Kindergarten*, dirigido por Maria Kraus-Boelte e seu marido, John Kraus.

A idéia do *kindergarten*, ou jardim da criança, seus métodos e princípios, foi originalmente concebida por Friedrich Froebel (1782-1852), na Alemanha, entre 1830 e 1840. Froebel, fazendo ecoar as idéias de Rousseau, afirmava que as crianças eram essencialmente boas e que o processo educativo consistia em desenvolver suas potencialidades, tanto intelectuais quanto físicas e morais, sendo direcionada para meninos e meninas entre 3 e 7 anos. Baseava-se no princípio de que a educação deveria centrar seu currículo nos interesses e necessidades da criança e que, por isso, jogos e brinquedos seriam as atividades mais naturais e educativas para elas. A centralidade que a criança ganhava em sua pedagogia se explicava em razão do entendimento de Froebel segundo o qual a criança era um ser criativo e produtivo, e não simplesmente receptivo, por isso no *kindergarten* ela deveria aprender por

meio de atividades, juntando e construindo as coisas por ela mesma. Por meio dos brinquedos, e do envolvimento com atividades práticas, a criança desenvolveria sua criatividade, se tornaria consciente de seu lugar no mundo como ser produtivo, desenvolvendo também o sentimento de cooperação com os outros.

A partir dessas premissas, ele dividia o processo educacional das crianças em estágios de acordo com o desenvolvimento físico e mental, sendo que para cada estágio corresponderia um material específico e uma série de atividades manuais (os chamados “dons” e “ocupações”), rigorosamente ordenados, além de histórias morais, de jogos, de canções e conversações. Essas atividades, segundo seus defensores, respeitavam a liberdade da criança, oferecendo-lhes oportunidade para desenvolver habilidades manuais e de expressão, ensinando-lhes também geometria, estética, relacionamento social e com a natureza (ROSS, 1976, p. 5-7).

A princípio, Froebel concebeu seu método para ser utilizado na família, com as crianças pequenas, uma vez que a mãe era valorizada por ele como a primeira educadora da infância, mas logo levantou dúvidas sobre a sua capacidade em educar e disciplinar a criança de maneira correta<sup>5</sup>. Por isso, e acreditando que esta não estava preparada para ingressar na escola, Froebel imaginou uma “alternativa institucional” apropriada para a infância entre 3 e 7 anos – o *kindergarten* (ROSS, 1976; KULHMANN JR., 1998; WOLLONS, 2000).

O contato com a prática educacional de Pestalozzi muito contribuiu para o desenvolvimento dos métodos froebelianos<sup>6</sup>. Admirador de seus princípios pedagógicos, especialmente a ênfase na prática da observação, do aprendizado por meio de objetos e da

---

<sup>5</sup> Kulhmann Jr. (1998, p. 114) ressalta que, apesar de se dirigir à educação na família e valorizar aspectos relacionados às qualidades femininas, as propostas de jardins de infância “idealizam um modelo materno e feminino que pretende se sobrepor às práticas que ocorrem na realidade e que julgam necessário superar”.

<sup>6</sup> Cf. ROSS, 1976; HAILMANN, 1887, tradução de Maria Guilhermina.

criança como ser ativo, Froebel desenvolveu sua pedagogia enfatizando este último ponto. “Enquanto Pestalozzi apoiou seu sistema inovador sobre o princípio da observação, Froebel combinou observação com fazer, permitindo assim à criança desenvolver suas habilidades e expressar seus próprios impulsos criativos” (ROSS, 1976, p. 4).

Além disso, diferentemente de Pestalozzi, a filosofia educacional de Froebel era permeada por um pensamento religioso (ROSS, 1976, cap. 1; KULHMANN JR., 1998, p. 156-157). Para ele, toda a vida estaria baseada na chamada lei da unidade, da união de todas as coisas vivas, sendo Deus não só a origem de todas as coisas, mas a fonte suprema de toda a unidade e a própria “Unidade”. O homem, como ser racional e inteligente, deveria reconhecer a essência e a influência divina em seu próprio ser, desenvolvendo essa essência divina e manifestando-a em sua vida, como ser inteligente e criativo. Nesse sentido, a educação teria como finalidade levar o homem a reconhecer o espírito divino que habitaria todas as coisas, tornando o ser humano consciente “do fato de que o homem e a natureza procedem de Deus e são condicionados por Ele”. Para ele, a educação deveria ser capaz de guiar o homem a uma união com Deus e com a natureza, elevando-o “a um conhecimento de si mesmo e da humanidade, a um conhecimento de Deus e da natureza e a uma vida pura e sagrada para a qual esse conhecimento leva” (FROEBEL, 1892, p. 5)<sup>7</sup>. Dessa forma, a partir de uma educação que promovesse o desenvolvimento físico, moral e intelectual, as crianças deveriam ser levadas a apreciar Deus e a manifestar sua essência divina por meio da observação, da reflexão, da atividade e da cooperação. Como veremos no próximo capítulo, esses princípios religiosos impregnaram a produção de Maria Guilhermina.

---

<sup>7</sup> Na tradução americana: *Education as a whole [...] should bring man's consciousness, and render efficient in his life, the fact that the man and nature proceed from God and are conditioned by him [...] Education should lead and guide man to clearness concerning himself and in himself, to peace with nature, and to unity with God; hence, it should bring lift him to a knowledge of himself and of mankind, to a knowledge of God and of nature, and to the pure and holy life to which such knowledge leads* (grifo do autor).

A centralidade da dimensão religiosa conformou e significou os métodos froebelianos, cujo objetivo era despertar a consciência infantil para as verdades divinas, expondo as crianças a “brinquedos que simbolicamente representavam a relação do indivíduo com o todo e da diversidade com a harmonia”. Entre esses brinquedos estava a bola (chamado de primeiro dom), que “representava a unidade indivisível” e um conjunto de blocos geométricos, “demonstrando a relação da parte com o todo”. Canções, jogos e histórias, por sua vez, incentivarão a expressão individual e a cooperação com os outros (ALLEN, 1988, p. 25)<sup>8</sup>.

O *kindergarten*, ou jardim da infância, apesar de ter tido seu berço na Europa, cresceu e se expandiu, entre os norte-americanos, a partir da segunda metade do século XIX e início do XX. Fato que confirmava a avaliação do próprio Froebel, que apostava nos Estados Unidos como o país no qual o seu sistema seria melhor recebido, em virtude do “espírito de liberdade” e “verdadeiro Cristianismo” experimentados ali (HAILMANN, 1892, p. xx)<sup>9</sup>. Os primeiros *kindergartens* foram levados para lá por alguns imigrantes alemães nas décadas de 1850 e 1860, os quais fundaram, como iniciativa particular, os jardins froebelianos, em diversas grandes cidades dos Estados Unidos. A partir de 1870, encontrando terreno fértil e identificando-se rapidamente com os princípios basilares das instituições norte-americanas<sup>10</sup>,

---

<sup>8</sup> Sobre o sentido religioso dos dons de Froebel confira Kraus and Kraus-Boelte (1877).

<sup>9</sup> Em 1851, o *kindergarten* froebeliano, defendido na Alemanha tanto por grupos liberais quanto por socialistas, foi banido pelo governo da Prússia, acusado de ateísmo e subversão política, em virtude de sua visão religiosa pouco ortodoxa e por estimular o trabalho feminino fora do lar (ALLEN, 1988, p. 26-27.)

<sup>10</sup> Segundo Vandewalker (1923, cap. 1), não foi apenas o valor pedagógico do *kindergarten* que gerou a sua ampla aceitação nos Estados Unidos. Na verdade, o *kindergarten* era expressão da filosofia idealista que teve grande influência no pensamento norte-americano no século XIX. Dentre as razões para a aceitação e expansão dos *kindergartens* naquele país, a autora cita: a ênfase na concepção do homem como ser espiritual, particularmente nas igrejas, o que fez com que a idéia do desenvolvimento espiritual da criança defendido por Froebel fosse acolhida; crescimento do sentimento de fraternidade humana, que possibilitou a aceitação do *kindergarten* como uma agência de salvação da criança marginalizada; concepção de educação mais ampla que a instrução do ler, escrever e contar e valorização do papel da arte para o desenvolvimento humano, levando a uma compreensão do papel da beleza como meio de educação no *Kindergarten* (1923: cap. 1). Sobre a aceitação do *kindergarten* entre os norte-americanos confira também: Ann Allen (1988) e Kulhmann Jr (1998), que apontam para as diferenças de concepção, entre norte-americanos e alemães, sobre a relação entre as esferas pública e privada como razão para a difusão do *kindergarten* entre os primeiros.

os *kindergartens* tiveram maior difusão naquele país, para o que muito contribuiu a abertura das escolas de formação de jardineiras e a ampla divulgação do *kindergarten* na *Exposição de Filadélfia*, em 1876<sup>11</sup>. Além disso, o aumento da imigração, o crescimento rápido das cidades e das áreas de pobreza fizeram com que muitas igrejas e sociedades filantrópicas organizassem *kindergartens* como meio de salvar moralmente a criança, construindo o caráter cristão desde a infância (VANDEWALKER, 1923, cap. 2; ROSS, 1976, cap. 2)<sup>12</sup>.

Nos Estados Unidos, um dos principais agentes de difusão do *kindergarten* foram as igrejas, especialmente as protestantes (VANDEWALKER, 1923, p. 87, cap. VI; ALLEN, 1988, p. 36)<sup>13</sup>. Estas, de maneira geral, se identificaram com a filosofia froebeliana tanto no que diz respeito à idéia da criança como ser essencialmente bom<sup>14</sup>, quanto com relação à ênfase que o homem e a natureza eram essencialmente divinos, procediam de Deus e deveriam manifestá-lo em sua existência. Segundo Vandewalker (1923, cap. 4), as interpretações correntes do cristianismo ressaltavam que o homem era a maior expressão da presença de Deus, que a humanidade estava fundada numa ordem moral e que, como fruto da sua redenção, o homem se encontrava num processo de aperfeiçoamento constante. Essa visão trazia um maior senso de fraternidade humana e de obrigação social, carregando também a convicção de que a vinda do Reino de Deus dependia do homem e das agências que ele podia operacionalizar.

Foi, pois, como agência de salvação moral da infância que o *kindergarten* incorporou-se ao trabalho das igrejas protestantes norte-americanas. Trabalho filantrópico, na maioria das

---

<sup>11</sup> Nessa ocasião, foi montada uma exposição sobre o *kindergarten* anexo ao Pavilhão das Mulheres.

<sup>12</sup> Promovido por associações religiosas e filantrópicas, o *kindergarten* também se difundiu entre as classes média e alta nos Estados Unidos, que passaram a se interessar pelo método educacional que ele desenvolvia.

<sup>13</sup> A esse respeito, Vandewalker (1923) também destaca que os líderes do movimento de expansão do *kindergarten*, nos Estados Unidos, eram todos religiosos.

<sup>14</sup> No século XIX, de acordo com An Allen (1988, p. 35), diferentemente dos protestantes alemães, os norte-americanos já haviam abandonado a doutrina da criança como um ser naturalmente depravado, advogando que a criança era um ser puro e naturalmente bom, o que vinha ao encontro da concepção romântica do *kindergarten*.

vezes, a educação entre 3 e 7 anos, que não era abarcada pelo sistema público escolar, era ótima oportunidade para atuação dessas igrejas: além de formar o caráter cristão das crianças, ensinando-lhes valores morais e espirituais, afastando-as da criminalidade, traria também as suas famílias para a esfera de influência da Igreja (VANDEWALKER, 1923; ROSS, 1976: cap. 2; BEATTY, 2000, p. 53).

Esse processo de difusão do *kindergarten* gerou adaptações no método froebeliano, de modo a americanizá-lo, dando origem a uma tensão entre seus partidários. De um lado estavam aqueles que acreditavam na necessidade de seguir de perto as instruções de Froebel tão cuidadosamente quanto possível, insistindo na fidelidade e na aderência aos seus princípios, inclusive os religiosos, e métodos. Segundo eles, as atividades no *kindergarten* deveriam ser dadas com muita precisão, ordem e regularidade, argumentando também que o sistema desenvolvido pelo referido pedagogo era humano e universal (BEATTY, 2000).

De outro lado estavam aqueles que percebiam uma rigidez muito grande na aplicação das atividades e materiais propostos (os dons e ocupações), acusando-os de uma identificação com a cultura germânica. Para esses era necessário flexibilizar e laicizar a pedagogia de Froebel, americanizando o *kindergarten*, com a introdução de jogos, histórias e canções tipicamente americanos, de modo a possibilitar uma identificação com os valores da América, permitindo também maior desenvolvimento da individualidade da criança e do professor<sup>15</sup>.

---

<sup>15</sup> Segundo Ann Allen (1988, p. 45-46), essas críticas tiveram seu ponto alto com Stanley Hall e John Dewey. Admiradores do *kindergarten* de Froebel, esses dois educadores, entretanto, realizaram uma revisão em sua teoria. Hall elogiava a importância que a psicologia infantil tinha no *kindergarten*, mas criticava como anticientífica a visão froebeliana dos jogos como uma forma simbólica de expressão da verdade divina, defendendo o relaxamento das rígidas rotinas propostas por ele em favor de jogos que ensinassem habilidades para a vida comunitária: “atividades práticas como habilidades domésticas e estudo da natureza mais do que jogos simbólicos”. Dewey, por sua vez, colocava Froebel como “o primeiro expoente dos princípios básicos da educação progressiva”. Concordando que a prioridade da escola era levar as crianças a uma vida feliz e em cooperação com os outros Dewey, entretanto, advogava que o *kindergarten* deveria ser também um “laboratório de democracia”, “baseando seu currículo não sobre verdades divinas reveladas, mas sobre as percepções terrenas do valor do ajuste social e cidadania”.

Além disso, a introdução da leitura no *kindergarten* era outro motivo de polêmica, sendo os froebelianistas radicalmente contrários a essa prática, considerada um trabalho acadêmico prematuro e sem lugar na educação da primeira infância (WOLLONS, 2000, p. 11; BEATTY, 2000, p. 45-47; ROSS, 1976, p. 9-11)<sup>16</sup>.

O período de permanência de Maria Guilhermina nos Estados Unidos – 1883/1887 – coincidiu com esse processo de franca difusão e de início de americanização do *kindergarten*, quando a polêmica entre seus partidários já estava aberta. Nesse campo de disputa, Guilhermina escolheu estudar e dialogar com aqueles que buscavam uma maior fidelidade aos ensinamentos de Froebel. Sua instituição de formação foi o “New York Normal Kindergarten” (ROSS, 1976, p. 63), ou “New York Seminary for Kindergartners with a Model Kindergarten” (HARVEY, 1924, p. 78), também chamado por Guilhermina de Academia Kraus-Boelte. Essa instituição foi aberta na cidade de Nova York, em 1873, e era dirigida por dois importantes expoentes da corrente froebeliana: Maria Kraus Boelte, a cujo nome Maria Guilhermina fazia questão de se associar (ALMANAQUE LAEMMERT, 1889, p. 1841) e seu marido John Kraus<sup>17</sup>.

A escolha dessa instituição, apesar de não explicitada por Guilhermina, certamente se deu em razão da sintonia entre os ideais froebelianos, tal como Kraus-Boelte e seu marido propagavam, e seus ideais religiosos. De qualquer forma, se ela não esclareceu o porquê da sua escolha, ela confessou uma genealogia em termos de formação, ao afirmar em seus textos ser discípula de Maria Kraus-Boelte e de conhecer e praticar os “preceitos genuínos de

---

<sup>16</sup> Certamente que a linha que separava esses dois grupos nem sempre era tão evidente. E mesmo os que defendiam uma fidelidade aos princípios de Froebel não deixaram de propor uma adaptação dos métodos do *kindergarten* à cultura americana, sem perder o espírito da proposta do pedagogo alemão, como foi o caso do educador Willian Hailmann, que trazia em seu livro *Kindergarten Culture* (1873), traduzido por Guilhermina, um capítulo intitulado “Adaptation of kindergarten culture to American institutions”. Defensor da “Educação Nova”, desenvolvida a partir de Pestalozzi e Froebel, Hailmann criticava uma adesão escrava aos métodos propostos: “a criança, não o primeiro ou segundo dons, deve ser desenvolvida” (*apud* ROSS, 1976, p. 70).

<sup>17</sup> Segundo Vandelwalker (1923, p. 17), o professor John Kraus foi um dos responsáveis pela difusão do *kindergarten* nos Estados Unidos, tendo sido discípulo e amigo de Froebel.

Froebel” (ANDRADE. *Cultura de Kindergarten*, 1888, p. 12; ALMANAQUE LAEMMERT, 1889, p. 1.841)

Maria Kraus-Boelte (1836-1918) estudou em Hamburgo com a viúva de Froebel, Louise Lewis Froebel, tendo se especializado na teoria e na prática do *kindergarten*, além de ter estudado pedagogia e psicologia. Depois de concluir seus estudos, ela foi trabalhar na Inglaterra, auxiliando uma ex-discípula do referido pedagogo a organizar e a dirigir um jardim da infância, onde se dedicou inteiramente aos trabalhos de caridade e de difusão e ensino dos princípios e métodos froebelianos. Ainda em Londres, Maria Boelte foi pioneira na exibição dos trabalhos de *kindergarten*, desenvolvidos por seus alunos, na *Exposição Internacional* de 1862, realizada naquela cidade. Já em 1872, foi para os Estados Unidos, a convite de uma educadora norte-americana – Miss Henrietta B. Haines – para organizar e dirigir um *kindergarten* na sua escola em Nova York. No ano seguinte, ela se casou com o professor John Kraus, também um especialista em *kindergarten* e membro do Comitê de Educação dos Estados Unidos. Nesse mesmo ano, abriram juntos, na cidade de Nova York, uma instituição destinada a formar professoras de *kindergarten*, o chamado “New York Seminary for Kindergartners with a Model Kindergarten”.

Considerada por Louise, viúva do pedagogo alemão, como a “irmã espiritual” de Froebel, tal era a sua sintonia com sua filosofia, Maria Kraus-Boelte era reconhecida como uma das importantes difusoras do *kindergarten* na América, seja mediante a formação de inúmeras professoras nos métodos froebelianos, seja em artigos de jornais e em conferências realizadas em diversas cidades norte-americanas, seja por meio de seu *The Kindergarten Guide*, livro em co-autoria com seu marido John Kraus e publicado em Nova York entre 1877

e 1891<sup>18</sup>. Dedicado a professoras, mães e enfermeiras, nele os autores expunham minuciosamente, ao longo de 8 volumes e mais de 700 páginas, a teoria do *kindergarten* elaborada por Friederich Froebel (ROSS, 1976, p. 13-14; HARVEY, 1924, p. 75-83; A SKETCH, [s.d.]).

Seguindo de perto essa pedagogia, Kraus-Boelte ensinava às futuras professoras que o *kindergarten* não era uma escola no sentido corrente do termo, mas funcionava como uma instituição que deveria anteceder a entrada da criança na escola propriamente dita, ao mesmo tempo em que buscava criar uma atmosfera favorável para desenvolver, respeitando as leis naturais do desenvolvimento infantil, o potencial individual e as aptidões naturais de cada criança, seja no aspecto físico, intelectual e moral. Com base nos princípios da chamada “Educação Nova” (*New Education*), que defendia que a educação das crianças deveria ser análoga ao tratamento das plantas feito por um jardineiro habilidoso, Kraus-Boelte e John Kraus (1877, p. 145) resumiam assim os objetivos do *kindergarten*:

[...] desenvolver a criança e todas as suas faculdades **de um modo natural**, enquanto controla todas as propensões para o mal. [...] **aplicar de maneira inteligente o instinto maternal**, [...] associar crianças com crianças, em uma atmosfera pura em meio a arredores prazerosos e sob orientação especial, [...] proporcionar às crianças uma diversão própria e racional, fornecer-lhes brinquedos e jogos, cantar com eles, brincar com eles, - os brinquedos, jogos, músicas e brincadeiras sendo **veículos de uma instrução velada**. [...] promover atividade saudável das crianças; depois despertar-lhes a imaginação gradualmente para a influência do belo, do verdadeiro e do bom; estimular sua

---

<sup>18</sup> Segundo Bárbara Beatty (2000, p. 45), algumas das preocupações de educadores norte-americanos com relação à rigidez dos métodos froebelianos e à ausência do ensino da leitura no *kindergarten* tiveram como uma de suas fontes o *The Kindergarten Guide* (1877), de Maria Kraus-Boelte e John Kraus, juntamente com o livro *The Paradise of Childhood* (1869), de Edward Wiebe. Uma das características marcantes desses dois livros seria a “insistência sobre a disciplina e fidelidade absoluta ao froebelianismo”.

capacidade de imitação e invenção numa direção correta. [...] **impedir qualquer sobrecarga** sobre a energia mental e física das crianças – ensinar por meio de **lições sobre objetos transmitidos pelas brincadeiras** mais do que pelos livros. [...] formar uma **mente bem equilibrada** para discernir e fazer aflorar (..) qualquer aptidão latente para aquisições intelectuais, dons artísticos e habilidades manuais. [...] preparar as crianças para a escola, equipá-las para aprender mais prontamente, **semear as primeiras sementes para produzir adultos de mente sã e corpo são** – bons cidadãos e verdadeiros cristãos (Negritos e grifos dos autores)<sup>19</sup>.

Assim, o *kindergarten* não seria uma escola, devendo ser definido como o paraíso da infância (*paradise of childhood*). John Kraus (1879, p. 114) chamava a atenção para o fato de que *kindergarten* significava, literalmente, jardim da criança (*children's garden*), argumentando, porém, que o termo alemão *garten* não significava necessariamente o mesmo que o termo inglês *garden* (jardim de plantas), mas, sim, lugar de recreação. Para ele, *kindergarten*, ou jardim das crianças, além de ser uma associação feita por Froebel dos cuidados com as crianças aos cuidados com as plantas, seria também uma associação com o Jardim do Éden, lugar de beleza e prazer, no qual a raça humana teria vivido a sua infância.

---

<sup>19</sup> No original: *What is the purpose of kindergarten education? It is to develop the child and all its faculties in a natural manner, while checking all propensities to evil. The "New Education" may be regarded as analogous to the treatment of plants by a skillful gardener. It is to apply the maternal instinct intelligently, to make the conscientious mother in easy circumstances her child's best educator during its tenderest years. It is to associate children with children, in a pure atmosphere amid pleasant surroundings, and under a special guidance, during the three or four years intervening between the nursery and the primary school. It is to afford children all proper, rational enjoyment; to supply them with toys and games, to sing with them, to play with them – the toys, games, songs and plays being all covert vehicles of instruction. It is to promote children's healthy activity; later to awaken their imagination gradually to the influence of the beautiful, the true, and the good; to stimulate their imitative and inventive capacity in a right direction. It is to prevent any undue strain on children's powers, mental or physical – to teach by means of object lessons conveyed in plays rather than by books. It is to form a well-balanced minded, to discern and bring out gently, but surely, any latent aptitude for intellectual acquirements, artistic gifts, or manual skill. It is to partially relieve parents of slender means of the charge of their very young children for part of the day, and during that time to train them properly. It is, finally, to prepare children for school, to fit them for learning more readily, to sow the first seeds that are to produce adults of sound mind in a sound body – good citizens and true Christians.*

Proclamando uma “Educação Nova”, apropriada para os primeiros anos de vida, mas cujo princípio metodológico deveria orientar também a instrução elementar, o *kindergarten* promoveria o desenvolvimento harmônico da criança, respeitando a sua individualidade e as leis naturais de seu desenvolvimento, enfatizando a importância dos sentidos no processo de aprendizagem e da educação não só da mente, mas, principalmente, das mãos e do coração. Buscando desenvolver a cooperação, a autoconfiança e a auto-suficiência, o princípio pedagógico básico dessa nova educação praticada no *kindergarten* froebeliano, proclamado por Maria Kraus-Boelte e seu marido, era o do aprender fazendo – *learning by doing; do it yourself* (KRAUS; KRAUS-BOELTE, 1877, final do v. 1, p.1-5).

Nessa etapa da vida, não teria lugar o ensino dos conhecimentos acadêmicos, não devendo a criança ser sobrecarregada com a instrução precoce de ler, escrever e contar. Tratava-se de, por meio de jogos e brincadeiras, sistematizadas nos “dons e ocupações” de Froebel, ensiná-las a “trabalhar, construir, inventar, relacionar, falar corretamente e – o que é o melhor de tudo – amar uns aos outros [...] ajudar uns aos outros” (KRAUS, 1879, p. 115). Uma vez que as primeiras impressões e experiências marcariam e acompanhariam o homem ao longo da vida, a infância seria o momento ideal para criar o gosto e o prazer pelas habilidades manuais, formando um indivíduo prático e produtivo, capaz de usar as mãos de maneira inteligente. Além disso, deveria desenvolver-se a apreciação estética e formar o caráter da criança, controlando “todas as propensões para o mal”, criando o gosto pelo belo e pelo bem, virtudes necessárias a “um bom cidadão e um verdadeiro cristão” (KRAUS; KRAUS-BOELTE, 1877, p. 145).

Com base nesses princípios, a escola de formação de professoras de Maria Kraus-Boelte oferecia à suas alunas uma sólida e extensiva formação na teoria e na prática froebeliana, tanto por meio das aulas de treinamento (*Training Class*), quanto do *kindergarten*

modelo. O objetivo do curso, que durava em média dois anos, podendo ser prolongado com os cursos de extensão que chegavam a durar 30 semanas, era dar às futuras professoras de *kindergarten* uma concepção clara da pedagogia de Froebel e um completo entendimento de seus dons e ocupações, mostrando o profundo significado do brinquedo para a criança e o “verdadeiro espírito” do seu emprego (A SKETCH, [s.d.], p. 5-7).

A base do seminário de Kraus-Boelte era constituída pelo *kindergarten* modelo, onde as alunas podiam não só ver a prática dos métodos aprendidos, como praticar elas mesmas<sup>20</sup>. Ali, as crianças entre 3 e 7 anos eram agrupadas em três divisões de acordo com a idade e seu estágio de desenvolvimento, correspondendo a cada divisão materiais específicos e atividades pedagógicas adequadas. Depois de passar pelas classes de *kindergarten* e ter recebido tratamento apropriado, a instrução elementar começava a ser introduzida, também num esquema de três classes e também baseada nos princípios pedagógicos de uma educação centrada na criança e no aprender fazendo:

*Kindergarten* , III Divisão – para crianças de 3 a 4 anos;

*Kindergarten* , II Divisão – para crianças de 4 a 5 anos;

*Kindergarten* , I Divisão – para crianças de 5 a 6 anos.

Classe Intermediaria - para crianças de 6 a 7 anos;

Classe Avançada – para crianças de 7 e 8 anos;

Classe Elementar – para crianças de 8 a 10 anos

(KRAUS; KRAUS-BOELTE, 1888; A SKETCH, [s.d.], p. 3-4).

Assim, no *New York Seminary for Kindergartners with a Model Kindergarten*, Maria Guilhermina pôde mergulhar na teoria e na prática da pedagogia froebeliana. Apesar de

---

<sup>20</sup> Esse princípio foi também a base da Reforma paulista de 1890. Caetano de Campos defendia que ninguém podia ser mestre “sem ter visto fazer e sem ter feito [...] por mais hábil que se seja, que muito se tenha lido, é inútil pensar em adquirir sem ter visto praticar” (*apud* RODRIGUES, 1930, p. 198).

Guilhermina não dar detalhes de seus estudos nos Estados Unidos – como disciplinas cursadas, professores de quem foi aluna, autores lidos, período do curso, prática no *kindergarten* modelo – é possível inferir um pouco a respeito da sua formação por meio do currículo do *Training Class*. Com Maria Kraus-Boelte, que não só dirigia o *kindergarten* modelo, como também supervisionava e lecionava para suas alunas em todas as fases e disciplinas do curso, ela provavelmente estudou

História da Educação, Teoria e Prática dos Dons e Ocupações, Jogos, Estórias, Música, Psicologia, Jogos Maternos\*, Educação do Homem\*, Literatura, ou Ciências Naturais, dando especial atenção para a aplicação pedagógica de cada um (A SKETCH, [s.d.], p. 5-6)<sup>21</sup>.

Além de Kraus-Boelte, o único professor citado por Maria Guilhermina foi Nicolas Murray Butler, cuja conferência sobre a relação da educação com a psicologia e a grande importância dessa ciência na tarefa do professor ela relatou no jornal carioca *A Instrução Pública*, logo que voltou para o Brasil<sup>22</sup>. Nicolas Butler foi um dos grandes expoentes do movimento educacional norte-americano no final do século XIX e início do XX. Presidente do “New York College for the Training Teachers”, criado em 1887 e denominado dois anos depois de “Teachers College”, Butler foi um dos defensores da “Educação Nova” nos Estados

---

<sup>21</sup> No original: *Maria Kraus-Boelte herself supervises and gives the instruction in each phase of work – be it History of Education, Theory and Practice of Gifts and Occupations, Games, Stories, Music, Psychology, Mother-Play, Education of Man, Literature, or Natural Sciences, and special attention is given to the pedagogical application of each.*

\* Jogos Maternos (*Mother Play*) e Educação do Homem (*Education of Man*) se referem a dois livros de Friederich Froebel: *Mother’s songs, games and stories* (“Canções, jogos e histórias maternas”), publicado originalmente em alemão em 1844, e *Education of man* (“Educação do Homem”), publicado em 1826 e considerado o livro mais importante do autor, onde ele expõe os princípios da sua pedagogia – que possivelmente, eram estudados na Academia de Kraus-Boelte, dando nome a uma disciplina.

<sup>22</sup> “Por ocasião do aniversário da Sociedade de Educação Industrial, assisti a uma conferência a respeito da relação da psicologia com a educação, feita pelo meu professor o Sr. Nicolas Murray Butler, Ph.D., do Colégio de Colúmbia.” (ANDRADE. Apontamentos de um jornal de viagem, 14 out. 1887).

Unidos (ROSS, 1976, p. 57). Com ele, Guilhermina teve oportunidade de se inteirar (e tomar partido) das recentes tendências, segundo as quais a abordagem científica da educação deveria estar baseada em três pilares: na fisiologia, na psicologia e na sociologia. Segundo Butler, a “Educação Nova” se faria a partir da intervenção dessas ciências no processo educacional e da aplicação do princípio froebeliano do aprender fazendo (BUTLER, 1898).

Além de John Kraus, Maria Kraus-Boelte Nicholas Murray, outro interlocutor de Maria Guilhermina nos Estados Unidos foi William Nicholas Hailmann, cujo livro *Kindergarten Culture in the Family and Kindergarten: a complete sketch of Froebel's system of early education, adapted to american institutions for the use of mothers and teachers* (1873) foi traduzido por ela<sup>23</sup>. Hailmann (1836-1920) foi um dos importantes defensores da “Educação Nova” nos Estados Unidos na segunda metade do século XIX, estando entre os membros da primeira associação nacional norte-americana organizada para divulgar a pedagogia do *kindergarten* (*American Froebel Union*). Foi também, durante algum tempo, diretor de uma escola germânica-americana (*german-american academie*), em Louisville e Milwaukee, e autor de vários livros e traduções sobre a teoria e a prática de Froebel (ROSS, 1976, p. 10; VANDEWALKER, 1923, p. 14). Dentre as várias traduções que ele realizou, encontra-se o livro considerado como o mais importante do conjunto da obra de Froebel, *Educação do Homem*, publicado em alemão em 1826 e traduzido para o inglês por Hailmann, em 1887, com comentários e notas explicativas.

Esses são alguns elementos que nos ajudam a pensar a formação de Maria Guilhermina nos Estados Unidos. Como veremos no próximo capítulo, a obra e a atuação desses seus

---

<sup>23</sup> O livro de Hailmann, traduzido por Maria Guilhermina, *Kindergarten Culture in the Family and Kindergarten*, foi publicado na cidade de Nova York, em 1873. A obra contava com 12 capítulos, distribuídos ao longo de 119 páginas escritas e 13 com ilustrações das ocupações de Froebel, nas quais o autor defendia a Educação Nova, discorria sobre suas finalidades e seus métodos, sobre os dons e ocupações de Froebel, as lições sobre objetos e a maneira de adaptar o *kindergarten* às instituições americanas.

interlecutores constituíram a base e o contorno do que ela fez circular no Brasil por intermédio da sua produção e da sua atuação no campo educacional às vésperas da proclamação da República e nas duas décadas seguintes. Apropriando-se desses conhecimentos, ela começou a publicar seus livros para a instrução elementar, fazendo circular os princípios e métodos da chamada “Educação Nova”, base da moderna pedagogia, que ela viu praticada na cidade de Nova York.

#### **4.2 – A viagem como condição de mediação**

Segundo Wilma Costa (2003), a experiência da viagem, entendida como uma estratégia de “conhecimento objetivo e científico do mundo”, adquiria crescente importância para a elite letrada oitocentista, a ponto de a figura típica dos intelectuais desse período ser a do viajante. Movimento capaz de “ampliar o conhecimento, de aprimorar o espírito ou de revelar os segredos do mundo”, a viagem, por meio dos olhos e da escrita do viajante, coloca em contato dois mundos. É como se o ver fosse a origem do saber e a escrita, a sua transmissão, possibilidade de encurtar a distância entre dois mundos, de colocá-los em contato.

Maria Guilhermina experimentou esse papel de viajante, que percorre um outro mundo e conhece seus segredos. Partiu em 1883 e retornou ao Brasil em de 1887. Da viagem que fez, voltou não só com uma boa dose de encantamento pelo que observou nos Estados Unidos, mas também cheia de sonhos e projetos de colocar em prática, aqui nos trópicos, uma nova educação, cujos princípios teóricos e metodológicos ela estudou e viu praticar durante os

quatro anos em que permaneceu nos Estados Unidos. Depois de “ver e observar”, ela veio “divulgar e ensinar”, conforme sua amiga Júlia Lopes de Almeida:

Adquirido esse conhecimento, voltou ao Brasil com o cérebro cheio de projetos e o coração feliz, supondo poder iniciar em breves dias na terra amada da pátria o que seus olhos encantados tinham contemplado na América Inglesa (MINAS GERAIS, 24 jul. 1907, p. 7).

Por isso, não demorou a colocar em circulação, sob a forma de livros e artigos, o que havia aprendido nos Estados Unidos:

Tenho, desde que voltei dos Estados Unidos, associado minhas irmãs ao meu projeto de estender às aulas primárias os magníficos métodos do *kindergarten*, e [...] espero em pouco tempo formar e publicar novos métodos para todos os ramos do ensino primário, que é o verdadeiro alicerce de toda a instrução (ANDRADE. *Cultura de Kindergarten*, 1888, p. 9).

Na trajetória de Maria Guilhermina, como em tantas outras de viajantes do século XIX, a escrita se mostrou inseparável da viagem, tanto uma como a outra, “exercícios privilegiados de alteridade” (COSTA, 2003, p. 69). Fruto do deslocamento geográfico, elemento importante da formação e do “amadurecimento da sensibilidade” de uma elite letrada (Ibidem, p. 62), a escrita, atitude reflexiva transposta para o papel, é o momento de apresentar a seu país de origem o outro visitado. No caso de Guilhermina, mesmo não tendo encontrado um relato minucioso contando sua experiência de viagem propriamente dita – um diário – prática comum entre aqueles que cruzavam fronteiras, ela não se furtou ao compromisso de compartilhar com seus contemporâneos – por meio de seus livros e artigos – percepções,

opiniões e conhecimentos sobre um outro. Desse modo, também para ela, a viagem só se completaria com o exercício da escrita, com a divulgação do que ela observou, ainda que aqui circunscrito à esfera educacional.

Assim, ela escreveu porque viu, sendo esta a marca da sua distinção e da sua legitimação entre seus contemporâneos. Ao se referir à Maria Guilhermina, a imprensa não poupava elogios. Ela era qualificada como “inteligente”, “esclarecida”, “ilustrada” (A INSTRUÇÃO PÚBLICA, 15 dez. 1887, p. 80; 31 dez. 1887, p. 91, 94), “exímia educadora” e “ilustre preceptora” (MINAS GERAIS, 24 ab. 1907, p. 7; 6 maio 1907, p. 2), “professora emérita” (ESTADO de S. PAULO, *apud* MINAS GERAIS, 7, ago. 1907, p. 3), sendo a sua competência reafirmada na famosa carta de Caetano de Campos a Rangel Pestana: “É uma professora [...] como não há segunda no Brasil [...]. Estudou lá [nos Estados Unidos], sabe todos os segredos do método, escreve compêndios, sabe grego, latim, em suma é a *avis rara* que eu buscava” (RODRIGUES, 1930, p. 192, grifo nosso).

O contato direto com as novidades pedagógicas, decorrente da viagem, era aqui seu traço de distinção e o que demarcava seu lugar. O próprio Caetano de Campos traçava a linha que separava aqueles que apenas leram e ouviram falar, daqueles que viram com os próprios olhos e praticaram: “Não se pode ser mestre em tais assuntos sem ter visto fazer e sem ter feito [...] por mais hábil que se seja, que muito se tenha lido, é inútil pensar em adquirir sem ter visto praticar”. Não foi por outro motivo que ele colocou a Escola-Modelo de São Paulo sob a direção de duas professoras formadas nos Estados Unidos – Maria Guilhermina Loureiro de Andrade e Márcia Brown –, “que de lá trouxeram as mais honrosas referências” (Carta de Caetano de Campos ao jornal *Estado de S. Paulo*, 30 dez. 1990, *apud* RODRIGUES, 1930, p. 198-201) .

João Rodrigues, que teve oportunidade de assistir a uma aula de Maria Guilhermina na Escola Normal de São Paulo, em 1890, também confirmava o *status* que a viagem aos Estados Unidos lhe conferiu: “D. Maria Guilhermina vinha precedida de um belo renome. Era autora de um bom compêndio de História Pátria e, tendo permanecido alguns anos nos Estados Unidos, passava por ser a última palavra em questões de didática” (RODRIGUES, 1930, p. 209, grifo nosso). Não se esquecendo também dos elogios tecidos pela amiga Júlia Lopes, por Sacramento Blake e Inês Sabino, citados anteriormente.

A própria Maria Guilhermina reivindicava para si a condição de conhecedora dos métodos e padrões pedagógicos norte-americanos<sup>24</sup>. Ela não perdeu a oportunidade de legitimar a sua competência e criar para si um lugar de autoridade, seja quando se referia à Academia de Kraus-Boelte, onde estudou, como “a mais célebre das Academias de jardineiras da América do Norte”, cuja diretora fora convidada para abrir na cidade de Nova York um “verdadeiro *kindergarten*”<sup>25</sup> (ANDRADE. *Cultura de Kindergarten*, 1888, p. 11-12), seja quando fazia questão de demarcar a linha que separava aqueles que falavam de coisas que apenas leram ou ouviram dizer daqueles que viram de perto e praticaram, pontuando uma diferença, como ela fez por ocasião dos exames de fim de ano de seu estabelecimento:

Como sabeis, adotamos em nossas escolas métodos ainda não muito conhecidos entre nós, na prática bem entendido, porque a este respeito já muitos falam e discutem, mas “falar” e “discutir” sobre métodos naturais e

---

<sup>24</sup> Segundo Marta Carvalho (2000, p. 241), essa era uma prática comum entre os educadores brasileiros: “Assíduos viajantes e ávidos leitores, esses mediadores do moderno muito frequentemente se legitimavam reivindicando a sua condição de conhecedores do que se passava no outro hemisfério. Dessas viagens colhiam geralmente certo deslumbre e uma alta dose de espanto pelas condições materiais vigentes nas instituições escolares estrangeiras [...]”.

<sup>25</sup> Para Maria Guilhermina, o “verdadeiro” *kindergarten* era aquele que seguia “os preceitos genuínos de Froebel”.

intuitivos não é o mesmo que pô-los em execução” (ANDRADE, Alocução, 1891/1892, p. 237)

O recurso de filiação a uma educadora estrangeira “célebre”, reconhecida em uma nação que começava a tomar os brasileiros de espanto por seus progressos, e o conhecimento *in loco* das modernas práticas pedagógicas dessa nação eram táticas de aceitação e penetração, argumento de prestígio que tinha em mira a legitimação do orador<sup>26</sup>.

Dessa forma, a viagem aqui é fator de distinção, de quem viu o que a maioria das pessoas não pode ver. Como afirma Francis Bacon (1999, p. 23), “aquele que viaja a um país estranho, em geral aprende mais através da vista que aquele que permanece em casa, fazendo-o através dos relatos dos viajantes”. Quem fala e descreve é aquele que viu com seus próprios olhos. É esse olhar da testemunha que confere credibilidade, que faz crer no narrador e é freqüentemente por ele reivindicado. Na verdade, trata-se, aqui, de saber com exatidão, de saber “todos os segredos”. Aquele que sabe porque viu tem mais crédito do aquele que sabe por ouvir dizer. Discurso que remete a uma prática observada e a uma experiência, Maria Guilhermina escreveu porque observou, ela viu o “original”, o que lhe conferiu o adjetivo de *avis rara*, marca de sua singularização e de um lugar de autoridade. O que faz da viagem a condição para seu exercício de tradução/mediação entre dois mundos.

Certamente, sabemos que na escrita o olhar é chamado à ordem e que entre o que se vê e o que se escreve, entre o olho e a mão, o percurso não é linear, não é direto. Ao contrário, o movimento que vai do visto ao enunciado é sempre perpassado de tensões. Por isso, a aliança entre o que se vê e o que se conta comporta, no mínimo, uma relação de adequação lingüística,

---

<sup>26</sup> Além disso, segundo José Murilo de Carvalho (2000), o recurso a outros autores, especialmente os estrangeiros, era parte do estilo retórico brasileiro oitocentista. A tática discursiva que não citava autores estrangeiros era fatal no Brasil, o que não significava necessariamente, como o referido autor adverte, dependência intelectual ou colocação correta ou incorreta de idéias.

na qual, muitas vezes, não é possível ao viajante que testemunha sobre o outro traduzir fielmente as conotações e denotações das expressões lingüísticas da realidade que se lhe apresenta. Sem falar dos obstáculos culturais que se colocam no percurso da tradução (LEITE, 1997).

Neste trabalho de tradução/mediação, o que Maria Guilhermina buscava era inscrever o mundo que se contava no interior do mundo ao qual se dirigia. Ela buscava, como ensina François Hartog (1999, p. 240), “uma maneira de reunir o mundo que se conta e o mundo em que se conta, passando de um ao outro”. Apontando os Estados Unidos como referência, ela estabelecia comparações e operava com a noção de aproximação/distanciamento entre esses dois mundos:

Resolvi, portanto, fazer uma viagem aos Estados Unidos [...] a fim de preparar-me o quanto fosse possível para vir aqui estabelecer um *kindergarten* ou Jardim de Infância, onde nossos meninos gozassem das mesmas vantagens que os meninos americanos, que vivem vida mais completa e feliz sob as leis da Educação Nova (ANDRADE, *Cultura de Kindergarten*, 1888, p. 3-4).

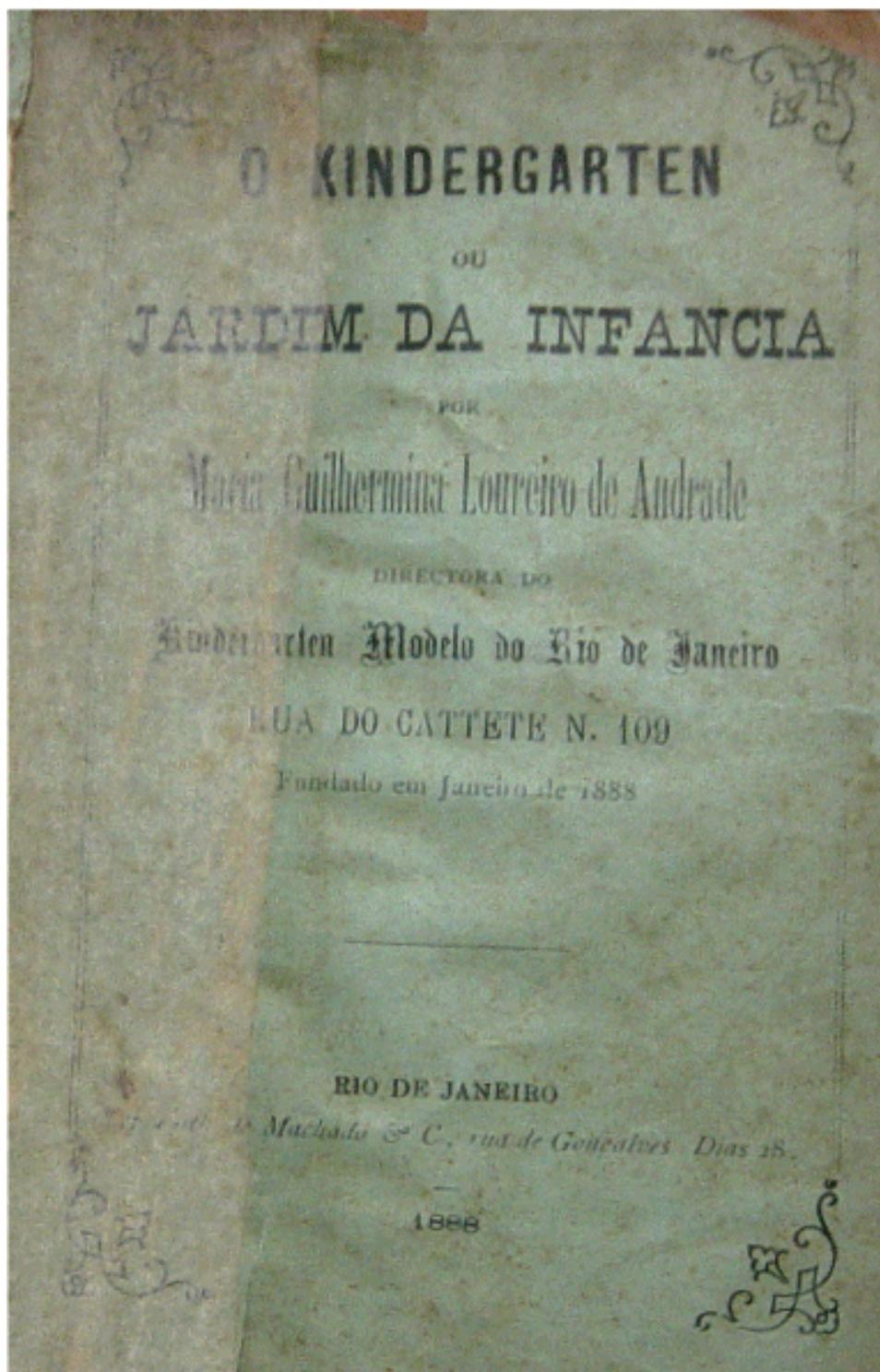
Diferentemente das crianças brasileiras, as americanas levavam uma vida “completa e feliz”. Aqui, ao traduzir o outro, Guilhermina operava um distanciamento, apontando um corte entre esses dois mundos – a civilização do outro e o atraso do nós. Mas ela operava também com uma sutura, uma aproximação: no *kindergarten*, os “nossos meninos” poderiam gozar das mesmas vantagens, experimentar o mesmo progresso que os meninos americanos: o mundo bárbaro poderia assimilar os códigos da civilização. Ao mesmo tempo em que traçava uma fronteira entre eles e nós, a sua retórica da alteridade possibilitava uma ultrapassagem (CERTEAU, 1982, p. 93).

Assim, no mesmo ano em que retornou ao Brasil, Maria Guilhermina se empenhou na tarefa de compartilhar o saber adquirido e de dar visibilidade aos métodos e princípios educacionais estudados na nação americana. Tarefa que desempenhou não só por meio de sua prática de professora e diretora, mas também como tradutora e escritora. Nesse sentido, vencendo a diferença lingüística e cultural, atuou como mediadora entre esses dois mundos, diminuindo a distância entre eles. Ao se apropriar e colocar em circulação os modernos métodos pedagógicos, experimentados pelos norte-americanos, ela possibilitou a “travessia espacial e temporal de idéias”, realizando o que Pallares-Burke (1996, p. 171) chamou de tradução cultural, movimento no qual o tradutor exerce o papel de intermediário, de um mediador que facilita o cruzamento de fronteiras espaciais, temporais e culturais. O que não significa, ao contrário do que pode parecer, que o mediador/tradutor realiza um papel passivo, de mera reprodução/transmissão. Ele atua ativa e criativamente, a começar pela seleção do que considera pertinente para ser veiculado.

#### 4.2.1 – Maria Guilhermina: escritora e tradutora

No segundo semestre de 1887, Maria Guilhermina publicou alguns artigos no jornal pedagógico carioca *A Instrução Pública*, discorrendo sobre a importância da psicologia para a educação, o método intuitivo e as lições sobre objetos, além de ter publicado a sua tradução do livro *Kindergarten Culture in the Family and Kindergarten: a complete sketch of Froebel's system of early education, adapted to american institutions for the use of mothers and teachers*, de William Hailmann, intitulado *Cultura de Kindergarten no Kindergarten ou Jardim das Crianças: esboço completo do sistema de Froebel sobre a primeira educação para*

*uso das professoras.* No ano seguinte, foi a vez de um pequeno livro divulgando os princípios básicos do jardim da infância – *O Kindergarten ou Jardim da Infância.*



Mas, além de livros e artigos destinados à divulgação dos princípios da “Educação Nova”, tratados no próximo capítulo, Guilhermina também escreveu e traduziu livros didáticos para serem utilizados em sala de aula. O primeiro deles, depois de seu retorno dos Estados Unidos<sup>27</sup>, foi seu livro sobre história do Brasil – *Resumo da História do Brasil: para uso das escolas primárias brasileiras* (1888). Editado nos Estados Unidos pela Ginn e Company, esse livro foi considerado por muitos, como Basílio de Magalhães, Francisco Eduardo Leite e João Ribeiro, como um dos melhores do gênero no período (LEITE, 1930, p. 187; VENÂNCIO FILHO 1946, p. 256; PFROMN NETTO *et al.*, 1974, p. 161, 162)<sup>28</sup>. Segundo Venâncio Filho, João Ribeiro teria inclusive transcrito um longo trecho do livro de Maria Guilhermina no seu próprio compêndio de história do Brasil. Centrado na história política, com uma narrativa linear e cronológica dos acontecimentos e tendo por objetivo, segundo Guilhermina, “despertar nos corações dos meninos brasileiros o interesse e o amor pelas coisas pátrias”<sup>29</sup>, seu livro se destacava por apresentar uma linguagem fácil e à altura da compreensão das crianças, sendo composto por lições seguidas de um questionário sobre o tema estudado, explorando também poesias, como as de Gonçalves Dias, além de mapas, retratos de personalidades e ilustração de cenas históricas.

---

<sup>27</sup> Antes disso, Maria Guilhermina havia traduzido o manual de aritmética do norte-americano Felter.

<sup>28</sup> Apesar disso, só encontramos referência de seu uso na Escola Americana de São Paulo.

<sup>29</sup> Maria Guilhermina declara, logo no início do livro, ter seguido o método de seu mestre, professor G. W. Pockels. As únicas referências encontradas sobre esse professor estão nos RMNI que trazem quadros sobre exames finais na Corte (1869, 1871, 1872), nos quais Pockels aparece como professor de história. Não encontramos referência desse professor no *Almanaque Laemmert*.



O SR. D. PEDRO II, IMPERADOR DO BRAZIL.

RESUMO  
DA  
HISTORIA DO BRAZIL

*PARA USO DAS ESCOLAS PRIMARIAS  
BRAZILEIRAS.*

PELA  
PROFESSORA MARIA G. L. DE ANDRADE.

---

BOSTON:

GINN & COMPANY, PUBLISHERS.

1888.

Na primeira edição de *Resumo da História do Brasil* (1888), com 231 páginas, esse livro contava a história do Brasil do descobrimento até o período das regências; a segunda edição, de 1894, foi aumentada para 277 páginas, estendendo-se até os acontecimentos de 1891. É interessante notar que esse livro possui também uma terceira edição ampliada (308p.), datada de 1920<sup>30</sup>, em um claro indício de sua circulação, ainda que pequena, e que a atividade profissional de Guilhermina se estendeu até, pelo menos, perto de seus 80 anos.

Ainda em fins do século XIX, período que foi marcado pela nacionalização da literatura didática (BATISTA; GALVÃO; KLINKE, 2002) e pelo aperfeiçoamento de conteúdos e métodos de ensino (MORTATTI, 2000)<sup>31</sup>, Guilhermina se dedicou a escrever sua série graduada<sup>32</sup> de livros de leitura para o ensino primário. Eram três livros (*Primeiro, Segundo e Terceiro*), publicados entre 1894 e 1896, também nos Estados Unidos, pela American Book Company. Dedicados ao ensino da leitura e da escrita, que a autora considerava que deveriam ocorrer simultaneamente, baseavam-se nos processos intuitivos de ensino<sup>33</sup>, ensinando os alunos a ler do todo – sentenças e palavras – para as partes – sílabas e letras –, ao contrário do procedimento adotado nos métodos de silabação e soletração e que procediam das partes para o todo. Os livros se compunham de “lições de leitura instrutiva, selecionadas pela autora entre

---

<sup>30</sup> Encontramos a primeira edição desse compêndio na Biblioteca Nacional e a segunda no Arquivo Nacional no Rio de Janeiro. A terceira edição, de 1920, encontramos apenas referência no catálogo dos livros da Biblioteca do Congresso de Washington – Library of Congress Catalog, de 1942.

<sup>31</sup> A partir da segunda metade do século XIX, “começaram, com mais frequência, a surgir, no país, livros nacionais de leitura destinados especificamente às séries iniciais” (BATISTA; GALVÃO; KLINKE, 2002, p. 28) Para Mortatti (2000, p. 21), no final do século XIX, a alfabetização já era apresentada “como um dos instrumentos privilegiados de aquisição de saber e, portanto, de esclarecimento das ‘massas’”, crescendo, a essa época, a preocupação sobre o melhor e mais eficiente método para ensinar a ler e escrever, além da preocupação com o material utilizado para esse ensino. Confirma também Samuel Pfromn Netto *et al.* (1974)

<sup>32</sup> Segundo Karina Klinke (2003, p. 33), a série graduada de livros de leitura apresentava uma “progressão tanto no seu interior quanto em sua relação com os demais livros da série, em geral baseada na extensão e complexidade dos textos utilizados [...]”, acompanhando gradualmente os níveis de aprendizagem da leitura.

<sup>33</sup> Sobre livros de leitura e métodos de ensino de leitura nesse período confira: Francisco Leite (1930); Samuel Pfromn Netto *et al.* (1974); Sílvia Carvalho (1998); Maria do Rosário Mortatti (2000); Antônio Batista, Ana Maria Galvão, Karina Klinke (2002); Karina Klinke (2003); Francisca Maciel e Isabel Frade (2004).

o que “havia de mais apropriado nos livros pátrios e nos americanos”, possuindo ilustrações no início das lições, “obra dos melhores artistas americanos, preparadas especialmente para os livros de educação” (ANDRADE. *Terceiro Livro de Leitura*, 1895/1896, p. 5-6). As lições eram compostas de histórias que se tornavam gradualmente mais extensas e complexas, tanto no mesmo livro quanto na série, e se iniciavam com palavras referentes às gravuras das lições, atendendo ao princípio intuitivo que privilegiava o sentido da visão no processo de aprendizagem e cumprindo a seqüência que seguia do concreto para o abstrato. Por isso, seu método era diverso de todos os outros que já haviam sido publicados no Brasil para o ensino da leitura. Por meio dele, os alunos aprendiam a ler antes de conhecer as letras e as sílabas, que eram ensinadas posteriormente e de maneira gradual, ou seja, eles aprendiam partindo do todo para as partes (ANDRADE. *Alocução*, 1891/1892, p. 239)<sup>34</sup>.

Segundo Maria Guilhermina (ANDRADE. *Primeiro Livro de Leitura*, 1894, p. 4), que o denominava de “método eclético”, ele era “uma combinação criteriosa dos métodos de leitura fonético, de palavra e de sentença”, sendo “o mais certo e o mais seguro caminho para aprender-se e a ler e escrever”. Baseado na marcha analítica da leitura, esse método se opunha aos chamados métodos sintéticos – silabação e soletração –, “nos quais aprender a ler era decodificar os símbolos para depois entender as idéias”. No método analítico, ao contrário, “primeiro a criança vivenciaria as coisas a serem aprendidas, de modo ativo, participante, experimentando-as pelos sentidos, falando delas, para depois codificá-las, base do ensino intuitivo” (KLINKE, 2003, p. 127). Essa proposta de ensino buscava, assim, fundamentação nos conhecimentos da psicologia sobre o desenvolvimento e a mentalidade infantil, apresentando-se, por isso, como moderna e científica.

---

<sup>34</sup> Segundo Franscico de Aquino Leite (1930, p. 183), esse método chamava “a atenção para a leitura – global e refletida – da sentença, e para o ensino ‘sintético’ das palavras, como elementos ‘significativos’ dela – independente do ensino das sílabas e letras, a ser feito por análise posteriormente”.



As sentenças e as palavras empregadas neste "Primeiro Livro de Leitura" são escolhidas naturalmente entre as que o menino ouve todos os dias antes de entrar para a escola; porque está reconhecido que o melhor método de aprender a ler é aquelle pelo qual a criança aprende a fallar.

Portanto uma combinação criteriosa dos methodos de leitura *phonetico, de palavra, e de sentença* é o mais certo e o mais seguro caminho para aprender-se a ler e a escrever; mas o resultado depende da aptidão do mestre no seu emprego.

O mestre que não conhecer os methodos de palavra e de sentença, ou aquelle que fanatico por estes desprezar completamente o antigo, nada poderá fazer de utilidade.

Como os mestres se fazem e não nascem feitos, todos aquelles que quizerem sinceramente devotar-se á tão honrosa quanto espinhosa carreira de professor primario não dependem senão de si proprios para tornarem-se mestres excellentes.

Esperando pois que este methodo seja um verdadeiro auxilio aos meus collegas, aqui o offerço á sua judiciosa e indulgente approvação.

A PROFESSORA,

Maria Guilhermina Loureiro de Andrade.

Rio de Janeiro, 1894.

4

## PRIMEIRO LIVRO DE LEITURA.

### Lição I.

O menino.

O gato.

Vejo.



Eu. Vê.

Um.

É. e.

O menino vê o gato.

O gato vê o menino.

Eu vejo o gato.

Eu vejo o menino.



Exercício na ardosia.

O gato.  O menino.

O o

5

A produção dessa literatura didática, além de fazer de Maria Guilhermina uma especialista em matéria de educação, também a colocava no grupo dos primeiros brasileiros, um universo quase exclusivamente masculino, a produzir material apropriado ao ensino da leitura<sup>35</sup>. Além disso, o método utilizado em seus livros – o chamado método analítico – fazia dela uma precursora. Segundo Pfromn Netto *et al.*(1974, p. 162), sua série de livros parece ter sido a primeira produção brasileira com base na marcha analítica do ensino da leitura.

Mediadora do moderno, tradutora, segundo ela, do que havia de “mais apropriado” nos livros norte-americanos para o ensino das crianças brasileiras, seu projeto de divulgação de novos métodos e processos pedagógicos envolveu também a publicação de um livro sobre método de linguagem escrita para as escolas primárias (1899), publicado também pela American Book Company<sup>36</sup>, cujo objetivo era suprir uma carência nessa área, assim como a tradução do livro *Sea-Side and Way-Side*, sobre história natural da norte-americana Júlia McNair Wright<sup>37</sup>, além de algumas conferências para professores<sup>38</sup>.

Na sua produção, chama a atenção, ao mesmo tempo, a sua especialização em questões próprias da pedagogia e da educação e a diversidade dos assuntos por ela abordados: princípios e métodos da “Educação Nova”, ensino intuitivo, método de leitura e escrita, história do Brasil, história natural, lembrando também o manual de aritmética do norte-

---

<sup>35</sup> Entre os primeiros textos nacionais especialmente elaborados para a iniciação à leitura estão os de Abílio César Borges, Hilário Ribeiro, João Kopke, Felisberto de Carvalho e Carlos Galhardo (PFROMN NETTO *et al.*, 1974, p. 159; MORTATTI, 2000, p. 53; KLINKE, 2003, p. 99).

<sup>36</sup> No prefácio do *Metodo de Linguagem Escrita* (1999, p. 5), Maria Guilhermina aponta que o motivo da publicação deste livro era o fato de não estar “ainda o ensino de composição escrita tão generalizado como seria para desejar”, sendo o seu compêndio uma tentativa de auxiliar os professores e suprir uma falta nessa área. Além disso, a autora afirmava que o livro era resultado do que, “a este respeito, ensinaram os mais célebres professores americanos, franceses e alemães”.

<sup>37</sup> Traduzido com o título de *À Beira-Mar e À Beira da Estrada*, essa tradução não foi encontrada, havendo apenas uma referência a esse respeito na sessão sobre livros didáticos em julgamento, do RSI-MG (1910, p. 347). O original se compõe de quatro volumes e parte do princípio que a natureza é um “manuscrito de Deus”, sendo tarefa da ciência decifrá-lo. Sua autora colocava como objetivo iniciar a criança nos seus primeiros estudos da ciência natural, cultivando “a faculdade da observação, despertando entusiasmo e gosto direto, [...] abrindo caminhos para estudos em geologia, astronomia e biologia” (WRIGHT, 1892, v. 4, p. v).

<sup>38</sup> Sobre a produção levantada de Maria Guilhermina, confira Anexo II deste trabalho.

americano Stoddard A. Felter, por ela traduzido na década de 1870. Independentemente do teor de seus livros e artigos, alguns deles mais detidamente explorados no próximo capítulo, a produção de Maria Guilhermina, a sua especialização e diversidade dos conteúdos tratados já são elementos a nos indiciar a sua singularidade, sem falar de um modo diferente de se sentir no mundo a partir dessa experiência de escritora.

Nesse sentido, a produção da sua escrita aliava-se à produção de um lugar: o de especialista. Da viagem que fez, voltou, então, como especialista em matéria de métodos educacionais, o que a qualificava a intervir no debate público e propor caminhos para uma escolarização mais eficaz, o que ela fez por meio de seus textos. Essa não era uma situação comum no século XIX. O especialista, como perito, sujeito que se dedica a uma matéria e a conhece a fundo, não era a regra nos debates educacionais do período. É interessante notar que o discurso sobre a educação oitocentista era realizado, de maneira geral, por uma elite letrada que não tinha na educação sua especialização. Em uma época em que a especialização não tinha criado raízes, o título de doutor “autorizava seu portador a discursar sobre uma enorme quantidade de questões” (GONDRA, 2002a, p. 643). Eram políticos, jornalistas, médicos, engenheiros, bacharéis em direito que falavam sobre a educação, atuando algumas vezes também como professores, mas não tendo essa profissão como sua principal atividade. Esse grupo indefinido de intelectuais – homens (na sua maioria) de letras – se propunha a pensar a educação no Brasil, sem que isso significasse ter uma profissão ancorada no campo da educação. A preocupação que eles demonstravam com as questões da educação era a mesma do especialista e profissional do campo, que buscava elaborar concepções pedagógicas, mas era a preocupação do homem público que propunha medidas para o desenvolvimento da

nação. Era como se a educação não constituísse um campo específico do saber, sendo, por isso, passível de ser tomada como objeto de proposições e teorizações por outros campos<sup>39</sup>.

Segundo Jorge Nagle (2001, p. 338), essa situação só mudaria na década de 1920, momento em que começou a aparecer o educador como teorizador da educação, em que os assuntos educacionais passaram a ser tratados “por um grupo definido de intelectuais” que adquiriam qualificação especializada, “e não mais, como era corrente, pelos intelectuais em geral ou pelos homens públicos, homens de letras, jornalistas, especialmente os representantes públicos”.

Entretanto, a trajetória de Maria Guilhermina demonstra que era possível encontrá-los antes, ainda que isoladamente ou em número reduzido, no último quartel do século XIX. Guilhermina fazia parte de um pequeno grupo que começava a despontar como especialistas em assuntos educacionais. Sujeitos que optavam por ter sua formação na “ciência e na arte” de educar, ainda que de maneira autodidata, e que, a partir de sua prática em sala de aula, dispuseram-se a pensar o fazer educacional e os processos pedagógicos que o acompanham, apresentando propostas de novos métodos e escrevendo sobre novas práticas pedagógicas e seus princípios teóricos. O próprio Jorge Nagle (2001, p. 339), afirma que, apesar da notória escassez de obras sobre a educação e, principalmente, sobre seus aspectos pedagógicos, havia algumas exceções, como José Veríssimo e Teixeira Brandão. A esses poderíamos acrescentar, por exemplo, figuras menos conhecidas e estudadas pela historiografia, como os professores Antônio da Costa e Cunha, que freqüentemente intervinha nos debates públicos por meio de seus artigos publicados no jornal carioca *A Instrução Pública*, e o professor Antônio Pinheiro

---

<sup>39</sup> A esse respeito, confira no *Dicionário de Educadores do Brasil* (2002), por exemplo, as trajetórias de Amaro Cavalcanti (advogado, jornalista, deputado e professor), Antônio Caetano de Campos (médico e educador), Bernardo Pereira de Vasconcelos (bacharel em direito e deputado), Francisco Rangel Pestana (bacharel em direito, jornalista, deputado e professor), Pires de Almeida (médico, jornalista e escritor), Rui Barbosa (médico, bacharel em direito e deputado), dentre outros.

de Aguiar, que criou o método de ensino denominado “bacadafá”, na Corte na década de 1870 (SCHUELER, 2002, p. 107-121)<sup>40</sup>.

No século XIX, esse grupo era ainda muito reduzido, em virtude da falta de instituições no Brasil que os preparassem para tal. A instrução nas Escolas Normais, quando as havia, baseava-se nos conteúdos disciplinares que os futuros professores deveriam ministrar a seus alunos, que aprendiam por imitação e repetição, assim como o método de ensino em voga (VILLELA, 2000), não incidindo na formação desses profissionais disciplinas que os instrumentalizassem a pensar o processo de ensino e aprendizagem.

Se o número desses sujeitos que pensava o saber e o fazer pedagógico era pequeno, menor ainda era o número de mulheres que o integrava. Na verdade, as mulheres ainda não se arriscavam nesse terreno. A maior parte das escritoras brasileiras se dedicava à poesia e à prosa, deixando aos homens a produção de um saber mais técnico e especializado. Schumacher e Brazil, no *Dicionário de Educadores no Brasil* (2002) listam três mulheres que teriam tido atuação de destaque no campo educacional brasileiro no século XIX, publicando obras de relevância para a educação: Isabel Urbana de Albuquerque Godim, Júlia Lopes de Almeida e Nísia Floresta<sup>41</sup>. Escrevendo livros sobre e para a educação da mocidade, elas não chegavam a ser consideradas especialistas, estando a sua escrita mais preocupada em divulgar e defender a importância da educação do que em debruçar-se sobre aspectos técnicos e bases científicas desse ensino. Suas idéias, postas em circulação nesse período, se referiam à educação de maneira mais geral, em particular a feminina.

---

<sup>40</sup> Podemos também citar como exemplo os professores/diretores Abílio César Borges e Joaquim Menezes Vieira, médicos que passaram a dedicar-se à profissão docente, o mesmo acontecendo com o bacharel João Kopke. Se eles não podem ser tomados como pedagogos, *stricto sensu*, ao deixar as antigas profissões e se dedicarem à docência, não só praticaram como produziram uma reflexão sobre a educação escolar.

<sup>41</sup> Mas da mesma forma que Maria Guilhermina está ausente nesse dicionário, é possível imaginar que outras mulheres ocuparam essa arena, mas não tiveram suas histórias resgatadas.

Ao lado dessas mulheres podemos colocar também a professora primária da Corte Guilhermina de Azambuja Neves, que produziu material pedagógico para ser utilizado nas escolas primárias<sup>42</sup>, que, segundo Schueler (2002), circulou nas escolas cariocas em fins do século XIX. Na verdade, essa autora ressalta que, apesar de timidamente registradas pelos dicionários biobibliográficos e de terem tido uma participação menor em relação aos homens na publicação e na tradução de livros sobre a educação e compêndios didáticos, as mulheres não estavam de todo ausentes desse campo (SCHUELER, 2002, p. 126, 137).

Maria Guilhermina, como elas, penetrou no domínio masculino da publicação, mas buscou também se qualificar para o exercício da profissão docente, tornando-se uma especialista no assunto. Como Júlia Lopes de Almeida, sua interlocutora, e Nísia Floresta, ela preocupou-se com a necessidade de convencer seus contemporâneos sobre a importância da educação, mas também dedicou-se a escrever livros didáticos para instrumentalizar a prática dos professores, como Guilhermina Azambuja, tendo, além disso, se dedicado a escrever textos pedagógicos, refletindo sobre o saber e o fazer educacional. Isso significava alguma coisa mais do que lutar pela difusão da instrução e relacionar escolarização e princípios democráticos, o que Guilhermina também fazia. Significava, principalmente, a reflexão sobre o fazer e saber educacional.

Nesse sentido, na qualidade de especialista que pensava a educação encarnada nas práticas escolares, ela afirmava ter não só o domínio prático, mas o teórico dos novos e modernos métodos de ensino, indicando em seus textos “regras mais ou menos infalíveis de atuação” (NAGLE, 2001, p. 344). Ancorada em saberes como a psicologia, a fisiologia e a história da pedagogia, ela pensava a escola e a educação, não só divulgando, como produzindo

---

<sup>42</sup> A professora pública carioca Guilhermina de Azambuja Neves escreveu: *Entretenimento sobre os deveres de civilidade; Método brasileiro para o ensino da escrita; Coleção de cadernos contendo exercícios graduados, Tabuadas intuitivas e Método intuitivo para ensinar a contar* (RMNI, 1882: Anexo, p. 15).

saberes nesse campo, os quais que ela advogava que fossem incluídos no currículo das Escolas Normais, uma vez que os professores precisavam saber o seu ofício, o que, segundo ela, significava “saber os princípios e as regras de ensinar” (ANDRADE. Metodologia, 29 maio 1907, p. 4)<sup>43</sup>.

Talvez por essa razão Maria Guilhermina possa ser colocada entre os intelectuais da educação nesse período. Intelectual aqui definido como aquele que detém um saber e o coloca em circulação. Característica que, segundo Norberto Bobbio (1997, p. 117), acompanha todos os intelectuais – “aos medíocres e aos pequenos”. Nas palavras desse autor, o intelectual é considerado como criador, portador e transmissor de idéias; como detentor de um poder

que se exerce não sobre os corpos como o poder político, jamais separado do poder militar; não sobre a posse de bens materiais [...] , mas sobre as mentes pela produção e transmissão de idéias, de símbolos, de visões de mundo, de ensinamentos práticos, mediante o uso da palavra (BOBBIO, 1997, p. 11)<sup>44</sup>

Nos textos que Maria Guilhermina publicou até a primeira década do século XX, ela deu visibilidade e fez circular no Brasil os novos e modernos métodos de ensino baseados na

---

<sup>43</sup> As indicações sobre a formação pedagógica do professor estão mais ou menos dispersas nos textos de Maria Guilhermina. Para ela, um professor de ensino elementar deveria possuir, além do domínio dos métodos pedagógicos, “grande cópia de conhecimento e mesmo de princípios de fisiologia”, deveria também ter conhecimentos em psicologia, considerada como a ciência basilar da educação. Sobre a história da pedagogia, Guilhermina afirmava: “Também precisam as mestras saber a história da pedagogia, que em seu sentido mais lato seria a história do desenvolvimento da humanidade, mas que para as mestras trata especialmente da influência intencional e sistemática exercida pelos homens sobre os meninos com o fim de prepará-los para a vida” (ANDRADE, Metodologia, 29 maio 1907). Sobre essa questão, confira também: Parecer sobre organização do jardim da infância, 1884; Apontamentos de um jornal de viagem, 14 out. 1887; Educação do Povo, 30 maio 1907.

<sup>44</sup> Segundo Bobbio (1997, p. 11), o uso do termo “intelectual” difundiu-se na França e em todo o mundo em fins do século XIX, com o caso Dreyfus. Entretanto, segundo o autor, os intelectuais sempre existiram: “Hoje chamam-se intelectuais aqueles que em outros tempos foram chamados de sábios, doutos, philosophes, letrados, gens de lettre, ou mais simplesmente escritores, e, nas sociedades dominadas por um forte poder religioso, sacerdotes e clérigos”.

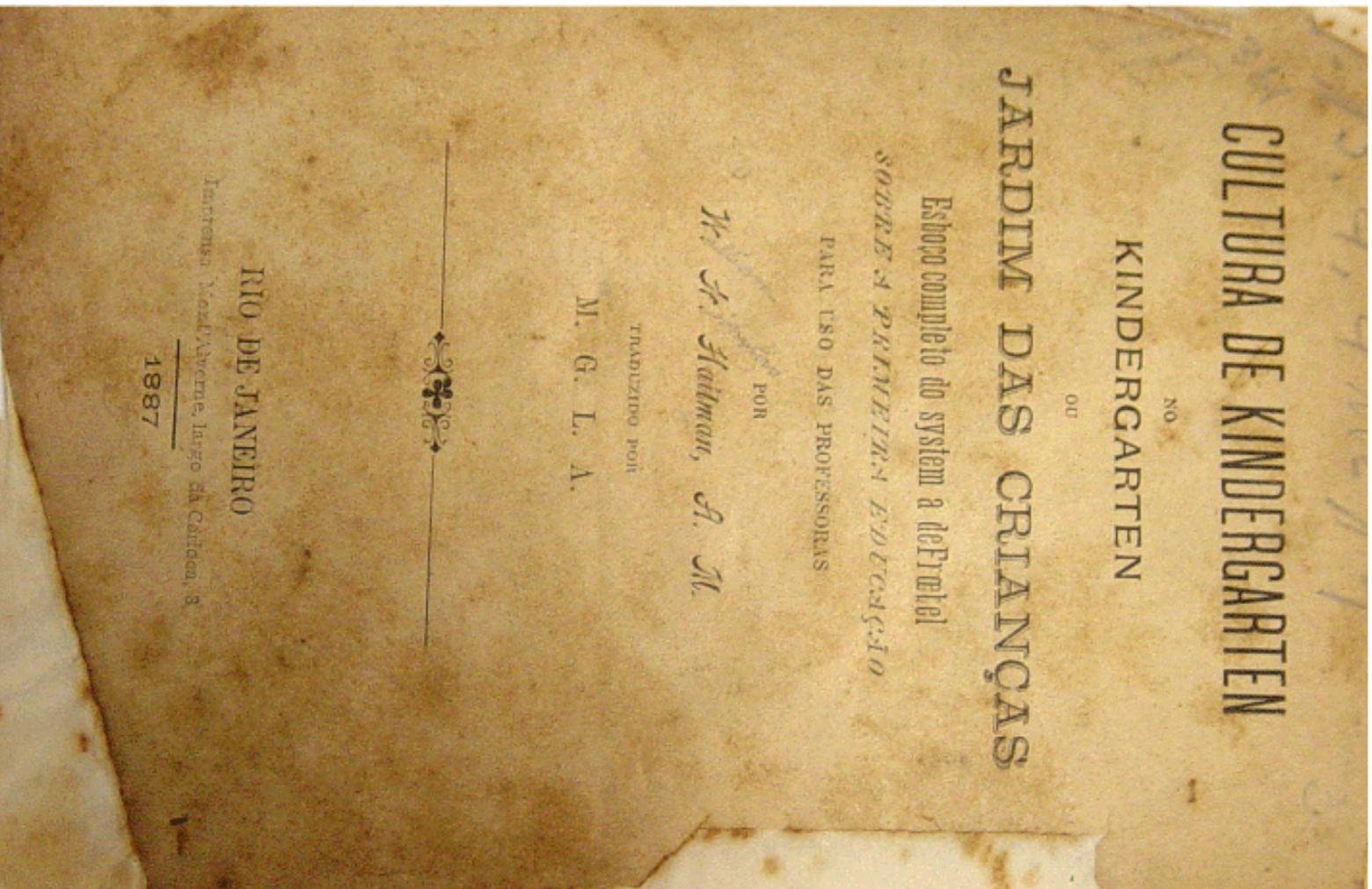
pedagogia de Froebel<sup>45</sup> e Pestalozzi, tal como praticados pelos “verdadeiros *kindergartens*” norte-americanos. Entretanto, seus livros e artigos de divulgação teórica dessa pedagogia eram sucintos, o que podia ser decorrência da pouca, ou quase nenhuma, incursão feminina nesse campo no Brasil ou até mesmo da ausência de um domínio da própria Guilhermina nessa matéria, apesar de ter-se dedicado ao estudo dessa pedagogia por quatro anos.

Mas podia ser uma estratégia da autora visando atingir um público mais amplo não só no campo educacional, como professores, diretores, inspetores de ensino, mas também os pais de alunos e aqueles que se interessavam pelo assunto. Essa estratégia visava tornar a teoria pedagógica compreensível e acessível a um público maior, por vezes pouco afeito à prática de leitura, e que foi elogiada por Alambary Luz, redator do jornal *A Instrução Pública* (15 dez. 1887, p. 88). Referindo-se à tradução de Maria Guilhermina da obra de Hailmann como um “pequenino opúsculo dedicado à puericultura”, Alambary Luz ressaltava que em um pequeno número de páginas estava condensado todo o sistema de Froebel, “de sorte que, apesar de tratar-se da questão importantíssima da educação humana”, não era necessário “ler mais de 54 páginas para ficar-se conhecendo o método utilíssimo de seu organizador, o ínclito filho da Turíngia (Frederico Froebel)”.

Além disso, havia o interesse da autora não só em divulgar os novos conhecimentos, mas em legitimar o lugar de competência do *kindergarten* para educar a primeira infância. Isso pode ser percebido na forma como Maria Guilhermina traduziu o livro de William Hailmann, realizando algumas subtrações no original antes de colocá-lo em circulação nos trópicos.

---

<sup>45</sup> Sobre o *Kindergarten* (ou Jardim da Infância) e a pedagogia de Froebel no Brasil, confira: Tizuko Kishimoto (1986); Moisés Kulmann Jr (1998, 2001); Carlos Monarcha (2001); Maria Helena Bastos (2001).



Subtração que começou no título principal da obra: *Kindergarten Culture in the Family and Kindergarten* (“Cultura de Kindergarten na Família e no Kindergarten”) foi traduzido por ela como *Cultura de Kindergarten no Kindergarten*. O destinatário da obra também foi selecionado: se o original indicava o livro como leitura para mães e professores (*mothers and teachers*), a tradução o endereçava apenas às professoras. Além disso, dos 12 capítulos da obra original, apenas 4 deles foram traduzidos integralmente – além do prefácio do autor – e 1 parcialmente. Maria Guilhermina optou por traduzir o prefácio, no qual o autor descreve o desenvolvimento das idéias pedagógicas desde a antigüidade e indica a filiação principal da “Educação Nova” a Pestalozzi e Froebel; os dois primeiros capítulos, nos quais ele explica e justifica a “Educação Nova” – seus métodos e princípios; os capítulos dedicados à explicação das lições sobre objetos, dos jogos, histórias, músicas e jardinagem para crianças. Ficaram de fora os capítulos sobre os dons e ocupações de Froebel, que se referiam aos métodos educativos do *kindergarten* que poderiam ser utilizados pelas mães no espaço familiar<sup>46</sup>.

Na verdade, dentre as muitas seleções com as quais um tradutor opera, Guilhermina selecionou o livro de Hailmann e o que traduzir desse livro. Se a tradução nos revela uma escolha do tradutor a respeito de quem merece ser traduzido e colocado em circulação e de com quem ele deseja aprofundar um diálogo, isso não significa que o tradutor seja um “canal passivo de informação”. Longe disso, ao lado das necessárias, e não sem conseqüências,

---

<sup>46</sup> Maria Guilhermina traduziu o prefácio; o capítulo I: “Introductory Remarks – aim of the new education” (“Observações servindo de introdução – Objeto da Educação Nova”); o capítulo II: “Proximate ends and methods of the New Education” (“Fins Imediatos e Métodos da Educação Nova”); parte do capítulo VII: “Kindergarten Culture in the kindergarten – social games” (“Cultura de kindergarten no kindergarten – jogos sociais”); o capítulo VIII: “Kindergarten Culture in the kindergarten – the garden” (“Cultura de kindergarten – o jardim”); e o capítulo X: “Object lessons, stories, songs, declamations” (“Lições sobre objetos, histórias, canções, declamações”). Ficaram de fora os capítulos III: “Kindergarten culture in the family – first and second gifts”; IV: “Kindergarten culture in the family – third, fourth, fifth and sixth gifts”; V: “Kindergarten culture in the family – tablets, sticks, peas”; VI: “Kindergarten culture in the family – drawing”; IX: “Kindergarten culture in the kindergarten – building-blocks, tablets, sticks, ets – drauing, folding, modeling, etc.”; XI: “The connecting-class” e capítulo XII: “Adaptation of kindergarten culture to american institutions”.

adequações lingüísticas e filológicas, dada a falta de termos e estruturas na língua da tradução para substituir o original, o tradutor opera com uma distância cultural que ele procura encurtar e, para tanto, o seu papel é reformular, e até mesmo recriar, em outra língua, o texto original (SALAMA-CARR, 1998). Esse papel criativo passa pela seleção do que traduzir e da forma de fazê-lo, visto que os tradutores, como ressalta Gambier (1998, p. 235), “não podem simplesmente reproduzir o que aparece à sua frente”.

No papel de tradutora, e no esforço explicar e de se fazer entender, Maria Guilhermina interferiu no original, simplificando-o e realizando as subtrações que ela considerou necessárias. Se esse original conferia um espaço importante às mães como primeiras educadoras da infância, procurando regular a sua prática com as crianças, na tradução isso não aparecia, o que deve ser entendido a partir do objetivo almejado com a tradução (GAMBIER, 1998, p. 215). Assim, ao escolher os capítulos do livro de Hailmann para traduzir, Guilhermina colocou em operação uma estratégia de legitimação de um lugar: o lugar do *kindergarten* na educação da primeira infância, empreendimento ao qual ela passaria a se dedicar no ano seguinte, ao abrir seu próprio *kindergarten*, assim como o curso de formação de jardineiras na Corte carioca.

Certamente, a tradução tal como foi feita, tinha como um de seus objetivos lançar luz sobre seu empreendimento, assim como chamar a atenção das autoridades públicas, nas quais Maria Guilhermina buscava apoio para abrir o *kindergarten* (REVISTA PEDAGÓGICA, 1890/1891, t.1, p. 322). Além disso, a sua tradução deve também ter servido de material de estudos das futuras professoras jardineiras formadas em sua escola.

# EXTERNATO ANDRADE

**109 RUA DO CATTETE 109**

DIRIGIDO POR

D. Maria Guilhermina Loureiro de Andrade

---

É o unico estabelecimento de instrucção primaria na Côrte, onde o ensino infantil e primario é dado segundo os principios e as regras da **Educação Nova** por professoras especialmente preparadas para educadoras.

Comprehende as seguintes classes :

**1.<sup>a</sup> Educação no Kindergarten** ou Jardim da Infancia para crianças de 3 a 7 annos, conforme os preceitos genuinos de Frœbel, dada pela Directora, que é graduada pela Academia Kraus-Bœlte de New-York, dirigida por uma discipula do grande mestre.

**2.<sup>a</sup> Classes elementares e primarias**, onde alumnos de ambos os sexos aprendem, segundo os methodos modernos mais adiantados, a exprimirem-se correctamente fallando ou escrevendo, arithmetica, geometria, geographia, historia patria, historia universal e historia natural, francez, inglez, lições sobre objectos, desenho e musica.

**3.<sup>a</sup> Classes de instrucção secundaria.**

**4.<sup>a</sup> Seminario para Jardineiras**, onde podem aprender o systema de Frœbel as moças que se destinarem a carreira de educadoras.

**109 RUA DO CATTETE 109**

Essa era uma questão espinhosa no Brasil. Mesmo com o argumento de que o *kindergarten* não tinha como objetivo suplantando a educação de família, mas sim melhorá-la e assentá-la sobre uma base saudável (HAILMANN, 1887, p. VI-VII, tradução de Maria Guilhermina Loureiro de Andrade), havia a dificuldade de se aceitar a interferência pública no espaço privado e, em decorrência disso, de retirar a criança pequena do espaço doméstico, o que, talvez, tenha motivado Maria Guilhermina a insistir sobre a educação no *kindergarten*. Para muitos, o jardim de infância era uma escola considerada lesiva aos interesses da família, sendo por isso criticado pela população, inclusive pelos segmentos mais esclarecidos sobre o assunto, como fez o diretor de escola Alberto Brandão, no *Congresso de Instrução* de 1883: “É de temer-se, pois, que seja deletéria a ação dos jardins da infância arrancando do lar a criança mais cedo ainda”. Nessa mesma direção, pronunciou-se Abílio César Borges, na *Exposição Pedagógica* do mesmo ano, afirmando que Froebel concebeu o método natural de ensino, “mas infelizmente aplicou-o mal, aplicando-o às crianças de idade inferior a 5 anos” (COLLICHIO, 1976, p. 108).

A resistência ao *kindergarten* se devia ao fato de que se considerava que a educação da primeira infância deveria ser feita exclusivamente no seio das famílias e de que esse era o nobre e sublime papel da mulher. Entregar as crianças para serem educadas fora do lar, conforme apontou José Feliciano de Oliveira em suas memórias (1932, p. 47), significava deixar a mulher livre seja para trabalhar, seja para levar “uma vida ociosa” de diversões, comportamentos que contrariavam o ideal de mulher como mãe, esposa e irmã. Essa resistência fica evidente também com a ausência de iniciativas públicas na implantação dos jardins de infância, embora o decreto de 1879 tenha estabelecido a sua criação em todos os

distritos do município da Corte<sup>47</sup>. Os poucos *kindergartens* que surgiram no último quartel do século XIX ficaram a cargo da iniciativa particular, evidenciando que essa instituição apenas começava a dar seus primeiros passos na Brasil nesse período, não contando ainda com muitos adeptos e sendo raros os estabelecimentos de ensino que a encampar a idéia<sup>48</sup>.

Por isso, era necessária a afirmação do *kindergarten* como lugar apropriado para educação da infância. Conforme Luciano Faria Filho (1999, p. 133), para o caso da instrução elementar no século XIX, “a escola não veio atuar num vácuo; pelo contrário, para se impor, para se afirmar, os educadores e demais interessados [...] tiveram que deslocar outras instituições e seus processos formadores de seus tradicionais lugares”, como a família e a Igreja. Para realizar justificar o *kindergarten* como instituição adequada e necessária para auxiliar a família na formação da infância, numa sociedade conservadora como a brasileira, Maria Guilhermina optou por subtrair o que na obra de Hailmann pudesse de alguma maneira reforçar a família como esfera auto-suficiente de educação das crianças até 7 anos. Por isso, no início de seu terceiro capítulo, referente aos jogos desenvolvidos no *kindergarten* (capítulo VII do original), Maria Guilhermina não traduziu a primeira frase do texto, na qual o autor afirmava que o desenvolvimento individual da criança, através da utilização dos dons e ocupações de Froebel pelas mães, poderia ser deixado “sob o encargo exclusivo da família”<sup>49</sup>. Com o objetivo de lançar luz sobre a instituição que se propunha, ela começava esse capítulo falando do *kindergarten* como auxiliar indispensável das famílias:

---

<sup>47</sup> Segundo Kishimoto (1986), a primeira iniciativa pública de estabelecer um jardim de infância ocorreu na cidade de São Paulo, em 1896.

<sup>48</sup> Segundo os anúncios do *Almanaque Laemmert*, em 1887, ano do retorno de Maria Guilhermina dos Estados Unidos, havia na Corte apenas o Jardim de Infância de Menezes Vieira e o do Colégio Froebel, dirigido por Hemetério José dos Santos (p. 624). Maria Guilhermina abriria o seu em janeiro de 1888 (A INSTRUÇÃO PÚBLICA, 31 dez. 1887, p. 94). Na cidade de São Paulo, havia o jardim de infância da Escola Americana, aberto desde 1877.

<sup>49</sup> No original: *Heretofore we have had to do only with the individual development of the young human being, and we could, without detriment to our sketch, leave him in the exclusive charge of the family* (1873, p. 78).

Temos agora a considerar o jovem ser humano em uma fase da educação tão importante como a de família – a fase social – que a família não pode exercer bem sem auxílio, e este auxílio tem de se achar no *kindergarten* (HAILMANN, 1887, p. 35)

Divulgar os dons e ocupações de Froebel e indicar sua utilização em casa pelas mães poderia ajudar aos críticos do *kindergarten* a apontá-lo como instituição dispensável e desnecessária na educação da primeira infância. Não é à toa também que Maria Guilhermina destinava seu *Seminário*<sup>50</sup> para *Jardineiras*, “às moças que se destinarem à carreira de educadoras”, diferentemente do que ocorria na Academia de Kraus-Boelte, em que as mães também tomavam parte do treinamento sobre os métodos froebelianos<sup>51</sup>. Além disso, a seleção que Maria Guilhermina operou na obra de Hailmann foi certamente orientada pelo público leitor<sup>52</sup>, para quem os materiais e atividades propostas por Froebel para as crianças de 3 a 7 anos eram ainda pouco conhecidos e divulgados no Brasil<sup>53</sup>, o que pode ser tomado como uma

---

<sup>50</sup> O termo “seminário”, aqui, como na Academia Kraus-Boelte onde Guilhermina estudou, vem do alemão *seminar*, que significa aula prática, de exercícios e de experiência (*training class*). Mas é interessante assinalar que seminário, se considerarmos a sua origem latina *seminarium*, pode significar tanto instituto de preparação de seminaristas quanto, na sua acepção clássica, viveiro de plantas, “terra onde se semeava para depois transplantar os brotos a terras maiores”. Desse último significado vem o adjetivo *seminale*, seminal, “que produz, que reproduz, que fecunda” (BUENO, 1996, p. 3693). Esse sentido, segundo o etimologista Mansur Guérios (1979), foi sugerido pelas palavras de Cristo, que, na *Parábola do semeador*, ligou a idéia de semear à pregação evangélica.

<sup>51</sup> Segundo Ann Allen (1988), nos Estados Unidos, retirar a criança pequena do seio da família não era considerado um problema, como acontecia em muitas sociedades conservadoras. Ao contrário, a instituição de um lugar próprio para educar a criança desde a mais tenra idade, período em que ela era mais impressionável, foi visto como um meio de preservar a ordem e de disseminar os valores da sociedade americana. Essa maior abertura era fruto não só do seu liberalismo, mas também de uma necessidade prática, em razão do grande número de imigrantes que os Estados Unidos recebiam, os quais era necessário americanizar.

<sup>52</sup> Faria Filho (2002, p. 601), ao analisar a tradução do livro de Calkins feita por Rui Barbosa afirma que a adaptação que o esse tradutor realizou no texto original não era um “recurso extremo”, mas condição de uma “boa” tradução, “de uma tradução que interessasse a um número de consumidores/interessados que justificasse o empreendimento”.

<sup>53</sup> O jardim da infância tinha poucos defensores nesse período. Dentre eles, Kishimoto (1986) destaca Menezes Vieira, Maria Guilhermina, Rui Barbosa, Souza Bandeira, além das missionários norte-americanos instalados no Brasil.

característica do trabalho de tradução, uma vez que o objetivo do tradutor é atingir um determinado público, sendo a adaptação a condição para a “boa tradução”.

Com as lições sobre objetos, nome dado à prática do método intuitivo, a situação era diferente. Sobre ele, Guilhermina publicou dois artigos de jornal e por dominar seus princípios e funcionamento foi convidada pelos governos de São Paulo e Minas Gerais para colaborar nas reformas de instrução empreendidas por esses Estados. E, mesmo no período imperial, o método intuitivo já era reclamado por alguns. Na Reforma de 1879, levada a cabo pelo ministro Leôncio de Carvalho, esse era o método indicado<sup>54</sup>, sem falar nos pareceres de Rui Barbosa de 1882 e na sua tradução do manual de Calkins sobre as “lições de coisas”, publicado em 1886 (FARIA FILHO, 2002, p. 596). Nesse período também, o jornal *A Instrução Pública* divulgava o intuitivo como o método moderno adotado pelas nações mais civilizadas. Mesmo que ainda pouco praticado, as lições sobre objetos, ou “lições de coisas”, nome pelo qual era mais conhecido, já havia angariado vários adeptos entre os educadores. Além disso, esse método era proposto especialmente para a instrução primária, o que atraía um público maior, visto que, pelo menos em termos de discurso, muitos defendiam a universalização do ensino elementar, o que não ocorria com o jardim de infância.

Assim, para fazer ver e fazer saber o outro, para que esse tivesse sentido para o nós, era necessário que a descrição pudesse “ser decifrada pelo destinatário”, era necessário, como aponta Hartog (1999, p. 265), que ela fosse “pelo menos pensável no contexto do saber compartilhado”. Operando dentro de uma condição de comunicação, em que a tradução de um pelo outro se faz por meio de um “saber compartilhado” pelos destinatários do seu discurso, Maria Guilhermina selecionou o que traduzir e o que colocar em circulação.

---

<sup>54</sup> Segundo Vera Valdemarin (2000), as lições de coisas foram introduzidas no ensino público pela Reforma Leôncio de Carvalho não como procedimento geral, mas como disciplina, o que gerou muitas críticas entre os defensores do método intuitivo.

Mas se isso podia ser uma estratégia de divulgação, podia ser também uma característica da sua escrita. Sucintos eram seus livros e artigos de cunho mais teórico. Sucintos eram também seus relatórios administrativos, quando esteve em Minas Gerais dirigindo o 2º Grupo Escolar da capital. Apenas seus livros destinados ao uso nas salas de aula eram mais extensos. O *Resumo da História do Brasil: para uso das escolas primárias brasileiras*, publicado em 1888, tinha 231 páginas<sup>55</sup>. Sua série de livros de leitura, publicados entre 1894 e 1896, também seguia esse padrão (87 páginas o *Primeiro Livro*, 155 o *Segundo* e 240 o *Terceiro*), assim como no *Método de linguagem escrita para as escolas primárias* (1899, 72p.).

Essa característica pode ser também indício de um privilegiamento da parte prática do trabalho pedagógico<sup>56</sup>. Para ela, os professores deveriam ter conhecimento não só da teoria, mas especialmente “da prática dos métodos modernos americanos” (ANDRADE, Relatório, 1911). Se por um lado ela advogava que os professores deveriam dominar a teoria e conhecer bem “a ciência e a arte de ensinar”, devendo ter conhecimentos em história da pedagogia, psicologia e princípios de fisiologia, por outro ela argumentava que a prática seria o melhor lugar para demonstrar esses conhecimentos, afirmando que essa era, para a mestra, “de muito maior importância que os estudos teóricos, mesmo provados em brilhantes exames” (ANDRADE. Metodologia, 29 maio 1907, p. 4).

De qualquer forma, a sua produção colocava em circulação uma nova concepção de educação, baseada nas “leis da Educação Nova”, fundamento do *kindergarten* e segredo das “vantagens que os meninos americanos” gozavam em relação aos nossos. Com argumentos

---

<sup>55</sup> A segunda edição, de 1894, contava com 290 páginas e a terceira, com 308.

<sup>56</sup> Para João Rodrigues (1930, p.210), Maria Guilhermina não possuía muita habilidade com as explicações teóricas. Sobre uma aula de Guilhermina na Escola Normal de São Paulo, Rodrigues fez o seguinte comentário em suas memórias: “por muito bem informada que se revelasse em processo de ensino, parecia ser dessas pessoas que não sabem elevar-se da noção de árvore à noção de floresta: era dispersiva”.

retirados de professores e autores com quem dialogou nos Estados Unidos, ela exerceu, pois, o papel de mediadora, dando visibilidade, no Brasil, aos novos e “modernos métodos americanos”, como ela mesma os denominava.