



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Educação

Ana Claudia Carmo dos Reis

**Alemanha como destino: buscas científicas e desdobramentos pedagógicos
na trajetória profissional de Heloisa Marinho**

Rio de Janeiro

2021

Ana Claudia Carmo dos Reis

Alemanha como destino: buscas científicas e desdobramentos pedagógicos na trajetória profissional de Heloisa Marinho

Tese apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Orientadora: Prof^a Dr^a Ana Chrystina Venancio Mignot

Rio de Janeiro

2021

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ / REDE SIRIUS / BIBLIOTECA CEH/A

R375 Reis, Ana Claudia Carmo dos.
Alemanha como destino: buscas científicas e desdobramentos pedagógicos na trajetória profissional de Heloisa Marinho /Ana Claudia Carmo dos Reis. – 2021. 169 f.

Orientadora: Ana Chrystina Venancio Mignot.
Tese (Doutorado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro.
Faculdade de Educação.

1. Educação – Teses. 2. Gestaltismo – Teses. 3. Marinho, Heloisa, 1903-1994 – Teses. I. Mignot, Ana Chrystina Venancio. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação. III. Título.

br

CDU 37

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação, desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Ana Claudia Carmo dos Reis

Alemanha como destino: buscas científicas e desdobramentos pedagógicos na trajetória profissional de Heloisa Marinho

Tese apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Aprovada em 16 de dezembro de 2021.

Banca Examinadora:

Prof.^a Dr.^a. Ana Chrystina Venancio Mignot (Orientadora)
Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Prof.^a Dr.^a. Cleonara Maria Schwartz
Universidade Federal do Espírito Santo

Prof. Dr. Elizeu Clementino de Souza
Universidade do Estado da Bahia

Prof.^a Dr.^a Ligia Maria Motta Lima Leão de Aquino
Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Prof. Dr. Robson Fonseca Simões
Fundação Universidade Federal de Rondônia

Rio de Janeiro

2021

AGRADECIMENTOS

Ao longo desta travessia, muitos foram os que contribuíram para que esta pesquisa se realizasse. Registro aqui minha gratidão a todos que me acompanharam neste trabalho.

À professora Dr^a. Ana Chrystina Mignot, pela acolhida no seu grupo de pesquisa e pelo seu empenho como professora universitária, que, no meio de tantas outras atividades, se dedica com qualidade, respeito e carinho à orientação. Muito obrigada pelo incentivo.

Aos meus pais, Manuel Luiz S. dos Reis e Fátima Regina do C. Santos, pelo incentivo e apoio incondicional para que eu pudesse permanecer nesta jornada.

Aos meus irmãos, Luiz Augusto e Elisabete, pela amizade e parceria que nos une em laços de afetos.

À minha família, que me apoiou e compreendeu minha ausência para que eu pudesse concluir os estudos.

Ao professor Dr. Antonio Castillo Gomez, pelo valioso ensinamento durante o doutorado sanduíche na Universidade de Alcalá de Henares, na Espanha.

Ao professor Dr. Agustín Escolano, pela acolhida durante a visita ao Centro Internacional de la Cultura Escolar, na cidade de Berlanga de Duero, Soria, na Espanha.

À amiga e irmã do coração, Flavia Christine Dal Pizzol, minha gratidão pela amizade e incentivo nesta trajetória.

À professora Dr^a. Sandra Santos, minha gratidão pela confiança no meu trabalho e pelo incentivo à pesquisa.

À professora Mônica Lorena, pela acolhida e parceria nos Espaços Especiais.

Aos amigos do Setor de Inclusão e dos Espaços Especiais, pela parceria de trabalho e pelas trocas acadêmicas que nos engrandecem.

Ao amigo Rory França, pelo laço de amizade iniciado durante o processo de doutorado.

À amiga Simone Inácio, pela amizade e escuta neste processo de finalização.

Aos amigos do grupo de pesquisa: Shayenne Schneider, Heloisa Meirelles, Leila Blanco, Priscila Garcez, Daise Santos, Jaqueline Varela, Eveline Gomes, Selma Perdomo, Mônica Bolsoni, Ligia Bahia, Rosana Rocha e André Luiz Venancio Junior, pelas valiosas trocas acadêmicas que nos unem.

Aos amigos de CMEB, Vera Barbosa, Julio Calasans e Marluce, que me apoiaram, no início da minha trajetória no doutorado, na busca por fontes para compor esta pesquisa.

A todos, minha eterna gratidão!

RESUMO

REIS, Ana Claudia Carmo dos. Alemanha como destino: buscas científicas e desdobramentos pedagógicos na trajetória profissional de Heloisa Marinho. 2021. 169 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021.

Interpretar as apropriações da psicologia da Gestalt por Heloisa Marinho durante a viagem comissionada à Alemanha (1936/1937) e as contribuições que essa travessia proporcionou para a sistematização de sua proposta pedagógica e, em particular, do Método Natural de Alfabetização é o objetivo desta pesquisa. Para dar conta das repercussões desse deslocamento, especialmente como a educadora aprofundou seus conhecimentos sobre a teoria da Gestalt, procurei inicialmente interpretar as motivações que a levaram a atravessar o Atlântico em busca de respostas científicas para as questões com as quais ela e educadores de sua geração se defrontavam. Recorri a cartas, ficha institucional, relatório, livro de registro e recortes de jornais que permitiram interpretar suas impressões sobre o que viu, viveu e aprendeu. O exame dessa documentação propicia observar que sua viagem foi instigada por Lourenço Filho, o que lhe proporcionou encontrar na Alemanha a possibilidade de fundamentar uma prática pedagógica que contemplasse cada criança em seus aspectos biológico, psicológico e social, proporcionando, assim, uma educação integral. Partindo da compreensão de que essa viagem teve importantes desdobramentos em sua trajetória intelectual, o estudo deteve-se na correspondência entre a educadora e seu orientador na Alemanha, o que apontou para a rede de sociabilidade internacional que construiu. Finalmente, foi possível vislumbrar Heloisa Marinho no interior do Instituto de Educação do Rio de Janeiro, em seu esforço para sistematizar o método de alfabetização que se fundamentava nos princípios da teoria da Gestalt. A viagem, somada à sua capacidade intelectual, permitiu estabelecer laços profissionais para além do país. A presente investigação pretende contribuir para ampliar a compreensão da apropriação da psicologia da Gestalt na educação brasileira, aspecto que tem sido negligenciado na historiografia da educação.

Palavras-chave: Heloisa Marinho. Viagens Pedagógicas. Psicologia da Gestalt.

ABSTRACT

REIS, Ana Claudia Carmo dos. *Germany as destination: scientific enquiries and pedagogical developments in the professional trajectory of Heloisa Marinho*. 2021. 169 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021.

The purpose of this research was to interpret Heloisa Marinho's appropriations from Gestalt psychology during her commissioned visit to Germany (1936-1937) and the contributions that this crossing made to systematising her pedagogical proposals and, in particular, the Natural Literacy Method. In order to give an account of this displacement, especially of how she extended her knowledge of Gestalt theory, I first sought to interpret the motivations that led her to cross the Atlantic in search of scientific answers to the questions confronting her and other educators of her generation. I then turned to her letters, staff record, travel reports, record of applications for leave of absence and newspaper cuttings that enabled me to interpret her impressions of what she saw, experienced and learned. Examining this documentation makes it possible to observe that Lourenço Filho, which allowed him to find in Germany the possibility of basing a pedagogical practice that contemplated each child in its biological, psychological and social aspects, thus providing a comprehensive education, instigated his trip. Building on the understanding that her travel produced important developments in the course of her intellectual formation, considerable attention was devoted to the correspondence with her thesis supervisor in Germany, which pointed to the international network of social relations she built up. Lastly, it was possible to gain an idea of Heloisa Marinho at the Instituto de Educação do Rio de Janeiro and her endeavour to systematise the literacy building method resting on the principles of Gestalt theory. Given her intellectual capacity, the trip enabled her to establish professional relations that extended outside Brazil. This research is intended to contribute to expanding the understanding an aspect neglected in the historiography of education: how Gestalt psychology has been appropriated in education in Brazil.

Keywords: Heloisa Marinho. Pedagogical travel. Gestalt psychology.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 -	Heloisa Marinho como vice-diretora durante o marco de fundação da Associação Universitária Feminina em 1929.....	33
Figura 2 -	Ficha Pessoal Institucional.....	36
Figura 3 -	Boletim Oficial do Estado do Rio de Janeiro, em 17 de agosto de 1964.....	37
Figura 4 -	Retrato de Heloisa Marinho em Berlim, 1933.....	48
Figura 5 -	Capa do documento <i>Como se aprende a ler brincando</i>	130
Figura 6 -	Penúltima página do documento <i>Como se aprende a ler brincando</i>	131
Figura 7 -	Dedicatória de Heloisa Marinho no documento <i>Como se aprende a ler brincando</i>	132

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 -	Mapeamento das viagens ao exterior.....	37
Quadro 2 -	Pesquisas produzidas por Heloisa Marinho.....	44
Quadro 3 -	Livros produzidos por Heloisa Marinho.....	45
Quadro 4 -	Assuntos estudados durante a viagem comissionada (1936- 1937).....	73
Quadro 5 -	Obras compradas para o Instituto de Educação.....	74
Quadro 6 -	Conteúdo do Curso de Especialização em Educação Pré-Primária	75
Quadro 7 -	Correspondência entre Heloisa Marinho e Metzger.....	78
Quadro 8 -	Atestados.....	80
Quadro 9 -	Pesquisas empreendidas por Heloisa Marinho após a viagem comissionada.....	96
Quadro 10 -	Lista de indicação de livros.....	100
Quadro 11 -	Nacionalidade dos autores da edição comemorativa.....	104
Quadro 12 -	Universidades dos autores alemães.....	105
Quadro 13 -	Universidades dos autores italianos.....	107

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

APA	American Psychological Association
ALERJ	Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro
BOE	Boletim Oficial do Estado
CAPEs	Centros de Atendimento ao Pré-Escolar
CEC	Centro de Estudos da Criança
CEA	Cursos de Extensão e Aperfeiçoamento
CEINCE	Centro Internacional da Cultura Escolar
CMEB	Centro de Memórias da Educação Brasileira
CPDOC	Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil
DEP	Departamento de Educação Primária
FAETEC	Fundação de Apoio à Escola Técnica
FBPF	Fundação Brasileira pelo Progresso Feminino
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPHEM	Instituto de Pesquisas Heloísa Marinho
ISERJ	Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro
NSDAP	Partido Nacional Socialista Alemão dos Trabalhadores
OMEP	Organização Mundial para a Educação Pré-Escolar
PUC-Rio	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
UDF	Universidade do Distrito Federal
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

	INVENTÁRIO DE PARTIDAS	10
1	MOTIVAÇÕES PARA PARTIR	17
1.1	Formação em viagem	25
1.2	Dos Estados Unidos à Europa	34
1.3	Tornando-se uma intelectual	41
2	VIAJAR PARA APRENDER	48
2.1	Recepção das ideias da Escola de Berlim	58
2.2	Encontro marcado com Lourenço Filho	64
2.3	Relatos e Impressões	71
3	TECENDO UMA REDE DE SOCIABILIDADE INTERNACIONAL	78
3.1	Em correspondência com Wolfgang Metzger	83
3.2	Nas Linhas e Entrelinhas	88
3.2.1	<u>As primeiras missivas</u>	99
3.3	A participação em uma rede de sociabilidade	102
4	DEPOIS DAS PROPOSTAS, AS CRÍTICAS	114
4.1	O método natural como carta de apresentação	119
4.2	Brincar para aprender a ler e escrever	128
4.3	Confidências em carta: o método em xeque	134
	MARCAS DA GESTALT NA PEDAGOGIA PARA A INFÂNCIA	152
	REFERÊNCIAS	156

INVENTÁRIO DE PARTIDAS

Vasculhar os guardados deixados por uma educadora é um convite para entrar no seu universo de conhecimentos e apropriações e ressignificar a sua trajetória. Quando penso em inventário, penso logo em uma listagem detalhada de bens deixados por alguém que já se foi. De forma metafórica, o conhecimento produzido, a luta por uma educação de qualidade para a pequena infância e a formação de professores específicos para esse segmento são analogias ao que se chama de propriedades ou o legado de Heloisa Marinho. Abrir a bagagem de sua trajetória profissional e poder reunir alguns itens de seu espólio foi o começo para que esta pesquisa tomasse corpo.

Não tenho a pretensão de percorrer toda a listagem, logo escolhi os percursos relacionados às viagens pedagógicas, mais especificamente as que ela empreendeu à Alemanha. Proponho ocupar o papel do inventariante, responsável pelos bens deixados pela educadora e aqui apresentados, discutidos e analisados para esta pesquisa. Interpretar as apropriações da psicologia da Gestalt por Heloisa Marinho durante a viagem comissionada para a Alemanha (1936/1937) e as contribuições que essa travessia proporcionou para a sistematização de sua proposta pedagógica, em especial do Método Natural de Alfabetização, é o objetivo desta pesquisa.

Helôisa Marinho foi atuante no cenário educacional entre as décadas de 1930 a 1970 no Instituto de Educação do Rio de Janeiro¹ e no Colégio Bennett² e ficou conhecida como “Educadora de Educadoras”³, por formar professoras que lecionariam para as crianças pequenas. Destacou-se no campo da pesquisa por meio do seu objeto de investigação: a criança brasileira. Circulou por diferentes ambientes educacionais tanto no Brasil como pelas cidades dos inúmeros países que visitou. A professora e psicóloga trouxe novos conhecimentos para a Educação, ressignificando, acrescentando, estendendo e sistematizando

¹ O Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro – ISERJ – é um centenário centro de formação de professores que ao longo de seus 137 anos abarcou diversos períodos e designações: “Escola Normal da Corte (1880-1889), Escola Normal da Capital Federal (1889-1932), Instituto de Educação (1932-1960), Instituto de Educação do Estado da Guanabara (1960-1974), Instituto de Educação do Estado do Rio de Janeiro (1974-1998), e Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro, de 1998 aos dias atuais” (LOPES, 2014).

² Colégio Bennett – Criado em 1920 tendo à frente as missionárias americanas Miss Parkinson e Miss Hyde. O colégio representou a realização do sonho de formar uma escola voltada para a mulher e seus interesses (LEITE FILHO, 2011).

³ Termo retirado do título da dissertação “Educadora de Educadoras: Trajetória e Idéias de Heloisa Marinho. Uma história do Jardim de Infância do Rio de Janeiro”, de Aristeo Gonçalves Leite Filho, defendida em agosto de 1997 pela Pontifícia Universidade Católica (PUC) do Rio de Janeiro.

o que estudou, pesquisou e experimentou na formação dos novos professores para a pré-escola e a alfabetização.

Esteve envolvida com os rumos da Escola Nova e à frente desse movimento, junto de outros educadores. A sua extensa rede de sociabilidade permitiu que circulasse por espaços de vanguarda na Educação, tanto no Brasil quanto no exterior. O desejo da educadora de atravessar fronteiras na procura de mais e melhores conhecimentos ficou registrado em algumas de suas missivas, ainda como aluna do Colégio Bennett. Sua formação acadêmica iniciada nos EUA foi sendo pavimentada por outras viagens e diálogos ao longo de sua carreira

A trajetória de Heloisa Marinho foi estudada por Leite Filho (1997), que aponta como as ideias da professora fluíram entre os docentes da educação infantil (denominado de pré-primário, à época) na cidade do Rio de Janeiro, marcando a tendência de educação pública que então vigorava. Machado (2015) pesquisou as concepções escolanovistas, mais especificamente as ideias de John Dewey, na educação pré-escolar brasileira por cinco educadores, dentre eles Heloisa Marinho. Analisei na dissertação de mestrado a formação de professores, a partir de trinta relatórios das ex-alunas do curso de formação em educação pré-primária (classes maternais e jardim de infância) do Instituto de Educação no período de 1958 a 1964 (REIS, 2014).

O interesse em pesquisar sobre a professora começou quando trabalhei, em 2011, na instituição que ela criou e que ainda se mantém, o Instituto de Pesquisa Heloisa Marinho (IPHEM⁴), localizado na cidade de Niterói. Aos poucos, entrei em contato com o arquivo pessoal e profissional doado por ela e percebi a grandiosidade do material a ser pesquisado no campo da História da Educação. Livros, periódicos, cartas, relatórios, filmes e pesquisas realizadas no Instituto de Educação são alguns exemplos dos documentos que localizei nesse acervo.

Já atraída por seu universo, entrevi possibilidades de produzir conhecimentos com os documentos arquivados no IPHEM. Ao mesmo tempo, comecei a participar do grupo de pesquisa “Infância e Saber Docente”, coordenado pela professora Ligia Maria Leão de Aquino, que ampliou o meu conhecimento sobre a educação infantil e formação de professores para a pequena infância. Dessa forma, dediquei-me a investigar, no mestrado, os

⁴ O Instituto de Pesquisa Heloisa Marinho foi fundado pela educadora em parceria com o professor Jairo Werner, em 1983, na cidade de Niterói-RJ. O acervo pessoal, composto de filmes e documentos de pesquisas realizadas no CEC/CEA/IERJ, foi doado para o IPHEM (REIS, 2014, p. 33). Muitos livros, periódicos e documentos da sua biblioteca particular encontram-se nesse instituto. “O IPHEM é uma entidade criada sem fins lucrativos e tem por finalidade promover estudos e pesquisas relacionados a questões educacionais e da infância, além de se propor a dar assessoria e consultorias a outras instituições.” (LEITE FILHO, 2011, p. 99).

processos formativos a partir dos relatórios das ex-alunas do curso de Especialização em Educação Pré-Primária, ministrado pela professora Heloisa Marinho entre as décadas de 1950 e 1960 no Instituto de Educação do Rio de Janeiro.

Dois meses após a defesa do mestrado, fui convocada no concurso para professor I de educação especial da FAETEC. A escolha pela escola que iria trabalhar teve a influência afetiva dos estudos do mestrado. Assim, passei a integrar a equipe de professores do ISERJ, o mesmo espaço onde Heloisa Marinho atuou como profissional contribuindo com pesquisas e formação de professores. A partir desse momento, passei a me dedicar a conhecer a instituição e ao trabalho que se apresentava. Nessa rica experiência, foi possível estruturar novos projetos educacionais pertinentes à rotina do professor.

Motivada pelas novas vivências institucionais, vislumbrei a possibilidade de ampliar meus conhecimentos no doutorado, dessa vez integrada à linha “Instituições, Práticas Educativas e História”. Sob orientação da professora Dra. Ana Chrystina Venancio Mignot, a temática sobre as viagens pedagógicas, tema central do grupo de pesquisa, passou a integrar minhas investigações sobre Heloisa Marinho. Mergulhada na literatura sobre viagens pedagógicas e nas produções do grupo de pesquisa, pude compreender as diversas travessias de educadores que se lançaram nacional e internacionalmente em busca de mudanças para a Educação. Por esse caminho, encontrei a educadora Heloisa Marinho, intelectual e mulher viajante do seu tempo.

O ponto de partida para a busca dos documentos deu-se no espaço de trabalho onde Heloisa Marinho passou o maior tempo de sua trajetória profissional. A facilidade de trabalhar na mesma instituição onde ela se dedicou como professora por 44 anos fez-me transitar pelos arquivos institucionais para encontrar indícios das suas viagens. Imersa no arquivo do CMEB, percorri meus olhos pelos diversos documentos preservados e deparei-me com os que carregavam seu nome e fragmentos de sua trajetória institucional. Cada relatório, ficha, ofício ou texto encontrado era lido e relido unindo ideias, momentos e contextos como um quebra-cabeça. Cada documento parecia uma peça que, unida a outra, começava a dar sentido à imagem que se desenhava. Mas nem todas as peças foram encontradas, deixando lacunas e espaços não preenchidos nesse jogo.

Da mesma forma, circulei por outras instituições de guarda para localizar documentos que viessem a compor a pesquisa. Visitei o acervo de Lourenço Filho, sob a guarda do Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil (CPDOC) na cidade do Rio de Janeiro e localizei cartas trocadas entre a educadora e seu diretor no período de sua viagem comissionada. Na biblioteca da ALERJ, também na mesma cidade, pude ver os livros

do Boletim Oficial do Estado (BOE) que contêm a oficialização dos afastamentos para as viagens de Heloisa Marinho, bem como os destinos e períodos nos quais esteve ausente. Através de contatos por e-mail com o arquivo da Universidade de Münster, na Alemanha, foi possível identificar a correspondência entre Heloisa Marinho e Wolfgang Metzger, seu orientador durante o período da viagem comissionada à Alemanha.

Na perspectiva metodológica do paradigma indiciário (GINZBURG, 2011), em cada arquivo visitado busquei indícios, pistas, sinais ou qualquer vestígio que levasse às viagens realizadas pela educadora. As leituras minuciosas, as entrelinhas, os não ditos, as lacunas e suas interpretações fizeram parte dessa operação historiográfica. O pesquisador caminha à medida que as fontes vão se revelando, mas, para isso, é preciso questionar: o que as fontes têm a nos mostrar?

Inicialmente, foi preciso situar a pesquisa e como operar com as fontes, a partir da historiografia da Educação. Com base na Escola dos Annales e nas novas formas de se pensar metodologicamente, foi possível ampliar o conhecimento sobre o passado por meio da incorporação de novos tipos de fontes de pesquisa, como as cartas, os relatórios, as fichas institucionais e as revistas, entre outros documentos, sempre em permanente cruzamento.

A operação historiográfica foi se construindo à medida que as fontes foram sendo questionadas. Conforme Bloc (2001), os documentos não falam se não forem interrogados. Dessa forma, as fichas institucionais da professora Heloisa Marinho, localizadas no CMEB, foram as primeiras a serem lidas e interpretadas, fornecendo pistas sobre seus afastamentos para participação em congressos no exterior. Nesse processo, foi necessário estabelecer questões que problematizassem a pesquisa: para onde viajou? Quando? Quais foram os destinos? Quais motivações ela teve para realizar as suas travessias? As perguntas iniciais nortearam o mapeamento dessas travessias. Aos poucos, a pesquisa foi se constituindo e outras perguntas foram emergindo: como viajava? Qual o propósito das viagens? Do que ela se apropriou nesses deslocamentos?

A pesquisa foi ganhando corpo e forma com o mapeamento das viagens para o exterior, e assim pude observar inicialmente os destinos e propósitos de cada uma. Distribuídas entre congressos e formação, uma dessas travessias chamou-me atenção especificamente. De julho de 1936 a março de 1937, Heloisa foi convidada pelo professor Lourenço Filho, que também era o diretor do Instituto de Educação, para fazer uma viagem comissionada com o propósito de estudar a psicologia da Gestalt na Alemanha. Tomada pelo contexto nacional, de renovação escolar, e internacional, de instabilidade pela proximidade de uma guerra de proporções mundiais, pus-me a questionar de que forma Heloisa Marinho se

apropriou da teoria da Gestalt e como ela contribuiu para a Educação. Que importância foi atribuída à Gestalt para que a educadora atravessasse o Atlântico em período próximo à guerra, quando muitos cientistas europeus emigravam para os Estados Unidos? Qual era o interesse do professor Lourenço Filho na psicologia da Gestalt? Direcionada pelas fontes, aos poucos fui delimitando meu recorte temporal e focalizando a viagem comissionada da educadora brasileira para a Alemanha.

Com o recorte definido, a busca por fontes passou a ser mais objetiva. Dessa forma, percorri os espaços onde ela poderia ter deixado algum vestígio sobre sua estadia na Alemanha entre 1936 e 1937 e busquei saber quem foram os seus interlocutores nesse período. Sob a orientação de Wolfgang Metzger, com quem, posteriormente, estabeleceu contato por cartas ao longo de três décadas, realizou seu estágio. Tal informação permitiu trazer essa correspondência entre os educadores para o centro da investigação, pois ela estava arquivada na Universidade de Münster, e através de contato por e-mail tive acesso a esses registros. A análise da correspondência direcionou e delimitou ainda mais a temática da investigação, com o objetivo de ampliar o olhar para as redes de sociabilidade e para a influência da psicologia da Gestalt na aquisição inicial da leitura e da escrita, proposta pela educadora. As cartas, como fonte privilegiada para esta investigação, passaram a ser protagonistas, revelando e norteando a interpretação acerca dos desdobramentos da viagem comissionada.

Com essas e outras fontes na mão, fui estimulada por minha orientadora a fazer um estágio de três meses na Universidade de Alcalá de Henares, na Espanha, sob a orientação do professor Antonio Castillo Gomez, de dezembro de 2019 a fevereiro de 2020. Nesse período, consultei uma bibliografia pertinente à história da cultura escrita e escrita epistolar, à influência alemã na educação e à história da psicologia da Gestalt. Tive a oportunidade de realizar visita ao Centro Internacional da Cultura Escolar (CEINCE), em Berlanga de Duero, na Espanha, que conserva importantes livros escolares dos séculos XIX e XX.

Indaguei inicialmente quais as motivações de Heloisa Marinho para estudar a Gestalt e comecei a perscrutar fontes que dessem pistas sobre essas motivações, reunindo-as no primeiro capítulo, intitulado *Motivações para partir*, em que apresento o desejo de uma educadora, ainda na sua juventude, de estudar com pessoas de “ideias largas”, cuja concretização foi realizada ao longo de sua trajetória acadêmica. Discorro sobre as viagens pedagógicas em uma perspectiva da história das mulheres, procurando vê-la como mulher, viajante e intelectual do seu tempo, bem como o contexto em que ela esteve inserida e sua formação em viagem aos Estados Unidos e à Europa. Fundamentada em Mignot e Gondra

(2007), intento compreender as viagens e a circulação de modelos pedagógicos (MIGNOT, 2007; 2017) e busco em Le Goff (2003) o conceito de documento-monumento para descrever o local de guarda e os documentos que ajudaram a mapear as viagens da educadora.

Caminho para o segundo capítulo, *Viajar para aprender*, no qual abordo inicialmente como a Escola de Berlim chegou ao Brasil através de educadores e médicos e como essa corrente teórica foi apropriada na Educação. Para compreender melhor a história da Psicologia, em particular a da Gestalt no Brasil, dialogo principalmente com Engelmann (2002) e Penna (1989, 2000). A literatura de Monarcha (2001) auxilia na ampliação do olhar sobre Lourenço Filho e sua atuação na psicologia educacional. Reflito sobre a escolha por Heloisa Marinho para participar dessa viagem comissionada, entrelaçando o movimento de renovação escolar e a sistematização da psicologia educacional como disciplina, em interlocução com Lourenço Filho (1963). Os preparativos da educadora para essa viagem, o período de estágio na Alemanha e o relatório que escreveu ao retornar orientam o movimento investigativo. Nesse capítulo opero com diversas fontes localizadas nos arquivos do CMEB e CPDOC. Durante sua estadia em Frankfurt, Heloisa Marinho recebeu Lourenço Filho, que esteve em viagem pela Europa em janeiro de 1937. Esse encontro foi abordado nesta pesquisa, a partir das cartas que a educadora escreveu para ele da Alemanha. A respeito do período em que se deu a viagem e das tensões que pairavam na Alemanha, fundamento as reflexões nos estudos de Ash (2008), que possibilitaram a contextualização da transformação da ciência em tempos de agitação política, mais especificamente na história da psicologia alemã.

No terceiro capítulo, *Tecendo uma rede de sociabilidade internacional*, proponho discutir as redes que foram estabelecidas a partir das trocas por cartas entre os educadores e discuto os desdobramentos da viagem a partir das apropriações sobre a psicologia da Gestalt para a educação pré-escolar. Dessa viagem, Heloisa Marinho estabeleceu amizade com o seu orientador, W. Metzger, com o qual passou a se corresponder. As cartas são apresentadas como fontes privilegiadas que podem revelar, principalmente, os bastidores da sistematização do método de alfabetização baseado na Gestalt, bem como o contexto político-educacional. Na correspondência com Wolfgang Metzger, percebo a ausência das primeiras missivas logo após o retorno de Heloisa Marinho da viagem comissionada. Proponho olhar para esse período, que corresponde ao final da década de 1930 e início de 1950, pelas investigações científico-acadêmicas realizadas pela educadora e dialogo, principalmente, com Leite Filho (2011). A respeito da participação em uma rede de sociabilidades, discorro sobre o convite que Heloisa Marinho recebeu para publicar em uma revista com edição comemorativa do 60º

aniversário do professor Wolfgang Metzger. A carência de informações levou-me a uma consulta minuciosa pela internet na tentativa de identificar referências sobre essa publicação e localizei um documento com o nome dos possíveis autores e o respectivo título do artigo para essa edição, incluindo o nome da educadora brasileira.

Proponho, no quarto e último capítulo, *Depois das propostas, as críticas*, pensar na sistematização do Método Natural situado na historiografia da alfabetização brasileira, nas trocas estabelecidas entre a educadora e seu orientador e nas divergências de ordem político-educacional no que diz respeito às concepções e posicionamentos de Heloisa Marinho sobre o brincar para aprender a ler e escrever. Trago o Método Natural como carta de apresentação a partir das cartas entre os educadores, as trocas estabelecidas no processo de sistematização do método e seu intercâmbio internacional. Também examino o brincar para aprender a ler e escrever, interpretando o posicionamento da professora Heloisa Marinho em relação à antecipação do processo de aquisição da leitura e da escrita, com base nas pesquisas que desenvolveu. Seu posicionamento ganhou evidência quando buscou apoio internacional em defesa do brincar para aprender a ler e escrever.

É possível perceber as marcas da Gestalt na pedagogia para a infância proposta por Heloisa Marinho? Diante de tantos documentos e inquietações, proponho ao leitor realizar essa travessia junto comigo, em busca de conhecer um aspecto ainda não explorado da educadora na historiografia da educação: a sua viagem à Alemanha, entre os anos de 1936 e 1937.

1 MOTIVAÇÕES PARA PARTIR

(...) você não imagina a vontade que tenho de estudar num meio de pessoas com ideias largas.

Carta de Heloisa Marinho, agosto de 1921

No mês de julho de 1936, Heloisa Marinho desembarcou na Alemanha para realizar um estágio no Instituto de Psicologia da Universidade de Frankfurt, com o propósito de aprofundamento sobre a teoria da Gestalt. Viajar não era uma experiência nova ou inusitada para ela. Desde a infância conviveu com viajantes, relatos de viagens e o sonho de também partir. Nascida no dia 14 de setembro de 1903, na cidade de São Paulo, a primogênita do casal João Marinho (médico) e Cecília Marinho (filha de cafeicultores) foi deixada, em tenra idade, aos cuidados de uma amiga da família para que seus pais pudessem viajar para a Alemanha (1904). O pai, formado em Medicina, tinha o objetivo de especializar-se em otorrinolaringologia, que, até aquele momento, não era oferecida pelas faculdades de Medicina do Brasil. Após dois anos, o casal retornou com mais uma filha e trazendo consigo uma governanta alemã. Nesse retorno, a família foi morar na cidade do Rio de Janeiro, no bairro de Botafogo (LEITE FILHO, 2011).

O desejo de João Marinho era que suas filhas tivessem uma formação europeia, o que se constituiu em forte avanço para que fossem educadas por uma governanta alemã. Quando teve idade para frequentar a escola primária, Heloisa Marinho foi matriculada no colégio interno, o Americano de Petrópolis, de confissão metodista, fundado por missionárias americanas. Posteriormente, na cidade do Rio de Janeiro, ingressou no Colégio Bennett, também metodista, para cursar o secundário. Segundo Leite Filho (2011), mesmo não sendo metodista, João Marinho não desejava que as filhas tivessem orientação conservadora, por isso a opção de não as matricular em escolas católicas. As escolas protestantes representavam a modernidade, e seus cursos normais preparavam os futuros professores para uma escola primária moderna, dentro de um novo método baseado em um ensino anglo-saxão (LEITE FILHO, 2011). Os colégios metodistas, segundo Silvestre (2014), traziam modelos didáticos diferenciados:

Os métodos de ensino sistematizavam o ensino-aprendizagem a partir de uma perspectiva de teoria e prática, explorando os interesses e as necessidades dos alunos. É interessante ressaltar, também, que em muitas escolas metodistas as classes eram mistas, porém, o regime de internato era oferecido especialmente para as meninas (SILVESTRE, 2014, p. 107).

Heloisa Marinho foi educada, nas duas escolas, por missionárias americanas. O bom relacionamento com elas, aliado aos seus desejos e expectativas de continuar os estudos, rendeu-lhe indicações das dirigentes do Colégio Bennett para estudar nos Estados Unidos. “Foi sob a orientação de educadoras americanas, que ela vai escutar falar em Froebel⁵ e em Jardins de Infância” (LEITE FILHO, 2011, p. 75).

Ao perpassar por momentos da formação de Heloisa Marinho e pelas motivações que a levaram a se dedicar ao estudo da criança, lembro de uma carta⁶, datada de 1921, escrita pela professora a uma amiga, em que registra sua vontade de estudar com “pessoas de ideias largas”, um desejo ainda anterior à sua formação americana e que almejava concretizar ao longo de sua carreira. A missiva demonstrava o encantamento de Heloisa pelo pensamento científico e o seu anseio por novas ideias e conhecimentos:

O desejo em continuar os estudos e passar para uma classe mais adiantada, fez com que Heloisa Marinho estudasse latim e francês com a sua própria governanta. O fascínio pelo conhecimento científico aparece ao narrar a admiração pela professora e pelo conhecimento que ela passa. “Miss Hyde é uma excelente professora e tem ideias muito adiantadas. Ela me ensina botânica e tenho gostado muito deste estudo” (REIS, 2014, p. 37).

A carta estava desbotada e trazia as iniciais do Colégio Bennett no canto superior esquerdo. Pelo conteúdo, imagino que deva ter sido escrita em um domingo frio do mês de agosto de 1921, por entre seus livros, suas lembranças e anseios de um futuro próximo a conquistar. Heloisa tinha apenas 18 anos ao escrevê-la e já deixava transparecer seu desejo por adquirir conhecimentos, não medindo esforços nos seus estudos naquele momento: “[...] para entrar numa classe mais adiantada possível estou estudando Latim e Francês com Ms. Holliger (nome da nossa governanta) [...]” (carta de MARINHO, agosto de 1921).

Pela escrita, parecia estar em casa, pois relatou ter ido pela manhã à igreja e que havia gostado muito de ouvir o pastor: “ele tem ideias tão largas e boas”. A palavra “largas”, usada por Heloisa Marinho, aparece muitas vezes em sua escrita, e talvez com isso ela quisesse dizer que gostava de quem aprofundava conhecimentos e trazia temas atuais para estudo e debates, o que conseqüentemente a fazia pensar fora de um padrão preestabelecido.

⁵ Friedrich Froebel (1782-1852) - Filósofo e educador alemão defendeu a criança como um ser criativo e propôs “a educação pela auto-atividade e pelo jogo, segundo a lei fundamental do desenvolvimento humano: a lei das conexões internas. Ao inserir suas idéias em uma instituição, criou o jardim-de-infância, (*kindergarten*), como a livre república da infância” (KISHIMOTO E PINAZZA, 2007, p. 37).

⁶ Carta localizada nos arquivos do Instituto de Pesquisa Heloisa Marinho (IPHEM), no período em que eu estava desenvolvendo a dissertação de mestrado (2012-2013).

Destinada a uma amiga com quem parecia não ter contato há algum tempo, contava, imprimindo cada letra com cuidado no papel, o vivenciado naquele dia, algumas passagens da escola e da igreja e comentava sobre amigas em comum. Explicitava seu desejo de estudar na Europa com pessoas de “ideias largas”, mas suas expectativas com relação aos estudos no exterior encontravam barreiras no seu pai, pois precisava de sua autorização para prosseguir:

Em primeiro lugar sobre minha ida para os E.U. O papae parece que não simpatiza nada com essa ideia e quasi que já perdi a esperança. [...] Agora papae fez um projeto (embora ainda não esteje muito certo) de ir para Suíça para um passeio. Eu ainda não falei com êle mas uma vez na Europa eu penso que êle me deixaria visitar o ginásio e a universidade. Papae disse que iríamos talvez daqui ha um ano. Antigamente ele sempre teve a intenção de deixar-nos num colégio na Europa e tenho esperança que êle consinta (carta de MARINHO, 1921).

Analisada pela perspectiva da cultura escrita, a missiva traz elementos para pensar na escrita ordinária. A escrita pessoal da carta e o relato das rotinas e ocupações do cotidiano trazem muito mais sobre Heloisa Marinho, seus sonhos e suas expectativas, sem formalidades, apenas revelando o desejo de falar de si para uma amiga:

O ato de escrever cartas pessoais consiste em confrontar-se com códigos estabelecidos e, a partir deles, inventar/construir um lugar para si, por meio das palavras. Trocar cartas, corresponder-se ou escrever para alguém são formas de se expor, compartilhar experiências, vencer distâncias e ausências, tecer sensibilidades, enfim, construir laços de papel (CUNHA, 2013, p. 113).

O fato de Heloisa Marinho ter frequentado a Igreja Metodista, que chegara ao Brasil no século XIX com ideias e princípios do liberalismo francês e americano de liberdade, igualdade e fraternidade, possibilitou que absorvesse conceitos que foram assimilados por parte da classe intelectual brasileira (SILVESTRE, 2014). Esses conceitos estiveram pautados em uma postura político-econômica pela liberdade cívica, econômica e de consciência do cidadão. Conforme aponta Silvestre (p. 101), o “nacionalismo (traço marcante do liberalismo europeu) não tinha a mesma significação no Brasil”. Para a autora, o modelo econômico brasileiro de exportação também gerou dependência cultural, incluindo o modo de organização educacional. Nesse contexto (final do Império e início da República), o metodismo chegou ao país. No entanto, com a implantação da República, esse pensamento esteve mais presente e influenciou o movimento da Escola Nova, também chamada de Escola Ativa ou Escola Progressista. Foi através da ampliação do pensamento liberal que o ideário escolanovista se propagou e a educação metodista se estabeleceu no país, oferecendo uma formação às novas gerações sob esse ideário (SILVESTRE, 2014). Sendo o Colégio Bennett

metodista, é provável que essa base conceitual tenha sido propagada através das missionárias e apropriada por Heloisa Marinho, tendo em vista a admiração que nutria pela professora Miss Hyde, confidenciada em fragmentos da correspondência anterior. A propósito, podemos observar que foi no ensino secundário que se deu a formação de uma rede de sociabilidade intelectual, em seu ponto de partida para a realização do sonho de estudar com pessoas de “ideias largas” no exterior. As missionárias do Colégio Bennett provavelmente mediaram a sua partida, uma vez que a jovem educadora tinha um bom relacionamento com as dirigentes da instituição.

Para estudar no exterior, Heloisa Marinho também precisou ultrapassar barreiras sociais, pois eram raras as viagens realizadas pelas mulheres. Foi preciso uma autorização do pai para que pudesse fazer a travessia geográfica e realizar o sonho de estudar no exterior. Entretanto, por vontade dele, Heloisa Marinho estava destinada a receber uma educação europeia, como aponta a narrativa epistolar. Podemos dizer que, inicialmente, o roteiro de sua formação acadêmica fora do país já estava preestabelecido pelo seu progenitor, portanto a autorização não seria um problema, mas, sim, o destino.

O fato de João Marinho ter se especializado em otorrinolaringologia fora do país o singulariza como uma pessoa de “ideias largas”, tanto no sentido de buscar novos conhecimentos quanto ao desejo de que suas filhas tivessem uma educação progressista, levando-me a crer que não fosse uma pessoa conservadora em relação à educação. Talvez as barreiras sociais que vigoravam não se configurassem em um impeditivo para que Heloisa Marinho fosse autorizada a viajar para estudar no exterior, uma vez que a formação feminina metodista já significava a quebra de paradigmas na sociedade brasileira da primeira metade do século XX. A maior barreira talvez fosse a predileção do seu pai pela Europa, pela experiência que tivera em sua especialização médica. Na carta de 1921, Heloisa Marinho deixa claro que a Europa é um projeto do seu pai, narra inclusive uma possível viagem para a Suíça e a intenção de João Marinho em deixá-la em um colégio por lá, juntamente com sua irmã mais nova.

A educação metodista provavelmente influenciou a decisão de seguir seus estudos universitários em Chicago, nos Estados Unidos, uma vez que ela já estivesse familiarizada com a cultura e a língua inglesa. Dessa forma, não encontraria dificuldades de adaptação, além de a Igreja Metodista fornecer uma rede de suporte para que ela fosse bem instalada no Wesleyan College, uma de suas instituições de ensino naquele país. É possível que as diretoras do colégio metodista tenham mediado diretamente a ida de Heloisa Marinho para

Chicago, não somente no que diz respeito aos trâmites legais, mas também para obter a autorização do próprio pai.

Dentro do padrão social do início do século XX, não era comum que mulheres viajassem sozinhas ou sem a autorização de uma figura masculina, que tanto poderia ser o pai ou o marido, mas, ainda assim, diversas educadoras brasileiras viajaram nesse período. Mignot (2007), ao discorrer sobre a viagem de Antonia Ribeiro de Castro Lopes ao Velho Mundo, relata que não eram comuns viagens de estudos ao exterior, mas que, na década de 1920, tanto as mulheres que viviam no ambiente educacional quanto as do movimento feminista foram atraídas por essa prática. O contato dessas educadoras com o que havia de mais moderno pedagogicamente fazia com que o movimento educacional carregasse a expectativa de mudanças para a educação brasileira dentro dos princípios da Escola Nova.

Antonia Ribeiro, uma educadora brasileira egressa da Escola Normal da cidade de Campos, no norte fluminense do estado do Rio de Janeiro, viajou para a Europa, em 1930, para estudar no Instituto Jean-Jacques Rousseau⁷, em Genebra, com Édouard Claparède. Ao retornar para o Brasil, divulgou sua experiência em artigos, entrevistas e conferências. Dentre os desdobramentos da sua viagem, participou da criação do Instituto Fluminense de Ciências Educacionais, voltado para o aperfeiçoamento dos professores primários. Em 1933, sob sua ideia, foi instalado um espaço de recreação infantil em um terreno doado pela prefeitura. Também esteve à frente da criação do Instituto Claparède, escola que custeou com recursos próprios, ao utilizar as joias que herdou de sua família. A proposta desse espaço foi oferecer um modelo de ensino aos moldes dos que tinha visitado na Europa e “para que pudesse empregar os métodos de ensino mais avançados, nas turmas do jardim de infância e das classes de alfabetização, com equipamentos especiais, pequenos, adequados ao desenvolvimento físico e intelectual das crianças.” (MIGNOT, 2007, p. 273).

Em 1925, Laura Jacobina também realizou a mesma travessia rumo ao epicentro da Educação Nova, o Instituto Jean-Jacques Rousseau. A partir de 1927, passou a se corresponder com Adolphe Ferrière e manteve o compromisso, por escrito, de ajudá-lo na tarefa de propagação das ideias da Escola Ativa. Adotou os ideais da Escola Nova naquilo que

⁷ O Instituto Jean-Jacques Rousseau foi uma instituição criada em 1912 por Edouard Claparède, na cidade de Genebra, na Suíça. “Desde o início, essa instituição esmerou-se na realização de pesquisas que procuravam, com base em alicerces sólidos, constituir conhecimentos rigorosos sobre a criança, incluindo as pequenas (hoje inseridas na Educação Infantil). Para tanto, no ano seguinte, 1913, passou a funcionar, como anexo ao Instituto Rousseau, a Maison des Petits (Casa das Crianças Pequenas), uma escola-laboratório que logo ganharia notoriedade internacional, propondo o empreendimento de estudos sobre o pensamento da criança, bem como a “aplicação” de novos métodos de ensino.” (BANKS-LEITE e COLINVAUX, 2012, p. 218).

não se contrapunha aos dogmas católicos e às leis eclesiásticas. De formação religiosa católica, Laura Jacobina protagonizou polêmicas com os educadores pioneiros que defendiam a escola laica, o que a fez sair da Associação Brasileira de Educadores (ABE) para participar da fundação, em 1931, da Associação de Professores Católicos do Distrito Federal. Ocupou, ao longo de sua carreira, cargos importantes, como presidente de honra da OMEP–Brasil, secretária e depois presidente da Comissão de Educação e Cultura da Organização das Entidades Não Governamentais (OENG) e diretora-fundadora da Faculdade de Educação Jacobina (MIGNOT, 2017).

Antonia de Castro Lopes e Laura Jacobina foram educadoras brasileiras que concretizaram o sonho de estudar no Instituto Jean-Jacques Rousseau, e ao retornarem colocaram em prática as apropriações das viagens realizadas. Fosse em publicações, na fundação de instituições ou à frente de algum órgão oficial voltado para a Educação, elas mostraram o quanto estavam envolvidas em dar visibilidade para a infância pelo prisma da Educação. Dessa forma, “viajar significou para estas mulheres a possibilidade de conhecer e se fazer reconhecer” (MIGNOT, 2007, p. 252).

Estudar em um instituto internacionalmente reconhecido pelas pesquisas sobre a infância e os novos métodos dirigidos por Édouard Claparède parecia ser o sonho de vários educadores. Da mesma maneira que Laura Jacobina e Antonia de Castro Lopes, Heloisa Marinho ansiava estudar com pessoas de “ideias largas”, e viajar para Genebra seria o caminho para o encontro com a origem do movimento escolanovista e com os estudos e pesquisas que vinha desenvolvendo. No entanto, esse não foi o destino que apareceu ao pesquisar os roteiros de suas viagens. Ao analisar a sua trajetória como educadora viajante, penso no que motivou seus desejos de estudar no exterior. Diante de um cenário internacional que parecia ser o sonho de muitos educadores brasileiros, o que a levou a escolher trilhar outros caminhos em sua formação?

As motivações de Heloisa Marinho, bem como de outras mulheres educadoras viajantes, pareciam ter relação com a necessidade de melhor conhecer novas metodologias educacionais que tinham o propósito de contribuir com o sistema de ensino no Brasil. Os interesses também poderiam ir além. Viajar para estudar não estava desvinculado de vivenciar uma nova experiência cultural, agregava também conhecimentos para além de um “mero suplemento de estudo acadêmico” (GONDRA, 2007, p. 66). O ato de viajar para um país cujo idioma e hábitos diferem do país de origem desperta curiosidade e atenção, como se vê registrado em cartas, cartões postais, álbum de fotografias e diários estudados por pesquisadores.

Para essas mulheres, viajar significava também romper com algumas barreiras sociais. Sombrio (2014) aponta que as mulheres viajantes, por não terem um universo completamente estudado pela historiografia, levam o pesquisador à busca de muitas fontes, como cartas, ofícios, diários e cadernos de campo, relatórios e publicações diversas. Ainda que nas últimas décadas se tenha estudado a participação das mulheres na construção das ciências, porque “o modelo de mulher que auxilia (...) cuida e consola, [se realizava] nas profissões de enfermeira, assistente social ou professora primária” (PERROT, 2005, p. 252), foi no século XX que mais mulheres apareceram nos estudos sobre e para a pesquisa científica, e aquelas que estavam associadas a esse trabalho inseriram-se definitivamente em um campo de pesquisa masculinizado. Muitas eram as razões pelas quais as mulheres não viajavam, conforme aponta Sombrio (2014):

[...] elas não eram contratadas pelas companhias de comércio, por academias científicas e governos, principais financiadores dessas viagens, e nem por naturalistas viajantes que iam por conta própria auxiliados por assistentes. Além disso, vigoravam na época discursos médicos que versavam sobre os efeitos negativos das viagens [...] nos corpos das mulheres, dizendo que essas empreitadas poderiam afetar a fertilidade ou infertilidade delas, que enfrentariam também problemas com a umidade, com o parto, poderiam ter crianças que nasceriam escuras (um problema na visão dos brancos europeus), entre outras questões (SOMBRIO, 2014, p. 22).

Leite (2000), nos seus estudos sobre as mulheres viajantes no século XIX, aponta que o número de mulheres que deixavam registros de suas viagens era muito reduzido. Geralmente seus escritos estavam sob a forma de cartas à família ou diários. A maioria das mulheres escrevia sem a intenção de publicar, e quando isso acontecia era normalmente após a morte da autora viajante. Viajar para estudar era um privilégio masculino e pouco comum ao universo feminino, e mesmo as que rompiam com as barreiras sociais precisavam de autorização ou de acompanhamento de algum membro da família, como no caso da educadora Maria Guilhermina⁸, que viajou para os Estados Unidos, em 1883, acompanhada por sua mãe, para estudar os princípios e os métodos de Froebel, ensinados e praticados no *New York Seminary for Kindergartners with a Model Kindergarten*. No cenário brasileiro da segunda metade oitocentista, Maria Guilhermina adentrou, nacional e internacionalmente, nas “discussões sobre política educacional acerca da escolarização da população infantil brasileira” (MONÇÃO, 2016, p. 2). Para o autor, sob a perspectiva de uma construção histórica, a imersão da educadora em uma trama de disputa e participação política e social envolveu constrangimentos e limitações que se mostravam presentes quando observados por

⁸ “Maria Guilhermina Loureiro de Andrade, natural de Ouro Preto, nasceu em 5 de abril de 1839 e faleceu no Rio de Janeiro, em 3 de julho de 1929” (MONÇÃO, 2016, p. 6).

uma perspectiva de análise de gênero, mas foi “a partir das brechas e possibilidades de atuação e inserção da mulher no contexto da segunda metade do século XIX que Maria Guilhermina e outras mulheres encontraram espaços para se inserirem em um ambiente hostil para elas” (Ibidem, 2016, p. 3).

Ainda sobre mulheres viajantes, a sociedade do século XIX ignorava as intelectuais, assim como suas competências. Foi nesse contexto que Nisia Floresta despontou na direção oposta aos valores atribuídos às mulheres, atuando como professora, escritora e jornalista, quando iniciou os estudos que defendiam, dentre diversos assuntos, a igualdade de direitos à educação e ao trabalho, além do direito de controle sobre a própria vida. Duarte (1999) estudou as viagens dessa educadora e aponta como ela se impôs às demais brasileiras letradas, “não só pela extensa produção intelectual, [...] como por ter insurgido pioneiramente contra os preconceitos sociais de seu tempo” (DUARTE, 1999, p. 59). Nisia, em um de seus livros escritos em francês, *Itinerário de uma Viagem à Alemanha*, tratou da primeira excursão realizada para aquele país. Em forma de epístolas, o livro narra suas impressões tanto das paisagens quanto da cultura por onde circulou.

O pensamento predominante no final do século XIX e início do século XX era conservador, herança das estruturas do período colonial que perduraram mesmo depois, com a chegada do Império. A ideia de progresso e modernidade advinda de países mais desenvolvidos trazia, pouco a pouco, um clima intelectual e cultural mais moderno, porém ainda conservador quanto à posição social da mulher, já que para elas se destinava uma “educação apenas voltada para a vida doméstica, trabalhos manuais e educação moral que perdurou por todo esse período” (SILVA, 2018, p. 88).

Os setores político, econômico, cultural e social passavam por uma transição de ideários entre o Império, com a herança lusitana, e o advento da modernidade, com a campanha republicana. Para Ianni (2003), o pensamento social defrontava-se com novas realidades e inspirava-se nas contribuições da cultura europeia e norte-americana no início do século XX. O pensamento brasileiro ganhou mais independência depois da 1ª Guerra Mundial, quando a identidade nacional, por meio dos costumes regionais, e as paisagens do dia a dia começaram a aparecer mais na literatura e nas artes (CRUZ COSTA, 1954). Essas mudanças, de forma mais lenta, também chegaram à estrutura familiar. Mesmo em uma família tradicional e abastada, o chefe de família, representado pela figura masculina, era responsável pelas grandes decisões a respeito do futuro dos filhos, como no caso de Heloisa Marinho. Seu pai parecia concordar com o pensamento educacional progressista da época, pela forma como quis que suas filhas fossem educadas, e talvez esse pensamento tenha

favorecido Heloisa Marinho, que recebeu autorização para viajar para Chicago, nos Estados Unidos, onde foi estudar Psicologia.

No universo de mulheres viajantes entre a última metade do século XIX e início do século XX, vários foram os destinos e os propósitos que motivaram as travessias. A circulação deu-se não só do Brasil para o exterior, mas também do Velho para o Novo Mundo. Entre educadoras e missionárias, todas pareciam convergir em um ponto: a apropriação de um conhecimento para legitimar a função/posição que ocupavam enquanto profissionais. Ao certo, não sabemos os motivos que levaram Heloisa Marinho a traçar uma trajetória de viagens, mas podemos supor que tivesse um fascínio pelo universo do conhecimento científico e, ao apropriar-se desses conteúdos adquiridos, passou a canalizar seus estudos e pesquisas para a temática da infância e formação de professores.

No entanto, ao escolher Chicago como destino, Heloisa Marinho levou em sua bagagem apropriações intelectuais e culturais da sua formação. Ela frequentou escolas brasileiras conduzidas por missionárias americanas, principalmente durante o Curso Normal na escola metodista. Foi sob a orientação dessas educadoras americanas, a princípio, que ela tomou conhecimento de Froebel e dos *kindergarten*. É provável que as ideias de Froebel, bem como a formação recebida, tenham despertado um certo fascínio, motivando a escolha dos EUA como destino para aprofundar seus estudos.

1.1 Formação em viagem

Como tantas outras moças do seu tempo, Heloisa Marinho buscou aperfeiçoar a profissão de professora em viagens de estudo. Por que a escolha de Chicago? Teria sido influência de suas antigas professoras ou a possibilidade de estudar com discípulos de Dewey? Na procura pelo saber científico, ela viajou para os Estados Unidos, na década de 1920, com o propósito de se formar em Psicologia. Nessa ocasião, por meio de educadores inspirados pelos ideais escolanovistas, “houve uma busca por operar mudanças na educação nacional, tomando como parâmetro experiências realizadas no estrangeiro” (MIGNOT e GONDRA, 2007, p. 8). Foi preciso viabilizar, em caráter oficial ou particular, diferentes estratégias que incluíam estágios no exterior para que houvesse aproximações com modelos educacionais considerados modernos (MIGNOT e GONDRA, 2007).

Heloisa Marinho iniciou sua trajetória acadêmica como estudante de Psicologia. Cabia a essa ciência que emergia “modificar o comportamento e a experiência do educando,

no sentido de objetivos [...] úteis, justos ou necessários.” (LOURENÇO FILHO, 1963, p. 61). Por meio do Instituto de Educação, lócus de referência das reformas educacionais, a Psicologia foi integrada nas pesquisas experimentais, nos testes psicológicos e nas disciplinas do curso de formação das futuras professoras. Tendo sido no contexto de formação através de viagens que Heloisa Marinho iniciou sua trajetória acadêmica, indago: como a viagem formativa contribuiu para que a jovem educadora se constituísse como uma pesquisadora da educação?

Em 1923, aos 20 anos, Heloisa Marinho viajou para os Estados Unidos para estudar no Wesleyan College, em Macon, Georgia. Essa escola, fundada em 1836 por um grupo de cidadãos de Macon pertencentes à Igreja Metodista, tinha uma grande preocupação com a educação das mulheres. Logo após, em 1926, Heloisa iniciou seus estudos na Universidade de Chicago, especializando-se em Filosofia e Psicologia.

Embora sua formação não tenha sido na área sociológica, a marca empírica que empregou nas suas pesquisas posteriores carregou influências da Escola de Chicago. Outras influências que levou da sua formação americana foram as ideias de Dewey (escola-laboratório e currículo por atividade) e as práticas froebelianas, comuns nas escolas wesleianas (LEITE FILHO, 2011).

A Escola de Chicago abarcou um conjunto de pesquisas sociológicas realizadas entre 1915 e 1940 por professores e estudantes cuja característica marcante tem relação com a introdução de métodos de pesquisas baseados no empirismo e utilizando fontes diversificadas, como documentos pessoais e trabalho de campo, entre outros. Esses estudos foram realizados para responder, em parte, os problemas que a cidade de Chicago enfrentava, sendo um deles a imigração e assimilação de imigrantes à sociedade americana (COUTON, 1995). A influência do método empírico atravessou as fronteiras da Sociologia e, através da Psicologia, deixou marcas no processo formativo de seus estudantes.

Heloisa Marinho apropriou-se da empiria, que serviu como uma bússola em sua prática docente. Sua formação em Psicologia recebeu influência direta de George Herbert Mead⁹, fundador do interacionismo simbólico, e indireta de John Dewey, que trabalhou na

⁹ “George Herbert Mead (1863–1931), filósofo e teórico social americano, é frequentemente classificado com William James, Charles Sanders Peirce e John Dewey como uma das figuras mais significativas do pragmatismo americano clássico. Dewey referiu-se a Mead como “uma mente seminal de primeira ordem” (Dewey, 1932, xl). No entanto, em meados do século XX, o prestígio de Mead era maior fora dos círculos filosóficos profissionais. É considerado por muitos o pai da escola do Interacionismo Simbólico em sociologia e psicologia social, embora não tenha usado essa nomenclatura.” (ABOULAFIA, 2016). Disponível em: <<https://plato.stanford.edu/entries/mead/>> - Acesso em 03 de agosto de 2021.

Universidade de Chicago de 1894 até 1904 e contribuiu para a fundação da Escola com a filosofia conhecida pelo nome de pragmatismo (LEITE FILHO, 2011).

Abraçando o pragmatismo, que apregoava que a “Filosofia só tem sentido como pensamento aplicado à solução de problemas que emergem de situações sociais concretas” (CUNHA, 2009, p. 2), Dewey valorizava que as experiências educacionais partissem da situação-problema e da utilidade prática, sendo vivenciadas na vida e por meio da vida.

Outro conceito defendido por Dewey foi o funcionalismo. Para ele, os comportamentos, como os processos sensoriais, cerebrais e as respostas motoras, deveriam ser estudados de forma integrada. Dessa forma, propôs pensar a criança não como uma página em branco na qual os professores escreviam os conhecimentos, mas, sim, como uma criança ativa. A escola teria como função reconhecer a atividade da criança em relação ao objeto de conhecimento, de forma a não desmerecer a importância dos conteúdos escolares. Considerando a importância da experimentação para o conhecimento científico, a aprendizagem seria consolidada por meio das experiências e do aprender fazendo. Assim sendo, a teoria e a prática deveriam caminhar lado a lado, e para isso ele criou a escola-laboratório, ligada à universidade. O espaço tinha como proposta pesquisar novos métodos educacionais de modo a tornar as teorias da Filosofia e da Psicologia em práticas pedagógicas a serem experimentadas e avaliadas. Dewey, em sua visão filosófica, trazia o entendimento de “democracia como modo de vida livre e compartilhado e a educação como meio para construir uma sociedade democrática” (CUNHA, 2009, p. 2).

Outra influência significativa que Heloisa Marinho recebeu durante sua formação em Chicago tem relação com as ideias e práticas pedagógicas froebelianas. A pedagogia de Froebel chegou aos EUA através da imigração alemã, na segunda metade do século XIX, inicialmente destinada aos filhos dos imigrantes, mas, aos poucos, passou a ganhar espaço entre os americanos. As diferenças sociais e culturais entre o país de origem do método e as diversas regiões dos EUA implicaram algumas tensões e, conseqüentemente, adaptações dessa prática pedagógica. Na Alemanha, o *kindergarten* – jardim de infância –, nomeado por Froebel, denotou uma associação ao liberalismo, ao passo que, na América, os livres-pensadores alemães encontraram terreno fértil para a aceitação. Essa associação com o liberalismo não foi problema, “como havia sido na Alemanha, mas por sua associação ao país de origem e a colônia de imigrantes” (ABBUD, 2011, p. 40) em um momento em que os Estados Unidos lutavam para afirmar uma identidade nacional. O desafio inicial, segundo Abbud (2011, p. 40), “foi vencer essa resistência e tornar o *Kindergarten* palatável aos americanos, sem, entretanto, deixar de ser fiel aos princípios e métodos froebelianos, que

eram o seu próprio diferencial.” A resistência estava, portanto, no método inovador que abrangia uma determinada faixa etária que até então era de exclusiva responsabilidade da família. Logo, foi necessário buscar a aceitação dos americanos, convencendo as famílias sobre os benefícios do *kindergarten* e de que o método seria adequado aos padrões americanos daquela época.

Tratava-se de convencer os pais de que o Kindergarten alemão era adequado aos americanos, ou que ele se tornaria americano para se adequar ao novo público? A opção predominante foi a de “americanizá-lo” e, não só convencer os pais de que ele poderia se adequar aos EUA, mas convencer os promotores do sistema público de educação de que seria um meio eficaz de americanização dos imigrantes, incorporando-os à cultura do país.” (ABBUD, 2011, p. 41).

O ambiente liberal que os *kindergartens* proporcionaram foi um importante elemento de aproximação com a educação democrática de John Dewey e o *Child Study*, de Stanley G. Hall¹⁰. Os Estados Unidos de 1920 (período de formação da professora Heloisa Marinho) traziam em seus espaços acadêmicos os desdobramentos e mudanças gerados após a Guerra Civil¹¹, ocorrida na segunda metade do século XIX. Devastados no pós-guerra, os EUA deveriam renascer como potência econômica e modelo para a modernidade. Um dos focos dessa transformação foi o investimento acadêmico-científico realizado na Educação e no desenvolvimento da criança. Algumas lutas foram travadas para que a criança fosse vista como elemento âncora daquela modernidade que, por “singularidade, estaria apoiada no futuro, diferenciando-se da modernidade européia que, supunha-se estaria guiada pelo passado” (WARDE, 2014, p. 246). A autora também aponta que o movimento *Child Study* surgiu como uma disciplina científica que estabeleceu nexos entre os estudos (científicos) da criança e a educação a ela destinada. É nesse ambiente que G. Stanley Hall (1844-1924) destaca, dentre várias frentes, a relação entre estudos e debates sobre a criança, a Pedagogia, a relação entre o *kindergarten* com a escola primária e a universidade e as reformas escolares (WARDE, 2014). Nesse mesmo contexto, a Psicologia reivindicava seu lugar no mundo científico, baseada nas observações e experimentos mais conhecidos como método

¹⁰ Stanley G. Hall (1844-1924) foi o primeiro americano a obter um PhD em Psicologia e o primeiro presidente da American Psychological Association (APA). Em 1892, fundou o primeiro laboratório americano de Psicologia na Universidade John Hopkins. O seu trabalho influenciou psicólogos importantes, como John Dewey e Lewis Terman. Disponível em: <<https://www.verywellmind.com/g-stanley-hall-biography-2795507>> - Acesso em 15 de outubro de 2021.

¹¹ A Guerra Civil Americana, ou Guerra de Secessão, foi um conflito armado travado entre os Confederados (os estados do sul) e a União (representada pelos estados do norte dos Estados Unidos), entre 1861 e 1865. A guerra aconteceu após o clima de tensão, acalorado pelas controvérsias em relação à escravidão de seres humanos, que movimentava a economia do Sul, gerado pelas eleições de 1860, que elegeram o presidente Abraham Lincoln (SILVA, 2014).

experimental ou empírico. Seguindo esse pensamento, foram criados os laboratórios de Psicologia, que encontraram na Educação o campo fértil para desenvolver estudos e pesquisas, principalmente sobre a infância.

Os conceitos de Dewey chegaram ao Brasil principalmente por meio de Anísio Teixeira. Ao analisar os relatórios de viagem do educador para os EUA, Nunes (2007) considerou que seu objetivo foi observar os métodos americanos de ensino e as instituições de educação que poderiam vir a ser criadas de um modo similar no país. Em contato com o pensamento de caráter inovador de John Dewey, Anísio trouxe uma discussão sobre as finalidades educativas, as relações da educação com a democracia e a necessidade de reconstrução do currículo escolar. Dentre as ideias, estavam instituir “[...] a formação do professor do ensino elementar em nível superior [e] criar um plano de carreira profissional” (NUNES, 2007, p.149). A autora também aponta o entusiasmo de Anísio Teixeira ao observar o lugar que a leitura ocupava na sociedade e o esforço em fazer com que as crianças compreendessem sua importância antes da alfabetização.

Algumas de suas ideias foram implementadas quando foi diretor da Instrução Pública na capital do país, entre 1931 e 1935. Uma delas dizia respeito à aplicação do conhecimento científico à própria organização e à gestão dos serviços escolares. Outra proposta foi a reforma educacional que reorganizou a antiga Escola Normal em Instituto de Educação. Anísio Teixeira tinha uma preocupação com a formação inicial e continuada do professor e, para ele, o Instituto seria uma escola de professores voltada para a formação profissional do mestre e elevada a nível superior. Seguindo essa linha de pensamento, posteriormente o Instituto foi incorporado à Universidade do Distrito Federal (UDF) e transformou a escola de educação, que, além de preparar os professores para todos os níveis de ensino, tinha também o objetivo de se constituir em “centro de documentação e pesquisa para a formação de uma cultura pedagógica nacional”, de forma que pudesse fundamentar o processo de reconstrução de uma educação nacional (MENDONÇA, 2002, p. 53).

No Brasil, nas primeiras décadas do século XX, mais especificamente nos anos de 1930, a Educação fez parte de um projeto de Estado no qual a criança passou a ser considerada o “futuro da nação” e dessa forma tornou-se o centro de interesse de algumas áreas de conhecimentos para estudos e pesquisas. Uma dessas áreas foi a Psicologia, que fez sua interseção com a Educação, introduzindo o saber científico com métodos de pesquisas experimentais (JACÓ-VILELA *et al*, 2009). Heloisa Marinho, ao buscar uma formação na Universidade de Chicago, na década de 1920, não só conheceu como também vivenciou esses

movimentos, de modo que as apropriações foram trazidas e adequadas culturalmente e socialmente à realidade brasileira.

As mudanças ocorridas na virada do século, bem como a criação da Liga Brasileira de Higiene Mental, em 1922, possibilitaram aos poucos a disseminação dos conhecimentos científicos da Psicologia. A elite intelectual brasileira, que apoiou e participou desse movimento, entendia que precisava elevar o país a um patamar civilizatório (JACÓ-VILELA, 2012). O conceito de modernidade era entendido como as ideias liberais que se propagavam pelo mundo, o avanço da ciência através da Biologia, Fisiologia e Psicologia, entre outros, e a crescente industrialização e urbanização. Tudo isso aliado ao desejo de uma identidade nacional.

Um dos pontos sensíveis para a elevação cultural e econômica estava nos índices de analfabetismo, uma vez que os estudiosos entendiam ser preciso elevar esse padrão, que era compatível com uma população rural, visto que o país pouco tinha se industrializado e o sistema econômico permanecia basicamente agrícola. Segundo o Recenseamento de 1906¹², o Brasil tinha uma média de 74,6% de analfabetos, e apesar dos esforços realizados com as reformas do ensino na Primeira República, a Educação continuava excludente e elitista, nas mãos de grupos oligárquicos que, à época, comandavam cerca de 80% da população. Isso fica claro na Constituição de 1891, que se mostrava excludente ao restringir o direito ao voto às pessoas letradas, suprimindo o critério de renda. Segundo Braga e Mazzeu (2017), a mesma Constituição rotulava a população analfabeta como incapaz, e “para que o indivíduo pudesse exercer a sua cidadania, necessitariam de dois elementos: ler e escrever” (OLIVEIRA e SILVA, 2002, p. 3).

Dessa maneira, no início do período republicano, o Brasil tinha uma população, em quase sua totalidade, analfabeta, o que dificultava seu acesso aos bens culturais. As elites oligárquicas detinham as chaves do conhecimento, porém a crise de 1929 forçou o país a industrializar-se, tendo como consequência a necessidade de preparo de mão de obra e a mudança do paradigma social-econômico, buscando modernizar-se. Para elevar a nação, foi necessário considerar a redução ou eliminação do analfabetismo, que ainda se apresentava em altos índices, de forma a se pensar em reformas educacionais. A burguesia industrial foi importante para colocar a massa brasileira no rol “civilizatório”, como aponta Oliveira, pois se posicionou:

¹² Sobre esse assunto, ver: Bomeny (2003).

Disponível em: <https://cpdoc.fgv.br/producao_intelectual/arq/1354.pdf> - Acesso em 18 de outubro de 2021.

(...) como maior porta-voz dos anseios do progresso. Percebemos a duplicação do real entre o desejo de poder político e o desejo de colocar a grande massa brasileira no rol civilizatório (OLIVEIRA e SILVA, 2002, p. 2).

Seguindo esse caminho, algumas reformas educacionais foram realizadas de forma a criar e ampliar laboratórios experimentais de Psicologia, além de a inserirem como disciplina para a formação de professores. Cabe ressaltar que a maioria dos psicólogos que exerceram a função nesse período teve sua formação no exterior, já que no Brasil a regulamentação da profissão somente ocorreu em 1962.

O fascínio pelo conhecimento científico aliado aos movimentos de reformas educacionais brasileiras e à influência técnico-científica adquirida por ocasião da sua formação constituíram, de certa forma, a professora Heloisa Marinho como educadora e pesquisadora. Ao término do seu curso no exterior, em 1928, foi surpreendida com a menção de *Honors for excellence in the Senior Colleges*, sendo a única daquele ano a ser contemplada com tal menção (LEITE FILHO, 2011). Sua passagem pela Universidade de Chicago foi narrada no artigo *Vida Universitária*, colaboração ao livro *Aspectos da Cultura Norte Americana*¹³, publicado em 1937. O livro também contou com autores que eram personalidades da política, educação e saúde, como Afrânio Peixoto, Venancio Filho¹⁴ e Gustavo Lessa¹⁵. A escrita do texto tinha um tom poético, com a demarcação pelas estações do ano, bem como as descrições físicas do ambiente e o aprofundamento dos conteúdos a que se dedicava.

Verão. A caminho da biblioteca da Universidade de Chicago, contemplo torres cinzentas subindo da grama de um verde novo, que nos curtos meses de calor expande o seu viço antes que venha o sono do inverno. Da era trepando pelos muros universitários, raminhos curiosos atravessam janelas abertas, como se quizessem espiar quem está La dentro. O contôrno gracioso das folhagens contrasta com os muros escuros, os muros graves (MARINHO, 1939, p. 87).

¹³ *Aspectos da Cultura Norte Americana* – livro publicado pela Companhia Editora Nacional, em 1937, que reuniu artigos dos seguintes colaboradores: Francisco de Sá Lessa, Francisco Venancio Filho, Santos Junior, Afranio de Amaral, Arthur Coelho, Helio Lobo, Gustavo Lessa, Heloisa Marinho, Armando de Godoy e Jayme Pereira. Fonte: Jornal Correio Paulistano – 17 de junho de 1937 p.20.

Disponível em: <http://memoria.bn.br/pdf/090972/per090972_1937_24926.pdf> - Acesso em 28 de outubro de 2021.

¹⁴ Francisco Venâncio Filho (1894-1946). Engenheiro civil e professor, além de um dos fundadores da Associação Brasileira de Educação (ABE), da qual foi presidente por diversas vezes como membro do Conselho Diretor. “Exerceu a livre docência no Colégio Pedro II, de junho de 1920 a dezembro de 1937, e as cátedras de Ciências Naturais e História da Educação, no Instituto de Educação do Rio de Janeiro, conquistadas em concurso, em dezembro de 1942. Desse Instituto foi diretor em 1945.”

Disponível em: <http://www.abe1924.org.br/quem-somos/galeria-dos-presidentes/114-francisco-venancio-filho> - Acesso em 1º de novembro de 2021.

¹⁵ Gustavo Sá Lessa (1888-1962) foi médico e sanitarista, mas dedicou-se à Educação, tendo sido membro da ABE. Trabalhou ao lado de Anísio Teixeira e foi diretor da Caldeme - Campanha do Livro Didático e Manuais de Ensino (MANUKATA, 1952).

A cada estação, Heloisa Marinho perpassava por algum conhecimento que estava no seu programa de estudo, bem como pela vivência no campus universitário. Em alguns trechos é possível ver um patriotismo misturado com saudosismo de sua cidade, como na ocasião em que foi a um concerto:

Apressada, dirijo-me para lá. Peço um programa. Esgotaram-se. Entro na sala, onde frases melodiosas dizem o que palavras não podem dizer. Enganar-me-ão os ouvidos? “ciranda, cirandinha..., o Polichinelo de Villa Lobos em uma universidade de Chicago! Sinto-me no Rio. Pôr do sol. O clarão avermelhado da tarde põe em destaque montanhas escuras, crianças brincando de roda: “ciranda, cirandinha, vamos todos cirandar...” (MARINHO, 1939, p. 88).

E, mesmo com esse tom poético, Heloisa Marinho não deixou de apresentar a importância que a universidade tinha para a formação integral do aluno, de modo “que ao exercer mais tarde a profissão escolhida, tinha consciência do todo a que pertence” (MARINHO, 1939, p. 95). Essa preocupação em unificar e integrar caracterizava o espírito da universidade. Imersa nesse contexto, também ressaltou a influência da ciência, tanto para ela, jovem educadora brasileira que estava em formação, quanto para todos que ali buscavam uma formação profissional, de forma que o “espírito da ciência” tomava conta das universidades americanas. Heloisa Marinho tinha na ciência um meio seguro de adaptação às novas circunstâncias como apropriação e ressignificação de ideias.

Ao voltar para o Brasil, Heloisa trouxe uma bagagem intelectual que foi alargada ao longo do tempo e extensamente compartilhada por ela, a ponto de ser conhecida como “educadora de educadoras”. Inicialmente, trabalhou no Colégio Bennett e, em 1934, a convite do professor Lourenço Filho, lecionou como sua assistente no Instituto de Educação, locus referencial de uma nova cultura pedagógica escolanovista, que tinha como objetivo legitimar o movimento de renovação educacional.

Após seu retorno dos EUA, ela engajou-se na militância da causa pela evolução intelectual feminina. No dia 14 de janeiro de 1929, figurou como vice-presidente da primeira diretoria eleita da então criada União Universitária Feminina¹⁶, dirigida e idealizada por Carmem Velasco Portinho¹⁷, incluindo nomes como: Amélia Sapienza¹⁸, Myrthes de Campos¹⁹, Joana Lopes²⁰, Hermínia de Assis²¹, Bertha Lutz²² e Emilia Snethlage²³.

¹⁶ A sede da União Universitária Feminina funcionava no Edifício Odeon, localizado no centro da cidade do Rio de Janeiro (COSTA, 2021).

¹⁷ Carmem Velasco Portinho, engenheira e urbanista, foi vice-presidente da Federação Brasileira pelo Progresso Feminino e lutou com outras mulheres pelo direito ao voto.

Disponível em: <http://anebrasil.org.br/membros/carmem-velasco-portinho/> - Acesso em 03 de novembro de 2021.

¹⁸ Amélia Sapienza – Formada em engenharia e tesoureira da primeira diretoria da União Universitária Feminina (SOUSA, 2014).

¹⁹ Myrthes de Campos foi a primeira mulher a exercer a advocacia no Brasil. Destacou-se na luta pelo exercício da advocacia em defesa da emancipação feminina (FERREIRA e GUIMARÃES, 2009).

A agremiação tinha por objetivo estimular a mulher brasileira na busca por intelectualizar-se na instrução superior, auxiliar as mulheres diplomadas em sua carreira, zelar pelos interesses femininos nas profissões liberais e, por fim, colaborar com todas as questões de interesses gerais e culturais tanto nacionais quanto internacionais. A União era um desdobramento da Federação Brasileira pelo Progresso Feminino (FBPF).

Figura 1 - Heloisa Marinho, como vice-diretora, durante a Fundação da União Universitária Feminina, em 1929.



Fonte: Jornal A Noite.

O registro fotográfico mostra as mulheres que estiveram à frente da primeira diretoria da União Universitária Feminina, em que Heloisa Marinho, membro desse grupo, ocupou o cargo de vice-presidente. A primeira diretoria foi constituída “por elementos de valor da nova geração intelectual feminina” (A NOITE, 1929, p. 8) que apoiavam a atuação intelectual das mulheres brasileiras no cenário nacional.

Na primeira metade do século XX, o entendimento era de que as mulheres deveriam ser submissas e, em geral, deveriam receber uma educação voltada para os afazeres domésticos. Para romper com essa lógica histórica e socialmente estabelecida, a União estimulava a intelectualização da mocidade feminina em nível superior para fazer valer os

Disponível em: <https://periodicos.ufac.br/index.php/COMMUNITAS/article/view/4438> - Acesso em 03 de novembro de 2021.

²⁰ Joana Lopes - Médica cirurgiã e ginecologista da Assistência a Alienados (SOUSA, 2014).

²¹ Hermínia de Assis – “Médica e representante feminina da Diretoria do Sindicato de Médicos” (SOUSA, 2014, p. 147).

²² Bertha Lutz (1894-1976) – Formada em Ciências Naturais pela Universidade de Paris-Sorbonne, trabalhou como secretária no Museu Nacional do Rio de Janeiro. Entre os anos de 1922-1932, excursionou o continente europeu e diversos estados norte-americanos para observar diferentes museus internacionais. Ao retornar, propôs novas práticas educativas para o Museu Nacional. Foi conhecida como líder do movimento feminista e atuou em diversas frentes, dentre elas ajudou a fundar a União Universitária Feminina (SOUSA, 2014).

²³ Emilia Snethlage (1868-1929) - Zoóloga alemã, desenvolveu sua carreira científica no Brasil. Entre seus trabalhos, atuou como naturalista viajante para o Museu Nacional do Rio de Janeiro (JUNGMANS, 2008).

direitos civis que lhes eram negados, como também sua legitimação na participação efetiva da vida social. Os entraves sociais eram muitos para a entrada da mocidade feminina no curso superior, até mesmo para as que eram oriundas das classes privilegiadas, e começou-se, então, a observar a necessidade da criação de uma rede de apoio. O estudo superior, segundo Regis (s/d), era uma forma de as mulheres igualarem-se aos homens:

Elas se destacaram nas áreas de Direito, engenharia, ciências, assim como no campo político partidário. Ora, exercer profissões como a medicina e o direito era inadmissível para elas, pois tais profissões eram consideradas intelectualmente destinadas aos homens (REGIS, s/d, p.2).

Em meados do século XIX, o feminismo teve o seu advento, transformando-se, no século seguinte, em um movimento social, político e filosófico com o propósito de legitimar direitos iguais para as mulheres, romper com os padrões patriarcais socialmente constituídos e dissipar alguns estereótipos. Heloisa Marinho, ao participar de um movimento universitário feminino, de certa forma corroborava os ideais do grupo.

Do mesmo modo, como educadora das educadoras, Heloisa Marinho também inculcou nas futuras professoras uma consciência intelectual, sendo a Educação um dos principais instrumentos que impulsionavam a transformação social. Pela falta de evidências, e diante do esgotamento de fontes, não é possível confirmar como transcorreu o seu envolvimento com o movimento da União Universitária Feminina, bem como os desdobramentos pessoais e profissionais.

1.2 Dos Estados Unidos à Europa

Imbuída de um espírito científico construído desde os bancos da Universidade de Chicago, aliado ao movimento escolanovista, Heloisa Marinho encontrou espaço favorável no Instituto de Educação para o desenvolvimento de pesquisas sobre a infância. Nesse ponto da pesquisa encontrei-me curiosa e questionadora. Teria Heloisa Marinho realizado outras viagens? Para alguém que se apresentou engajada nos movimentos educacionais e dedicada aos estudos, é possível que tenha feito, ao longo de sua trajetória, outras viagens relacionadas à Educação?

Para buscar responder às perguntas, recorri ao Instituto de Educação, ambiente no qual ela circulou por 44 anos, e através do Centro de Memória da Educação Brasileira – (CMEB/ISERJ), espaço reservado para a guarda e preservação de documentos institucionais,

pude localizar os primeiros documentos para o início da pesquisa. Em cada um deles que passou pelas minhas mãos (ficha institucional, relatórios, livro de registros), buscava indícios que pudessem mapear suas viagens ao longo de sua trajetória profissional. Nesse movimento de trato com as fontes, lembrei-me de Castro (2008), quando se refere ao termo “artesanato intelectual”, pois um conjunto singular de documentos se transformou em algo profícuo, mostrando o rumo que esta pesquisa deveria seguir a partir da análise desse material. Comecei a ler os documentos com certa desconfiança e distanciamento e percebi que carregam sempre as impressões e opiniões da pessoa e/ou do órgão que os produziu.

O contato com esses registros, bem como o distanciamento, fez-me pensar neles como indícios de possíveis viagens realizadas pela professora Heloisa Marinho. Essa reflexão levou-me à ideia de documento/monumento, de Le Goff (2003), que enfatiza que os documentos resultam do esforço de impor ao futuro determinada imagem, sendo necessário que o historiador, ao selecioná-los, dentre outros cuidados, destrua sua montagem ideológica e analise as condições em que foram feitos. Dessa forma, ao analisar um relatório ou uma carta entre os documentos encontrados, cabe pensar: quem escreveu? Quando escreveu? Onde escreveu? Por que, para que e para quem escreveu?

A memória coletiva aplica-se a dois tipos de materiais: os documentos (que dependem das opções do historiador) e os monumentos (herança do passado). Como monumento, os registros escritos deixados nos documentos selecionados para esta pesquisa podem ser vistos como uma herança do passado, resultado do esforço de um tempo histórico determinado, para impor ao futuro ideários educacionais que foram vivenciados. Ao pensar por essa perspectiva, os registros escritos nos documentos evocam um passado que se perpetua através da pesquisa que aqui se apresenta. Os documentos são parte da memória coletiva, uma vez que:

O documento não é qualquer coisa que fica por conta do passado, é um produto da sociedade que o fabricou segundo as relações de forças que aí detinham o poder. Só a análise do documento enquanto monumento permite à memória coletiva recuperá-lo e ao historiador usá-lo cientificamente, isto é, com pleno conhecimento (LE GOFF, 2003, p.535).

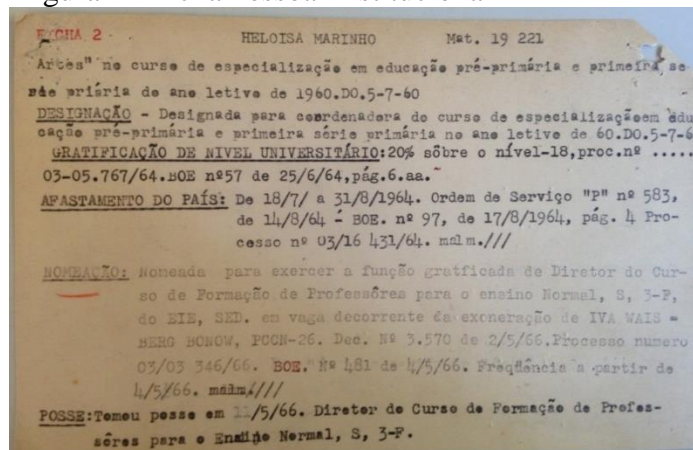
Reis (2014) aponta que “desmistificar o documento/monumento é construir uma observação e tratá-lo, ao mesmo tempo, como verdadeiro e falso. Falso porque o monumento pode não ser o que está ali, tendo uma aparência que pode ser enganadora” (ibidem 2014, p.44). Segundo Le Goff (2003), o documento deve ser estudado sob vários prismas e confrontado com outros, admitindo-se sempre que a escrita não é neutra e representa um instrumento de poder. Nessa perspectiva, a desconstrução não deve ser feita com o auxílio de

uma única crítica histórica. “Além dessa múltipla perspectiva em abordar o documento, para que se possa ter a história total não se deve isolá-lo do conjunto de monumentos dos quais faz parte” (REIS, 2014 p. 44). Dessa forma, é importante reunir cartas, ficha pessoal institucional, notas de jornais, relatórios de viagem, observações em forma de registro e tudo que circunda seu tempo.

O movimento de imersão no arquivo institucional e as minhas primeiras reflexões fizeram-me ressaltar aos olhos algumas fontes que considero ponto de partida para mapear as viagens de Heloisa Marinho. Ao tomar em mãos as fichas institucionais da educadora, foi possível destacar alguns afastamentos destinados às viagens internacionais.

Não tão detalhadas, as fichas pareciam ter um propósito mais informativo da vida profissional e administrativa do funcionário, de forma que aparece escrito o período do afastamento e a Ordem de Serviço, conforme mostra a figura abaixo.

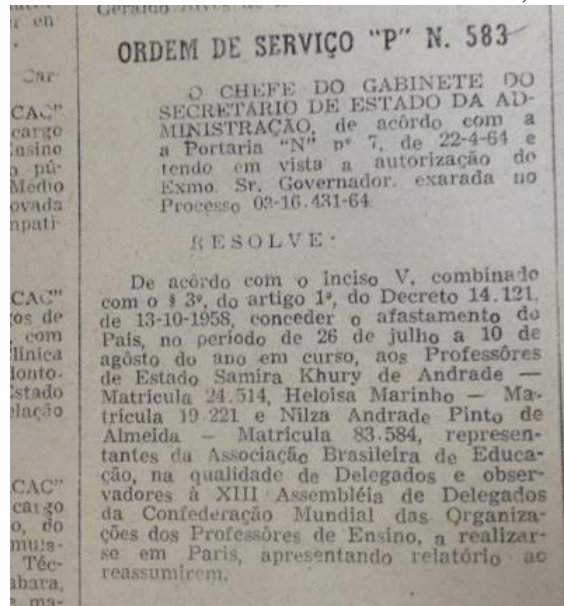
Figura 2 - Ficha Pessoal institucional



Fonte: Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro, Centro de Memória da Educação Brasileira (CMEB).

A partir da análise das fichas, procurei fazer um primeiro mapeamento das viagens. Esse material não foi suficiente para uma pesquisadora ávida por informações mais detalhadas, pois continha apenas “quando se deu a viagem”, mas faltava para onde; como foi; e com quem partiu. Ao lado de cada afastamento há o número de uma Ordem de Serviço, o que me levou ao acervo da Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro (ALERJ) para localizar os respectivos boletins. As viagens tinham sido autorizadas e publicadas no *Boletim Oficial do Estado* (BOE), e através desses documentos pude vislumbrar as informações sobre o destino de cada uma delas. A figura 3 mostra um fragmento desse documento.

Figura 3 - Boletim Oficial do Estado do Rio de Janeiro, em 17 de agosto de 1964.



Por esse caminho, foi possível fazer um mapeamento dos afastamentos, com o ano, período, localidade (cidade/país) e a finalidade de cada viagem. Com exceção da viagem para Chicago, todas as outras englobaram o período em que Heloisa Marinho lecionou no Instituto de Educação.

Nas diversas viagens realizadas ao exterior, Heloisa sempre observou, registrou e trouxe para o Brasil “experiências [...] bem-sucedidas de políticas públicas para a infância e [...] propostas pedagógicas para a pré-escola” (LEITE FILHO, 2011, p. 123). O gosto pela viagem era moderno, envolvia recurso, tempo e coragem. Abaixo, segue o mapeamento das viagens para o exterior localizadas em alguns documentos selecionados para esta pesquisa.

Quadro 1 - Mapeamento das viagens ao exterior

ANO	CIDADE/PAÍS	FINALIDADE
1923/28	Macon Georgia – EUA	Estudar no Wesleyan College
	EUA	Estudar no Peabody College of Teachers
	Chicago – EUA	Formação superior na Universidade de Chicago
1936/37	Berlim e Frankfurt – Alemanha	Estudar psicologia da Gestalt, estágio de sete meses nas Universidades de Frankfurt e de Berlim.
1947/48	Chicago – EUA	Retorno à Universidade de Chicago para fazer curso de pós-graduação em Sociologia, Psicologia e Pedagogia da Leitura e doutorado em Psicologia Educacional.
1958	Paris-França	Participar do Congresso Mundial da OMEP para apresentar o trabalho <i>Origins of Thought in Early Childhood</i>

1964	Paris-França Estocolmo-Suécia Londres-Inglaterra Münster-Alemanha	Representar a Associação Brasileira de Educação na Assembleia da Confederação Mundial das Organizações de Profissionais do Ensino (CMOPE). Participar da Assembleia da Organização Mundial de Educação Pré-Primária (OMEP). Visita institucional a uma escola infantil (Infant's School). Visitar a Universidade de Münster.
1968	Washington-EUA	Participar, na qualidade de membro do Conselho Consultivo da Organização Mundial para Educação Pré-Primária (OMEP), da XII Assembleia Mundial da referida entidade, realizada em Washington.
1971	Bonn-Alemanha	Participar da XIII Assembleia Mundial da OMEP realizada em Bonn, Alemanha.
1972	Inglaterra	Participar, como representante do Instituto de Educação e como presidente da OMEP – GB (Organização Mundial de Educação Pré-Primária da Guanabara), do Seminário da referida entidade, realizada na Inglaterra.
1974	EUA	Viagem designada para estudos pertinentes à Educação Preliminar e Especial nos Estados Unidos durante o mês de setembro.

Fonte: Elaborado pela autora a partir das fontes localizadas no CEMB e nos estudos de Leite Filho (2011).

Em uma primeira aproximação, podemos observar dois tipos de viagens, que a partir das finalidades pelas quais aconteciam denominei como formativa e formativa ativa. Uma viagem formativa tem o propósito de formar, adquirir algo ou algum conhecimento, como foi o caso da sua formação em Psicologia, pela Universidade de Chicago, e em psicologia da Gestalt, pela Universidade de Frankfurt. As viagens consideradas formativas ativas são aquelas realizadas para congressos, as quais tinham uma parcela de formação, mas mantinham uma atividade, como palestra, apresentação de trabalho ou visita institucional, entre outros. A educadora formava-se e formava outras pessoas. As viagens formativas ativas, em sua maioria, têm relação com os congressos internacionais da OMEP²⁴ – Organização Mundial para a Educação Pré-Escolar.

No final da 2ª Guerra Mundial, um grupo de educadores da Grã-Bretanha, Noruega e Suécia, preocupado com o futuro das crianças, deu início ao que seria futuramente a OMEP. Esse grupo juntou-se à inspetora-geral das escolas maternas na França e, em 1946, reuniu-se na UNESCO²⁵ para traçar diretrizes e planejar o que viria a ser a OMEP, fundada em 1948,

²⁴ “A OMEP foi fundada em Praga em 1948. [...] Laura Jacobina Lacombe, Nise Cardoso, Lourenço Filho e Sara Dawsey, sob a orientação de Mme. Herbenière Lebert, Presidente da OMEP da França, fundaram em 1953 a OMEP no Brasil. [...] Convidados para integrar o grupo, Fernando Azevedo, Anísio Teixeira, Francisco Venâncio Filho, e outros educadores, pioneiros da OMEP no Brasil organizaram a 1ª Diretoria do Comitê Nacional.” (PERIM, OMEP-Brasil s/d, p.2).

²⁵ “A história da UNESCO, uma instituição com mais de meio século de existência, tem se caracterizado fundamentalmente por uma incessante luta pela democratização dos conhecimentos produzidos historicamente pela humanidade. O seu campo de abrangência, compreendendo as áreas da Educação, Ciência e Tecnologia, Cultura e Comunicação indica que, por intermédio da generalização do conhecimento, a humanidade poderá atingir padrões aceitáveis de convivência humana e de solidariedade. Essa concepção e essa perspectiva estão na origem dos atos constitutivos da Organização, em 1946, logo após a Segunda Grande Guerra Mundial.” (CUNHA e WERTHEIN, 2000, p. 11).

ano em que organizou a primeira Assembleia Geral, em Praga, que contou com a participação de dezoito países (CARVALHO, 2013).

A organização, legalmente reconhecida como internacional, foi amplamente difundida ao longo dos anos, chegando a ter sede em setenta países espalhados pelos cinco continentes. Em 1953, o Comitê Nacional Brasileiro da OMEP foi fundado na cidade do Rio de Janeiro, e sua primeira sede foi o Colégio Bennett, por ele possuir, naquela época, um instituto técnico voltado para a formação de professores do pré-primário. O objetivo inicialmente foi atender crianças na faixa etária de zero a sete anos, sem distinção de classe social. O grupo de educadores que iniciou a OMEP traçou um plano de ação com o propósito de preparar moças que iriam trabalhar com crianças em idade pré-escolar (KRAMER, 2011). A ênfase esteve pautada na psicologia da criança, com atenção voltada para a alfabetização, aspectos metodológicos e didáticos do processo educativo.

A OMEP, durante muito tempo, esteve ativa nas políticas educacionais, tendo firmado convênio, por dois anos, com o antigo Ministério da Saúde, além de fundar os primeiros Centros de Atendimento ao Pré-Escolar (CAPEs) em comunidades desprivilegiadas do Rio de Janeiro (CARVALHO, 2013). Posteriormente, firmou convênio com o Ministério do Trabalho para a orientação e implantação de creches (1978). Heloisa Marinho, pioneira no grupo que fundou a OMEP-Brasil, atuou por muitos anos através da Fundação Romão Duarte²⁶. O convênio entre a Fundação e a OMEP permitiu que a educadora, em conjunto com as professoras e pesquisadoras, trabalhasse em pesquisas com crianças órfãs e abandonadas (LEITE FILHO, 2011). Participativa das assembleias mundiais, ela apropriou-se do que circulava em relação a estudos e pesquisas realizados em outros países. Através dos relatórios de viagens escritos pela professora Heloisa Marinho, foi possível identificar como ela divulgava os resultados das pesquisas apresentadas durante as assembleias.

Em suas viagens internacionais como representante da OMEP, Heloisa Marinho fez-se conhecida e reconhecida internacionalmente pela sua seriedade profissional e competência técnica, inserindo a educação brasileira nas discussões sobre o que existia de mais atual no que se referia à educação pré-escolar. Ela não só representou a OMEP, mas também uma política educacional que vinha se delineando aos moldes do pensamento escolanovista, uma

²⁶ “É uma instituição sem fins lucrativos que abriga crianças de 0 a 6 anos que foram destituídas do poder familiar que se encontram em vulnerabilidade social e aguardam realocação na vivência familiar. A instituição pertence a Santa Casa da Misericórdia do Rio de Janeiro. A casa também recebe em sua creche popular crianças, cujos pais precisam desta ajuda para trabalhar.”

Disponível em: <http://educandarioromaoduarte.blogspot.com> - Acesso em 12 de outubro de 2021.

proposta que passava, principalmente, pelo prisma da educação em um tempo em que essa modalidade ainda não tinha uma ação expressiva do poder público.

Dentre as viagens formativas registradas no quadro 1, destaco a realizada em 1936/1937 para estudar a psicologia da Gestalt na Alemanha. Chamou minha atenção o momento em que ela viajou, pois na Alemanha daquele período o Partido Nacional-Socialista dos Trabalhadores Alemães, liderado por Adolf Hitler²⁷, já tinha tomado medidas extremas anunciando o que viria. Também chamou atenção o que Heloisa Marinho foi estudar, a psicologia da Gestalt, uma corrente teórica que considera os fenômenos psicológicos como um conjunto autônomo sem divisões entre as dimensões físicas, biológicas ou psicológicas. A este conjunto são atribuídas organizações baseadas em leis internas, ou seja, princípios básicos que explicam como a percepção humana funciona e se organiza. Quais seriam os motivos que levaram Heloisa Marinho a viajar para estudar a psicologia da Gestalt? Qual a relação da psicologia da Gestalt com a Educação? Qual a contribuição dessa corrente psicológica dentro do movimento escolanovista? E quais os desdobramentos dessa viagem?

Tais questionamentos levaram-me a pensar também por que Heloisa Marinho não foi estudar no Instituto Jean-Jacques Rousseau, uma vez que fosse o centro de referência mundial nas pesquisas sobre a infância, tema de interesse da educadora. O percurso profissional de Heloisa Marinho permitiu observar que quando ela realizou essa viagem ainda era assistente do professor Lourenço Filho na cadeira de Psicologia no Instituto de Educação. Dois anos depois dessa viagem, concorreu à professora catedrática para a mesma cadeira e passou a desenvolver diversas pesquisas. Lourenço Filho era um estudioso da Psicologia e provavelmente tinha interesse na Gestalt, uma vez que a incentivou a realizar essa travessia.

Como prática social, as viagens ao longo da história apresentaram diversos sentidos: missionárias, peregrinas, turísticas, conquistadoras ou educativas. O ato de viajar esteve sempre presente na história, e “muitas e múltiplas são as práticas, e o significado do ato de viajar é o que confere sentido a esses deslocamentos e também muda historicamente.” (CHAMON; FARIA FILHO, 2007, p. 40). Para os autores, as mudanças ocorreram tanto materialmente quanto nas motivações que as envolviam. Viajar pode ser considerado deslocar-se de um lugar para o outro, atravessar fronteiras geográficas, movimentar-se entre cidades, estados ou países. Podemos também atribuir às viagens um sentido mais poético e

²⁷ Adolf Hitler foi um político alemão, chanceler do Terceiro Reich e chefe do Partido Nacional-Socialista dos Trabalhadores Alemães. Em uma sucessão de golpes instalou uma ditadura e aplicou o programa nazista. Como ditador, foi o principal motivador da Segunda Guerra Mundial (1939-1945) (FRAZÃO, 2020). Disponível em: https://www.ebiografia.com/adolf_hitler/ - Acesso em 13 de outubro de 2021.

trabalhar com o imaginário, através das narrativas de quem relata uma experiência. Os limites geográficos podem ser ultrapassados, encurtados ou ampliados quando as viagens são realizadas através do imaginário. Enquanto sujeito, em suas subjetividades, o viajante transita em diferentes contextos, imprimindo a cada um uma visão própria e diferenciada a partir da bagagem que o acompanha (AMORIM, 2017).

A viagem para a Alemanha começou a chamar mais atenção do que as outras, levando-me a pensar sobre qual seria o interesse da educadora em aprofundar-se nos conhecimentos da Gestalt. Voltei-me, assim, para as motivações que a levaram a viajar para a Alemanha e para as apropriações que podem ser vistas nos desdobramentos dessa viagem.

1.3 Tornando-se uma intelectual

Mulher, viajante e educadora, Heloisa Marinho carregava consigo o espírito científico e uma capacidade intelectual que a legitimou em um campo do saber. As viagens formativas aos Estados Unidos e à Alemanha serviram de base para o desenvolvimento de estudos que corroboraram as reformas educacionais. Como assistente de Lourenço Filho, esteve engajada no movimento em consonância com os ideários escolanovistas. Dedicou uma carreira à pesquisa em Educação, de forma a entender como as crianças se desenvolvem em seu tríplice aspecto: físico, psíquico e social. Suas pesquisas estiveram voltadas, principalmente, para a ampliação do conhecimento na área da linguagem e aquisição da leitura e escrita.

Como encontrou espaço no campo do saber entre os demais intelectuais que circularam naquele momento, já que o acesso ao campo científico era mais direcionado ao universo masculino? Heloisa Marinho, em sua trajetória profissional, envidou esforços em pesquisas na interface entre a Psicologia e a Educação, trabalhando esse conhecimento nos cursos de formação de professores vinculados ao Instituto de Educação e fez circular esse saber através de artigos, livros e apresentações de trabalhos no exterior. Contudo, a pesquisa que aqui se apresenta propõe-se a perpassar por esse lugar de mulher na ciência ocupado por Heloisa Marinho, refletindo sobre como ela se posicionou no debate de sua época. Teria ela se colocado a serviço de alguma causa? Em que medida se deu sua contribuição intelectual? Quais foram os pares com quem estabeleceu interlocuções nesse processo? Esses questionamentos vêm ao encontro de uma reflexão mais ampla, que a coloca em um lugar privilegiado na construção de um projeto educacional e intelectual.

A intenção não é criar um nicho na história que fala de mulheres, mas, como afirma Orlando (2021), mostrar que Heloisa Marinho não possui apenas uma história, ela fez história

e participou ativamente dos acontecimentos do seu tempo. Situá-la como intelectual requer primeiro estabelecer o lugar de fala do feminino na sociedade brasileira do seu tempo, assim como reconhecer o seu campo intelectual e científico. “Ao falarmos de intelectuais, nosso pensamento tende a trazer a memória a figura masculina” (ORLANDO, 2021, p. 46), ainda muito pela força hierárquica constituída pela lógica patriarcal e pelo reconhecimento como construtores de um saber em detrimento do pouco reconhecimento feminino que também ocupou esse lugar. Logo, reconhecer Heloisa Marinho como intelectual é identificá-la como construtora de um modelo de sociedade com base na Educação e a partir de um projeto de nação.

Como categoria de análise, os estudos sobre intelectuais emergem como vertente da história cultural, como “aquela que se propõe ao estudo de formas de representação do mundo no seio de um grupo humano cuja natureza pode variar (nacional, regional, social ou política) e que analisa a origem, a expressão e a transmissão” (SIRINELLI *apud* ALVES 192, p. 112). Ao posicionar Heloisa Marinho como intelectual, ponho em evidência sua mediação no campo do saber, a circulação desse conhecimento e a recepção no estudo dos grupos geracionais como modos que produzem e propagam bens culturais reconhecidos e validados socialmente.

Sirinelli (2003) apresenta duas acepções a respeito do intelectual: uma ampla, que abrange o lado sociocultural e engloba os criadores e os mediadores culturais; e uma noção mais estreita, baseada no conceito de engajamento e atuação na vida social da cidade. Independentemente das interpretações dadas ao conceito de intelectual, o grupo ou o indivíduo que pertencesse a essa categoria possuía uma “especialização reconhecida pela sociedade em que vive - especialização esta que legitima e mesmo privilegia sua intervenção no debate da cidade” (SIRINELLI, 2003, p. 243). Pertencente muitas vezes a uma elite intelectual, normalmente eles fazem parte de um grupo, associação ou locais de produção de conhecimento.

Gomes e Hansen (2016, p. 9) apontam estudos a partir das “práticas de mediação cultural, especificamente desenvolvidas por sujeitos históricos identificados como intelectuais”. Consideram como intelectuais os indivíduos que atuam exclusivamente ou paralelamente como mediadores, identificados como intelectuais mediadores ou simplesmente como mediadores intelectuais. Para as autoras, os intelectuais mediadores são representados por um grupo ou por um indivíduo que não é o “produtor original ou criador” (GOMES e HANSEN, 2016, p. 13), mas é capaz de produzir e reproduzir a partir de um conhecimento, o que também faz dele um intelectual. O mediador está entre o intelectual e o público a quem se

destina a produção cultural. É representado por um grupo de pessoas ou indivíduo capaz de traduzir, transformar e criar novos conhecimentos a partir da cultura original. Nesse sentido, traduz a produção cultural de um contexto para outro, imprimindo-lhe novos significados e produzindo novos bens culturais. Em outras palavras, ressignifica os conhecimentos adquiridos para a construção de algo novo. A cultura original é filtrada, mediada e circula de acordo com os interesses da ordem política na qual estão envolvidos.

Dialogando com os estudos sobre intelectuais, proponho pensar na viagem comissionada e na cultura original da Gestalt. Sabemos que Heloisa Marinho não foi precursora desse saber, mas foi à fonte para se apropriar do que já existia desse conhecimento, ressignificá-lo e construir novos saberes através de suas pesquisas para a educação brasileira. Ela, então, passou a ser mediadora de um conhecimento produzido por um grupo de intelectuais, na medida em que observamos em sua trajetória a construção e a sistematização de um método de leitura com base na Gestalt.

Os estudos de Alves (2017, p. 114) sobre Sirinelli, em relação à vertente intelectual, apontam, de forma didática, como o autor “[...] opera com as categorias presentes em seus trabalhos de pesquisa no momento em que reflete e se posiciona diante das questões de seu próprio tempo”. Nesse caso, proponho pensar na construção de Heloisa Marinho como intelectual mediadora, nas suas vivências cotidianas, escolhas, afinidades, aproximações, deslocamentos, relações interpessoais e engajamento que contornaram sua trajetória a partir de categorias como itinerário de formação, geração e sociabilidade. Para efeito de uma melhor compreensão, trago separadamente essas categorias, mas indicando sua inter-relação ao longo da tese.

Discurso entre os conceitos aqui apresentados e identifico inicialmente a constituição de Heloisa Marinho como intelectual e intelectual mediadora, uma vez que essas categorias analíticas são fluidas e apresentam algumas aproximações que permitem que um mesmo sujeito possa transitar entre as duas. Ao observar sua trajetória, destaco suas produções acadêmico-científicas como bens culturais, ou seja, seus estudos foram reproduzidos e difundidos para uma sociedade específica representada por um grupo de professores. É importante observar, nesse processo, como a educadora mediou tais conhecimentos. Os bens culturais que foram produzidos são resultados do seu itinerário de formação no exterior. No quadro abaixo, aponto as pesquisas desenvolvidas no Brasil a partir dos conhecimentos adquiridos nas viagens formativas.

Quadro 2 - Pesquisas produzidas por Heloisa Marinho

Ano – Pesquisa	Descrição
1935 - Da linguagem na formação do eu	Monografia apresentada como comunicação na primeira Conferência Interamericana de Higiene Mental, realizada no Rio de Janeiro, em 1935.
1937 - Da influência social na formação do gosto	Pesquisa realizada no Jardim de Infância do Instituto de Educação, sob a orientação do professor Karl Dunchker. Tratou de um estudo sobre a influência dos professores na preferência alimentar de crianças pré-escolares.
1939 - A linguagem pré-escolar	Pesquisou sobre crianças das classes maternas e do pré-escolar do jardim de infância, inicialmente do Colégio Bennett e posteriormente no Instituto de Educação, com o objetivo de determinar o vocabulário ativo.
1942 – O vocabulário da criança de sete anos	Pesquisa de âmbito nacional que durou dois anos, realizada com apoio do INEP e orientação do professor Lourenço Filho.
1944 – Métodos de ensino da leitura	Pesquisa decorrente de estudos anteriores sobre a linguagem e diferentes métodos de ensino da leitura, realizada na escola primária do IERJ durante dois anos.
1945 – Lógica do desenho	Nesta pesquisa, Heloisa Marinho objetivou criar instrumentos de medida da maturidade da criança para a aprendizagem da leitura e da escrita.
1947 – A escrita na escola primária	Pesquisa experimental com crianças analfabetas de 7 anos, com o propósito de continuidade na investigação sobre o ensino da leitura e escrita.
1956 – Prova de avaliação da idade gráfica	Denominada de “A Casa”, foi teste elaborado como resultado de uma pesquisa sobre o grafismo da criança, em que teria o desenho livre integrado à Escala de Desenvolvimento da Criança Brasileira.
1957 – Escala de desenvolvimento físico, psicológico e social da criança brasileira	Sistematização de um quadro do desenvolvimento da criança brasileira. A escala resultante dessa pesquisa foi experimentada de 1957 até 1974.
1976 – Estimulação essencial	Pesquisa experimental em que se utilizou o teste Stanford-Binet, procurando uma correspondência com a pesquisa de estimulação essencial.
1977 – Escala de desenvolvimento	Esta pesquisa foi a continuação dos estudos iniciados em 1957 e teve como propósito propiciar uma visão geral do desenvolvimento da criança. A pesquisa foi fundamentada no estudo da professora Helena Antipoff sobre o desenvolvimento mental da criança.

Fonte: Quadro produzido pela autora a partir das informações trazidas pelos estudos de Leite Filho (2011).

Nos bens culturais produzidos por Heloisa Marinho e expostos no quadro acima, podemos observar um direcionamento a uma área de conhecimento referente à linguagem e à leitura, de modo que sua avaliação envolvesse dimensões físicas, psicológicas e sociais pelo prisma da educação. Sua formação pela Universidade de Chicago foi fator decisivo no seu desenvolvimento profissional e principalmente como pesquisadora (LEITE FILHO, 2001). Agregado posteriormente aos conhecimentos da Gestalt, a educadora posicionou-se perante o modo de pesquisar usando experimentações e observações para coletar e analisar as informações necessárias em relação ao seu objeto de estudo. As pesquisas mantinham uma inter-relação complementar; algumas, em sua construção, contaram com a colaboração de alunas dos cursos de formação tanto do Instituto de Educação quanto do Colégio Bennett. Os resultados dos seus estudos foram divulgados em forma de artigos, outros em formato de livros e participações em eventos nacionais e internacionais. As viagens, aqui, serviam não só

para apropriação de conhecimento, mas também para a circulação de um saber especializado produzido a partir de pesquisas em território brasileiro.

A circulação desses saberes, dos bens culturais produzidos e sistematizados em forma de livros, ganhou dimensões na esfera das políticas educacionais. Por não serem soltos nem neutros, traziam concepções liberais que, em sua essência, ampliaram o pensamento progressivista no Brasil, ancorado a um grupo que via na educação a possibilidade de “[...] adequar as necessidades individuais ao meio social e, para isso, ela deve se organizar de forma a retratar o quanto possível, a vida.” (LIBÂNIO, 1985, p. 11). Os estudos sistematizados por Heloisa Marinho traduziam o pensamento desse grupo, dessa geração, com quem partilhava um projeto comum que tinha em vista a concepção da criança e do seu desenvolvimento integral aliado a uma educação escolarizada. Para analisar esses bens culturais sistematizados em livros, relacionei, no quadro abaixo, sua obra e o ano de publicação. Atento para o fato de que algumas de suas pesquisas foram desenvolvidas muito antes de sua publicação.

Quadro 3 - Livros produzidos por Heloisa Marinho

Livro	Ano
Vida e Educação no Jardim de Infância	1ª edição 1952 2ª edição 1960 3ª edição 1966
Vida, Educação e Leitura. <i>Método Natural de Alfabetização</i>	1976
Estimulação Essencial	1978
Currículo por Atividade	1980

Fonte: Quadro produzido pela autora a partir das informações trazidas pelos estudos de Leite Filho (2011).

Chamo a atenção para o livro *Vida e Educação no Jardim de Infância*, que, em sua primeira edição, foi lançado como um programa de atividades do Departamento de Educação Primária (DEP) da Secretaria Geral de Educação e Cultura da Prefeitura do Distrito Federal (LEITE FILHO, 2011). Nessa edição, Heloisa Marinho, junto de outros colaboradores em comissão, contribuiu para a organização do livro. Cabe ressaltar a importância histórica da publicação dessa primeira edição para as políticas educacionais referentes à pré-escola, mais especificamente para o jardim de infância do Rio de Janeiro. O DEP empenhou-se na produção e divulgação dessa publicação, levando em consideração a ampliação dos jardins de infância públicos e particulares (LEITE FILHO, 2011). O reconhecimento e validação do conhecimento produzido pela educadora e a inserção nas políticas educacionais do momento compõem outro fator na sua constituição como intelectual.

Outro livro que ganhou dimensão foi *Vida, Educação e Leitura. Método Natural de Alfabetização*, construído a partir dos resultados de suas pesquisas experimentais, com a contribuição da teoria da Gestalt em relação à aquisição inicial da leitura e da escrita. Heloisa Marinho considera que esse trabalho foi possível porque contou com a colaboração de suas alunas dos cursos oferecidos no Centro de Estudos da Criança do Instituto de Educação:

Sou relatora, não autora, deste notável trabalho. Para orientação destas pesquisas vocês puderam contar com anos de estudos por mim realizados em universidades dos Estados Unidos e da Alemanha. Mas a fonte principal do Método Natural de Aprendizagem da Leitura e da Escrita não foram meus estudos universitários... Considero a observação direta de crianças feita por vocês realizada no lar na escola como origem principal de nosso Método Natural (MARINHO, 1976 s/p).

Os dois livros destacados acima são exemplos de bens culturais produzidos intelectualmente e devolvidos para a sociedade, representados aqui pelos educadores que tiveram sua formação sob a orientação da professora Heloisa Marinho. Também evidenciam a constituição como intelectual de seu tempo, através do seu itinerário de formação demonstrado em vivências cotidianas que marcaram a sensibilidade, as escolhas, as afinidades, as aproximações e os deslocamentos, conforme aponta Alves (2017). Não basta situar o indivíduo no grupo, o intelectual no seu tempo, não de maneira abstrata nem automática, mas averiguando “sobre a pregnância que se manifesta em suas escolhas” (ALVES, 2017 p. 120). Enquanto rede de sociabilidade, a educadora estabeleceu conexões tanto internamente quanto com o exterior. A legitimação como intelectual para além das fronteiras brasileiras será mais trabalhada posteriormente.

Gomes e Hansen (2016, p. 13) discutem as práticas de circulação e as apropriações como dois processos separados, nos quais um estaria vinculado ao produtor original, seria o criador desse bem vinculado a um sujeito de destaque dentro de sua cultura ou integrantes de um grupo inovador de movimentos de vanguarda. O outro estaria vinculado ao processo de recepção desses bens culturais por variados grupos sociais.

Quanto à recepção dos saberes produzidos pela educadora, nota-se que teve ampla aceitação entre seu grupo geracional, quando observamos, em sua trajetória, como ela foi indicada para realizar viagem comissionada e produzir pesquisas. Outra aceitação está na vinculação desses saberes à formação das futuras professoras que trabalhariam com a educação pré-escolar no Instituto de Educação e no Colégio Bennett.

Mais adiante, à medida que se desdobra sua viagem comissionada, abordarei suas escolhas metodológicas, as conexões estabelecidas em sua rede de sociabilidade e o engajamento de um grupo geracional ao qual esteve articulada, além da forma singular como

a educadora, progressivamente, foi ocupando um espaço próprio, validando sua capacidade técnica e intelectual.

Ao fazer parte de um grupo social, as viagens realizadas pela educadora passaram a ter um sentido específico, além das motivações subjetivas, ações políticas e pedagógicas que movimentaram esse trânsito. As viagens não eram apenas formativas, mas estabeleciam conexões estratégicas com pessoas e instituições que viessem a contribuir com a compreensão sobre a criança e a abordagem de novas políticas educacionais. Heloisa Marinho traçou caminhos para além da formação de professores. Tem, em sua trajetória, as marcas de uma viajante e intelectual, características ainda não abordadas pela historiografia da educação.

2 VIAJAR PARA APRENDER

Figura 4 - Retrato de Heloisa Marinho em Berlim (1933).



Fonte: OMEP

A busca por vestígios que levassem à viagem comissionada realizada por Heloisa Marinho em 1936/1937 para a Alemanha, bem como os seus desdobramentos, obrigou-me a percorrer alguns arquivos: CPDOC, CMB e ALERJ. Encontrei nesses espaços indícios dos preparativos de sua viagem, como cartas escritas para o professor Lourenço Filho, além do relatório da viagem. Também visitei o acervo arquivístico da OMEP, em busca de outras informações, e, entre os documentos, localizei esse retrato, que me saltou aos olhos pela informação contida no verso. Tomada por uma primeira impressão, parecia ver uma pessoa com olhar singelo e um leve sorriso, como quem se porta ao ser fotografada. No verso, estava escrito em letra cursiva: “prof. Heloisa Marinho em Berlin 1933”. Provavelmente esse registro foi feito por alguém que sabia a origem dessa fotografia e escreveu a fim de identificar aquele momento ou deixá-lo registrado como lembrança. Sem poder conhecer a razão de ali estar, pois estava datado de 1933, período temporal que antecedeu à fundação da OMEP-Brasil, o que só ocorreu em 1953, questionei-me, então, sobre essa viagem.

Ao pensar nessa fotografia como um documento-monumento (LE GOFF, 2003), ou seja, como algo que evoca o passado e que pode perpetuar uma recordação, comecei a indagar sobre as circunstâncias e o momento em que ela foi produzida. Sem dedicatória, os únicos

indícios são a cidade e o ano, o que nos faz pensar se ela teria tirado esse retrato em viagem, e a escrita no verso seria para lembrar quando e onde.

Recorri aos jornais da época que costumavam publicar partidas e chegadas do estrangeiro e listas nominais de passageiros de primeira classe. Ao acessar a Hemeroteca da Biblioteca Nacional brasileira, localizei três reportagens sobre a chegada de um navio que vinha da Europa, e na lista dos viajantes constava o nome de Heloisa Marinho. O *Jornal do Commercio*, de 5 de fevereiro de 1933, publicou, na página 14, a nota *Viajantes*, contando que chegaram pelo Bagé²⁸, que veio da Europa, alguns passageiros. Dentre os nomes citados, estava o de Heloisa Marinho. O jornal *A Noite*, do dia 4 de fevereiro do mesmo ano (p. 3), forneceu-me um pouco mais de informação: a quantidade total de passageiros e os nomes daqueles que viajaram na primeira classe. O terceiro jornal, *A Nação*, de 5 de fevereiro de 1933 (p. 7), além de informar que o navio passou por reparos e foi surpreendido por uma tempestade quando esteve próximo a Lisboa, quantificou os passageiros da 1ª classe, listando aqueles que desembarcaram no porto do Rio de Janeiro, entre os quais Heloisa Marinho se encontrava. Cruzando as informações, observei que ela realmente viajou para a Europa e provavelmente passou por Berlim. Entre os nomes dos passageiros da primeira classe, não localizei o de seus pais, o que me levou a pensar que teria viajado sozinha ou acompanhada, talvez, de sua governanta. Teria ido a passeio ou por algum motivo profissional?

Embora não tenha encontrado respostas para tais questionamentos, refletir sobre essas perguntas fez-me ampliar o olhar sobre a Heloisa Marinho viajante antes mesmo da viagem comissionada de 1936/37. A Alemanha era um país conhecido por ela não só pelo idioma, mas através das diversas conversas que, suponho, tenha tido com sua governanta alemã durante sua infância e também com os seus pais, que viveram por um tempo naquele país.

Em 1933, Heloisa Marinho, recém-formada pela Universidade de Chicago, trabalhava no Colégio Bennett como professora de psicologia geral, no curso de Madureza²⁹, e recebeu um pedido de Lourenço Filho para estudar a psicologia da Gestalt e traduzir para o português o livro de W. Köhler³⁰, *Gestalt Psychology – Psicologia da Gestalt*. Para fundamentar o assunto, Heloisa Marinho ocupou-se também com leituras de compêndios e revistas alemãs. Mesmo imersa no tema, encontrou dificuldades que, de certo, esperava ver esclarecidas

²⁸ O vapor Bagé passou a ser propriedade da Companhia de Navegação Lloyd Brasileiro em 1926, e sua principal rota foi Santos (Brasil) e Hamburgo (Alemanha). Deixou de realizar essa rota após o Brasil ter declarado guerra ao Eixo (Alemanha, Itália e Japão) em 1942.

Disponível em: <http://www.navioseportos.com.br/site/index.php/uteis/biblioteca-digital/navios/9-bage-1912> - Acesso em 05 de setembro de 2021.

²⁹ “(...) Curso médio denominado, à época, de Madureza” (LEITE FILHO, 2011, p.74).

³⁰ W. Köhler (1887-1967), um dos principais teóricos da psicologia da Gestalt, foi diretor do Instituto de Psicologia em Berlim (ENGELMANN, 1978).

diretamente com os estudiosos da Gestalt, durante sua estadia na Alemanha. Para a educadora, não bastava apenas ler, precisava ver e vivenciar a Gestalt em sua essência para sentir de perto as nuances da metodologia experimental, que só presencialmente poderia observar.

O pedido para que Heloisa Marinho se debruçasse sobre os estudos dessa literatura aguçou minha curiosidade, fazendo-me questionar se o estudo da Gestalt teria alguma relação com o movimento de renovação escolar. Qual ou quais os interesses de Lourenço Filho ao escolher Heloisa Marinho para estudar essa corrente da Psicologia? Lourenço foi um grande estudioso e colaborador para o desenvolvimento da psicologia científica no país, principalmente aliada à cultura educacional. Em 1932, a convite de Anísio Teixeira, ele aceitou o encargo de “organizar e dirigir o Instituto de Educação do Distrito Federal, onde permaneceu como diretor até 1937” (MONARCHA 2001, p. 33), visto que possuía competência administrativa, capacidade intelectual e científica demonstradas anteriormente quando foi comissionado pelo governo do Ceará (1922) para organizar o ensino público naquele estado e quando nomeado diretor da Instrução Pública do Estado de São Paulo em 1930/1931.

Outro fator que deve ter contribuído foi a ampla rede social que ele teceu na sua trajetória profissional. Além dos cargos públicos que exerceu, Lourenço Filho também lecionou em escolas normais, ocupou-se de estudar Psicologia e publicou artigos e livros. Para Penna (1989, p. 30), a passagem dele pela escola Americana³¹ “permitiu-lhe uma intensa absorção dos conceitos de grandes educadores e psicólogos norte-americanos como, por exemplo Dewey”. O contato com esses educadores constituiu a base para que ele escrevesse o livro *Introdução ao Estudo da Escola Nova* cuja primeira edição foi publicada em 1930.

Nesse mesmo período, a Psicologia, como cadeira nos cursos de formação em Educação, ainda era um campo em desenvolvimento. Em 1921, seu ensino tinha sido decretado como disciplina facultativa nas escolas normais; e em 1928, a psicologia experimental aplicada à educação apareceu como a primeira matéria do ciclo normal (PENNA, 1989). Com a vinda de Lourenço Filho para o Rio de Janeiro, e sua ocupação como diretor do Instituto de Educação, pouco tempo depois, em 1934, foi nomeado professor-chefe da seção de Psicologia e Sociologia Educacional do Instituto de Educação (PENNA, 1989). Para assistente, convidou a professora Heloisa Marinho, que ocupou o cargo com desenvoltura na área de ensino e pesquisa. A educadora, já formada, carregava consigo o

³¹ A Escola Americana foi fundada por missionários norte-americanos presbiterianos no ano de 1870. Posteriormente, tornou-se o Instituto Mackenzie. Disponível em: <https://www.mackenzie.br/instituto/historia-do-instituto> - Acesso em 08 de outubro de 2021.

espírito científico, tendo na criança o seu principal objeto de investigação. Naquele momento, o Instituto sistematizava o ensino da psicologia aplicada à educação, o que Penna (1989, p.11) entendia estar relacionado às “referências ao Pedagogium³², à Escola Normal e ao Instituto de Educação, pois se revelam-se inteiramente pertinentes, na medida em que foram as instituições onde, de fato, iniciou-se, de modo sistemático, o ensino da psicologia do Rio de Janeiro.”.

Para Lourenço Filho (1963), cabia estudar e identificar a contribuição que a Psicologia oferecia à Educação e, de modo especial, ao movimento de renovação escolar dos últimos tempos. Os novos conhecimentos científicos apontavam que as propostas educativas deveriam começar desde o nascimento, momento pelo qual se inicia o processo adaptativo, diferentemente das propostas educacionais anteriores à renovação escolar, nas quais esse processo só poderia começar aos 7 anos. Em relação à criança com menos de 7 anos, o tratamento a ser oferecido pela escola deveria imprimir uma direção ao comportamento e à organização da experiência infantil como um todo, inclusive quanto a expressões de adaptação social. Naquele momento, ele pensava em uma psicologia que se aplicasse aos trabalhos de renovação, sobretudo no que se referia ao ensino e aprendizagem, aperfeiçoando velhas noções de esquemas explicativos, através de outros de maior exatidão e eficácia. As velhas noções ou o tradicional faziam uma separação entre o biológico e o psicológico, “pela subordinação do conhecimento da criança ao que do adulto se tivesse” (LOURENÇO FILHO 1963, p. 60). Competia à Psicologia uma revisão desses pressupostos, com mudanças relativas ao que cabia a essa revisão:

Dessa forma, a contribuição da psicologia às técnicas educativas reafirmou sua importância. Quaisquer que sejam as concepções filosóficas e sociais da educação, ou qualquer que seja a visão dos fins possíveis ou julgado possíveis na formação humana, um denominador comum existente: é o de que podemos alterar, fazer variar ou modificar o comportamento e a experiência do educando, no sentido de objetivos que tenhamos como úteis, justos ou necessários. Cabendo a psicologia, e não a outro ramo de estudos, a investigação de tais problemas, segue-se que o adiantamento das formas gerais da ação educativa dependerá do progresso dessa disciplina, embora, é certo também, não apenas dele (LOURENÇO FILHO, 1963, p. 62).

Diversas correntes da Psicologia circularam durante esse período. Lourenço Filho, em seu livro *Introdução ao Estudo da Escola Nova* (1963), aponta algumas dessas correntes, sendo o funcionalismo, o behaviorismo, a Gestalt e a psicanálise expansões dos estudos psicológicos. Seu principal interesse estava direcionado para a contribuição desses conceitos à Educação.

³² Criada em 1890 pelo ministro Benjamin Constant, a instituição foi considerada símbolo da modernidade educacional e tinha por finalidade servir como um centro impulsionador das reformas e melhoramentos necessários à instrução nacional (MIGNOT, 2013).

De forma geral, a contribuição da Psicologia para a renovação escolar era entendida por Lourenço Filho em três aspectos. O primeiro, em relação à “descrição das variações psicológicas através das idades” (LOURENÇO FILHO, 1965, p. 65). À medida que a Psicologia avançava nos estudos sobre a mente humana, novas técnicas de observação e registro de coleta de dados também se aprimoravam. Esses estudos eram importantes para a compreensão da evolução psicológica em relação a “idades cronológicas sucessivas” (LOURENÇO FILHO, 1963, p. 66). Com o tempo e o aprimoramento da fundamentação e das técnicas, passou a ser denominada de psicometria. Esse campo de conhecimento contribuiu para a mensuração de alguns aspectos psicológicos, como atenção, memória e imaginação, entre outros. A partir dessas mensurações, seria possível identificar um perfil psicológico e um estudo evolutivo das fases das crianças desde seu nascimento. Para a Educação, e sobretudo para o momento de renovação vigente na década de 1930, era importante conhecer as fases e características da evolução humana, principalmente das crianças, para adequar a cada uma das fases um plano e objetivo, tendo em vista um processo de formação contínuo. Lourenço Filho considerava a compreensão desses processos uma atitude de respeito à capacidade individual e à “personalidade do educando, ideia que se tornou pacífica entre os propugnadores da nova educação” (LOURENÇO FILHO, 1963, p. 69). Foi embalado pelo movimento dos testes que Lourenço desenvolveu o “estudo destinado à verificação e relação entre maturidade e aptidão necessárias à aprendizagem da leitura e da escrita que forneceu fundamentação empírica dos Testes ABC” (MONARCHA, 2001, p. 28).

O segundo aspecto em que a Psicologia poderia contribuir para a renovação escolar estava relacionado à “caracterização objetiva das semelhanças humanas e das diferenças individuais” (LOURENÇO FILHO, 1963, p. 69). Os estudos sobre as variações psicológicas de acordo com a idade apresentam, de forma geral, características semelhantes ao seu próprio grupo de idade, mas não quanto às particularidades ou alguma característica especial. Tais diferenças foram possíveis de ser identificadas a partir da contribuição das observações sistemáticas chamadas de testes. Cabia à Psicologia entender os critérios de diferenciação entre os indivíduos dentro de um mesmo grupo de faixa etária, e, mesmo que ainda não tivesse muita precisão, as observações eram baseadas nas “variações evolutivas e capacidade adaptativa de uma forma geral” (LOURENÇO FILHO, 1963, p. 70). No entendimento dele, era importante que os mestres compreendessem a semelhança de um grupo que estivesse dentro de uma faixa etária e, ao mesmo tempo, entendessem as diferenças entre si, de forma a poder adaptar o ensino em relação à fase evolutiva e às particularidades dos alunos.

O terceiro e último aspecto pontuado relacionava-se à “contribuição da psicologia à criação de um modelo explicativo genético-funcional” (LOURENÇO FILHO, 1963, p. 74). A Psicologia já vinha estudando aspectos gerais de grupo e diferenças entre si, mas ainda havia questões a serem trabalhadas, como, por exemplo, em que medida se davam as diferenças individuais e em quais condições. Lourenço Filho compreendia que o educador necessitava de um modelo explicativo do comportamento humano para se apoiar quanto aos processos adaptativos. Entendia-se por genético, aspectos ligados à hereditariedade e ao funcional, a interação entre o organismo e o ambiente ou o ajustamento do indivíduo ao longo do processo de forma a ter compreensão do conjunto.

A busca por um modelo explicativo que entendesse as condições em que se davam essas diferenças individuais fez com que áreas do conhecimento psicológico emergissem para solucionar tais questões. Inicialmente, buscaram estudos com base em estímulos e respostas, porém, com os avanços nas pesquisas, verificaram que não era o suficiente, pois entre uma situação externa e uma resposta havia uma interação. As interações consideravam as condições intrínsecas dos indivíduos, de forma que as questões sobre motivação, aprendizagem e personalidade encontraram campo fecundo para investigação, conforme apontado por Lourenço Filho:

O estudo psicológico pode assim transitar de uma compreensão mecânica para outra, de cunho dinâmico. Já não se teria uma simples função, limitada pela observação direta dos dados da situação e resposta, mas toda uma cadeia de funções inter-relacionadas compondo um complexo processo, a estender-se por toda a evolução individual. O processo evolutivo passa a ser visto na seqüência e em todo o conjunto das manifestações do comportamento: impulsões vitais, efeitos da experiência acumulada, formas crescentes de integração dessas impulsões no comportamento individual e no de grupos de indivíduos, ou nas relações humanas (LOURENÇO FILHO, 1963, p.77).

A contribuição da Psicologia ao processo de renovação escolar, embora tivesse avançado em aspectos mais amplos, ainda buscava respostas para questões mais específicas intrínsecas ao ser humano e relacionadas à motivação, aprendizagem e personalidade. Embora sabendo que as questões intrínsecas estão inter-relacionadas, para esta pesquisa privilegiei ampliar o olhar que Lourenço Filho tinha para a aprendizagem, por ser o principal campo de atuação da prática pedagógica da professora Heloisa Marinho, além da relação com a psicologia da Gestalt, pois foi o principal motivo para que a viagem comissionada viesse a acontecer.

Sistematizada por um grupo de psicólogos alemães, a Gestalt, ou psicologia da configuração ou da forma, procurou demonstrar que o estudo do comportamento deveria ser

feito na observação de respostas integrais do organismo a situações também integrais ou configuradas (LOURENÇO FILHO, 1963). Cabe pensar, sendo essa corrente uma tendência considerada por Lourenço Filho, qual seria a consonância com o movimento de renovação educacional.

A aprendizagem, nesse contexto, era entendida “como variação do comportamento por efeito da experiência” (LOURENÇO FILHO, 1963, p. 90). Porém, as respostas dadas ao ambiente são carregadas de interações que variam de acordo com a pessoa e com o meio social e cultural que está inserida. Nesse processo, há um conceito trabalhado de ajustamento individual, um equilíbrio entre o indivíduo e o ambiente, que ocorre em um processo contínuo e em ordem, das mais simples às mais complexas, chegando a uma maturação. Esse estado de ajustamento está em constante transformação, fazendo-se e refazendo-se em prol de um equilíbrio. A busca da Psicologia estava em conhecer a sequência desse processo, as condições que o determinavam e os processos que o regulavam. Entendia-se que a motivação conduzia muito esse processo e caminhava junto com a aprendizagem:

Em termos mais simples: uma situação motivadora se reestrutura por efeito da experiência, e essa forma aprendida modela a situação motivadora subsequente, a qual por sua vez vem a possibilitar uma nova aprendizagem de tipo mais complexo, e, assim sucessivamente (LOURENÇO FILHO, 1963, p. 89).

Dessa forma, a Psicologia apontou para a existência de graduação no processo de ajustamento em relação às situações-problemas que eram apresentadas. O ponto principal, no que tange à aprendizagem, esteve relacionado à formulação de princípios gerais que explicassem a variabilidade dessas respostas, de forma que elaborassem modelos explicativos com uma interpretação geral, servindo de base para o desenvolvimento de teorias da aprendizagem.

Ao percorrer as bases do pensamento de Lourenço Filho para explicar a contribuição da Psicologia na renovação escolar, bem como as questões mais específicas que envolviam a aprendizagem, é possível perceber pontos que estavam em aberto e, para um estudioso da área, mereciam aprofundamento. Simultaneamente ao estudo sistemático da Psicologia, o educador também esteve ocupado com o cargo administrativo, o que possivelmente dificultava uma viagem mais longa para o aprofundamento de um modelo que esclarecesse mais suas inquietações, e talvez por isso tenha indicado sua assistente para a tarefa de estudar a Gestalt na Alemanha, seu país de origem.

Como assistente na cadeira de Psicologia, do Instituto de Educação, Heloisa Marinho estava em consonância com a base do pensamento de Lourenço Filho. A educadora, naquele

momento, reunia qualidades, conhecimentos e o domínio da língua germânica, o que provavelmente facilitou sua escolha para que a viagem viesse a acontecer. Podemos dizer que essa viagem não só atendia às expectativas de uma jovem educadora comprometida com a educação e a ciência, mas, também, vinha ao encontro das expectativas do diretor do Instituto, que ansiava por um modelo de Psicologia que estivesse em consonância com o ideário escolanovista.

Ao ser escolhida para desempenhar essa tarefa, iniciou os preparativos que antecederam a travessia. Toda viagem começa com um planejamento, seja de deslocamento, hospedagem, vestuário ou tempo em que o viajante estará em trânsito. No caso de Heloisa Marinho, além desses itens, a professora precisou de certa organização administrativa no Instituto onde lecionava para que pudesse realizar seu estágio. Enquanto experiência educativa, lembro de Nunes (2007, p. 144) ao afirmar que mesmo uma viagem planejada “traz sempre um componente de incerteza, de surpresa, de inquietação com a própria condição humana”. Gondra (2007, p. 65) assinala que a viagem complementa os registros escritos no esforço de “compreender o estrangeiro e, de modo particular, as soluções encontradas no campo da Educação.”. O Instituto de Educação era o modelo experimental de Educação que deveria ser repercutido e ampliado para o Brasil (SANTOS, 2018, p. 240).

Na busca por fontes, localizei no livro de protocolo de 1936 a 1938, do Instituto de Educação, sob a guarda do CMEB, registros que, provavelmente, devem ser o início administrativo de seu planejamento de viagem. Ao abrir o livro de capa dura na cor preta, deparei-me com folhas impressas padronizadas contendo manuscritos, entrada acompanhada de número de ordem, dia, mês e ano, requerimentos e assunto. Nas folhas não enumeradas, os vários pedidos seguiam a ordem preestabelecida. Dentre as folhas consta a anotação de que, em 18 de janeiro de 1936, Heloisa Marinho registrou um pedido de autorização para ausentar-se do país.

No período em que viajou, o Instituto tinha sido incorporado à Universidade do Distrito Federal (UDF)³³, criada em 1935 por Anísio Teixeira e Fernando Azevedo. Entre os principais objetivos, pensava-se a “formação do magistério em todos os graus além de

³³ “A Universidade do Distrito Federal (UDF) foi criada em 1935, numa época em que o Rio de Janeiro ainda era a capital do país. Anísio Teixeira, então secretário de Educação, foi seu idealizador. A UDF caracterizou-se por sua proposta inovadora e pelo fato de não possuir as três faculdades tradicionais - Direito, Engenharia e Medicina -, e sim uma Faculdade de Educação, que pela primeira vez dotou o magistério de formação específica de nível superior. Entretanto, essa proposta universitária colidiu com os propósitos do governo federal, e em 1939 a UDF foi fechada e incorporada à Universidade do Brasil. Fonte: CPDOC”. Disponível em: https://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/JK/glossario/universidade_do_distrito_federal - Acesso em 21 de outubro de 2021.

concorrer como centro de documentação e pesquisa para a formação de uma cultura pedagógica nacional” (MENDONÇA, 2002, p. 25). O Instituto de Educação fez parte desse projeto ao ser incorporado à estrutura da UDF, visando garantir a formação universitária e o aperfeiçoamento de docentes em todos os níveis de ensino. Após ser incorporado, o Instituto passou a denominar-se Escola de Educação, ocupando-se também da formação de especialistas em Educação (técnicos) e do aperfeiçoamento dos professores em exercício. No projeto da UDF, a Educação ocupava um lugar de destaque, entendido por Anísio Teixeira como uma área de:

Aplicação da ciência e defendia a indissociabilidade entre conteúdo de ensino e metodologia, o que, na sua visão, determinava a plena articulação entre as disciplinas científicas e as disciplinas pedagógicas e, portanto, a integração da Escola de Educação como lugar central na estrutura da UDF (XAVIER, 2012, p. 674).

Como base estrutural, trazia a perspectiva experimentalista do filósofo John Dewey. Assim como nas escolas experimentais, a organização e a articulação com a Escola de Educação “pretendia[m] inaugurar uma concepção de trabalho pedagógico fundada na ideia de que a capacitação do magistério deveria ser um processo contínuo e ininterrupto, ao mesmo tempo que, nesse processo, a escola se tornava campo empírico para a observação e o desenvolvimento da pesquisa desenvolvida na universidade” (XAVIER, 2012, p. 674).

Anísio, em seu projeto, tinha uma preocupação com a formação profissional do mestre, razão pela qual justificou a proposta de separar o Curso Normal do secundário para elevá-lo a nível superior. Para ele, a formação do professor deveria ser alicerçada em sólida base científica. Outra visão desse processo de formação de professores deu-se em relação às práticas de ensino que, conforme aponta Mendonça (2002), nortearam a proposta de reorganização do Instituto ao estabelecerem um anexo onde funcionaria o ensino primário e que “deveria funcionar como laboratórios para demonstração (ensino modelo), para a experimentação (ensino de novos métodos) e para a prática de ensino (classes de aplicação)” (MENDONÇA, 2002, p. 95).

O cenário político-pedagógico brasileiro nesse período direcionou esforços para formar uma nova mentalidade científica com vistas à modernidade. A própria Heloisa Marinho pertenceu a esse grupo que se formava e emvidou esforços para formar outros educadores. A educação, como um dos pilares para essa mudança, promoveu transformações estruturais e trouxe questões fundamentais que direcionavam para a modernidade. Entre estas questões estava a “democratização das relações sociais pela crítica ao caráter excludente da escola tradicional e pelo direito à educação a todos os cidadãos” (XAVIER, 2012, p. 671).

Fazia-se necessário que os professores também fossem especializados para promover as práticas e produções científicas educacionais. Preocupado com a preparação de profissionais que fossem formar os futuros professores, Anísio Teixeira, quando diretor-geral de Instrução Pública na cidade do Rio de Janeiro, levou a incluir no Decreto 3810/32 uma “cláusula propondo o comissionamento no estrangeiro, para fins de especialização e aperfeiçoamento dos professores e assistentes contratados” (MENDONÇA, 2002, p. 96). Heloisa Marinho fazia parte dos que iriam formar professores, que, na visão de Anísio, deveriam ser os mais competentes na sua área de conhecimento devido à importância atribuída à Educação no processo de reconstrução nacional.

Suponho que as expectativas de Heloisa Marinho tenham sido de variadas ordens, desde as motivações que a mobilizaram aos estudos até a carreira que fez na Educação, passando pela obediência em cumprir com o que lhe fora designado para alcançar na viagem comissionada. A educadora não estaria representando apenas a si mesma, mas a instituição a qual estava ligada profissionalmente. Em sua bagagem de conhecimentos previamente adquiridos levava sua experiência do Instituto e seus estudos na área de Psicologia, além de cultura geral. Como integrante do Instituto de Educação, representava um grupo de educadores de vanguarda da educação brasileira que tinha optado por experimentar o ideário escolanovista e adaptá-lo às peculiaridades e características brasileiras em um estabelecimento que deveria servir de modelo, em sintonia com as novas tendências pedagógicas e, ao mesmo tempo, com as mudanças ocorridas no Brasil.

Os meses que antecederam a partida também serviram para corresponder-se com a Universidade de Frankfurt. Fazia-se necessária a tramitação de inúmeros documentos para que pudesse realizar o estágio. Em agosto de 1936, Heloisa Marinho atravessou o Atlântico para uma nova formação em Psicologia, a Gestalt. Em sua bagagem de ida imagino que suas expectativas tivessem caminhado para conhecer a obra experimental diretamente com os seus autores, o que traria uma experiência para além dos estudos teóricos que já fizera. Ponho-me a pensar como Heloisa Marinho vivenciou esse momento do encontro com o ambiente de origem da Escola de Berlim.

2.1 Recepção das ideias da Escola de Berlim

As diversas reflexões sobre as razões dessa viagem fizeram-me pensar na importância de estudar uma teoria e na contribuição para uma educação renovada que vinha se delineando no cenário brasileiro. Com a viagem em curso, proponho refletir, além dos estudos da Gestalt, sobre o contexto em que se deram os contatos estabelecidos e a recepção das ideias da Escola de Berlim no Brasil. Alguns estudos apontam que a psicologia da Gestalt, o *gestaltismo* ou a Escola de Berlim tem sua origem na Alemanha e foi elaborada por Max Wertheimer³⁴ (1880-1943), Wolfgang Köhler (1887-1967) e Kurt Koffka³⁵ (1886-1941), que são cofundadores do movimento da Gestalt, considerados como a primeira geração, a partir de 1912³⁶ (PENNA, 2000). Heloisa Marinho já vinha se dedicando aos estudos da Gestalt que circulavam pelo Brasil e não foi a primeira a ter contato com essa área do conhecimento. Anteriormente à sua viagem, uma comissão de médicos liderada por Radecki³⁷, em 1927, fez uma viagem à Europa com a finalidade de conhecer grandes centros de desenvolvimento da Psicologia. Nesse período, o Brasil ainda não tinha criado o curso de Psicologia, mas alguns laboratórios³⁸ foram organizados, dentre eles o Laboratório de Psicologia da Colônia de Psicopatas do Engenho de Dentro, que teve como diretor Wladick Radecki. Na ocasião,

³⁴ Max Wertheimer (1880-1943) foi um psicólogo alemão que conduziu suas investigações sobre a percepção do movimento nos principais laboratórios da Alemanha (WOLFRADT, BILLMANN-MAHECHA, STOCK, 2015).

³⁵ Kurt Koffka (1886-1941) foi um psicólogo alemão conhecido por colaborar para estabelecer as bases da Gestalt. Inicialmente apresentou estudos experimentais e teóricos na área de psicologia da percepção. Em Frankfurt, trabalhou em estreita colaboração com Max Wertheimer e Wolfgang Köhler (WOLFRADT, BILLMANN-MAHECHA, STOCK, 2015).

³⁶ “Considera-se ordinariamente ter sido a publicação do trabalho intitulado *Experimentelle Studien uber das Sehen Von Bewegung*, no Zts. F. Psychologie L. XI 1912, por Max Wertheimer, que marcou o advento da Escola de Berlim” (PENNA, 2000, p. 22). Tradução livre “Estudos experimentais da percepção do movimento”.

³⁷ Wacław Radecki nasceu em Varsóvia, na Polônia, em 1887. Ainda jovem, em confronto com a polícia russa, sob o controle do Czar, Radecki viu-se ferido e foi obrigado a viajar para a França. Ao voltar para Varsóvia foi impedido de continuar estudando, acusado de conspiração. Seu contato com a Psicologia foi na Universidade de Cracóvia, mas também não teve continuidade. Foi mais uma vez perseguido e fugiu para Florença, na Itália, em 1907. Viajou para a Suíça em 1908 e estudou psicologia, em Genebra, com Claparède. Em 1923, viajou para o Brasil, teve passagem pelo Paraná e por São Paulo, mas foi no Rio de Janeiro que se estabeleceu e dirigiu o laboratório de Psicologia da Colônia de Psicopatas do Engenho de Dentro (CENTOFANTI, 1982).

³⁸ Os laboratórios de Psicologia começaram a surgir no Brasil antes da regulamentação da formação do curso de Psicologia, que veio a ser efetivada em 1962 e estava concentrada nas grandes cidades do país. No Rio de Janeiro foi criado, por Medeiro e Albuquerque, o Pedagogium; Maurício de Albuquerque dirigiu o Laboratório de Psicologia Experimental na Clínica Psiquiátrica do Hospício Nacional; e Manuel Bonfim dirigiu o Laboratório de Psicologia Experimental na Escola Normal. Em São Paulo, Ugo Pizzoli dirigiu o Laboratório de Psicologia na Escola Normal e Secundária; e em Belo Horizonte, sob a breve orientação de Th. Simon e dirigido por vários anos por Helena Antipoff, foi criado o Laboratório de Psicologia destinado a estudos pedagógicos na Escola de Aperfeiçoamento (CENTOFANTI, 1982).

Nilton Campos³⁹, médico integrante da comissão e professor de Psicologia, esteve em contato com Köhler, em Berlim. O contato provavelmente influenciou Campos, que passou a possuir uma visão gestáltica da ciência, registrada em seus trabalhos acadêmicos.

Na biografia de Campos existem pelo menos vinte artigos nitidamente gestaltistas publicados no Rio de Janeiro, principalmente em boletins da Universidade do Brasil. Além disso, realizou o seu trabalho “método fenomenológico na psicologia” em 1945, que apresentou para concorrer à cátedra de psicologia na Faculdade Nacional de Filosofia e que ganhou (ENGELMANN, 2002, p. 11).

Nilton Campos teve a oportunidade de recepcionar Köhler em sua passagem por São Paulo, em 1930. Acompanhado de Claparède, Köhler dirigiu-se à América do Sul na segunda quinzena de agosto, tendo realizado pronunciamento no idioma espanhol tanto no Rio de Janeiro quanto em São Paulo (ENGELMANN, 1978, p. 10). Centofanti (1982) comenta que para Radecki foi oportuno ter sido o anfitrião de duas personalidades importantes da psicologia europeia, pois dessa forma pôde endossar seu projeto de transformar o laboratório em um Instituto de Psicologia.

Lourenço Filho, ao lançar a primeira edição do livro *Introdução ao Estudo da Escola Nova*, em 1930, já possuía conhecimento do movimento da Gestalt, de forma a dedicar-lhe parte do seu livro. Para ele, era necessário ultrapassar o ensino tradicional que se caracterizava por uma separação entre o biológico e o psicológico. A expansão da Psicologia passou a cogitar as diferenças pessoais e os processos de aprendizagem. A proposta para a reformulação educacional estava em transição de paradigmas, cabia um novo olhar da escola para a centralidade da criança, que passou a ter considerados os aspectos biológico, psicológico e as condições ambientais da aprendizagem.

Outra brasileira que também teve contato com os precursores da psicologia da Gestalt foi Annita Cabral⁴⁰. Em 1941, ela recebeu uma bolsa de estudos e viajou para os Estados Unidos para estudar com Kurt Koffka. Nos dois anos seguintes, desenvolveu sua dissertação de mestrado intitulada *Memória das Formas*, sob a orientação de Max Wertheimer (JACÓ-VILELA, s/d). Seu contato com os conhecimentos da Escola de Berlim provavelmente foi

³⁹ Nilton Campos (1898-1963) foi médico psiquiatra. Atuou como assistente de W. Radecki no Laboratório de Psicologia da Colônia de Psicopatas no Engenho de Dentro. Colaborou na fundação da Sociedade de Neuropsiquiatria Paulista. Dirigiu, em 1934, no Rio de Janeiro, o Serviço Neuropsicológico da Secretaria de Saúde de Assistência a Psicopatas do Distrito Federal. Em 1935, foi designado diretor do Instituto de Psicologia de Assistência a Psicopatas, mantendo-se nesse cargo até 1937. Foi, ainda, neuropsiquiatra do Serviço de Neuropsiquiatria da Secretaria de Saúde e Assistência, entre 1933 e 1938 (PENNA, 1992, p.130).

⁴⁰ A professora Annita de Castilho Marcondes Cabral (1911-1991) teve uma grande importância na história da Psicologia brasileira, mais especificamente para a USP, pois foi ela quem idealizou e fundou o Instituto de Psicologia, “bem como responsável pela formação de seus alunos como pesquisadores, pois procurou enviá-los ao exterior com a finalidade de completarem sua formação” (GÓS, JACÓ-VILELA, s/d). Disponível em: http://www.cliopsyche.uerj.br/?page_id=396 - Acesso em 28 de outubro de 2021.

anterior à sua viagem, pois a teoria já circulava em livros e artigos publicados, além de ela ter sido aluna de Lourenço Filho no Instituto de Educação Caetano de Campos, em São Paulo, e depois em um curso de aperfeiçoamento pedagógico (1931-32).

Com adeptos brasileiros, a escola de Berlim encontrou um espaço para que se repensasse tanto a Educação quanto a formação de uma nova mentalidade para a atuação com as questões relacionadas à mente humana. Assim, esses profissionais, através de seus estudos e pesquisas, foram criando, gradativamente, pontos de conexão unidos pela Gestalt e teceram uma rede de conhecimentos do assunto, conferindo sentidos e significados diferentes através do campo de atuação no qual estavam ligados. Privilegio, nesta pesquisa, o olhar da Psicologia pelo prisma da Educação, por ter sido a área de atuação da professora Heloisa Marinho.

A Escola de Berlim assim foi nomeada porque essa cidade, durante a República Weimar⁴¹, sediou o Instituto de Psicologia chefiado por Köhler, onde, a princípio, ele foi diretor substituto, em 1920, e depois foi convidado, em 1922, para diretor permanente, tendo trabalhado até 1929, quando se mudou para o laboratório de Frankfurt. Koffka era professor em Giessen, cidade alemã (ENGELMANN, 2002, p. 6). Os anos em que esses pesquisadores permaneceram em Berlim foram importantes para o grupo da Gestalt. Com os precursores, havia um grupo de assistentes que se empenharam nos experimentos e acompanharam a nascente da Psicologia, dentre eles Wolfgang Metzger, que foi o orientador de Heloisa Marinho durante seu estágio na Alemanha anos depois.

Wertheimer, em 1912, realizou e publicou estudos experimentais sobre a percepção do movimento. “Denominou de fenômeno fi ao fenômeno de movimento aparente que surge quando se submete duas linhas separadas e estacionárias a uma determinada sucessão temporal” (COSTA, 2008, p. 69). Tal fenômeno consistia no intervalo de tempo de 60 milissegundos entre duas imagens em movimento, que passava a ilusão de ótica, para o observador, de que só havia uma imagem em movimento. Logo, para ele, o fenômeno Fi é uma Gestalt.

Outro conceito atribuído a Wertheimer é o *isomorfismo*, que se dá quando o cérebro recebe informações através dos sentidos que são partes de um todo e automaticamente tende a uma interpretação. Essas informações seguem um princípio de organização e são processadas de forma compreensível com a identidade e significado, sendo configuradas pela percepção. Segundo Costa (2008, p. 61), [...] os caracteres estruturais do fato perceptual devem

⁴¹ Constituição que declarou a Alemanha como uma República Democrática (1919-1933).

corresponder a caracteres igualmente estruturais (ou gestálticos) do fato cerebral que lhe é correlato”. Com essa publicação de 1912, “inicia-se a lenta construção de uma teoria da percepção, logo convertida em teoria cognitiva e, especialmente com Koffka, transformada em teoria do comportamento” (PENNA, 2000, p. 22).

O conceito básico de Gestalt é o de estrutura como um conjunto não somativo de partes cujas funções dependem da posição que elas ocupam na própria totalidade, ou seja, o todo tem características que não estão em suas partes. A percepção é necessária para a compreensão dessa estrutura que, de forma sintetizada, se pode dizer que é a faculdade de apreender informações do ambiente por meio dos sentidos. Dessa forma:

[...] as figuras percebidas são “experiências” do sujeito que percebe, são fenomenologicamente reais no sentido de que os fenômenos percebidos realmente são a totalidade organizada (características também do mundo físico) e não elementos sensoriais supostamente constituintes do objeto analisado (COSTA, 2008, p. 61).

Por meio da percepção da totalidade é que a mente pode perceber, decodificar e assimilar uma imagem ou um conceito, dessa forma a Gestalt percebida pode ser decomposta em partes. Mas as partes são sempre partes da Gestalt formadora. “Está completamente errada a sentença, atribuída falsamente aos gestaltistas, de que o “todo é mais do que a soma dos elementos” (ENGELMANN, 2002, p. 2).

A consciência das partes perceptivas integra os primeiros estudos da escola Gestalt. Para os precursores, os padrões de funcionamento da atividade cerebral são organizados de forma simples e simétrica. Para Wertheimer, “diante dos principais fatores perceptivos, havia uma lei que os subordinava e que denominou de *pregnância*” (ENGELMANN, 2002, p. 3). Sobre *pregnância* “entende-se uma organização psicológica que pode sempre ser tão boa quanto as condições o permitirem. [...] Abarca propriedades como regularidade, simetria, simplicidade e outros”. A lei da *pregnância* trabalha com base em certos fatores perceptivos, nas formas de organizar a percepção das informações.

O processo evolutivo da Escola Gestalt logo ficou marcado pelas contribuições de Wolfgang Köhler. O conceito de *insight*, uma solução momentânea para um problema, foi atribuído a partir de seus estudos com chimpanzés na resolução de problemas (ENGELMANN, 2002). Em 1929, Köhler publicou a primeira sistematização dos estudos em formato de livro, *Psicologia Gestalt*⁴², estudado e traduzido por Heloisa Marinho a pedido de Lourenço Filho,

⁴² A primeira edição do livro foi publicada em inglês: “1929 - *Gestalt Psychology*. [Psicologia da Gestalt]. New York, Liveright Publishing Corp.; London Bell, 1930.” (ENGELMANN, 1978)

em 1933, quando foi convidada para o lugar de assistente de Psicologia da Escola de Educação no Instituto.

É importante afirmar que a Alemanha, na virada do século XIX para o século XX, “possuía centros de pesquisa financiados pelo governo, considerados os mais importantes do mundo” (KAUFFMAN, 2008, p. 2). O autor aponta que a educação superior apresentava inúmeras pesquisas médicas e bioquímicas, sempre à frente do setor industrial nacional, forjando o aparecimento de uma categoria intelectual alicerçada na pesquisa empírica, o que favoreceu a Educação posteriormente. Para Vasconcellos (2018), as universidades alemãs pautavam-se em uma concepção nascida após a Renascença, na Idade Moderna, de ter a ciência a serviço da verdade, e a pesquisa deveria existir em função desse saber. Essa concepção foi a base da Universidade de Berlim e não tinha como propósito apenas transmitir o conhecimento nem só a pesquisa, mas sim ambos:

Na Alemanha, o desenvolvimento científico e a pesquisa antecederam, historicamente, a industrialização do país. A França e a Inglaterra, as primeiras na transformação sofrida pelo advento da indústria, absorviam toda mão de obra qualificada da Europa Central, inclusive da Alemanha. A reação do novo estado alemão (não esquecer que a nação surgiu unida no século XIX), veio num processo de edificação nacional, de mobilização total de forças, para um aperfeiçoamento conjunto de ciência, pesquisa e técnica, que constituíram finalidade imediata, para moderna universidade alemã (VASCONCELLOS, 2018, p. 36).

A teoria da Gestalt mantinha uma posição de destaque no sistema universitário alemão e um lugar de importância no panorama intelectual da década de 1920. Estudos realizados por Ash (2008) em documentos localizados nos Estados Unidos e na Alemanha demonstram que o Instituto de Psicologia de Berlim foi o mais generosamente financiado e talvez o mais bem capacitado da época. W. Köhler, um dos principais representantes da teoria da Gestalt, ou da Escola de Berlim, foi diretor do Instituto de Psicologia e professor de Filosofia na Universidade de Berlim.

Inicialmente, era a intenção de Heloisa Marinho consultar pessoalmente o professor Köhler, com o propósito de conseguir uma tradução mais precisa e esclarecer pessoalmente alguns pontos sobre a teoria. Sua estratégia precisou ser modificada, pois o professor se mudou para os Estados Unidos em 1934, por divergências políticas, permanecendo ali até seu falecimento. É importante lembrar que, durante a década de 1930, a Alemanha passou para

um regime político totalitário, com apenas um partido político, o Nacional-Socialista⁴³, que através do seu representante tinha plenos poderes tanto para governar quanto para legislar.

Sobre migração forçada e mudança científica após 1933, Ash (2008, p. 161)⁴⁴ aponta que a lei da “reconstituição do serviço civil profissional de 7 de abril do referido ano autorizava a liberação ou a aposentadoria prematura do serviço público alemão de pessoas que não eram de ascendência ariana ou associadas a grupos considerados politicamente indesejáveis no novo estado alemão”. Essa foi uma das primeiras medidas do governo para funcionários públicos de outras nacionalidades. O resultado dessa medida implicou a emigração de cientistas e acadêmicos da Alemanha Nazista, que, segundo o autor, foi um “fenômeno em massa sem precedentes na história moderna da vida acadêmica” (ASH, 2008, p. 161)⁴⁵. O efeito nas instituições acadêmicas variou de acordo com a quantidade de judeus ou de pessoas de outra nacionalidade que integravam o corpo docente e científico.

Em 1934, oficiais do *Reich Ministry for Education and Science* divulgaram uma lista de pessoas a serem liberadas ou forçadas a se aposentarem das instituições de ensino superior na Alemanha (ASH, 2008). O autor aponta que a lista incluía 614 professores universitários, sendo que as universidades de Berlim, Frankfurt e Breslau somavam aproximadamente 40% do total. Dos 308 membros da Sociedade Alemã de Psicologia, 45 emigraram, “incluindo quatro dos cinco diretores dos maiores e mais reconhecidos internacionalmente Institutos de Psicologia” (ASH, 2008, p. 164)⁴⁶.

Com a emigração de W. Köhler, Heloisa Marinho procurou um dos seus colaboradores, que deu continuidade aos estudos e pesquisas da teoria da Gestalt, o professor Wolfgang Metzger. Essa passagem foi relatada pelo próprio professor no atestado que escreveu para ela anos depois:

Era sua intenção consultar pessoalmente o prof. Köhler em Berlim sobre tais pontos, a fim de conseguir uma tradução correta e perfeita. Tendo o prof. Köhler partido inesperadamente para a América do Norte, obtive a Srta. Marinho o consentimento de seus superiores para fazer o seu semestre de estudo em vez de Berlim, em Frankfurt a. M. onde procurei-me como colaborador de Köhler durante muitos anos (METZGER, *apud* MARINHO, 1939).

⁴³ Partido Nacional-Socialista dos Trabalhadores Alemães, também conhecido como Partido Nazista, foi criado em 1920 com uma política de extrema direita. Em 1933, assumiu o poder sob a liderança de Adolf Hitler, dando início a um regime totalitário de governo. Disponível em: <https://encyclopedia.ushmm.org/content/pt-br/article/the-nazi-rise-to-power> - Acesso em 23 de outubro de 2021.

⁴⁴ Livre tradução da autora.

⁴⁵ Livre tradução da autora.

⁴⁶ Livre tradução da autora.

Metzger foi um dos únicos psicólogos da Gestalt, representante da Escola de Berlim, que permaneceu na Alemanha durante o período nazista (PASTOR, TORTOSA, CIVERA, 1999). Formado em Psicologia em 1926, teve como orientador de sua tese Max Wertheimer, que, por sua vez, ocupou o cargo institucional de assistente de Wolfgang Köhler, integrando, dessa forma, a Escola de Berlim. Em 1931, Wertheimer foi transferido para a Universidade de Frankfurt, e Metzger o acompanhou, ocupando o mesmo cargo de assistente. Com a emigração de Max Wertheimer para os Estados Unidos, Metzger viu-se na condição de professor universitário e, mesmo ainda como assistente, sua condição permitiu *“assumir responsabilidades tanto desde el punto de vista institucional como científico”* (PASTOR, TORTOSA, CIVERA, 1999, p. 75). Metzger assumiu a direção do Instituto de Psicologia de Frankfurt e permaneceu até 1942, quando assumiu a Cátedra de Psicologia e Pedagogia na Universidade de Münster.

Enquanto, na Alemanha, Heloisa Marinho vivia a efervescência de um país com uma política totalitária à beira de uma guerra, o Brasil iniciava o regime do Estado Novo (1937-1945), dando continuidade ao governo de Getúlio Vargas e aprofundando medidas restritivas, de forma que o Poder Executivo passou a ter mais controle sobre as demais instâncias. Nessa ocasião, o Departamento de Imprensa e Propaganda (DIP) foi criado com a função de controle e censura e, ao mesmo tempo, elevar a imagem do governo. Na esfera educacional, os esforços foram direcionados visando ao nacionalismo e à profissionalização, uma vez que a indústria estava em expansão e o país precisava de mão de obra qualificada para atender a demanda.

Diante desse contexto, de que forma Heloisa Marinho atravessou o Atlântico para a Alemanha no período de ascensão do nazismo, uma vez que os principais representantes da Escola de Berlim já se encontravam nos EUA? Ela foi para estudar com o único representante da Gestalt que permaneceu no país de origem: Wolfgang Metzger. Qual o sentido da sua escolha, na medida em que poderia ter viajado para os EUA ao encontro dos representantes da primeira geração? Teria alguma influência de Lourenço Filho nessa escolha?

2.2 Encontro marcado com Lourenço Filho

Fiquei muito emocionada de alegria quando de volta das férias de natal encontrei suas cartas. Naturalmente terei o maior prazer de dar com o Sr. um giro pela Alemanha. Encontrarei o Sr. onde o Sr. quizer. Muchen é realmente uma das cidades

mais interessantes da Alemanha. (...) Imagina o Sr. Que passei o natal e o ano bom em Florença, sai de lá no dia 4 de janeiro, o mesmo dia que o Sr. deveria estar chegando. Que pena, si soubesse, já nos poderíamos ter visto. As aulas começam hoje, mas para gozar da sua companhia e de sua senhora, vale a pena perder alguns dias (carta de MARINHO, 1937).

Manuscritas e datilografadas em folhas finas quase transparentes, as quatro cartas localizadas no acervo do Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil (CPDOC) apontam indícios de um encontro entre educadores brasileiros na Alemanha. As cartas, datadas de janeiro de 1937, foram escritas no período em que Heloisa Marinho esteve em formação na Universidade de Frankfurt. As missivas eram dirigidas ao professor Lourenço Filho, que se encontrava naquele momento em viagem pela Europa.

As cartas redigidas em 6, 7 e 9 de janeiro de 1937 indicam que a educadora Heloisa Marinho parecia ansiar pelas novidades do seu trabalho e deixou registrado em diversas citações o quanto de “cousas” ela teria a falar: “tenho tanta coisa a lhe dizer...”, “tenho muito que conversar com o Sr.”, “tenho tanto, tanto a lhe dizer...”. Parecia estar entusiasmada com todo o conhecimento que estava adquirindo durante o curso e gostaria de compartilhá-lo. Além do “tanto” a dizer, a educadora também manifestou o desejo de trabalharem juntos: “poderemos talvez trabalhar um pouco juntos, os dias são curtos e a tarde depois dos passeios poderemos talvez conversar” [...] “Dr. Metzger gostaria muito de conhecê-lo e eu também gostaria que o Sr. visse alguma coisa do meu trabalho aqui em Frankfurt”, conforme carta de 6 de janeiro de 1937 que enviou ao seu diretor.

Nas cartas, Heloisa Marinho deixa visíveis seus desejos de comentar sobre o trabalho e as impressões sobre a cidade onde se encontrava e revela informações sobre a moeda local e de lugares que mereceriam uma visita do professor. Sua escrita permite imaginar que dialogava com alguém que estava próximo e com quem tinha uma intimidade respeitosa. No final das cartas datilografadas encontram-se partes manuscritas que parecem querer reforçar alguma informação: “gostaria que conhecesse meu trabalho aqui”, “não esqueça de mandar registrar o dinheiro alemão, na entrada da Alemanha”. Nas páginas aparecem rasuras e palavras acrescentadas, como quem se lembra de um algo a mais para falar. A carta do dia 9 de janeiro foi toda manuscrita, sua grafia, embora legível, aparentava que escrevera rápido, parecendo desejar que as notícias chegassem logo ao seu destino:

Espero que ao receber esta já tenhamos nos encontrado em München. De volta das férias de natal encontrei suas cartas escritas de Genova e de Roma. Telegrafei e escrevi imediatamente para Roma no dia da minha chegada 6 de janeiro, mas não pude alcançar. No dia 7 recebi uma carta de Florença, onde o Sr. chegou no mesmo dia que parti (que pena não fomos visitar juntos esta cidade tão encantadora). No

mesmo dia telefonei para Florença para o hotel indicado no seu papel de carta, não foi possível alcançá-lo (carta de MARINHO, 1937).

Percorro os cenários que Heloisa descreve com tanto entusiasmo. Imagino-a debruçada sobre finas folhas de papel em branco para escolher as palavras que escreveria ao seu diretor, tomada por uma provável emoção que transparecia na escrita e reescrita e que deixou registrada. É possível perceber as ideias ali contidas e as indecisões de quem escreveu, no sentido de fazer-se entender ao remetente. A escrita, apesar da informalidade, revela o respeito e a admiração da missivista e a alegria e o entusiasmo de um encontro em que poderia contar sobre o curso que fazia e ouvir as novidades sobre o trabalho e o Instituto de Educação. “Estou tão contente que o Sr. não imagina! Naturalmente que para mim o prazer de estar com o Sr. e sua Sra. será imenso. Tenho tanto, tanto a lhe dizer!”, diz Heloisa Marinho em carta de 9 de janeiro de 1937.

Compreender o momento da escrita através das cartas situa esta investigação no entrecruzamento dos campos de conhecimento da História da Educação e da História da Cultura Escrita, considerando que a escrita e a leitura são produzidas em diferentes temporalidades e espaços no bojo da prática social. Busco aproximações com Castillo Gomez (2003), quando afirma que:

El hecho escriturario, fuera de su instrumentación intelectual o literaria, es, en sí mismo, en la cotidianeidad de sus aplicaciones, un fenómeno lleno de matices, objeto de distintos puntos de vista, y su estudio debe contribuir a recomponer el puzzle de la historia. A la postre, saber por qué razones se ha hecho uso de la escritura en cada momento y sociedad, conocer la distribución de las capacidades de escribir y de leer, las materialidades de lo escrito, y los distintos lugares, espacios y maneras en los que se ha experimentado su recepción y apropiación, en fin, las prácticas de la escritura y de la lectura, es una forma de hacer historia cultural (CASTILHO GOMEZ, 2003, p. 96).

Para o autor, o estudo da cultura escrita deve compreender consequências sociais e culturais, assim como funções e uso do que está escrito, nas redes de sociabilidade de quem escreve, nos modos de circulação e apropriação, além das tipologias e espaços de leitura. Centrada no período em que ela cursou o estágio, trago as cartas para o foco da análise, junto com seu contexto.

Tomando as cartas como “memória de papel” (MIGNOT e CUNHA, 2006, p. 42), acredito poder visualizar os bastidores da reforma educacional escolanovista. Os conhecimentos adquiridos na Alemanha seriam levados para o Instituto de Educação, o que contribuiria para a elevação da formação de professores e a construção de uma tendência pedagógica de abrangência nacional. As cartas são fontes privilegiadas para compreender as

viagens pedagógicas que se realizaram no Brasil, no intuito de modernizar através de modelos educacionais adotados no estrangeiro. A viajante pode registrar acontecimentos, impressões, transparecer alguns sentimentos, expressar e pedir opiniões. Cunha (2013) considera que as cartas pessoais carregam traços ritualísticos, consagrando-se tanto como artefatos culturais quanto como documentos que servem para a investigação da história no seu tempo.

Ao observar a “dimensão material, gráfica e textual” desses papéis (CASTILLO GOMÉZ, 2012), penso sobre as circunstâncias em que foram escritos, as relações sociais entre os correspondentes, sua circulação e seu território social. As viagens aconteciam para que os educadores fossem ao encontro desses conhecimentos, de acordo com as especificidades da área de conhecimento de cada um. Ao pensar na viagem realizada por Heloisa Marinho e no encontro que teve com Lourenço Filho, em janeiro de 1937, percebo a dimensão do momento e das várias facetas de ordem político-educacional que envolveram a viagem. Para Heloisa Marinho, cabiam as questões voltadas para a Psicologia, aprendizagem e pesquisa.

Lourenço Filho não era somente diretor do Instituto de Educação naquele momento. Atuava como um profissional reconhecido internacionalmente e de múltiplas frentes de trabalho. Foi professor visitante na Universidade de Buenos Aires e La Plata, delegado do Brasil no V Congresso Internacional de Ensino Técnico, tinha sido nomeado para membro do Conselho Nacional de Educação e exerceu o magistério como professor de Psicologia no Instituto de Educação (MONARCHA, 2001).

Como estudioso, deixou registradas em seu livro *Introdução ao estudo da Escola Nova* as bases conceituais e práticas da educação alemã, que caminhou nas ideias de Hermann Lietz⁴⁷ e o “lar de educação no campo”. Com a aceitação do novo modelo pela sociedade alemã, Lietz fundou mais três escolas nas cidades de Haubinda, em 1901; em Bieberstein, em 1904; e, por último, em Waiven. Em 1906, dois de seus colaboradores, Gustavo Wineken e Paulo Geheeb, fundaram uma escola a que deram o nome de Freie Schulgemeinde – Comunidade Escolar Livre. A Escola Nova, nessa proposta, tomou um caráter mais social, visto que não procurava apenas a adaptação dos moços ao estado social do movimento, mas a um estado social futuro. O funcionamento dessa comunidade dava-se pela direção dos próprios frequentadores, moças e rapazes, que se agrupavam à vontade ao redor do mestre, nos chamados *Kameradschaften* ou grupos de cooperação. As ideias da Escola Nova ganharam repercussão na cidade e logo alcançaram o ensino público. Em caráter

⁴⁷Hermann Lietz (1868-1919) – Educador alemão. Disponível em: <https://www.britannica.com/biography/Hermann-Lietz> - Acesso em 05 de setembro de 2021.

experimental, a associação de professores da cidade de Leipzig fundou uma escola que tinha o propósito de pesquisar procedimentos didáticos.

O trabalho devia conduzir-se livremente, sem normas rígidas. Os assuntos surgiam das necessidades das crianças, e o ensino se dava, no melhor sentido da expressão, como ocasional. As técnicas escolares, leitura, cálculo, escrita eram desenvolvidas dentro e fora das situações ocasionais e de aprendizagem. Compreendia-se que fossem necessárias, como meios, não como objetivos formais (LOURENÇO FILHO, 1963, p. 166).

Não tardou para que outras escolas fossem fundadas, ganhando expansão em grandes cidades. Em todas essas escolas, de caráter experimental ou não, existiu uma proposta de romper com o ensino antigo, não mais a *Buchschule*, escola do livro, e sim a *Arbeitsschule*, escola do trabalho. Em seu livro, ele relata que, na Alemanha, durante a constituição de Weimar, a educação passou por um processo de expansão e ampliação da autonomia. Na teoria e na prática, as escolas respeitavam o desenvolvimento natural da criança, mas logo que o Partido Nacional-Socialista se apoderou do poder, essas concepções vieram a sofrer mudanças radicais.

Mesmo diante de um período político conturbado na Alemanha, muitos estudiosos e pesquisadores de outros países ainda se sentiam atraídos pela ciência que o país produzia. Seria essa atração pela ciência produzida um dos motivos para a realização da viagem comissionada? Nesse período, o governo brasileiro manteve uma aproximação com a educação profissional alemã. Cunha (2012), em seus estudos, assinala a tentativa do Ministério da Educação e Saúde, na gestão de Gustavo Capanema, de negociar a contratação de professores alemães para o ensino profissional brasileiro, que estava passando por uma reforma no país. Durante esse período, o governo manteve relações muito próximas com a Alemanha e enviou dois emissários, Antônio de Sá Pereira, em 1936, e Rodolfo Fuchs, em 1938, a Berlim para visitar e ver de perto a possibilidade de efetivar essa contratação.

É possível que durante esse período a circulação de brasileiros pela Alemanha tenha sido facilitada, uma vez que, além dessa aproximação com o país para a contratação de professores, também havia uma atmosfera favorável à política partidária alemã, que ganhou reforço com a repressão do governo aos “liberais, socialistas e comunistas, extensiva aos dirigentes sindicais, iniciada em 1935” (CUNHA, 2012, p.373). Tanto a Alemanha quanto os Estados Unidos eram considerados polos de poder mundial, e o governo brasileiro manteve uma política que explorava as possibilidades de se relacionar com ambos, sem se definir por um deles (MOURA, 1983). Cunha (2012) descreve que os dois emissários, mesmo em períodos diferentes, assimilaram e traduziram a propaganda do governo alemão apresentado a

eles. Ambos eram favoráveis a que o ensino profissional se desenvolvesse segundo os moldes que viram na Alemanha. Embora os esforços estivessem direcionados para efetivar essa contratação, havia uma resistência por parte de alguns membros do Ministério da Educação, movidos pelo nacionalismo, que serviu para adiar tais medidas. Em contrapartida, o progressivo alinhamento do governo brasileiro aos Estados Unidos favoreceu a relação com os Aliados e a entrada na Guerra contra a Alemanha.

Diante disso, o período da viagem comissionada deu-se em um momento favorável à circulação de brasileiros pela Alemanha, provavelmente pela aproximação tanto da ideologia partidária, que ganhou alguns adeptos, quanto pela relação exterior teuto-brasileira. Nesse contexto deu-se o encontro entre Heloisa Marinho e Lourenço Filho. O educador, que estava em viagem pela Europa por ocasião da sua participação, como delegado do Brasil, no V Congresso Internacional de Ensino Técnico, em Roma, na Itália, apresentando o trabalho “*A Orientação profissional e sua continuidade*” (MONARCHA, 2001, p. 34), encontrava-se em um momento oportuno para visitar sua assistente e conhecer o seu orientador, Wolfgang Metzger. Sobre o encontro, não localizei nos arquivos documentos que apontassem para tal fato. Porém, a carta datada de 22 de janeiro de 1937 mostra a satisfação da educadora com os dias que passaram juntos em Berlim:

Espero que tenha chegado bem em Paris. Estou certa que vão gostar muito desta cidade. Por um lado tenho pena de não estar pessoalmente com o Sr. e D. Aida. Gostei tanto dos dias que passamos juntos em Berlim (carta de MARINHO, 1937).

Em tom de lamento e saudade por não poder estar com eles, Heloisa descreveu a vontade de aproveitar melhor o tempo para os estudos em Frankfurt. Ressaltou também o interesse por um assunto que considerava importante estudar ainda no período em que continuaria na Alemanha: “o pensamento”. Na mesma carta destacava, com admiração, o cuidado e a perfeição com que foi executado o trabalho que estudou do Dr. Hedwig Von Restoff, que foi assistente de Köhler. A importância desse trabalho, que identificou ser possível lembrar-se dos elementos que se destacam quando sinalizados por cores diferenciadas de sua forma sobre os demais, ficou, para a posteridade, conhecido como efeito Von Restoff ou efeito isolante. Ponho-me a pensar se Heloisa Marinho usou esse conhecimento nos estudos que desenvolveu após retornar dessa viagem.

Na missiva do dia 22 de janeiro de 1937, a educadora relatou a Lourenço Filho alguns pedidos, como o de ampliar sua estadia na Alemanha por mais uma semana. Sendo alguém com vontade de aproveitar ao máximo o tempo de sua estadia, comentou que, mesmo após o

término das aulas, em 22 de fevereiro daquele ano, o “Dr. Metzger está sempre pronto para me auxiliar”. Esse, provavelmente, foi o início de uma amizade que se alimentou das cartas trocadas e das conversas mantidas entre os dois nas décadas seguintes, como trarei mais adiante. A carta justificava seu pedido para adiar sua chegada por dois motivos: primeiramente, porque o vapor que estava previsto para o dia da sua partida tinha sido trocado por um inferior e ela desejava viajar em um melhor; e o segundo motivo era o fato de esse atraso não causar prejuízo, já que chegaria na Semana Santa. Assim, ela pediu para adiar em uma semana o seu retorno e com isso pretendia aproveitar mais um pouco para aprofundar algumas questões na universidade. Ainda na mesma carta, solicitou que seu trabalho principal no Instituto fosse na formação de professores, justificando que, embora gostasse de trabalhar no curso de extensão, considerava que as professoras são ocupadas com o ensino e chegam algumas vezes fatigadas, fazendo com que não pudesse exigir muito trabalho delas. Heloisa entendia que só se aprende pela atividade própria ou, como diria a Gestalt, por um esforço próprio de organização, como ela mesma relatou na missiva. Seus pedidos não estavam acima das necessidades da instituição, pois grifou na missiva que eram “apenas desejos” e que estaria pronta para fazer qualquer trabalho que o professor Lourenço Filho propusesse: “acima de tudo está o bem da escola” (Carta de MARINHO, 1937).

Embora a carta estivesse destinada ao diretor do Instituto de Educação, percebe-se uma proximidade entre os missivistas, de forma que ela tinha liberdade para expor suas vontades e fazer pedidos, de acordo com o consentimento do professor Lourenço Filho. Essa liberdade, dando vazão aos seus desejos através dos pedidos ao seu diretor, revela uma construção de si mesma pelos registros no papel, dando pistas autobiográficas de quem não temia se expressar e procurava agir de forma profissional. Como prática de escrita, as cartas aqui apresentadas falam um pouco de quem escreve sobre seus anseios e desejos e que, por meio das palavras, constrói um lugar próprio.

Ao certo não saberemos a resposta do professor Lourenço Filho aos pedidos de sua jovem assistente, mas, supondo que sua solicitação para retornar uma semana depois tenha sido aceita, Heloisa Marinho viria a bordo do vapor Antonio Delfino, previsto para chegar no dia 31 de março de 1937, no porto do Rio de Janeiro.

2.3 Relatos e Impressões

Heloisa Marinho retornou ao Brasil trazendo consigo a experiência bem-sucedida de uma jovem assistente que tinha o propósito de aprofundar-se nos estudos da psicologia da Gestalt e contribuir para a sua expansão e para o movimento de renovação educacional, depois de sua estadia na Alemanha. Por se tratar de uma viagem comissionada, era esperado que deixasse registradas, através de relatórios, suas vivências durante o período, a fim de dar ciência e prestar contas aos seus superiores.

Para compor o contexto dessa viagem, mais uma vez recorri ao arquivo do CMEB e localizei os documentos que a educadora reuniu, em formato de livro, para apresentar sua inscrição no concurso para a cadeira de Psicologia do Instituto de Educação, em 1939. Composto de 109 páginas, o livro está dividido em duas partes, uma que traz seu título, informações sobre sua formação e atividades como professora no Brasil, além de atestado e certidões. Na segunda parte inseriu seus trabalhos: o relatório de estudos feitos na Alemanha, de julho de 1936 a março de 1939 (experiência da viagem comissionada); o relatório dos trabalhos realizados em 1938 (compilado dos trabalhos quando exerceu a função de professora adjunta); *Introdução ao estudo da adolescência* (conjunto de conteúdos sobre a adolescência que foi trabalhado com as professoras); *A Psicologia Educacional para professores primários*, 1939 (conjunto de conteúdos sobre Psicologia abordados na formação dos professores primários); *Da influência social na formação do gosto* (desdobramento da pesquisa desenvolvida ao retornar da viagem comissionada); *Vida universitária* (artigo produzido enquanto acadêmica na Universidade de Chicago); e o artigo *The Genesis of social values*.

Dentre tais documentos, destaco principalmente o relatório de estágio na Alemanha, a fim de entender melhor essa viagem, dividindo-o em cinco partes. O relatório começa pelas motivações da viagem, passando pelas impressões sobre o trabalho experimental, as matérias que estudou, as escolhas de livros para compor o acervo do Instituto de Educação e, por último, a continuação dos estudos e experiências no Brasil. Em anexo, há uma listagem contendo 119 obras literárias relacionadas à Psicologia e à Educação.

Inicialmente, Heloisa Marinho começa a escrever sobre as motivações que a levaram a partir. Ocupou-se dois anos antes com a versão do livro *Psicologia da Gestalt*, de W. Köhler, para nosso idioma, além da leitura de compêndios e revistas alemãs para entender melhor o

tema. No entanto, encontrou dificuldades que somente o esclarecimento direto com os autores poderia vir a ampliar a sua compreensão, de forma a ter noção exata da técnica experimental da Gestalt. A viagem, que tinha a finalidade principal de conhecer a obra experimental da psicologia da Gestalt, também foi oportuna para escolher obras científicas e pedagógicas para compor o acervo do Instituto de Educação.

Sob a orientação de Metzger, as atividades dirigidas e as observações das práticas serviram não só para esclarecer pontos difíceis sobre a teoria, como também incentivaram a aprendizagem técnica, que não poderia ter apenas com a literatura. Afinal, palavras não podem substituir a realidade:

A vida oferece riqueza extraordinária de aspectos que a linguagem não exprime adequadamente. Nem o melhor estilo na redação das experiências da Gestalt, alcança despertar noção clara e nítida do assunto. Psicologia que “nasceu e vive do trabalho” (Wertheimer) só poderá ser compreendida por meio deste trabalho em contato direto com os próprios fatos (MARINHO, 1939, p. 26).

Relata, ainda, a grandeza da obra da Gestalt, concedendo a ela o mérito de ter dado vida nova à psicologia experimental como um campo científico que cuidava de estudar a mente humana através de experimentações. Para que o estudo tivesse um caráter científico, carecia de um método que fizesse a observação e as anotações das variáveis que influenciasses o processo. A jovem educadora deixou registradas suas impressões no relatório, de forma a falar um pouco de si, do seu posicionamento perante a ciência e das razões de sua escolha, quando justifica a capacidade inovadora da Gestalt em relação ao método estatístico. Para ela, o método de pesquisa baseado na estatística, ao invés de se tornar um meio, estava se tornando o fim, com a preocupação em isolar e medir os elementos, sem levar em consideração o todo ao qual pertencia. O mérito da Gestalt estava em ajustar o método aos fenômenos observados, não permitindo que a tradição ou o hábito automatizasse o trabalho, de forma a estreitar o campo de investigação:

Não sujeitam a realidade à técnica definitiva, se não depois de longa observação preliminar dos fatos sob múltiplos aspectos. Só então, desenvolvem o método experimental adequado, ajustado a cada problema. Cumpre ao observador possuir isenção vigilante sobre si mesmo, a fim de enfrentar o desconhecido em atitude livre de preconceitos, de modo a permitir que a realidade fale por si. Por isso, as horas de prática de laboratório na Universidade de Frankfurt a. M. foram de inestimável proveito para mim. Sem a observação direta dos fatos não poderia compreender a significação do grande empenho da Gestalt em tornar flexível a técnica experimental e mais amplos os conceitos da interpretação teórica (MARINHO, 1939, p. 26).

Em relação ao debate educacional, Heloisa Marinho considerava fundamental a noção de unidade de vida para orientar a Pedagogia, ou seja, compreender a unidade para facilitar a interpretação da forma. Entende-se por unidade as partes possíveis de serem compreendidas

separadas do todo e que estão no contexto, mesmo que uma parte tenha em suas composições várias outras partes. Cabia então aos professores conduzir o ensino pela totalidade da experiência funcional da criança, uma vez que “como as notas de uma melodia tem sua função determinada pela organização do todo, também as noções adquiridas na escola devem integrar-se harmoniosamente no todo da personalidade” (MARINHO, 1939, p. 17).

É possível observar que, para aprofundar o conhecimento, ela frequentou conferências teóricas sobre a psicologia do comportamento e seminários cuja leitura ou experimentação prévia às aulas fazia parte da metodologia de estudo. O interesse pela relação dos fenômenos psicológicos à fisiologia geral ampliou ainda mais o seu espírito para a pesquisa científica. Relata ainda que teve a oportunidade de assistir fitas cinematográficas de experiências e observações no Instituto Fisiológico da Universidade de Frankfurt. A complexidade das temáticas de uma teoria ainda em desenvolvimento mantinha elevado o nível de discussão entre professores e alunos. Abaixo, segue um quadro com os conteúdos estudados durante o curso, a partir do que apresentou no relatório.

Quadro 4 - Assuntos estudados durante a viagem comissionada (1936-1937).

Conteúdo	
I - A unidade do organismo: a estrutura e função das partes determinadas pela organização	A – o organismo como unidade psico-física: relações entre a estrutura anatômica e as funções fisiológicas, com particularidade as psicológicas B – Hipóteses psico-físicas
II – A unidade de estrutura psicológica	A – A organização do todo determinando a função das partes na percepção. B – A adaptação do organismo como um todo, pelo comportamento. C – O pensamento e suas relações com a percepção e o comportamento D – A função da afetividade no todo psicológico.

Fonte: Quadro elaborado pela autora a partir das fontes e do relatório de estudos feitos na Alemanha escrito por Heloisa Marinho.

Embora alguns professores cientistas tivessem emigrado para outro país, sua contribuição permanecia sendo estudada. Dentre os conteúdos abordados, com relação à adaptação do organismo como um todo, pelo comportamento, teve a oportunidade de aprofundar-se no trabalho de Bethe, fisiologista alemão responsável pelos estudos sobre plasticidade neural, sobre como os novos estudos experimentais demonstravam variações do comportamento inato no sentido de uma adaptação integral (FERRARI *et al*, 2001). A educadora descreve no seu relatório que “foi no afamado Instituto Fisiológico da Universidade que se realizaram as memoráveis experiências do prof. Bethe demonstrando a plasticidade do sistema nervoso” (MARINHO, 1939, p. 27). O termo plasticidade, que foi

introduzido por volta de 1930, “seria a capacidade do organismo em adaptar-se às mudanças ambientais externas e internas, graças à ação sinérgica de diferentes órgãos coordenados pelo sistema nervoso central” (FERRARI *et al*, 2001, p. 188).

A viagem comissionada também teve outra dimensão, a de familiarizar-se com a literatura psicológica alemã e trazer para o Brasil obras que auxiliassem o trabalho na Escola de Educação, que precisava que seu corpo docente estivesse em consonância com o que havia de mais moderno no mundo. No relatório, expressa não haver encontrado critérios seguros para uma escolha diante de tantas obras publicadas: “desde o início de minha estadia na Alemanha, preocupou-me a tarefa de escolher livros e revistas, no que fui orientada pelo meu professor Dr. Wolfgang Metzger” (MARINHO, 1939, p. 30).

Cuidadosamente, Heloisa Marinho listou no relatório todas as obras e publicações importantes que trouxe relativas à psicologia da Gestalt e à psicologia geral, da criança e do adolescente.

Quadro 5 - Obras compradas para o Instituto de Educação.

Temas da Bibliografia	Quantidade
Obras Gerais	12
Fisiologia e Psicologia	7
Psicologia da Criança e do Adolescente	11
Obras Críticas	12
Percepção	33
Comportamento	10
Afetividade	5
Pensamento e Linguagem	22
Psicologia Aplicada	7
TOTAL	119

Fonte: Relatório de viagem de Heloisa Marinho (1939).

As obras selecionadas representavam o que existia de mais avançado em pesquisa, no entanto sua consulta se restringia, somente, a quem dominasse a língua germânica, o que me leva a concluir que poucas pessoas tiveram acesso ao conteúdo diretamente na fonte. Embora, a princípio, não tenha sido acessível, posteriormente Heloisa introduziu o conteúdo dessas obras no currículo de formação de professores. Se avançarmos três décadas (1960) em sua trajetória acadêmica, é possível observar conteúdos semelhantes no currículo do Curso de Especialização em Educação Pré-Primária, conforme os estudos realizados por Reis (2014).

Quadro 6 - Conteúdo do Curso de Especialização em Educação Pré-Primária

TEMÁTICA	HORA AULA
Introdução às Ciências Sociais: a estrutura social e os fins da educação	Semanais 3h Semestrais 45h
Psicologia da Educação: desenvolvimento físico, psicológico e social da criança	Semanais 3h Semestrais 45h
Psicologia da Aprendizagem: aprendizagem na escola de primeiro grau	Semanais 3h Semestrais 45h
Psicologia Diferencial: ajustamento da aprendizagem a diferenças individuais	Semanais 3h Semestrais 45
Psicologia da Adolescência: desenvolvimento físico, psicológico e social do adolescente	Semanais 3h Semestrais 45h
Currículos e Programas: a educação integral da criança: organização curricular no jardim de infância em turmas iniciais da escola elementar	Semanais 6h Semestrais 90h
Currículo e Programas: orientação da aprendizagem em turmas iniciais da escola elementar	Semanais 6h Semestrais 90h
Currículos e Programas: educação da linguagem e do pensamento	Semanais 6h Semestrais 90h

Fonte: Reis, 2014.

A estadia de Heloisa na Alemanha foi proveitosa tanto em leitura quanto em observações práticas, pois ela não só se apropriou de conhecimentos como também da metodologia de estudo e pesquisa que usou posteriormente nos cursos de formação de professores do Instituto de Educação.

O relatório traz, em alguns fragmentos, uma parte da História da Psicologia da Educação no Brasil, através da escrita da professora. O processo de registrar possibilita muito mais que uma forma de capturar o momento, pois identifica a constituição da Educação nesse período. Significa falar de um tempo histórico, de um tempo vivido, muito mais que o tempo cronológico, “a escrita dos relatórios passa por filtros mentais que se baseiam em conhecimento sobre os assuntos valores e crenças de quem redigiu” (REIS, 2014, p. 63). Antes da publicação do relatório, Heloisa Marinho ocupou-se de encaminhar um documento oficial a quem de direito, neste caso, o reitor da Universidade do Distrito Federal (UDF), Affonso Penna Junior, que em poucas palavras ressaltou no ofício⁴⁸, com satisfação, o desempenho acadêmico da educadora:

Ao tomar ciência do relatório dos estudos realizados na Universidade de Berlim e Frankfurt sobre o Meno pela Assistente de Psicologia Heloisa Marinho, venho expressar-vos a minha satisfação pelo ótimo aproveitamento revelado e pelas úteis observações colhidas para orientação das experiências do Instituto de Educação (MARINHO, 1939, p. 42).

Pelas datas dos ofícios expedidos, verifiquei uma sequência hierárquica de encaminhamento: Heloisa Marinho encaminhou primeiro para o reitor da Universidade do

⁴⁸ Ofício nº 164-RU, de 20 de agosto de 1937, redigido por Affonso Penna, localizado nos *Documentos apresentados à inscrição ao concurso para a Cadeira de Psicologia do Instituto de Educação* (MARINHO, 1939, p. 42).

Distrito Federal, professor Affonso Penna Júnior, a quem institucionalmente estava ligada na Escola de Professores do Instituto de Educação, e este, através de trâmites burocráticos, encaminhou ao diretor do Instituto de Educação, Lourenço Filho, que, através de um documento formal⁴⁹, reenviou a cópia do ofício do reitor à educadora e agradeceu em nome da instituição: “aproveito o ensejo para apresentar-vos em nome do Instituto, os agradecimentos pelo brilho emprestado à comissão referida” (MARINHO, 1939, p. 42). Decerto, as menções vindas de seus superiores transmitiram a Heloisa uma mensagem de cumprimento do propósito da viagem. Ao tomar o relatório e refletir sobre o caminho que percorrera até aquele momento, começo a questionar os rumos que aquele estudo na Alemanha tomaria na Educação.

Heloisa Marinho finaliza o relatório de viagem com um breve parágrafo sobre a continuação dos estudos e experiências no Brasil. Antes de ela partir da Alemanha, o professor W. Metzger ofereceu-se para continuar a orientar seus estudos e comentou, aparentemente feliz: “incumbiu-me da investigação experimental de vários problemas relativos à psicologia da criança” (MARINHO, 1939, p. 30).

Junto com os documentos mencionados, encontrei o relatório com a tradução de um atestado⁵⁰ do professor W. Metzger, relativo ao período em que Heloisa Marinho esteve em curso na Alemanha, no qual ressalta a “capacidade extraordinária” que ela tinha no trabalho científico e a riqueza de conhecimento que possuía. O tempo que passou em Frankfurt foi curto para que pudesse obter o grau de doutora, lamentava o professor. Heloisa não foi somente reconhecida pela capacidade intelectual que tinha, mas pelo seu jeito pessoal, “era geralmente apreciada no Instituto de Psicologia pelo modo alegre, franco, prestativo e modesto sabendo reunir a seu patriotismo uma justa compreensão das condições alemãs” (MARINHO, 1939, p. 40)

Dialogar com as fontes e entrecruzar as informações foi um caminho necessário para compreender a dimensão que a travessia de 1936 teve na sua vida profissional. Analisar as razões pelas quais Heloisa Marinho investiu em sua própria formação contribuiu para pensar sobre o que se entendia na época por elevação da qualidade de ensino na formação de professores, a partir das pesquisas por ela direcionadas.

⁴⁹ Secretaria nº 414 – Instituto de Educação, Distrito Federal, 26 de agosto de 1937, localizado nos *Documentos apresentados à inscrição ao concurso para a Cadeira de Psicologia do Instituto de Educação* (MARINHO, 1939, p. 42).

⁵⁰ Atestado (tradução) – Redigido pelo Dr. Wolfgang Metzger, diretor do Instituto Psicológico da Universidade de Frankfurt, localizado nos *Documentos apresentados à inscrição ao concurso para a Cadeira de Psicologia do Instituto de Educação* (MARINHO, 1939, p. 40).

O estágio na Alemanha, com Metzger, impulsionou a trajetória da educadora, principalmente no seu posicionamento científico. O relatório produzido e publicado, entre o conjunto de documentos reunidos por Heloisa Marinho para concorrer à cadeira de Psicologia, demonstra o grau de relevância que a formação trouxe para sua carreira, sendo apreciado inclusive por seus superiores, repercutindo no seu legado como professora-pesquisadora, especialmente em relação aos trabalhos que desenvolveu sobre o desenvolvimento linguístico da criança. Os estudos realizados também foram predominantes para uma série de trabalhos desenvolvidos ainda no ano de 1937, como a pesquisa *A Influência Social na Formação do Gosto*; a produção do filme *O Jogo de Construção*; e, sob a orientação do professor Lourenço Filho, a pesquisa *O Teste ABC e o Desenvolvimento da Linguagem na Idade Pré-Escolar*, além de ter ministrado, no Instituto de Educação, o curso de Psicologia Genética para professores (LEITE FILHO, 2011).

Através do relatório de viagem, foi possível identificar suas escolhas conceituais e metodológicas que revelaram um pouco de si, do seu posicionamento perante a ciência e a educação, evidenciando um pouco mais da sua construção como intelectual diante do contexto que estava inserida. Na esfera social, foi possível observar a capacidade da educadora em estabelecer conexões em prol de uma área de conhecimento.

A viagem comissionada formativa tornou-se oportuna também para que a educadora viesse a selecionar obras do campo da Psicologia que subsidiaram o seu trabalho no Instituto de Educação, ampliando o material pedagógico disponível na biblioteca da instituição, refletindo, inclusive, uma possível renovação do currículo. O estágio na Alemanha, sem dúvida, foi o divisor de águas para o aperfeiçoamento tanto conceitualmente quanto em relação à aplicação do método de pesquisa. Marcou também o início de uma amizade entre Heloisa Marinho e Metzger, que perdurou através de cartas e encontros a partir de outras travessias ao continente europeu. Dessa amizade, Heloisa pôde acessar uma rede de sociabilidade internacional cujo ponto de conexão passou a ser a Gestalt.

3 TECENDO UMA REDE DE SOCIABILIDADE INTERNACIONAL

O destino final de uma viagem nem sempre representa o fim, pois, quando ela termina fisicamente, continua existindo internamente naquilo que permanece dando sentido e significado às novas experiências. Positiva ou negativamente, as experiências são ressignificadas, seja através da evocação da memória de alguma vivência, seja através de uma fotografia guardada ou destacada em porta-retrato, um diário ou uma carta. Qualquer lembrança guardada permite rememorar um momento. Ao retornar de uma viagem, trazemos outra bagagem cultural, social e, no caso de Heloisa Marinho, intelectual. Decerto que ela embarcou no navio rumo à Alemanha levando suas motivações e expectativas, mas, ao retornar, o que teria trazido? Qual o sentido da viagem para ela? O que a fez manter contato com o seu orientador? Quais as conexões que Heloisa Marinho estabeleceu?

Percorrer seu itinerário de formação permitiu-me identificar pistas de sua legitimação como intelectual. As conexões estabelecidas após a viagem comissionada, somadas à sua capacidade de produção científica, mantiveram a educadora atualizada sobre o que de mais inovador estava sendo investigado no estrangeiro. A Gestalt, como psicologia experimental relacionada à compreensão do desenvolvimento da aprendizagem da criança, constituiu-se no elemento de ligação comum que tece essa rede.

Dessa forma, o contato com Metzger, através das cartas, estabeleceu a conectividade que lhes permitiu construir e reconstruir um campo específico do saber. Enquanto intelectual, Heloisa Marinho ganhava centralidade e concretude nesse processo de formação e aprendizado, atuando em rede com outros atores sociais e organizações.

A correspondência entre os educadores, apresentada na tabela abaixo, será o fio condutor que entrelaça o itinerário de formação de Heloisa Marinho com as redes de sociabilidade de Metzger.

Quadro 7- Correspondência entre Heloisa Marinho e Metzger

DATA	REMETENTE ORIGEM	DESTINATÁRIO ORIGEM	ASSUNTOS
20/03/1954	Wolfgang Metzger Alemanha	Heloisa Marinho Rio de Janeiro/Brasil	Agradecimento e felicitações de Ano Novo; mudança e reforma para outra cidade da Alemanha; não recebimento do livro <i>O Gato de Botas</i> , atraso na revisão do livro <i>Psicologia e as Leis da Visão</i> ; e saúde da educadora.
25/04/1955	Heloisa Marinho Rio de Janeiro/Brasil	Wolfgang Metzger Münster/Alemanha	Indicação de literatura, em especial para psicologia infantil.

07/05/1955	Wolfgang Metzger Alemanha	Heloisa Marinho Rio de Janeiro/Brasil	Resposta à carta que solicita a literatura sobre Psicologia e pedido de informações sobre a saúde do sobrinho da professora.
05/06/1955	Heloisa Marinho Rio de Janeiro/Brasil	Wolfgang Metzger Münster/Alemanha	Agradecimento pela ajuda com a lista de livros, informações sobre o sobrinho, pedido de indicação de jogos para pessoas cegas.
06/04/1960	Wolfgang Metzger Münster/Alemanha	Heloisa Marinho Rio de Janeiro/Brasil	Agradecimento das felicitações de Natal, de aniversário e a contribuição para a edição comemorativa, indicação de um livro para o problema de aprender a ler e informações para aquisição da edição comemorativa.
26/01/1961	Wolfgang Metzger Münster/Alemanha	Heloisa Marinho Rio de Janeiro/Brasil	Agradecimento pela contribuição na edição comemorativa.
04/08/1961	Wolfgang Metzger Münster/Alemanha	Heloisa Marinho Rio de Janeiro/Brasil	Agradecimento pela carta detalhada de 2 de julho, resposta sobre as questões relacionadas à aquisição da leitura e escrita.
18/09/1961	Wolfgang Metzger Münster/Alemanha	Heloisa Marinho Rio de Janeiro/Brasil	Retorna que encontrou o livro <i>Lesen und Lesen Lernen</i> , de Arthur e Erwin Kern.
20/03/1964	Wolfgang Metzger Münster/Alemanha	Heloisa Marinho Rio de Janeiro/Brasil	Relata que vai ler cuidadosamente o material recebido e deseja sorte nos resultados com o método Gestalt de aprendizagem, convida para publicar o método em uma revista alemã, relata que ela iniciou uma luta contra os métodos holísticos da América do Norte, propõe que a educadora entre em contato com uma médica alemã que vive nos EUA para pedir opinião, relata ter cinco netos e que tudo está correndo bem com o trabalho e a saúde.
17/10/1964	Heloisa Marinho Rio de Janeiro/Brasil	Wolfgang Metzger Münster/Alemanha	Comunica que irá viajar para um congresso na Europa e encaminha os endereços de onde ficará hospedada.
04/08/1964	Heloisa Marinho Paris/França	Wolfgang Metzger Münster/Alemanha	Escreve de Paris para informar seu endereço, propõe um encontro na Alemanha.
5/08/1964	Wolfgang Metzger Münster/Alemanha	Heloisa Marinho Paris/França	Resposta ao pedido de encontro, solicitando que um dia seja reservado para conversar sobre o método, relata que não terá muito tempo por conta do trabalho, que todos os filhos saíram de casa e que agora só tem ele e a esposa.
13/08/1964	Heloisa Marinho Estocolmo/Suécia	Wolfgang Metzger Münster/Alemanha	Agradece a resposta de Metzger e comunica a hora que vai chegar na cidade para encontrá-lo.
19/05/1971	Heloisa Marinho Rio de Janeiro/Brasil	Wolfgang Metzger Münster/Alemanha	Comenta sobre a felicidade de poder ver novamente o professor Metzger e relata uma provável impossibilidade de o seu relatório ser lido na OMEP.

DATA	REMETENTE ORIGEM	DESTINATÁRIO ORIGEM	ASSUNTOS
28/06/1971	Heloisa Marinho Roma/Itália	Wolfgang Metzger Munique/Alemanha	Comunica que está em viagem pela Itália, solicita um encontro antes do congresso da OMEP e outro com o Dr. Müller, mediado por Metzger, também antes do congresso. Comenta que trouxe brinquedos brasileiros e peças artesanais para entregar à esposa de Metzger.
6/07/1971	Wolfgang Metzger Munique/Alemanha	Heloisa Marinho Roma/Itália	Agradece o recebimento do fascículo com a palestra que seria proferida pela educadora, combina detalhes sobre o encontro, comenta que já encaminhou as perguntas para o Dr. Müller.

02/10/1971	Heloisa Marinho Rio de Janeiro/Brasil	Anne Marie Hagenbusch Munique/Alemanha	Solicita informações sobre a questão da antecipação da aquisição da leitura e escrita e encaminha seu relatório destinado ao governo do estado da Guanabara.
19/10/1971	Heloisa Marinho Rio de Janeiro/Brasil	Não tem definição de destinatário, começa a carta com “queridos amigos”.	Pedido de ajuda internacional ao comunicar que seu trabalho está sendo ameaçado politicamente, solicita informações sobre um trabalho que viu na cidade de Bonn e Bayern sobre ensino precoce de leitura.
04/11/1971	Wolfgang Metzger Münster/Alemanha	Heloisa Marinho Rio de Janeiro/Brasil	Agradecimento pelo cartão e documentos anexados. Comentários sobre o documento enviado em anexo.

Fonte: Quadro produzido pela autora a partir das cartas localizadas na Universidade de Münster⁵¹.

Entre agradecimentos e assuntos pessoais, Heloisa solicitava indicação de literatura específica e trocava informações a respeito do andamento de suas pesquisas. Metzger mostrava-se interessado não só pela amizade, mas também pelo progresso científico da educadora. A conexão estabelecida entre eles tinha a Gestalt como ponto de convergência, permitindo, assim, que outras conexões fossem estabelecidas interligando e validando, cada vez mais, um espaço próprio da educadora como intelectual. Sua produção científica atravessou o Atlântico e, ao publicar em revistas internacionais, Heloisa Marinho favoreceu também um público externo que se beneficiou dos seus bens culturais. Os encontros entre os educadores após a viagem comissionada fortaleceram cada vez mais os laços científicos e de amizade.

Internamente, Heloisa Marinho também ganhou reconhecimento dos seus pares ao retornar da viagem comissionada e concorrer à cadeira de Psicologia como professora catedrática. “Assídua”, “dedicada”, “caráter nobre e firme”, “competência e probidade profissional”, “brilhante personalidade com dotes intelectuais e morais”, “capacidade técnica e espírito científico” foram algumas de suas qualidades ressaltadas nos atestados redigidos pelos seguintes educadores:

Quadro 8 - Atestados

EDUCADORES	CARGOS/FUNÇÃO
Eva L. Hyde	Diretora do Colégio Bennett
Júlio Nogueira	Professor do Colégio Bennett
F. Nereu Sampaio	Chefe da seção de Desenho e Artes Aplicadas da Escola de Educação
Nilton Campos	Professor Catedrático da Psicologia da Educação do Instituto de Educação
Lourenço Filho	Professor Catedrático de Psicologia da Educação e diretor do Instituto de Educação
Julio Afrânio Peixoto	Médico, professor e político – reitor da Universidade do Distrito Federal (1935)

Fonte: Documentos apresentados para inscrição no concurso para a cadeira de Psicologia. Instituto de Educação, MARINHO, 1939.

⁵¹ Todas as cartas foram traduzidas por Ohana Gabi Marçal dos Passos.

Em sua constituição como intelectual, a aceitação do seu posicionamento científico ganhou destaque nas falas redigidas em forma de atestado, quando concorreu à cátedra de Psicologia do Instituto de Educação, em 1939. Chamo atenção para dois educadores: primeiramente para Nilton Campos, que tinha interesse em comum com a educadora no campo científico e apresentou aproximações com a Gestalt em sua tese:

[...] potencialidade desse método para a pesquisa psicológica, além de assinalar a proximidade com vários aspectos da psicologia da Gestalt, destacando, contudo, uma percepção crítica da apropriação dessa escola do método fenomenológico, quando aponta para a necessidade de modificação do método para melhor adequação à pesquisa em Psicologia (HOLANDA, 2012, p. 836).

Em sua fala sobre Heloisa Marinho, destaca o “alto nível” que elevou seu trabalho com a colaboração da educadora:

Venho com a mais profunda satisfação declarar que, durante o período de 26 de outubro de 1938 a 18 de novembro de 1939, em minha qualidade de professor catedrático da Psicologia Educacional no Instituto de Educação da cidade do Rio de Janeiro, tive como colaboradora inexcelsível, a minha eminente colega professora Heloisa Marinho, graças a qual pude elevar ao mais alto nível científico o ensino teórico e experimental da referida disciplina. Ao salientar os méritos culturais da minha ilustre colaboradora, devo também destacar a sua rara capacidade e dedicação ao trabalho de pesquisa, do qual a cátedra colheu os mais preciosos ensinamentos. Realisei, portanto, ministrando o ensino juntamente com a professora Heloisa Marinho a minha difícil missão de catedrático, garantindo pelo apoio de sua brilhante personalidade, cujos dotes intelectuais e morais sinceramente proclamo nesta declaração cumprindo gratíssimo dever. Rio de Janeiro, 24 de novembro de 1939 – Nilton Campos (MARINHO, 1939, p. 19).

Quando Nilton Campos ressaltou sua capacidade intelectual, ele também a reconheceu como alguém do grupo que compartilhava pensamentos comuns à renovação educacional. Outra validação importante foi a de Afrânio Peixoto⁵², que tinha sido reitor da Universidade do Distrito Federal, em 1935, e esteve engajado, sob “inspiração de Anísio Teixeira, em uma proposta inovadora: encorajar a pesquisa científica, literária e artística e propagar aquisições da ciência e das artes, pelo ensino regular de suas escolas e pelos cursos de extensão popular.”

⁵² Afrânio Peixoto (1876-1947) - “Médico legista, político, professor, crítico, ensaísta, romancista, historiador literário. Nasceu em Lençóis, nas Lavras Diamantinas, BA, em 17 de dezembro de 1876, e faleceu no Rio de Janeiro, RJ, em 12 de janeiro de 1947. [...] Em 1902, a chamado de Juliano Moreira, mudou-se para o Rio, onde foi inspetor de Saúde Pública (1902) e Diretor do Hospital Nacional de Alienados (1904). Após concurso, foi nomeado professor de Medicina Legal da Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro (1907) e assumiu os cargos de professor extraordinário da Faculdade de Medicina (1911); diretor da Escola Normal do Rio de Janeiro (1915); diretor da Instrução Pública do Distrito Federal (1916); deputado federal pela Bahia (1924-1930); professor de História da Educação do Instituto de Educação do Rio de Janeiro (1932). Reitor da Universidade do Distrito Federal, em 1935. Após 40 anos de relevantes serviços à formação das novas gerações de seu país, aposentou-se.”

Disponível em: <https://www.academia.org.br/academicos/afranio-peixoto/biografia> - Acesso em 03 de novembro de 2021.

(PEIXOTO⁵³, s/d). Seu objetivo ia além de produzir profissionais, mas formar, por meio da Educação, uma geração de intelectuais. Em suas palavras sobre a educadora, destaca o aprofundamento da cultura psicológica, a partir das viagens formativas que ela realizou:

Atesto que, professor do Instituto de Educação e Reitor da Universidade de Distrito Federal, tive como pupila e auxiliar de ensino a Exma. Sra. Dona Heloisa Marinho, cujo estudo, ciência das línguas anglo-germânicas, viagens frequentes à Europa e Norte-América, cultura Psicológica dos grandes mestres, lhe deram vantagem e distinção no corpo docente daqueles Institutos. Essas prendas junto a uma grande perfeição pessoal dão-lhe uma incomparável situação na sociedade escolar. Atesto-o em fé dos meus graus. Rio de Janeiro, 15 de dezembro de 1939. Júlio Afrânio Peixoto (MARINHO, 1939, p. 19).

A partir de suas redes de sociabilidade estabelecidas no Brasil, Heloisa Marinho projetou-se como intelectual, dentro de grupos que compartilhavam ideários semelhantes. Como mediadora, esteve entre o “produtor original” e o público a que se destinava a divulgação dos bens culturais produzidos, neste caso os professores que passaram pelo seu curso de formação. A educadora pertenceu a um meio intelectual composto em redes, e através dos espaços de trabalho e congressos construiu pontos de encontros que possibilitaram práticas relacionais que deram acolhimento às ideias e valores das suas propostas educacionais. Em uma acepção mais ampla, podemos relacionar esse movimento interno brasileiro aos movimentos internacionais que circularam naquele momento. Vidal (2020) faz uma relação dessas conexões em rede com o conceito de *hub*, como um ponto de conexão em redes, local de encontro e passagens.

A inflexão é importante. *Hub* consiste em uma espécie de nó, que se situa no meio de várias trajetórias. Não é necessariamente seu ponto inicial ou final, mas o ponto de contato. Portanto, não é condição ou resultado, mas convergência (RABELO e VIDAL, 2020 p. 13).

As viagens para formação e congressos, além das trocas estabelecidas em cartas, compunham pontos de convergências dessa rede de sociabilidade. O Instituto de Educação, como *locus* desse movimento no Brasil, incorporou a proposta ao produzir ciências da educação e estimular os docentes a especializarem-se em áreas específicas. Através da Educação, essas iniciativas pretendiam atender uma nova demanda de um mundo que estava em transformação. Esses diálogos com modelos internacionais que compunham a Escola Nova, e que vinham da Europa e dos Estados Unidos, foram ampliados e estiveram presentes

⁵³ Verbete - PEIXOTO, Afrânio.

Disponível em: <http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-biografico/julio-afranio-peixoto> - Acesso em 28 de setembro de 2021.

nas reformas educacionais naquele período no Brasil. Para Rabelo e Vidal (2020), a gênese desse movimento tinha um repertório comum de preocupações relativo à Educação e discutia temas que conectavam professores e pesquisadores, associados aos movimentos internacionais. A New Education Fellowship, mais conhecida como Ligue Internationale pour L'Éducation Nouvelle, ou Liga, teve ação sistemática através de dois grandes centros educacionais, o Teachers College (Universidade de Columbia) e o Instituto Jean-Jacques Rousseau (Universidade de Genebra).

Imersa nesse contexto, Heloisa Marinho esteve em consonância com os ideários de um movimento renovador tanto a nível micro, pelas atividades que exercia como professora, quanto a nível macro, quando sua prática refletia as preocupações teóricas do momento. Todo esse movimento da educadora esteve interligado por elos internacionais que a fizeram ser reconhecida. Utilizando a correspondência como fonte foi possível verificar fragmentos desses momentos.

3.1 Em correspondência com Wolfgang Metzger

Pedir, solicitar, informar, descrever, analisar e contar são algumas formas que os missivistas, no encontro com as palavras, escrevem para alcançar um determinado propósito. Ao longo de três décadas, Heloisa Marinho e Wolfgang Metzger trocaram cartas em diferentes momentos da carreira profissional e da vida pessoal. Nesse processo de arquivamento pessoal, penso e questiono sobre as motivações que levaram o educador a guardar as missivas escritas por Heloisa Marinho. Teria ele a intenção de recordar ou perpetuar algum diálogo?

As cartas, quando vistas no contexto em que foram trocadas, permitem reconhecer partes do tempo vivido por esses dois educadores. Ao serem preservadas, seguem uma lógica específica de organização que integra um exercício de lembrar, selecionar e organizar, compondo um todo. Sob a guarda da Universidade de Münster, foi entre os documentos que compõem o arquivo do professor Wolfgang Metzger que as dezenove cartas foram localizadas, seguindo uma lógica de organização. Escritas em diversos momentos, em sua maioria traziam características de um contato fora do âmbito institucional, uma vez que eram direcionadas para os endereços pessoais. Entre os diversos assuntos profissionais que

relatavam, reservavam sempre um momento na escrita para informar como estava a vida pessoal e familiar.

Sierra Blas (2003, p28) aponta para uma “dispersión temporal y espacial” que muitas vezes, no conjunto das cartas, revela o distanciamento de dias e meses entre os missivistas, além de lugares distintos. É comum nos rituais epistolares que remetentes e destinatários informem o lugar de onde e quando escrevem, essas trocas demonstram um vínculo que perpassa o tempo e o espaço físico. As trocas ao longo de três décadas mostram que, apesar do tempo e da distância, os educadores se mantiveram próximos por meio da correspondência. Cunha (2013, p. 119) aponta que “trocar cartas, corresponder-se ou escrever para alguém são formas de se expor, de compartilhar experiências, vencer distâncias e ausências, tecer sensibilidades e, enfim, de construir laços de papel”.

Para Rocha (2012, p. 86), a “[...] dispersão fornece pistas dos itinerários percorridos pelos escreventes, das características dos lugares pelos quais passaram e assim nos dão a conhecer tempos e lugares distintos”. Compete, então, ao pesquisador, ter atenção diante das fontes e saber interrogá-las para trazer à tona indícios que o levem a interpretar as questões que serão apresentadas.

As cartas, escritas em sua maioria no âmbito privado, eram iniciadas de forma respeitosa, com uma proximidade afetuosa pela amizade que nascera, provavelmente, pela ocasião da formação de Heloisa Marinho. Rocha (2012) aponta que é naturalmente possível buscarmos nas pessoas em quem confiamos cumplicidade para projetos pessoais e profissionais. Nas missivas, essas relações apresentavam-se, na maioria das vezes, como “Querida Srta. Marinho” e “Querido Sr. Dr. Metzger”, como tratamento que ofertavam um ao outro. A escrita epistolar privada é um exercício de intimidade entre dois interlocutores, a forma como se cumprimentavam e se despediam - “saudações a toda família, de sua Heloisa”, “Saudações cordiais seu (prof. Dr. Metzger)”, “Saudações calorosas e sucesso seu (prof. Dr. W. Metzger e esposa)” - demonstrava essa proximidade. O tratamento acima revela o grau de afeição, confiança e respeito autorizado pelos interlocutores.

Protagonistas neste capítulo, as missivas permitem pensar na reconstrução do diálogo entre os dois educadores, ainda que espaçado pelo tempo. Isoladamente, as cartas não têm muito a dizer, porém, juntas, compõem um conjunto harmônico que possibilita inúmeras interrogações e interpretações.

Ao ter em mãos as missivas entre Heloisa Marinho e seu orientador, percebi uma lacuna após o término do seu curso na Alemanha, em 1937, e a primeira carta trocada entre os dois no início da década de 1950. Teriam os educadores trocado cartas nesse período? Caso

tenham, por que não foram guardadas com as outras? Teriam sido descartadas? Mesmo sem evidências sobre algum descarte, é possível ressaltar que não teremos a noção do todo, mas podemos construir hipóteses e suposições que ajudarão a compreender as experiências relatadas nas missivas. Conforme destaca Artières (1998), é natural que alguns documentos sejam descartados no processo de “arquivamento do eu”. Para o autor, o ato de selecionar e guardar correspondências, antigos diários, cartões postais e documentos cotidianos mostram uma intenção autobiográfica, mas nem todos os documentos são guardados. Há uma seleção que passa pelo crivo da subjetividade, dando destaque ao que se considera relevante e omitindo aquilo que não se deseja público:

Na correspondência que recebemos, jogamos algumas cartas diretamente no lixo, outras são conservadas durante um certo tempo, outras enfim são guardadas; com o passar do tempo, muitas vezes fazemos urna nova triagem. O mesmo acontece com as nossas próprias cartas: guardamos cópia de algumas, seja em razão do seu conteúdo, seja em razão do seu destinatário (ARTIÈRES, 1998, p. 11).

Ao guardar a correspondência trocada com Heloisa Marinho, Wolfgang Metzger arquivou fração da própria vida, de como desejava ser reconhecido na posteridade ou, talvez, da forma como ele próprio se percebia. Por outro lado, as cartas conservadas são instrumentos que podem nos dar indícios culturais e diferenças sociais vivenciadas naquele período. Sierra Blas (2003) considera que a forma como uma carta é escrita, de acordo com normas estabelecidas, indica a formação e competência gráfica dos autores. No caso da correspondência aqui analisada, embora seja tratada na pesquisa como privada, não há dúvidas quanto à posição social e a capacidade técnica de escrever de ambos os educadores. A carta conservada, “llega a nuestras manos trás sobrevivir al tiempo, se convierte en el reflejo de una forma de vida concreta, de una manera de pensar y concebir el mundo y, em definitiva, em representación de la sociedad en la que fue producida.” (SIERRA BLAS, 2003, p. 28). Logo, as missivas analisadas apresentam, nas linhas e entrelinhas, indícios de um tempo, da posição social dos interlocutores e da forma como concebiam e imaginavam a educação, principalmente após a 2ª Guerra.

O ofício de escrever cartas permite pensar nas práticas sociais e na ampliação da cultura escrita. Em uma análise historiográfica, Castillo Gomez (2017) lembra que a função social da escrita implica refletir sobre o porquê e para que se escreve, dado que todo escrito tem sempre um determinado propósito. Como produto de uma cultura escrita, as missivas também podem servir para analisar aspectos de uma sociedade e redes de sociabilidade existentes. Para Petrucci (2002, p. 8), uma análise epistolar considerando práticas de escritas perpassa por algumas perguntas que ampliam e auxiliam na análise das missivas. Quando o

autor propõe a primeira pergunta - em que consiste o texto escrito? - sugere atentar para o código gráfico, que no caso desta pesquisa me fez pensar no idioma alemão como forma de comunicação, nas normas que compõem uma carta, bem como no tratamento que utilizaram. A pergunta - quando? - deixa clara a época em que as cartas foram escritas, com todos os cenários político, cultural, econômico, social e, nesse caso, educacional, atuando como pano de fundo para a escrita epistolar. As cartas partiram de cidades/países distintos, e isso permitiu pensar na terceira pergunta - onde? -, ou seja, de onde partiram essas missivas, bem como quais foram seus destinos. Ao pensar na materialidade das cartas e como foram escritas, partimos para a quarta pergunta - como? -, manuscritas ou datilografadas? Quais as técnicas e instrumentos materiais com que as cartas foram escritas? A quinta pergunta - quem? - está diretamente vinculada a quem escreveu, às suas subjetividades, bem como ao seu ambiente sociocultural. Por último - para que este texto foi escrito? -, qual seria o propósito desse testemunho particular de ambos os educadores?

Heloisa Marinho pertenceu a uma classe privilegiada tanto economicamente quanto culturalmente, tendo recebido uma educação de vanguarda e, mesmo pertencendo a uma sociedade patriarcal, foi além do que a maioria das mulheres de sua geração poderia ir. Ocupou-se de estudar e logo despontou em uma carreira promissora. Como intelectual, produziu bens culturais e deixou seu legado para a Educação, principalmente na formação de professores do pré-escolar. Recebeu apoio de outros profissionais que fizeram parte de sua rede de sociabilidade, de forma a desenvolver e/ou legitimar alguns de seus projetos. Além de receber uma educação de qualidade na sua formação, atuou e circulou entre outros intelectuais da Educação. O ato de escrever e comunicar-se com o outro e com o mundo naquele momento talvez fosse a forma mais apropriada para manter uma conexão, independentemente da distância imposta pela geopolítica.

As cartas, em sua maioria, traziam em seu remetente o endereço pessoal da professora, na rua Voluntários da Pátria, na cidade do Rio de Janeiro. Essa personalidade fez com que eu deixasse a imaginação voltar ao tempo para pensar como Heloisa Marinho escrevia suas missivas. Talvez sentada à mesa, com um papel em branco que estaria em pouco tempo ocupado por palavras, dando sentido e forma ao que desejava transmitir. Suas palavras não foram escritas na sua língua materna, mas naquela que permitia a comunicação entre os educadores: o alemão. Por serem cartas privadas, estavam mais livres de regras, sem perder o respeito e a cordialidade. Era muito comum que a escrita passasse por rascunhos antes que sua forma definitiva fosse enviada ao remetente, o que consistia numa forma de filtrar e selecionar o pensamento. E, principalmente, em se tratando de figuras públicas, era habitual também

guardar cópias do que foi enviado. Para aqueles que vivem no limite entre a vida pública e a vida privada, guardar a correspondência expedida é mais do que um gesto em prol da memória, é uma forma de assegurar a legitimidade de seus atos e pensamentos. Heloisa Marinho, conhecida por formar educadoras no Instituto de Educação, era uma figura pública, dentro de um contexto educacional do Rio de Janeiro, que tinha por hábito corresponder-se por cartas com outros educadores, profissionalmente.

A liberdade da escrita permitia solicitar, informar e agradecer por alguma ajuda profissional, mas também relatar alguns fatos pessoais. Ao escrever com mais liberdade, estaria a professora Heloisa Marinho construindo a si mesma através da escrita? Penso no que foi escrito, mas também no que deixou de ser e no que ficou adormecido, no silêncio.

Os educadores, embora estivessem vinculados às instituições educativas onde atuavam, optaram por receber a correspondência, em sua grande maioria, no endereço residencial, salvo quando a professora Heloisa Marinho escrevia durante algumas de suas viagens. Dada a estreita relação com as experiências vividas por cada educador, a escrita no âmbito privado tornou a comunicação epistolar uma manifestação de escrita subjetiva, permitindo refletir sobre o modo de ser dos correspondentes. Nas linhas escritas emergem as subjetividades do remetente e também do destinatário. A trajetória individual e as subjetividades deixam claro nas cartas que o mesmo período de vida pode ser decomposto em tempos com ritmos diversos – um tempo para a casa, um tempo para o trabalho (GOMES, 2004, p. 13), e esses tempos podem ser observados nas missivas:

Nós nos mudamos no dia 28 de janeiro de 1954 para uma casinha com um jardim só nosso. O novo endereço é: Münster/Vestfália, Hbichtshöhe, 26. Vai ficar muito lindo, mas infelizmente os pedreiros, pintores, carpinteiros, vidraceiros e os encanadores ainda estão trabalhando, de modo que há um trabalho permanente e muita agitação. Nós aguardamos muito o momento em que conseguiremos aproveitar o silêncio. A mudança nos manteve pelo menos um quarto do ano totalmente ocupados, por isso estou lendo as últimas correções de “Psicologia” com 4 semanas de atraso (Carta de METZGER, 1954).

Nessa mesma carta, Metzger escreve sobre a saúde da professora Heloisa Marinho, que provavelmente foi relatada por ela anteriormente: “É com grande dissabor que tenho também escutado que a Srta. ficou doente e que o trabalho tornou-se árduo. Espero que tudo corra bem novamente e que possa ficar um pouco mais aliviada” (carta de METZGER, 1954). Os registros pessoais relatados por Metzger demonstram aproximação e confiança entre os educadores, para além da esfera pública-acadêmica.

As cartas aqui analisadas como práticas culturais produzidas no âmbito privado permitem ver as subjetividades dos sujeitos a partir da autorreferência ou escrita de si. Para

Gomes (2004, p. 10), essa escrita pertence a um conjunto de modalidades do que se convencionou chamar de produção de si, no mundo moderno ocidental. Tais práticas englobam um diversificado conjunto de ações, desde as ligadas à escrita de si, como também à constituição da própria memória, realizada pelo recolhimento e guarda de objetos materiais com ou sem intenção de resultar em coleções. As missivas constituem suas próprias identidades, tanto pelo que escrevem como pelo que guardam.

Sobre escrita de si, Mignot (2013) sugere dialogar com as fontes de forma a cruzar com outros documentos que ajudem a atribuir sentido ao escrito, contextualizar e interrogar. “[...] trabalhar com produção escrita, em particular a escrita de si, exige pensar no sujeito que escreve, nos contextos, nas motivações, nos destinatários, nas finalidades, nos modos e nos conteúdos da escrita” (MIGNOT, 2013, p. 244).

Neste ponto da pesquisa, proponho-me a pensar nos temas, conceitos e ideias que ambos os educadores deixaram por escrito. À medida que avançava na leitura, foi possível perceber que alguns assuntos se aproximavam, de forma a pensar em categorias. Os agradecimentos por alguns pedidos, bem como as felicitações registradas, estariam dentro de um grupo de assuntos. Também foi possível observar na escrita que tanto o remetente quanto o destinatário relataram passagens de suas vidas pessoais, para além da vida profissional, de modo a pensar a vida pessoal como outro grupo de assunto. As trocas acadêmicas são o agrupamento de assuntos mais recorrentes, encontrados praticamente em todas as cartas. As indicações bibliográficas e os convites para publicações, indicados nas missivas, permitem pensar nas apropriações e no intercâmbio que foi estabelecido além-mar. Por fim, havia também os encontros presenciais, assunto que se delineava a partir de indícios localizados nas escritas.

Essas quatro categorias serão analisadas com referência às três décadas em que foram escritas, de acordo com as datas das cartas. A escolha por analisar dessa forma consiste nos marcos da trajetória profissional da professora Heloisa Marinho, bem como nos diferentes contextos políticos-educacionais ao longo do período que eles mantiveram essa troca.

3.2 Nas Linhas e Entrelinhas

As cartas localizadas têm data de início em 20 de março de 1954, porém é possível que, ao voltar da viagem formativa, em 1937, Heloisa Marinho e o professor Metzger tenham

iniciado a correspondência com a intenção de manter um elo para a propagação da psicologia da Gestalt e pela perpetuação dos laços constituídos na Alemanha. Por não ter localizado as possíveis missivas trocadas pelos educadores entre 1937 e 1954, proponho olhar esse período pela trajetória educacional de ambos e pelos prováveis diálogos que possam ter mantido durante esse tempo.

O final dos anos de 1930 e o início da década de 1940 foram marcados por fortes turbulências políticas, econômicas e sociais no Brasil e no mundo. A 2ª Guerra (1939-1945) trouxe consequências devastadoras e provocaram mudanças ao seu findar e nas décadas posteriores. Mesmo com um cenário mundial incerto, Heloisa Marinho prosseguiu no seu ofício como professora pesquisadora e produziu conhecimentos, publicou artigos e ministrou cursos, sempre com o foco no tema de seu maior interesse: a infância brasileira. Imersa nas leituras desse contexto e diante das missivas, ponho-me a refletir sobre as relações entre o ocorrido e a ausência de correspondência. Começo a questionar não as fontes, não o que se apresenta, mas as ausências, as lacunas, o espaçamento temporal que existiu nessa comunicação. Seria por uma questão política, pelo momento que o mundo atravessava ou apenas uma questão de seleção do que seria guardado? O que teriam trocado, caso essas cartas tivessem existido e fossem localizadas? Ao certo não poderei responder, mas é possível percorrer a sua trajetória e, com imaginação, lançar hipóteses para entender o que se passou nas linhas e entrelinhas daquele momento e o que os educadores poderiam ter conversado.

Ao retornar da viagem comissionada, Heloisa Marinho iniciou um período de produções acadêmicas no Instituto de Educação. Uma pesquisa foi-lhe encomendada quando a educadora ainda estava na Alemanha. Em 1937, pesquisou sobre a *Influência social na formação do gosto*, no jardim de infância do IERJ, sob a orientação do professor Karl Duncker⁵⁴, aluno de Khöler e Wertheimer no Instituto de Psicologia em Berlim e, posteriormente, imigrante nos EUA. Heloisa Marinho aponta no texto uma proximidade e continuidade da pesquisa de Duncker, quando descreve que:

⁵⁴ “Karl Duncker nasceu em Leipzig, na Alemanha, em 2 de fevereiro de 1903. Foi um dos mais proeminentes psicólogos da Gestalt. Ele foi aluno e colega de trabalho de Wertheimer, Koffka e Köhler, em Berlim. Seus pais eram os políticos comunistas Herman e Käte Duncker. Como consequência, a tese de Duncker para habilitação foi rejeitada em 1934, mas foi publicada em 1935. No mesmo ano, ele encontrou asilo político em Cambridge, Inglaterra, onde trabalhou com Frederic Bartlett. Finalmente, Duncker aceitou uma oferta de Wolfgang Köhler e emigrou para os Estados Unidos da América, onde trabalhou no Swarthmore College, na Pensilvânia, até sua morte, logo após seu 37º aniversário. Ele cometeu suicídio em 1940, após algum tempo sofrendo de depressão (Schnall, 1999)”.

Disponível em: https://link.springer.com/10.1007/978-1-4419-1428-6_1936 - Acesso em 03 de novembro de 2021.

Comissionada em viagem de estudo à Europa pelo Instituto de Educação tivemos oportunidade de nos entreter com o professor Duncker a esse respeito. Como não lhe satisfizesse a técnica de suas primeiras tentativas, encarregou-nos de retomar o problema no Brasil procurando método mais adequado de investigação. Eis a essência do presente trabalho (MARINHO, 1939, p. 77).

O objetivo dessa pesquisa consistiu em verificar até que ponto a sugestão social influenciaria no gosto do indivíduo. Duncker observou ser comum entre as crianças seguir o exemplo de outra criança, o que o levou a realizar a pesquisa sobre a modificação da influência social na Somers Town Nursery School, uma escola infantil em Londres. No entanto, algumas questões dessa pesquisa precisaram ser mais apuradas, e Heloisa Marinho, em seu artigo, aponta que o método precisava verificar o gosto do indivíduo antes de submetê-lo à sugestão (MARINHO, 1939, p. 75). É nesse ponto que a educadora desenvolve a pesquisa no jardim de infância do Instituto de Educação durante os meses de maio a novembro de 1937. Antes de submeter as crianças à sugestão, procurou conhecer seus gostos particulares. Para essa pesquisa, trabalhou com o método de grupos paralelos, no qual organizou dois grupos inicialmente equivalentes, sendo um submetido à experimentação e o outro servindo de testemunha.

Provavelmente Heloisa Marinho lançou mão dos estudos de Duncker sobre a experimentação da Gestalt na resolução de problemas, em especial nas etapas individuais. Duncker observou e descreveu as dificuldades na percepção visual no que diz respeito à resolução de problemas, dando o nome de fixidez funcional. Isso ocorre quando a pessoa limita as funções de uso de algum objeto de acordo com sua percepção. Imersa no desenvolvimento da pesquisa no Instituto de Educação, imagino que a educadora tenha feito trocas sobre esse processo, através de cartas, contando detalhadamente seus passos metodológicos.

Cabe pensar o que levou Heloisa Marinho a desenvolver esse estudo aqui no Brasil. Um dos pontos de reflexão consiste na facilidade de recursos para a pesquisa, uma vez que a educadora tinha no Instituto de Educação um jardim de infância anexo. Outro ponto consiste nas tensões políticas que pairavam sobre a Alemanha, levando Duncker a se refugiar em Londres (1935) e depois emigrar para os Estados Unidos (1938). Nesse período de transição, talvez fosse mais difícil aplicar a pesquisa, e, independentemente do motivo para replicá-la no Brasil, Heloisa Marinho imprimiu uma originalidade própria, conforme relata o texto:

Compreende o nosso trabalho as seguintes contribuições originais. 1) antes de submeter as crianças à sugestão, procuramos conhecer-lhes o gosto particular (...) 2) esta classificação levou-nos a novo aperfeiçoamento do conhecido método dos grupos paralelos o qual consiste em organizar dois grupos inicialmente equivalentes

sendo um submetido a experimentação e servindo a outro de testemunho (...). 3) outra contribuição original em nosso trabalho consistiu em prolongar a observação de cada indivíduo por muito mais tempo do que se empregará até então (MARINHO, 1939, p. 77).

Essa foi a primeira investigação experimental realizada pela educadora após a viagem comissionada. É importante ressaltar sua autonomia intelectual, ressignificando e dando originalidade à pesquisa. Ao final desse trabalho, Heloisa Marinho fez vários agradecimentos, inclusive ao Dr. Karl Kuncker, pelo tema sugerido, e ao professor Dr. M. B. Lourenço Filho, pela simpatia com que acolheu a pesquisa. Posteriormente, Wolfgang Köhler publicou esse trabalho, em 1942, no *Journal of Abnormal and Social Psychology* (LEITE FILHO, 2011).

Essa revista começou a ser publicada em 1906 pela editoria de Morton Prince⁵⁵. Em 1921, mudou seu nome para *The Journal of Abnormal Psychology and Social Psychology*,⁵⁶ e em 1925 tornou-se *The Journal of Abnormal and Social Psychology*. Em 1929, a revista foi comprada pela *American Psychological Association* (APA) e em 1965 retomou o nome de *Journal of Abnormal Psychology*, como ainda hoje é publicada.

O cenário educacional, naquele momento, foi favorável para que a educadora viesse a desenvolver sua pesquisa. A Educação com base na ciência balizou muitas pesquisas e impulsionou o interesse de alguns educadores que puderam, através das viagens pedagógicas, se apropriar e adaptar modelos que circularam em outros países. Nesse fluxo, a interface com a Psicologia ganhava cada vez mais espaço, impulsionada pelo movimento da Escola Nova para criar uma nova concepção pedagógica que rejeitava os métodos da escola tradicional. Era preciso, portanto, rever uma nova concepção de criança, centrada no como se aprende e não no como se ensina. Nesse período, no entanto, não existia um curso de graduação ou especialização em Psicologia, no Brasil, fomentando a necessidade de viajar para aprender.

Lourenço Filho, em *Introdução ao Estudo da Escola Nova* (1963), descreve que os novos conhecimentos apontam que a ação educativa deveria começar no nascimento, uma vez que o processo adaptativo se inicia nessa fase. O tratamento dado às crianças, tanto no lar como na escola, deveria imprimir uma direção ao comportamento e à organização da experiência infantil como um todo, inclusive quanto às expressões de adaptação social. As novas transformações de método no estudo da Psicologia possibilitaram ver as diferenças

⁵⁵ Morton Prince - Médico, psicólogo e neurologista. (1854-1929) que atuou como palestrante nas universidades da Califórnia, Londres, Oxford, Cambridge e Edimburgo. Foi autor dos livros *The Nature of Mind and Human Automatism* (1885); *O Inconsciente* (1913); *The Psychology and the Kaiser* (1915); *Clinical and Experimental Studies in Personality* (1929); e de mais de cem artigos e monografias sobre estudos médicos, psicológicos, políticos e filosóficos.

Disponível em: <http://www.pflyceum.org/373.html> - Acesso em 03 de novembro de 2021.

⁵⁶ Disponível em: <https://alchetron.com/Journal-of-Abnormal-Psychology> - Acesso em 20 de outubro de 2021.

individuais e, quase ao mesmo tempo, o processo de aprender, contrapondo o método tradicional que separava o biológico e o psicológico. Lourenço Filho aponta as escolas de Psicologia que se desenvolveram naquele momento e, dentre elas, a psicologia da Gestalt, como um contraponto à psicologia do comportamento:

Procurava-se demonstrar por ela que o estudo do comportamento deveria ser feito na observação de respostas integrais do organismo a situações também integrais ou configuradas, e não na associação de estímulos e razões parceladas, ou arco nervoso, a que o behaviorismo radical conduzia (LOURENÇO FILHO, 1963, p. 64).

Considerando a ausência de missivas, até o início da década de 1950, que pudessem relatar alguma troca entre os educadores do Brasil e da Alemanha, continuei a pesquisa visitando a trajetória de Heloisa Marinho e suas produções no período. Em 1944, ela publicou a pesquisa financiada pelo INEP⁵⁷, *A linguagem no pré-escolar*, na 1ª edição, vol. 1 da *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. A publicação, vinculada ao INEP, tinha o propósito de apresentar oficialmente os estudos e as pesquisas do Ministério da Educação, bem como os problemas pedagógicos que pairavam no momento. Capanema observa que:

Outro objetivo não tem o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos senão êste de ser o centro nacional dessas observações e pesquisas. E a publicação que agora se inicia, a *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, se apresenta como um instrumento de indagação e divulgação científica, como um órgão de publicidade dos estudos originais brasileiros de biologia, psicologia e sociologia educacionais e também das conclusões da experiência pedagógica dos que, no terreno da aplicação, trabalham e lutam pelo aperfeiçoamento da vida escolar de nosso país (CAPANEMA, 1944, p. 4).

Dividida em quatro seções entre ideias e debates, documentação, vida educacional e bibliografia, educadores atuantes na construção de uma sociedade fundada em ideais democráticos deixaram registrado, em forma de artigos, o que existia de mais atual naquele momento. Entre esses educadores, temos Lourenço Filho, que era o diretor do INEP, Almeida Júnior, Helena Antipoff, Humberto Bastos e Heloisa Marinho. A apresentação foi escrita por Gustavo Capanema, ministro da Educação na época (1934-1945).

A pesquisa de Heloisa Marinho, publicada na revista, teve início em 1939 e foi realizada em colaboração com as alunas de psicologia educacional da Escola de Professores do Instituto de Educação, da Universidade do Distrito Federal, tendo continuidade nas décadas de 1950 e 1960. Diversas crianças entre 5 meses e 7 anos foram observadas e acompanhadas em sua evolução com o objetivo de determinar o vocabulário ativo em cada

⁵⁷ O INEP foi criado em 1937 para orientar políticas públicas em Educação. Lourenço Filho foi seu primeiro diretor-geral. <http://portal.inep.gov.br/web/guest/inicio>

idade. Utilizou como método observações e registros das manifestações da linguagem espontânea sem interferência do observador. A pesquisa publicada na revista, baseada em métodos experimentais, mostra características de uma psicologia mais científica, fazendo uma interface com a Educação.

Com metodologia semelhante à da primeira, outra pesquisa foi realizada, também com o apoio do INEP e orientação do professor Lourenço Filho, focalizando o “vocabulário da criança de sete anos”, tendo sido publicada na mesma revista, no vol. 1, nº 3, em 1944.

Uma das características de Heloisa Marinho parecia ser a interlocução com a rede de sociabilidade internacional para compor seus estudos. Buscava fontes de trabalhos científicos que já estivessem em andamento e que apresentassem rigor metodológico. Em 1939, ela escreveu para Arnold Gesell⁵⁸ (REIS, 2014), psicólogo e professor da Universidade de Yale, nos EUA, que criou uma Clínica de Desenvolvimento da Criança. Gesell (1939) defendia que o desenvolvimento era um processo contínuo que tinha uma evolução constante e atravessava diversas etapas.

Não foi possível localizar a carta que Heloisa escreveu, mas, a partir da resposta de Gesell, podemos imaginar o interesse da educadora. Logo no início da missiva, ele relata:

Recebi com prazer sua carta do dia 8 de março. Alegrou-me verificar seu interesse pelo nosso trabalho e nossos métodos. Asseguro-lhe que estamos dispostos a cooperar e que acolhemos com especial interesse os pedidos de seu país (Carta⁵⁹ de ARNOLD GESELL, 1939, s/p).

Naquele momento, Heloisa Marinho recebia a incumbência de desenvolver as pesquisas *A linguagem na idade pré-escolar* e *O vocabulário da criança*, ambas com financiamento do INEP, órgão oficial do governo federal, com o propósito de produzir conhecimentos sobre a criança e a escola brasileira, tendo em vista a elaboração de políticas para a pequena infância e/ou planejamentos educacionais (LEITE FILHO, 2011, p. 110). Penso que a educadora brasileira, mais uma vez ampliando sua rede de sociabilidade internacional, escreveu para Gesell buscando orientações para seus questionamentos científicos. No teor da missiva respondida, Gesell considera a linguagem espontânea da

⁵⁸Arnold Gesell (1880-1961) foi um psicólogo americano reconhecido como um dos mais importantes psicólogos do desenvolvimento. Em 1911, fundou a Clínica Yale, para desenvolvimento infantil, e a dirigiu até 1948. Posteriormente, essa instituição passou a ser chamada de Instituto Gesell de Desenvolvimento Infantil. Dedicou-se, ao longo de sua carreira, aos estudos do desenvolvimento infantil. Fernández, Tomás y Tamaro, Elena. Em: *Biografias e Vidas. Uma enciclopédia biográfica online*. Barcelona, Espanha, 2004. Disponível em: <https://www.biografiasyvidas.com/biografia/g/gesell.htm> - Acesso em 01 de novembro de 2021.

⁵⁹ Carta localizada no arquivo do Instituto de Pesquisa Heloisa Marinho (IPHEM), no período em que eu estava desenvolvendo a dissertação de mestrado (2012-2013).

criança um campo fértil de investigações no qual podem ser usados de dois a três métodos para seu registro: por meio de gravação sonora, por registro de símbolos fonéticos ou, se o interesse fosse pela estrutura da linguagem, pelo método de registro literal descrito por Dr. Jean Piaget. Em 1939, Piaget já tinha uma produção bibliográfica⁶⁰ considerável e havia desenvolvido o método clínico. Tal abordagem veio da demanda em suas observações, em contraponto ao método de observação pura e sem cair nos inconvenientes dos testes, “ou seja, Piaget não reconhecia nos testes que dispunha em mãos, alguns dos quais ele trabalhou no processo de normatização e standardização, a melhor abordagem para análise da inteligência da criança” (RIBEIRO, 2018, p. 113). O método clínico consistia em uma abordagem diferenciada mais flexível e ao mesmo tempo mais estruturada que a observação pura. Gesell, ao sugerir o método de registro literal, provavelmente o estava relacionando a uma das etapas do método clínico ou o todo. Através da observação e da conversa nas tarefas executadas pelo sujeito, seria possível que o examinador coletasse dados, de forma a entender os aspectos do funcionamento e estruturação da mente da criança enquanto ela organiza os objetos sobre os quais tem ação e atribui por essa ação a verbalização dos seus atos.

Estudos realizados por Leite Filho (2011) apontam a linguagem como eixo principal de investigação da professora Heloisa Marinho. Em sua trajetória percorreu desde a identificação do vocabulário ativo da criança até a aprendizagem da leitura e da escrita. Segundo o autor, a produção científica da educadora contempla características das abordagens ora biológico-evolucionista⁶¹, ora pedagógico-normativo⁶², ressaltando que “a especificidade merece destaque na análise das suas pesquisas. No entanto é, sobretudo, o enfoque de pesquisa experimental, estudo empírico, tratamento dado a quase todos os seus trabalhos” (LEITE FILHO, 2011, p. 109).

A carta escrita para Gesell talvez tenha sido o início de uma aproximação com os estudos que vinham sendo realizados nos Estados Unidos sobre o desenvolvimento da criança em relação à perspectiva da influência do ambiente, pelos genes e, sobretudo, pelo desenvolvimento fisiológico das crianças. Ele nomeou esse processo de maturação, que ficou

⁶⁰ *A linguagem e o pensamento da criança* (1923); *O juízo e o raciocínio na criança* (1924); *A representação do mundo na criança* (1926); *A casualidade física na criança* (1927); *O juízo moral na criança* (1932); *O nascimento da inteligência na criança* (1936) e *A construção do real na criança* (1937) (SILVA, 2007).

⁶¹ “O enfoque biológico-evolucionista, originário das ciências da natureza e da medicina, atribui à maturação uma importância preponderante. As teorias de Freud e Piaget consistem exemplos que se enquadram dentro do paradigma evolucionista, em que os atributos e funções psicológicos são passíveis de mudanças dentro de uma seqüenciação hierarquizada” (JOBIM e SOUZA, 1996, p. 42).

⁶² “O enfoque pedagógico-normativo prioriza o processo de socialização, destacando o tempo que transcorre da infância à vida adulta como trajetória de capacitação dos sujeitos à vida social e “produtiva” (JOBIM e SOUZA, 1996).

conhecido como Teoria Maturacional de Gesell. Heloisa Marinho, para os estudos do desenvolvimento da criança brasileira, adaptou inicialmente escalas oriundas da Europa, de Bühler, e dos Estados Unidos, de Gesell. No entanto, constatou que precisava adaptá-las à realidade econômica, cultural e social das crianças brasileiras. Com a experiência de aplicação, ela foi selecionando duas coisas: as atividades lúdicas ou atividades da própria infância e outra que pudesse abranger diferentes idades, como o desenho. A partir de suas análises, criou a Escala do Desenvolvimento Físico, Psicológico e Social da Criança Brasileira, em 1957, que logo se tornou referência:

Inspirada em estudo da professora Helena Antipoff, realizado na Sociedade Pestalozzi, em Belo Horizonte, em 1939, bem como em autores como Ster, Gesell e Bhuler. A escala, experimentada até a década de 1970, descreve comportamentos esperados mês a mês, desde o nascimento aos 8 meses, depois por períodos cada vez mais espaçados, até os 9 anos de idade. Esse tipo de escala tornou-se referência para o trabalho em muitas creches, visando avaliar, por exemplo, se o bebê estende as mãos para um objeto aos 4 meses, se engatinha aos 9, ou se emprega ao menos quatro palavras com 1 ano e 4 meses (KUHLMANN JUNIOR, 2011, p. 188).

Para essa pesquisa, contou com as observações que as professoras faziam das crianças em ambientes escolares e também na vida doméstica. A escala desenvolvida foi organizada contando com o próprio cotidiano da criança, que era observada no seu ambiente natural, espontaneamente, e a partir daí as professoras apontavam três categorias empíricas: desenvolvimento social, mental e motor (REIS, 2014). Heloisa Marinho articulava as categorias empíricas para sistematizar essas observações e depois trabalhava as questões analíticas. Nos trabalhos da educadora analisados por Leite Filho (2011) há indícios de que o estudo do desenvolvimento humano não pode prescindir de uma contextualização cultural e social dos sujeitos estudados. Um fato importante, apontado por Reis (2014), foi a escassez de livros de Psicologia que levou Heloisa Marinho a aproveitar a metodologia de observação, registrada pelas próprias professoras durante o curso de formação. Os livros que a professora trouxe da Universidade de Chicago foram queimados por ordem da prefeitura da cidade do Rio de Janeiro, pois eram considerados subversivos. A literatura que ela trouxe, mesmo não tendo relação direta com a questão ideológica, desapareceu. “Nesse momento, Heloisa Marinho começou a incentivar as alunas na prática de observação, afirmando: não tem problema não, pois, na verdade, a criança é o nosso livro, e dessa forma a professora iniciou e incentivou as observações” (REIS, 2014, p. 73).

Os atravessamentos políticos e educacionais durante a trajetória profissional, naquela ocasião, não a fizeram parar de desenvolver suas pesquisas. Imbuída do espírito científico, comprometida com a educação brasileira e tendo a linguagem como eixo de suas pesquisas,

Heloisa Marinho realizou mais uma viagem com propósito formativo. Em 1948, retornou à Universidade de Chicago para fazer curso de pós-graduação em Sociologia, Psicologia e Pedagogia da Leitura e doutorado em Psicologia Educacional, sob a orientação do professor William S. Gray⁶³ (LEITE FILHO, 2011, p. 160), que tinha um especial interesse pela avaliação e pela leitura.

É possível que nesse período de intensa produção científica a educadora tenha trocado informações com seu amigo e orientador Metzger, principalmente na primazia do método experimental, do qual mantinha o rigor científico e a flexibilidade para adaptação à realidade brasileira. Abaixo, sistematizei as pesquisas que ela desenvolveu ao retornar da viagem comissionada e ao longo da década de 1940.

Quadro 9 - Pesquisas empreendidas por Heloisa Marinho após a viagem comissionada

ANO	PESQUISA	OBSERVAÇÃO
1937	Da influência social na formação do gosto	Pesquisa realizada no Jardim de Infância do Instituto de Educação, sob a orientação do professor Karl Duncker. Tratou sobre a influência dos professores na preferência alimentar de crianças pré-escolares.
1939/41	A linguagem na idade pré-escolar	Pesquisou sobre crianças das classes maternas e do pré-escolar do jardim de infância, inicialmente do Colégio Bennett e posteriormente no Instituto de Educação, com o objetivo de determinar o vocabulário ativo.
1940	A aprendizagem da escrita na escola primária	Pesquisa publicada em 1965 na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, vol. XLIV, nº 100.
1942/44	O vocabulário da criança	Pesquisa de âmbito nacional que durou dois anos, realizada com o apoio do INEP e orientação do professor Lourenço Filho.
1944	Métodos de ensino da leitura	Pesquisa decorrente de estudos anteriores sobre a linguagem e diferentes métodos de ensino da leitura, realizada na escola primária do IERJ durante dois anos.
1945	Lógica e desenho	Nesta pesquisa Heloisa Marinho objetivou criar instrumentos de medida da maturidade da criança para a aprendizagem da leitura e da escrita.

Fonte: Quadro produzido pela autora a partir das informações trazidas pelos estudos de Leite Filho (2011) e pela publicação da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos.

Outra pesquisa destacada é a *Aprendizagem da escrita na escola primária*, na qual Heloisa Marinho teve como objetivo estudar o ensino da leitura e da escrita com base na

⁶³ William Scott Gray (1885-1960) atuou como professor na Universidade de Chicago conduzindo investigações sobre o ensino da leitura.

Disponível em: <https://www.lib.uchicago.edu/e/src/findingaids/view.php?eadid=ICU.SPCL.GRAYWS> - Acesso em 03 de agosto de 2021.

psicologia da Gestalt. A pesquisa, de caráter experimental, teve como principal público-alvo crianças analfabetas de 7 anos de idade. Três pontos centrais foram destacados: o tipo da letra, a extensão da escrita e o uso da pauta. Para além dos resultados, a pesquisa teve como base de comparação o tipo de letra utilizada na primeira série nos Estados Unidos, na Inglaterra e na Alemanha. Ao ler o artigo⁶⁴ que publicou posteriormente sobre esse estudo, chamou-me atenção a única nota bibliográfica: “Metzger W, *Gesetze des Sehens*, V. Kramei, Frankfurt, Alemanha”⁶⁵. Heloisa Marinho fez referência ao livro que trata sobre “leis da visão”, tema central da pesquisa de Wolfgang Metzger. O livro é o resultado dos conhecimentos acumulados pelos psicólogos da Gestalt sobre percepção visual, incluindo os estudos do próprio Metzger durante o período em que esteve como estudante em Berlim (1922-1931) e depois como assistente e professor na Universidade de Frankfurt (1932-1942). Os primeiros estudos de Metzger constituíram-se em uma variante das investigações de Wertheimer sobre a aparência do movimento focada no âmbito da psicologia da percepção e, mais especificamente, na percepção do espaço e do movimento. O conhecimento sobre a percepção da visão também foi trabalhado em outra pesquisa desenvolvida pela professora Heloisa Marinho, em parceria com a professora Marina Bessone da Cruz Ferreira, intitulada *Métodos de Ensino da Leitura*, que será discutida mais adiante.

A essa altura de sua trajetória profissional, Heloisa Marinho já estava consagrada como professora, pesquisadora e como intelectual, com uma bagagem expressiva não só pelos bens culturais que produziu, mas pelas viagens formativas que fez, pelos congressos em que participou e por sua contribuição nas reformas do ensino pré-escolar, alargando os seus conhecimentos no campo da Psicologia e desejosa de aprender ainda mais.

A década de 1940, embora marcada por uma grande Guerra Mundial que teve seu fim em 1945, não pareceu desfavorecer a trajetória profissional da professora Heloisa Marinho. No entanto, no continente europeu, imagino que Metzger esteve ocupado em manter a tradição da Escola de Berlim, por ter sido o representante que permaneceu no seu país após 1933. Até 1942 manteve-se como chefe do Instituto de Psicologia na Universidade de Frankfurt, quando foi convidado para assumir a vaga de professor e diretor do Instituto de Psicologia da Universidade de Münster, ali permanecendo até se aposentar. Durante esse período manteve contato com seu orientador, Wertheimer, que estava nos Estados Unidos.

Pastor, Tortosa e Civera (1999) fizeram um estudo sobre a tradição da escola berlinense da psicologia da Gestalt com base em algumas fontes primárias e secundárias, em

⁶⁴ Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, vol. XLIV, nº 100, 1965.

⁶⁵ A 1ª edição foi publicada em 1936, a 2ª edição, em 1953, e a 3ª edição, em 1965.

que analisaram o lugar ocupado por Metzger na história da Psicologia, como único representante que manteve viva a tradição da Gestalt na Alemanha e em toda a Europa. Em meio às fontes utilizadas, encontra-se a correspondência entre Wolfgang Metzger e Max Wertheimer trocada de 1929 a 1937, período em que os primeiros representantes da psicologia da Gestalt migraram para os Estados Unidos. Nela, notaram que, apesar da separação, ambos tinham contato e uma relação estreita que não era isenta de afetividade. Os autores apontam que as cartas de Wertheimer geralmente eram mais acadêmicas e cheias de desejos de receber informações do instituto e das pessoas que havia deixado. As cartas de Metzger, principalmente nos primeiros anos, mostravam preocupações óbvias que surgiam no cotidiano acadêmico e que compartilhava em longas cartas com seu mestre (PASTOR, TORTOSA e CIVERA, 1999).

Metzger, ao permanecer na Alemanha no período de ascensão do partido Nacional-Socialista, teve que ajustar sua carreira acadêmica à nova realidade. Nove meses depois da emigração de Wertheimer, o educador entrou para a SA⁶⁶ e quatro anos depois para o NSDAP⁶⁷ (PASTOR, TORTOSA e CIVERA, 1999). As declarações de Metzger em sua autobiografia e a relação epistolar que tivera com Wehtheimer permitiram que os autores arriscassem algumas hipóteses sobre os motivos que o fizeram permanecer na Alemanha, dentre eles:

es posible que preferiera el camino más fácil, y que em su decisión primaran razones económicas, personales y familiares, pensando tanto em su promoción académica como em la seguridad de su familia: tenía 32 años, estaba casado y com um hijo (Till), y su mujer Julianne (Uil) estaba embarazada de segundo (Ute) (PASTOR, TORTOSA e CIVERA, 1999, p. 228).

Ash (1998), em seus estudos sobre a psicologia da Gestalt na cultura germânica, relata que, para preservar a tradição da Escola, Metzger teve que incluir declarações de lealdade política em alguns de seus artigos e esconder suas influências, não citando seus antigos mentores. A demanda do governo nazista era tão grande em 1941 e 1942 que a bagagem científica se tornou tão importante quanto a lealdade ideológica ao governo.

A demissão e emigração dos professores, bem como a emigração de líderes da Gestalt, para os Estados Unidos, provocaram mudanças significativas na história da Psicologia alemã, de forma que:

las reconstrucciones se centran a partir de entonces em otros desarrollos: El florecimiento de las tipologias y de la psicologia racial, el desarrollo de la psicologia aplicada y la psicotécnica, la profesionalización de la psicologia y su reconocimiento

⁶⁶Ala paramilitar original do Partido Nazista.

⁶⁷NSDAP – Partido Nacional Socialista Alemão dos Trabalhadores – (Partido Nazista).

oficial como titulación universitaria, pero ya no em la Psicología de la Gestal. (PASTOR, TORTOSA e CIVERA, 1999, p.86).

Mesmo diante das adversidades políticas acometidas mundialmente, Heloisa Marinho e Metzger continuaram com suas produções científicas. O educador assumiu a cátedra de Psicologia e Pedagogia na Universidade de Münster, em 1942, e, após o conflito bélico, dedicou-se a revisar, corrigir e ampliar seus estudos, além de cultivar relações internacionais e intercâmbios científicos (PASTOR, TORTOSA e CIVERA, 1999). É possível que as cartas que apoiaram o diálogo entre os educadores contem os bastidores desse período bem como as experiências científicas cultivadas por Heloisa Marinho, porém essas missivas não foram localizadas.

3.2.1 As primeiras missivas

“Querida Srta. Marinho, não fique zangada comigo por eu estar hoje ditando minha carta, caso contrário levaria muito tempo. Seu cartão com as cachoeiras é magnífico, deixaria qualquer um com inveja”, diz o psicólogo alemão em carta datada de 20 de março de 1954. Wolfgang Metzger, quando pede desculpas pelo atraso em responder a carta de felicitações de Ano Novo, devido ao fato de estar ocupado com a mudança de casa, claramente está se referindo a alguma carta anterior. Os relatos das primeiras missivas localizadas não pareciam de pessoas distantes ou que não tinham o hábito da comunicação, passavam a impressão de pessoalidade em relação aos assuntos familiares e uma continuidade nos assuntos profissionais, o que leva a pensar que havia uma comunicação anterior. Comenta que pintores, pedreiros e carpinteiros ainda estão trabalhando na casa e, por estar ocupado com essa mudança, atrasou a leitura de *Psicologia* por quatro semanas, assim como das *Leis da visão*. O livro *Psicologia*, cuja segunda publicação ocorreu no mesmo ano do teor dessa missiva, pôde finalmente citar referências ao seu mestre, Wertheimer, e a outros precursores da primeira geração da Gestalt. A primeira edição trazia marcas de uma passagem histórica dos anos sombrios que a guerra tinha deixado, uma vez que não era possível citar autores como Wertheimer e outros psicólogos judeus.

O livro *As leis da visão*⁶⁸, também comentado na carta, teve uma edição expandida publicada em 1954. Metzger empenhou uma dedicação grande para esse trabalho. Heckhausen (1983) relata que ele colecionava fenômenos da percepção cotidiana e das artes plásticas, sempre buscando encontrar ilustrações cada vez mais convenientes para o ponto de vista da Gestalt.

Ainda na mesma missiva, relata que não recebeu o *Gato de Botas*, livro infantil de autoria da professora Heloisa Marinho, publicado pela Editora Abril, em 1954. Percebe-se que há uma continuidade na correspondência, na troca de informações e até mesmo de trabalhos produzidos.

Com uma lacuna de praticamente um ano, a segunda carta, datada de 25 de abril de 1955, mostra o quanto continuava interessada em novos conhecimentos e em literatura específica produzida na Alemanha. Heloisa Marinho descreve que a carta, manuscrita no papel timbrado com as iniciais do Colégio Bennett, será enviada pelo Sr. Wilhelm Keetman⁶⁹, tio de uma de suas alunas, que iria viajar para a Alemanha e gentilmente se propôs a trazer livros para ela no Brasil. Dessa forma, pede indicação de livros ao professor Metzger e descreve seu interesse por psicologia infantil e educação, mencionando que os livros precisavam ser de fácil compreensão, uma vez que as alunas eram iniciantes.

Suponho que os livros fossem para sua biblioteca particular, já que as cartas circulavam no âmbito privado, e que provavelmente os tenha utilizado em suas pesquisas, além dos estudos com suas alunas. Wolfgang Metzger respondeu as duas cartas. Em uma, no dia 07 de maio do mesmo ano, solicitou informações sobre o sobrinho da educadora e encaminhou uma lista de livros, conforme aponta o quadro abaixo.

Quadro 10 - Lista de indicação de livros

Título em alemão	Tradução
Künkel, F. <i>Einführung in die Charakterkunde</i> . 11. Auflage, 1950.	<i>Introdução à Teoria dos Temperamentos</i>
Metzger, W. <i>Die Grundlagen der Erziehung zu schöpferischer Freiheit</i> . Verlag Kramer, Frankfurt am Main, 1949	<i>As bases da Educação para uma Liberdade Criativa</i>

⁶⁸ *Leis da visão (Gesetzes des Sehens)* foi publicado inicialmente em edições de artigos de série, pela Senkenbergische Naturforschende Gesellschaft, em Frankfurt. As edições expandidas foram impressas em 1936, 1954 e 1975 (HECKHAUSE, 1983, s/p).

⁶⁹ Filho do cientista alemão Dr. Franz Keetman, Wilhelm Keetman foi comerciante de uma conceituada firma farmacêutica alemã no Rio de Janeiro. Jornal Correio da manhã, abril de 1936. Disponível em: http://memoria.bn.br/DocReader/DocReaderMobile.aspx?bib=089842_04&Pesq=keetman&pagfis=33277 - Acesso em 16 de novembro de 2021.

_____. <i>Erziehung zur Reinlichkeit</i> . Verlag: Kleine Kinder. Lindau, Bodensee, 1949.	<i>Educação para Limpeza</i>
_____. Frühkindlicher Trotz. Verlag: Karger Basel, 1955.	<i>Teimosia da Primeira Infância</i>
Aichhorn, A. Verwahrloste Jugend. 3. Auflage. Verlag: Hans Huber, Bern, 1954	<i>Juventude negligenciada</i>
Zulliger, H. Schwierige Kinder. 3. Auflage. Verlag: Huber, Bern, 1954.	<i>Crianças difíceis</i>
_____. Heilende Kräfte im kindlichen Spiel.	<i>Forças curativas em brincadeira infantil</i>
Bühler Hetzer. Kleinkindertests.	<i>Kleinkindertests</i>
_____. Bände: Das Kleinkind und das Kind von 5 bis 10.	<i>A criança pequena e a criança de 5 a 10 anos</i>

Fonte: Quadro produzido a partir dos livros indicados na carta de Metzger (1955).

O quadro foi traduzido do anexo de uma carta manuscrita em alemão e contém dois livros a menos, devido à dificuldade de compreensão da caligrafia. Em 05 de junho de 1955, a educadora agradece pelos livros, lamenta o que aconteceu com seu sobrinho e solicita informações sobre jogos para crianças cegas, por ter duas alunas cegas no curso de professoras. Relata já ter procurado na biblioteca da instituição para cegos, sem sucesso, e pede, em uma observação na parte inferior da carta, que os nomes dos livros sobre cegos sejam enviados para o Brasil, sem especificar se seria para o endereço institucional ou privado. Porém, como nessa mesma carta, em anexo, encontra-se uma listagem de livros, é possível que seja o endereço particular.

A década de 1950, ocasião das duas primeiras missivas, foi um período marcado pelo empenho em levar desenvolvimento a todo o território nacional e conseqüentemente à Educação. Nessa ocasião, a educação superior foi incentivada a ampliar seus cursos, com a justificativa de que, para esse movimento, se acreditava que uma elite bem-preparada poderia beneficiar e estender progressivamente o conjunto da população.

Em relação à educação básica, o período foi marcado pelo retorno dos ideais da década de 1930, através de um novo manifesto, fazendo alusão ao de 1932. Dessa vez foi intitulado como *Mais uma vez convocados* e redigido novamente por Fernando de Azevedo, tendo sido publicado em vários órgãos da imprensa no dia 1º de julho de 1959, corroborado por 189 assinaturas.

A participação em uma rede de sociabilidade

À medida que avanço na leitura das missivas, entro em contato com um tempo histórico reconstruído em fragmentos através do pensamento expresso em palavras no papel de quem se deixa transparecer para seu remetente. O estreitamento de laços com a educadora brasileira tinha um tom de amizade e também um ponto de conexão para a perpetuação de um saber científico em outro continente.

Com uma escrita não muito longa, a carta de Metzger, em 06 de abril de 1960, relatou assuntos pessoais e trouxe comentários pertinentes ao que permeava o pensamento naquele momento. No teor da missiva, agradece a contribuição de Heloisa Marinho para a publicação comemorativa do seu sexagésimo aniversário e recomenda uma literatura específica para o problema relativo à aprendizagem da leitura.

Tendo em vista a resposta “Sobre o problema de aprender a ler, posso lhe recomendar um bom livro: Aprender a ler e a escrever⁷⁰”, é provável que a educadora tenha demonstrado alguma dúvida e solicitado ajuda em carta anterior, na medida em que intencionava aprimorar seus estudos sobre métodos de ensino da leitura. O trecho em que Metzger diz que “o Sr. Kern⁷¹ esteve aqui por alguns dias em um curso de formação para professores em psicologia, eu tive uma ótima impressão dele” leva-me a supor que o autor do livro tenha estado na cidade de Münster.

Ainda na missiva, Metzger comenta que “Otilie Redslob se casou agora com um psiquiatra, o prof. Selcach na Universidade Livre de Berlim”. Sem entender o porquê de esta informação estar ali, busquei conhecer a identidade do casal. Otilie Redslob foi psicóloga e médica, e Helmut Selcach foi médico neurologista e psiquiatra, ambos alemães. Ela fundou a Fundação Otilie Selbach Redslob, para promover estudantes de música, e o Sr. Selcach desenvolveu diversas pesquisas na sua área, tendo reconhecimento e êxito. Para que seus nomes viessem a ser mencionados na carta de Metzger, creio que tenham sido, ou pelo menos a Sra. Otilie, conhecidos da professora Heloisa Marinho. Talvez, durante a viagem comissionada, tenham feito algum contato, ou até mesmo posteriormente, em algumas das outras travessias realizadas pela educadora. O fato é que a informação consta na carta e, como

⁷⁰ A. e E. Kern, *Lesen und Lesen Lernen (Ler e aprender a ler)*. Editora Herder, Freiburg, 1958.

⁷¹ Artur Kern (1902-1988) foi um educador alemão, psicólogo, professor universitário e autor de livros, com mais de noventa publicações. Disponível em: <https://peoplepill.com/people/artur-kern> - Acesso em 03 de novembro de 2021.

não foram contemplados na edição comemorativa, presume-se que esse seja mais um ponto nessa rede de sociabilidade tecida entre as idas e vindas de Heloisa Marinho à Europa.

Metzger aproveita para perguntar se a educadora iria ao congresso internacional em julho. Penso que se referia ao XVI Congresso, organizado pela sociedade alemã União Internacional de Psicologia Científica, transcorrido de 31 de julho a 06 de agosto de 1960, na cidade de Bonn, e presidido pelo próprio Metzger. A sociedade tinha grande importância no âmbito internacional, dado que, desde o início da Psicologia como ciência moderna, os encontros internacionais de psicólogos foram organizados para facilitar a troca de informações. O primeiro congresso internacional de Psicologia foi realizado em Paris, em 1889, e desde então os encontros vêm ocorrendo em diversos países. Ao longo da primeira metade do século XX, crescia o sentimento de que a Psicologia deveria ter uma organização internacional, de forma a surgir, a partir dos congressos, uma organização regulamentada. Constituiu-se, nessa ocasião, um momento importante para o lançamento da edição comemorativa. Como todos os congressos acadêmicos, este era um evento de encontro de cientistas de todo o mundo e, portanto, a difusão das ideias da edição comemorativa alcançaria um número muito maior de estudiosos.

Ainda na mesma missiva, Metzger parecia estar muito feliz com a contribuição de Heloisa Marinho para a edição comemorativa. Seu relato na carta dizia que a revista ainda não tinha sido publicada, devido ao atraso de algumas contribuições, dando a entender que estava quase pronta para ser divulgada:

Agradeço imensamente sua adorável carta de Natal, suas felicitações de aniversário e a contribuição para a publicação comemorativa, que me trouxe muita alegria. A Srta. vem em julho para o Congresso Internacional? (...) A publicação comemorativa ainda não foi infelizmente publicada, porque ainda faltam algumas contribuições. A Srta. pode encomendá-la na editora Anton Hain, em Meisenheimam Glan (Carta de METZGER, 1960).

Na busca pela edição comemorativa do aniversário, entrei em contato, por e-mail, com a biblioteca da Universidade de Münster, que respondeu prontamente informando a possibilidade de empréstimo internacional interbibliotecas, porém, fomos acometidos por um tempo pandêmico que perdurou até o fechamento desta pesquisa, dificultando o acesso a algumas documentações. Persistente, fiz uma pesquisa minuciosa pela internet, na tentativa de localizar informações sobre a revista e, nos arquivos da Universidade de Pádua, na Itália, encontrei dois documentos datados de 1959: uma carta manuscrita em italiano, no papel timbrado da Sociedade Italiana de Psicologia, endereçada a Metzger, que trazia como título *Notas para o discurso de Metelli*; e outro documento escrito em alemão, que tinha vários

nomes, incluindo os de Fabio Metelli, Heloisa Marinho e Jean Piaget. Ao traduzir esse último documento, percebi que se tratava de um fascículo⁷² da edição comemorativa, com o título *Programa de celebração para a Publicação Comemorativa do 60º aniversário de Wolfgang Metzger* (Festschrift zum 60. Geburtstag von Wolfgang Metzger), editado por Wilhelm Witte, em 1960⁷³. O documento parecia informar sobre o índice da edição comemorativa, com os respectivos autores e o título dos artigos que seriam publicados. Levando em consideração que esses são os possíveis autores que foram contemplados, busquei compreender, em suas biografias, a relação com a Escola de Berlim. Procurei também entender a revista como um lugar de memória, dada a importância que Metzger dava em manter viva a tradição da Gestalt, e como essa rede de sociabilidade legitimou internacionalmente a professora Heloisa Marinho.

Os 26 autores que colaboraram com a edição eram de diferentes inserções profissionais e desenvolviam abordagens distintas, assim como variavam quanto à nacionalidade, como se pode observar no quadro abaixo:

Quadro 11 - Nacionalidade dos autores da edição comemorativa

NÚMERO	NACIONALIDADE
8	Alemães
6	Italianas
2	Finlandesas
2	Suíças
1	Polonesa
1	Sueca
1	Austríaca
1	Holandesa
1	Brasileira
1	Japonesa
1	Russa
1	Norte-americana/alemã

Fonte: Quadro elaborado pela autora a partir das informações do fascículo da edição comemorativa.

A maior representatividade de colaboradores estava entre os alemães, seguida dos italianos, que também apareciam com um quantitativo expressivo, demonstrando que a Gestalt vinha se solidificando nas universidades daquele país, bem como em sociedades científicas. Com apenas um ou dois representantes de outros países, observa-se que a teoria da

⁷² Documento traduzido por Ohana Gabi Marçal de Passos.

⁷³ Disponível em: <https://phaidra.cab.unipd.it/view/o:33130> - Acesso em 5 de outubro de 2021.

Gestalt teve repercussões na Europa, Ásia e na América do Sul. Entre os alemães, é possível observar as diferentes instituições em que a Gestalt se fez representar por meio de seus colaboradores.

Quadro 12 - Universidades dos autores alemães

NÚMERO	UNIVERSIDADE / INSTITUIÇÃO
1	Universidade de Heidelberg
1	Universidade de Marburg
1	Universidade de Berlim
1	Universidade de Bochum
2	Universidade de Münster
1	Universidade de Frankfurt

Fonte: Quadro elaborado pela autora a partir das informações do fascículo da edição comemorativa.

Com atuação durante a trajetória acadêmica na Alemanha, os autores contemplados nessa edição foram: Wilhelm Witte, Heinrich Dünker, Hans Wieding, Kurt Gottschaldt, Oskar Graefe, Heinz Heckausen, Lilly Kemmler e Edwin Rausch.

Uma edição comemorativa é uma ocasião importante, e Wilhelm Witte, editor da revista, foi quem, provavelmente, reuniu os outros autores, com a intenção de fazer uma homenagem, no meio acadêmico, em apoio a Metzger. Sua formação em Psicologia e seus estudos na área de Matemática, Física e Filosofia, em Göttingen, Bonn e Heidelberg, permitiram que ele circulasse pelo meio acadêmico, tendo trabalhado por um bom tempo ao lado de Metzger na Universidade de Münster. Witte também esteve envolvido na educação de surdos e publicou trabalhos no campo da psicologia da educação especial e da reabilitação (WOLFRADT, BILMANN-MAHECHA, STOCK, 2015). Entre outras publicações com Wolfgang Metzger, escreveu o prefácio da edição comemorativa.

Heinrich Dünker e Hans Wieding contribuíram para a edição comemorativa com o artigo *Sobre a duração do efeito de melhoria de desempenho do Pervitin*⁷⁴. Heinrich Dünker estudou Psicologia, Filosofia e Botânica, na Universidade de Göttingen, com George Elias Müller⁷⁵. Foi preso pelo regime nazista, por alta traição, de 1936 a 1939 e novamente em 1944, no campo de concentração de Sachsenhausen, por apoiar politicamente a resistência alemã. Quando escreveu esse artigo, exercia o cargo de professor de Psicologia na

⁷⁴ Pervitin – Metanfetamina, droga química que estimula o sistema nervoso central.

⁷⁵ George Elias Müller (1850 -1934) foi um dos primeiros psicólogos experimentais alemães, tendo estudado sobre psicofísica e memória.

Disponível em: <https://sites.google.com/site/embuscapsicologia/a-historia-da-psicologia/conheca-georg-elias-mueller> - Acesso em 03 de novembro de 2021.

Universidade de Marburg (1946-1967). Wolfradt, Bilmann-Mahecha e Stock (2015, p. 89) apontam que seu trabalho científico esteve localizado na área de conflito entre a vontade experimental e filosófica e a teoria da ação, e tem como foco a psicologia da vontade e da ação, a psicologia do desempenho e do trabalho e a farmacopsicologia, bem como a psicologia educacional e da pesquisa educacional especial. Hans Wieding⁷⁶ trabalhou, entre 1978 e 1981, como médico na empresa química Chemischen, responsável pelo maior desastre ambiental⁷⁷ da história da Alemanha. Nesse incidente ele relatou às autoridades ter feito vista grossa em relação à exposição dos funcionários a produtos tóxicos. Acredito que, por essa marca em sua reputação, fatos de sua vida profissional e acadêmica tenham sido ocultados da história, uma vez que encontrei dificuldades ao tentar encontrar informações pessoais ou biográficas, inclusive sobre a universidade que representou em seus estudos.

Kurt Gottschaldd, psicólogo, em 1926 assumiu a posição de assistente no Instituto de Psicologia de Berlim e, a partir de 1935, atuou como professor, coordenando o departamento de psicologia genética no Instituto Kaiser Wilhelm de Antropologia, Genética Humana e Eugenia. Wolfradt, Bilmann-Mahecha e Stock (2015, p. 143) apontam que, devido à orientação de seus trabalhos de pesquisa sobre gêmeos e psicologia genética, não foi nomeado professor da Universidade de Berlim. A opinião dele em relação ao Nacional Socialismo foi considerada como uma crítica. Pouco depois da reinauguração da Universidade de Berlim, no ano de 1946, ele foi nomeado professor titular e diretor do Instituto de Psicologia, onde reintroduziu a formação com diploma em Psicologia. Em 1962, aceitou uma proposta de emprego na Universidade de Göttingen e prosseguiu com suas pesquisas até sua aposentadoria, em 1970. Ao lado de Wolfgang Metzger, foi um dos poucos psicólogos gestaltistas que continuaram na Alemanha após a guerra (WOLFRADT, BILMANN-MAHECHA, STOCK, 2015). Sua colaboração para a edição comemorativa foi com o artigo *As novas pesquisas para a Psicologia do Pensamento*.

Outra contribuição foi a de Oskar Graefe⁷⁸, com o artigo *Sobre a necessidade e a possibilidade da Teoria da Percepção dentro da Psicologia*. Psicólogo, foi aluno de Metzger na Universidade de Münster, em 1950, e professor na Universidade de Bochum.

⁷⁶ Disponível em: <https://www.spiegel.de/politik/wir-haben-oft-alle-augen-zugedueckt-a-938b4b4b-0002-0001-0000-000013531948> acesso em: 03 de novembro de 2021.

⁷⁷ Disponível em: <https://www.frankenpost.de/inhalt.marktredwitz-der-groesste-umweltskandal-deutschlands.f62e3629-3b88-450c-9323-f6292399676b.html> - Acesso em: 03 novembro de 2021.

⁷⁸ Disponíveis em: <https://pt.findagrave.com/memorial/165322270/oskar-graefe> e <https://neurotree.org/beta/peopleinfo.php?pid=71608> - Acesso em 12 de novembro de 2021.

Já Heinz Heckhausen⁷⁹, que também foi aluno de Metzger, em 1954, e tornou-se professor de Psicologia na Universidade de Bochum, em 1964, contribuiu com o texto *A problemática do conceito de projeção e o fundamento e premissas básicas do Teste de Avaliação Temática*.

Outra colaboradora da edição foi Lilly Kemmler⁸⁰, com o texto *Pesquisas sobre a visão de mundo de crianças normais e com transtornos mentais a partir das fábulas de Düss*. Em 1967, ela completou sua habilitação em Psicologia e em 1969 foi nomeada professora titular da cadeira de Psicologia, como sucessora de seu professor Wolfgang Metzger.

Edwin Rausch, matemático, físico e filósofo, cooperou com a edição comemorativa abordando *Sobre as consequências sinestésicas*. O autor terminou seu doutorado em 1936, com a tese sobre soma e não soma, junto com Wolfgang Metzger, e durante o ano de 1946 foi nomeado diretor temporário do Instituto Psicológico da Universidade de Frankfurt. A fenomenologia foi o foco de suas pesquisas e, mais especificamente, as análises categóricas da percepção com base na psicologia da Gestalt (WOLFRADT, BILMANN-MAHECHA, STOCK, 2015).

Enquanto a psicologia da Gestalt declinava na Alemanha após a 2ª Guerra, a Itália foi um reduto da teoria e tinha em Metzger seu mais importante e ortodoxo representante (WAGEMANS, s/d, p. 15). O autor aponta que na 3ª edição do livro *Leis da Visão*, publicado em 1975, Metzger fez uma dedicatória aos seus amigos italianos e japoneses, entre eles Mustti, Metelli e Kanizsa, três personalidades da psicologia italiana que também colaboraram para a edição comemorativa.

Com um número significativo, é importante observar também as instituições nos quais estavam inseridos, conforme aponta o quadro abaixo.

Quadro 13 - Universidades dos autores italianos

NÚMERO	UNIVERSIDADE/INSTITUIÇÃO
3	Universidade de Bolonha
1	Universidade de Trieste
2	Universidade de Pádua

Fonte: Quadro elaborado pela autora a partir das informações do fascículo da edição comemorativa.

⁷⁹ Disponível em: https://www.spektrum.de/lexikon/psychologie/heckhausen/6410&_druck=1 - Acesso em 03 de novembro de 2021. Max Planck Institute for Psychological Research (Ed.). (1990). *Heinz Heckhausen: memórias, apreciações, efeitos*. Berlim: Springer.

⁸⁰ Disponível em: <https://peoplepill.com/people/lilly-kemmler> - Acesso em 12 de novembro de 2021.

Colaboraram para essa edição os médicos e psicólogos italianos, Gian Franco Minguzzi, Renzo Canestrari, Marino Bosinelli, Fabio Metelli, Gaetano Kaniza e Cesare Musatti.

O artigo *Contribuições ao problema dos movimentos cruzados e não cruzados* foi escrito por três autores: Gian Franco Minguzzi⁸¹, médico psiquiatra que atuou como professor de Psicologia, foi secretário nacional da Associação de Psiquiatria Democrática na Itália e trabalhou, junto com outros médicos⁸², no movimento de ideias que levaram à promulgação da Lei nº 180/1978, pela qual os asilos (manicômios psiquiátricos) foram superados, estabelecendo o planejamento dos serviços de saúde mental; o médico Renzo Canestrari⁸³, que nos anos de 1950 começou a se interessar pela Escola Gestalt, tornou-se professor de psicologia geral na Universidade de Salerno em 1957 e, a partir de 1960, o primeiro professor titular de psicologia clínica na Universidade de Bolonha. Seu principal interesse era sobre a percepção sob o ponto de vista teórico da Gestalt e seu impacto na saúde mental; e Marino Bosinelli⁸⁴, também médico, que seguiu como professor de Psicologia da Universidade de Bolonha, onde fundou, com Renzo Canestrari, o Departamento de Psicologia da Alma Mater, aprofundando-se nos estudos da psicologia experimental do sono e dos sonhos.

Fabio Metelli⁸⁵ era psicólogo e estudioso dos princípios da psicologia da Gestalt, destacando-se nas investigações sobre a percepção. Lecionou na Universidade de Pádua, onde foi sucessor de Cesare Musatti na direção do Instituto de Psicologia, e presidiu a Sociedade Italiana de Psicologia Científica, entre 1964 e 1966. Não foi possível identificar sua contribuição para a edição comemorativa, uma vez que no documento original há uma rasura sobre o título, tornando-o ilegível.

Outro autor italiano que contribuiu para a edição comemorativa foi Gaetano Kaniza⁸⁶, com o artigo *Forma periférica e modo de aparição das superfícies*. De ascendência judaica, foi considerado um dos primeiros psicólogos da Gestalt italiana.

⁸¹ Disponível em: https://minguzzi.cittametropolitana.bo.it/English_version - Acesso em novembro de 2021.

⁸² Franco Basaglia era médico e psiquiatra e foi o precursor do movimento italiano de reforma psiquiátrica conhecido como Psiquiatria Democrática. http://www.ufrgs.br/e-psico/etica/temas_atuais/luta-antimanicomial-franco.html Ferruccio Giacanelli (1930-2012), formado em 20 de novembro de 1953 na Universidade de Perugia, em Medicina e Cirurgia, em maio de 1978 passou a administrar o hospital psiquiátrico Francesco Roncati, em Bolonha, que fecharia sob sua liderança, seguindo a Lei 180 de 1978, permanecendo lá até 1980. (<https://www.aspi.unimib.it/collections/entity/detail/400/>)

⁸³ Disponível em: <https://historygreatest.com/renzo-canestrari-italian-psychiatrist-died-at-92> - Acesso em 10 de novembro de 2021.

⁸⁴ Disponível em: https://magazine.unibo.it/archivio/2013/02/06/lutto_in_ateneo_3 - Acesso em novembro de 2021.

⁸⁵ MARHABRA (2010) Disponível em: https://www.treccani.it/enciclopedia/fabio-metelli_%28Dizionario-Biografico%29/ - Acesso em 10 de novembro de 2021.

⁸⁶ Disponível em: <https://www.gaetanokaniza.it/biografia-en/> - Acesso em 01 de novembro de 2021.

O psicólogo Cesare Musatti⁸⁷ foi diretor do Laboratório de Psicologia da Universidade de Pádua e o responsável por apresentar a teoria da Gestalt da Escola de Berlim na Itália (WAGEMANS, s/d). Na edição comemorativa aos 60 anos de Metzger, colaborou com o artigo *A objetivação na experiência da percepção*.

A expressividade italiana presente na publicação veio ao encontro do momento em que a psicologia italiana atravessou o pós-guerra. Os autores, vinculados a instituições acadêmicas, fizeram apropriações e estabeleceram conexões em nível internacional, contribuindo assim para o avanço científico do país.

Wagemans (s/d, p.15) aponta que, além da Itália, a psicologia da Gestalt também foi forte na Bélgica e no Japão. Com apenas uma representatividade japonesa, a edição comemorativa contou com a colaboração do psicólogo Shiro Morinaga⁸⁸, que foi aluno de Metzger na Alemanha. Wagemans (s/d, p.15) ressalta que a colaboração dos estudantes japoneses com importantes psicólogos alemães da Gestalt contribuiu para que tal conhecimento se desenvolvesse no Japão após a 2ª Guerra.

Na Ásia, na América do Sul, América do Norte e em outros países da Europa foi possível identificar a presença de estudiosos da Gestalt que passaram pelos laboratórios e pelas aulas do Metzger, bem como pela sua produção acadêmica⁸⁹, que incluía um expressivo número de publicações.

Ainda pela Europa, podemos ressaltar as contribuições dos suíços Jean Piaget e Richard Meili; dos finlandeses Kai Von Fieandt e Anitra Karsten; da polonesa Irmgard Schwarz; do sueco Gunnar Johansson; do austríaco Ivo Kohler; e do holandês Johannes Linschoten.

Jean Piaget escreveu para essa edição sobre *As constantes da percepção* e, embora não tenha em mãos a edição comemorativa com o artigo na íntegra, pelo título é possível observar o interesse pela temática da percepção. Curiosamente, busco a relação dos estudos de Piaget com a Gestalt e, mesmo com posicionamentos pautados na fenomenologia, há divergências apontadas entre o seu entendimento da percepção e o da Escola de Berlim, conforme revelam

⁸⁷ Disponível em: <https://peoplepill.com/people/cesare-musatti-1/> - Acesso em 10 de novembro de 2021.

⁸⁸ Disponível em: <https://www.oxfordreference.com/view/10.1093/oi/authority.20110803100209977> - Acesso em 10 de novembro de 2021.

⁸⁹ *Gesetze des Sehens* (Leis da Visão), edições 1936,1954 e 1975. *Psicologia: Die Entwicklung ihrer Grundannahmen is der der Einführung des Experiments* (Psicologia: O desenvolvimento de princípios básicos desde a introdução do método experimental), edições:1941 e 1954. *Schöpferische Freiheit* (Liberdade produtiva), edições 1949, 1962 e *Psychologie in der Erziehung* (Psicologia na educação), 1971.

os estudos de Penna (2000). Para a Gestalt, a percepção desempenha um papel privilegiado manifestado através da relação figura/fundo, sem conceder maior relevância às variáveis motivacionais e emocionais. Para Penna (2000, p. 40), na Gestalt “[...] as interferências emocionais ou motivacionais não são constitutivas do processo, definindo-se, antes, como intervenções contingentes. Elas não são negadas ou desconhecidas. Sofrem apenas os efeitos da exclusão reductiva.”. Ao contrário do que observou Piaget, a influência fenomenológica não se reduz à importância concedida à interação sujeito/objeto, manifestou-se também pelo relevo atribuído ao tema da presença (PENNA, 2000, p. 40).

O psicólogo suíço Richard Meili estudou em Berlim, onde foi aluno de Wolfgang Köhler e Kurt Lewin. Doutorou-se em 1926 com a dissertação *Investigações Experimentais sobre como organizar objetos* e, no mesmo ano, foi convidado por Édouard Claparède para suceder a Jean Piaget na direção do Instituto Jean-Jacques Rousseau, em Genebra, entre 1926 e 1941. Sua produção acadêmica varia entre a psicologia geral, a psicologia do desenvolvimento e a psicologia aplicada. Esteve ao lado de Wolfgang Metzger, o único psicólogo conhecido que trabalhou, após a era nazista e durante a 2ª Guerra Mundial, a teoria da Gestalt como base da Psicologia (WOLFRADT, BILMANN-MAHECHA, STOCK, 2015). Meili contribuiu para a edição comemorativa com o artigo *Reflexões sobre a ilusão lunar*.

O psicólogo finlandês Kai Von Fieandt⁹⁰ lecionou na Universidade de Helsinque e colaborou com o artigo *Sobre a psicologia científica da chamada apropriação de si mesmo* para a edição comemorativa. Anitra Karsten⁹¹ estudou Psicologia na Universidade de Berlim e durante os anos da Guerra trabalhou como consultora cultural em Estocolmo e depois como consultora do Ministério da Informação em Helsinque. Na década de 1960, retornou para a Alemanha e, como professora visitante, lecionou em Erlangen e Marburg. Posteriormente recebeu uma bolsa para pesquisar a situação dos idosos no campo na Alemanha e um cargo de professora na Faculdade de Economia de Frankfurt.

A representatividade polonesa ocorreu por meio de Irmgard Schwarz⁹², que colaborou com o tema *Wolfgang Metzger, o professor*. Foram poucas as informações encontradas sobre essa autora, uma possível ligação seria através do irmão de Irmgard, Erwin Levy⁹³, que em

⁹⁰ Disponível em: <https://peoplepill.com/people/kai-von-fieandt> - Acesso em 10 de novembro de 2021.

⁹¹ Disponível em: https://wp-de.wikideck.com/Anitra_Karsten - Acesso em 10 de novembro de 2021.

⁹² Disponível em <http://www.gestalttheory.net/cms/index.php?page=erwin-levy> - Acesso em 10 de novembro de 2021.

⁹³ Erwin Levy (1907-1991) formou-se em Medicina pela Universidade de Berlim e, após concluir seus estudos, foi assistente de Max Wertheimer no Instituto de Psicologia da Universidade de Frankfurt de outubro de 1931 até abril de 1933 (mesmo tempo que Wolfgang Metzger). Em 1933, quando os nazistas tomaram o poder, foi para Paris e depois para os Estados Unidos. Disponível em: <http://www.gestalttheory.net/cms/index.php?page=erwin-levy> - Acesso em 11 de novembro de 2021.

uma breve biografia na página alemã da Associação da Teoria Gestalt (GTA) descreve que Irmgard Levy utilizou o nome artístico Irmgard Andersen e destacou-se como cantora antes da emigração forçada para os Estados Unidos, onde se casou e passou a adotar o nome Irmgard Schwarz.

Por falta de informações mais substanciais, alguns autores ficaram restritos apenas ao título do artigo, mesmo assim foi possível observar sua área de interesse. Dentre eles, o psicólogo sueco Gunnar Johansson⁹⁴, que lecionou na Universidade de Uppsala e se tornou conhecido internacionalmente devido a suas pesquisas sobre percepção de movimento, contribuiu com o artigo *Estímulo óptico⁹⁵ após provocação individual. A duração das imagens que surgem com o contraste⁹⁶ como função do estímulo e da extensão da irrritação proximal*; Ivo Kohler, psicólogo austríaco, contribuiu com o artigo *Experimento com óculos para ilusão vertical*; e o psicólogo holandês Johannes Linschoten, com o artigo *Faces na disputa de campos visuais*.

Para além do continente europeu, a edição comemorativa contou com representantes da Ásia, América do Norte e América do Sul. A psicóloga russa Maria A. Rickers-Ovsiankina⁹⁷ foi assistente de Kurt Lewin na Universidade de Humboldt, em Berlim, e emigrou para os Estados Unidos em 1931, onde ocupou vários cargos. Seus estudos voltaram-se a pessoas portadoras de esquizofrenia, tendo escrito sobre *A Psicologia da cor*.

Michel Wertheimer⁹⁸, psicólogo americano e alemão, era filho de Max Wertheimer, nasceu em Berlim, na Alemanha, e emigrou para os Estados Unidos em 1933. Michael ocupou o cargo de professor emérito na Universidade do Colorado desde 1993, onde se tornou professor pela primeira vez em 1961. Seu trabalho concentrou-se nas áreas de cognição, percepção, psicolinguística e história da psicologia, e seu artigo foi sobre *A influência da percepção microestrutural no fenômeno amarelo: uma pesquisa experimental com observações sobre uma possível saturação de brilho*.

Além de ser a única representante da América do Sul, Heloisa Marinho, que colaborou com a edição compondo o artigo *As origens do pensamento na primeira infância*, também esteve em minoria por ser mulher. Entre os 26 autores, apenas 6 artigos foram escritos por mãos femininas. Essas mulheres da ciência, intelectuais mediadoras, destacaram-se entre os

⁹⁴ Disponível em: <https://www.geni.com/people/Gunnar-Johansson/6000000007257923544> - Acesso em 10 de novembro de 2021.

⁹⁵ Bewegungsnachbild.

⁹⁶ Da luz ou de cores.

⁹⁷ Disponível em: <https://feministvoices.com/profiles/maria-rickers-ovsiankina> - Acesso em 11 de novembro de 2021.

⁹⁸ Disponível em: <http://rave.ohiolink.edu/archives/ead/OhAkAHA0610c> - Acesso em 11 de novembro de 2021.

demais, mas, ainda assim, carregaram o estigma da pouca visibilidade ao longo da história do campo científico.

Na missiva de 26 de janeiro de 1961, Metzger reitera a satisfação de saber que Heloisa Marinho esteve entre os autores da publicação comemorativa de seu sexagésimo aniversário:

(...) sinto-me compelido a lhe dizer que grande honra é para mim encontrá-la entre os congratuladores, e que imensa alegria a Srta. me proporcionou com a sua contribuição. Peço que aceite meu atrasado, mas ainda assim, cordial muito obrigado (carta de METZGER, 1961).

É importante ressaltar que, embora não tenha localizado alguma relação direta desses autores com a professora Heloisa Marinho, nem como colegas durante a viagem comissionada nem como seus professores, todos que ali estavam relacionados para compor a edição comemorativa, de certa forma, encontravam-se interligados pela rede da Gestalt, a partir do esforço de Metzger em manter viva a Escola de Berlim.

Os motivos que levaram a uma edição comemorativa não estão claros e para compreendê-los seria necessária a leitura da revista. No entanto, arrisco hipóteses a partir do fascículo localizado, que direcionou este item do capítulo, e do contexto que se tinha na época. Provavelmente os psicólogos alemães, percebendo o declínio da Escola de Berlim, principalmente após a 2ª Guerra, envidaram esforços para que a publicação se tornasse uma realidade.

As citações e comentários sobre a revista comemorativa do sexagésimo aniversário de Metzger que aparecem nas cartas trocadas com Heloisa Marinho permitem imaginar uma rede substantiva de cientistas dispostos a realizar experiências com base em alguns princípios da Gestalt, para identificar e descrever fenômenos ainda pouco explorados. Dentre os 26 profissionais que participaram da edição da revista, foi possível identificar médicos, psiquiatras e psicólogos voltados para a saúde mental e, como o caso de Heloisa Marinho, focando o binômio ensino/aprendizagem na infância. Arrisco a afirmar que a psicologia da Gestalt, necessitando de reconhecimento depois do desprestígio ou esquecimento que vinha encontrando no pós-guerra, estava aberta à divulgação de novos experimentos e, dentre eles, aqueles calçados em outras ciências que incluíam a farmacologia, a antropologia e a genética, dentre outras.

Ao imprimir visibilidade ao tema, possibilitava que aquele conhecimento se mantivesse presente e fosse lembrado, desdobrado e continuado por futuras gerações. Tomo a edição comemorativa como um lugar de memória (NORA, 1993), por ser carregada de simbologia e permitir que me questione sobre esse tempo e lugar da Gestalt, observando seus

articulistas e seus interesses científicos. Percebo, na comemoração e no congresso, a importância atribuída por seus escritores à permanência da teoria que haviam assumido, construído e desenvolvido como a melhor e mais promissora.

Dentre os assuntos e instituições encontrados na publicação, é possível intuir a dificuldade dos gestaltistas durante e após a guerra. A primeira geração da Escola de Berlim havia emigrado para os Estados Unidos e aqueles, das gerações seguintes, que ficaram na Alemanha aderiram ao regime nacional-socialista ou foram perseguidos por ele. Metzger aderiu ao regime, continuando suas pesquisas e, em 1937, ingressou no partido e usou, inclusive, seus conhecimentos sobre percepção para a propaganda nazista. Pastor, Tortosa e Civera (1999) argumentam a utilização da Gestalt na solução de questões sociais, assim como Heloisa Marinho o fez para o trabalho com a alfabetização.

Heloisa Marinho via na Gestalt aspectos considerados importantes sobre a criança e aderiu a esse modelo de compreensão do desenvolvimento humano e de trabalho escolar. Assim sendo, pesquisou para encontrar respostas que afastassem as políticas e procedimentos que visavam à formatação do aluno para a alfabetização por meio de processos mecânicos. Para ela, o trabalho escolar deveria liberar possibilidades de aprender e criar livremente.

Em Metzger, também é possível encontrar o olhar para a criatividade livre das amarras vividas na educação. Pastor, Tortosa e Civera (1999) informam que Metzger produziu dois textos, em 1941, que só foram publicados em livro em 1949, em que defende uma:

[...] Teoría de la educación en el pensamiento y acción creativos el pensamiento y la acción personales pueden promoverse haciendo que sean eliminados los impedimentos externos, barreras fronteras, coacciones etc. (PASTOR, TORTOSA, CIVERA, 1999, p. 78).

Heloisa Marinho e Metzger devem ter trocado muitas cartas que não puderam ser encontradas, e acredito que essa teoria deva ter sido muito discutida no período em que não disponho da correspondência trocada. A educadora deu visibilidade a essa concepção da psicologia, de onde deriva seu Método Natural de ensino/aprendizagem da língua escrita e foi uma das responsáveis pela divulgação longeva da Gestalt no Brasil, onde não encontrou resistência nas atividades de formação de professores, na medida em que foram eles, também, formadores de outras gerações de educadores.

4 DEPOIS DAS PROPOSTAS, AS CRÍTICAS

A linguagem ouvida e articulada tem estrutura dinâmica: a palavra oral constitui “melodia” em que a seqüência de sons forma conjunto inseparável. A forma dinâmica do todo (Gestalt) determina a função de cada parte componente, a qualidade e relação mútua de sons ou articulações é formada pela estrutura característica da palavra (MARINHO, 1976, p. 41).

A apropriação da Gestalt pela Educação contribuiu para que Heloisa Marinho pudesse lançar mão desses conhecimentos em algumas de suas pesquisas, na medida em que perceber o todo, o conjunto da palavra, antes de perceber a unidade, é uma das contribuições da Gestalt para o processo de ensino da leitura e da escrita. De uma forma geral, falar em métodos de alfabetização, mais especificamente sobre os métodos globais ou analíticos, remete ao processo de percepção global no qual a criança precisa partir das partes maiores (textos, frases e até palavras) para chegar às partes menores (sílabas e letras), sem perder de vista o texto original e seu significado.

Gradativamente, ao longo de sua trajetória profissional, a educadora reuniu conhecimentos e experiências de forma a sistematizá-los em um método de alfabetização. Os passos percorridos em seu tempo traziam marcas de uma política educacional vinculada a um projeto de nação. A ampliação do acesso às escolas públicas, bem como o processo de ensinar a ler e escrever na fase inicial da escolarização da criança passou a ser um novo tempo para a maioria dos cidadãos, um tempo no qual a cultura letrada fazia a passagem de um grupo privilegiado para ser amplamente acolhido pela população. Para elevar e informar a população brasileira era necessário combater o analfabetismo e também os problemas vinculados à aprendizagem da leitura e da escrita, conforme Mortatti chama a atenção:

No âmbito desses ideais republicanos, saber ler e escrever se tornou instrumento privilegiado de aquisição de saber/esclarecimento e imperativo da modernização e desenvolvimento social. A leitura e a escrita – que até então eram práticas culturais cuja aprendizagem se encontrava restrita a poucos e ocorria por meio de transmissão assistemática de seus rudimentos no âmbito privado do lar, ou de maneira menos informal, mas ainda precária, nas poucas “escolas” do império (“aulas régias”) – tornaram-se fundamentos da escola obrigatória, leiga e gratuita e objeto de ensino e aprendizagem escolarizados. Caracterizando-se como tecnicamente ensináveis, as práticas de leitura e escrita passaram, assim, a ser submetidas a ensino organizado, sistemático e intencional, para isso, a preparação de profissionais especializados (MORTATTI, 2006, p. 2).

Percorrendo a trajetória da alfabetização no Brasil, juntamente com o final do Império e o início do período republicano, é possível compreender a hegemonia de um determinado

método e, sobretudo, a vinculação com as políticas educacionais e nacionais republicanas. A respeito dos estudos e pesquisas sobre o processo de leitura e escrita realizados por Heloisa Marinho, proponho dialogar com os estudos realizados, dentre outros, por Mortatti (2000) e Becalli e Schwartz (2015).

Segundo Mortatti (2000), são quatro os momentos cruciais da alfabetização: o primeiro deles ocorreu entre o final do Império e início da República e foi considerado como a metodização do ensino da leitura. Segundo a autora, o método que até então era adotado nas escolas do país, conhecido como marcha sintética (soletração e silabação), perdeu a hegemonia com a entrada da palavrção encontrada na *Cartilha Maternal ou Arte da Leitura* do poeta português João de Deus⁹⁹. Assim, foi identificada a primeira tensão: o ensino da leitura e da escrita necessita de um método para que a aprendizagem aconteça.

Em um segundo momento, outra tensão foi apontada, agora entre o método sintético e o novo método analítico. O método ensinava a leitura e a escrita do todo, prosseguindo na análise das partes que constituem a palavra.

[...] os métodos analíticos foram ganhando adesões e oficializações para o trabalho com a leitura nas escolas da Primeira República. Segundo Barbosa (1994), esses métodos se sustentavam na Psicologia da Gestalt e concebiam a leitura como um ato global e ideovisual. De modo geral, os métodos analíticos propuseram que o ponto de partida para o ensino da leitura fosse com as unidades maiores da língua para, sequencialmente, decompô-las em unidades menores; porém, o modelo de ensino dependia do que se considerava como unidades maiores da língua (BECALLI e SCHWARTZ, 2015, p. 20).

O todo era representado pela historieta, pela sentença ou pela palavra. A essa altura, as tensões entre os defensores dos dois métodos abriram espaço para outra nova tradição no ensino da leitura e escrita que envolvia:

[...]enfaticamente questões didáticas, ou seja, o como ensinar, a partir da definição das habilidades visuais, auditivas e motoras da criança a quem ensinar, o ensino da leitura e escrita é tratado, então, como uma questão de ordem didática subordinada às questões de ordem psicológica da criança (MORTATTI, 2006, p. 8).

Em relação ao terceiro momento, a autora discorre que o período foi marcado pelo discurso acadêmico-científico que pautava a alfabetização como objeto de estudo, considerando-a um “fenômeno verificável e diretamente dependente de um nível de

⁹⁹ A entrada da Cartilha Maternal contendo o método João de Deus foi considerada revolucionária para o ensino da leitura e da escrita, pela sua cientificidade em relação à aproximação com diferentes áreas do conhecimento como a Linguística, a Pedagogia e a Psicologia. O método consistia em ensinar a leitura pela palavra para depois analisar os valores fonéticos das letras (MORTATTI, 2000).

maturidade passível de medida” (MORTATTI, p. 214), influenciado pelo *Testes ABC* criados por Lourenço Filho e inaugurando, assim, uma nova tradição nomeada de alfabetização sob medida.

Já no quarto momento as mudanças ocorreram em torno da discussão entre a proposta anterior e as novas propostas advindas do construtivismo, que levavam em consideração o processo de aprendizagem da criança. As tensões geradas entre o método antigo e o moderno levaram a autora a concluir que a cada momento uma nova tradição era fundada, mas conservava aspectos do momento anterior.

Becalli e Schwartz (2015) propõem reflexões por períodos e apontam questões acerca da alfabetização em cada momento. As autoras apresentam a ideia de uniformização nos discursos das autoridades político-educacionais em relação à implantação e expansão do ensino da leitura, no entanto, os esforços por parte do Estado não deram conta de resolver essas questões, na medida em que ainda era elevado o quantitativo de indivíduos sem acesso à escolarização de leitura e escrita (BECALLI e SCHWARTZ, 2015). As urgências da sociedade urbana e industrial demandaram a expansão do acesso à escola, no entanto, as autoras apontam que a distinção entre o modelo que atendia à elite burguesa e a escola que recebia os alunos das classes populares ainda era nítida. Como estratégia política, a alfabetização, para esse grupo, tinha o propósito de formar para o trabalho. Nesse contexto, a difusão da instrução elementar com o aumento das escolas públicas fazia-se urgente nas políticas educacionais. Para isso era preciso romper com o modelo anterior e inserir uma nova forma de pensar a Educação. O cenário que se apresentava foi favorável para que um grupo de intelectuais, pautado nos princípios da Escola Nova, colocasse em prática o projeto de renovação escolar.

É esse período de renovação escolar, em meados da década de 1920, que Mortatti (2000) aponta como marco inicial do terceiro momento crucial na história da alfabetização, caracterizado pela “dispersão das bandeiras de luta anteriores e simultaneamente pela rotinização do método eclético” (MORTATTI, 2000, p. 212) e tem como marco final a promulgação da Lei 5692/71.

As discussões sobre qual o melhor método, sintético ou analítico, mobilizavam os grupos escolares, no entanto, “já estavam sendo considerados tradicionais e morosos em relação ao ensino da leitura e da escrita” (BECALLI e SCHWARTZ, 2015, p. 22).

É no contexto do terceiro momento que se insere Heloisa Marinho, com suas pesquisas e a sistematização do seu método de alfabetização. Não cabia mais uma disputa entre

métodos, era preciso resolver os problemas relacionados ao analfabetismo e ao processo inicial de aquisição da leitura e escrita.

Para Becalli e Schwartz (2015), tendo por base as análises de Facci (2004), a mudança na concepção de educação e da alfabetização em seu bojo se dá porque:

[...] em decorrência dessa situação, a Escola Nova encontrou um terreno fértil para se propagar, porque deslocou a responsabilidade com o ensino da leitura e da escrita do âmbito político para o âmbito pedagógico, “[...] como se a escola, por si mesma, pudesse resolver os problemas produzidos pelo contexto político-econômico” (FACCI, 2004, p. 85) desde o período colonial. Acreditamos que essa ideia consistiu na tarefa de transferir para a instituição escolar o compromisso com a educação, enquanto o Estado se desresponsabilizou da obrigação de educar, particularmente, aqueles oriundos das classes dominadas (BECALLI e SCHWARTZ 2015, p. 22). (Grifos meus).

Nessa ocasião, o livro *Testes ABC*, de Lourenço Filho, marcou a tendência em relativizar a importância do método de alfabetização porque:

[...] tomando como correlato teórico os referidos pressupostos escolanovistas, o professor Lourenço Filho construiu os Testes ABC (1934) com o objetivo de verificar o nível de maturidade das crianças para a aprendizagem da leitura e da escrita (BECALLI e SCHWARTZ 2015, p. 22).

Ocorrer ou não a aprendizagem da língua escrita passa a ser determinado pela condição maturacional do aprendiz e não das formas em que o ensino lhe é apresentado. Nas questões de escolarização de toda uma população, a maturidade individual passará a ser um dos argumentos para o fracasso individual. As questões relativas ao fracasso da instituição escolar ficam restritas a poucos debates e serão estudadas anos depois.

Amplamente disseminado nas instituições educacionais, o teste reunia um conjunto de pré-requisitos para a aquisição inicial da leitura e escrita. É possível observar nos estudos de Garcez (2016, 2018) sobre Judith Tranjan¹⁰⁰ como o Instituto de Educação se apropriou do *Teste ABC* tanto no currículo para a formação de professores quanto na aplicação em discentes ingressos na escola primária. Essa aplicação servia para nivelar as turmas, revelando, assim, um trabalho mais padronizado no que diz respeito à alfabetização. A escola anexa ao Instituto de Educação era o espaço apropriado para que as normalistas trabalhassem, na prática, as novas tendências educacionais, em sintonia com os pressupostos da Escola Nova, em que Judith não só alfabetizou como formou professoras no educandário, lançando mão do método analítico, pelo qual tinha preferência. É importante observar que, no mesmo espaço de trabalho onde Heloisa Marinho desenvolveu suas pesquisas sobre a aquisição

¹⁰⁰Judith Tranjan ingressou no Instituto de Educação em 1932, como aluna, e posteriormente lecionou na escola primária, como alfabetizadora, atuando na formação de professores como supervisora (GARCEZ, 2018).

inicial da leitura e da escrita, outros educadores também trabalharam a alfabetização com princípios talvez diferenciados da Gestalt. O que as sintonizavam eram as premissas escolanovistas, como as atividades centradas nos alunos, a educação integral (intelectual, moral e cívica) e a compreensão da natureza psicológica, entre outras, compreendidas, na época, como alternativas para a constituição de uma sociedade moderna. Para Lourenço Filho:

Os trabalhos de renovação nos últimos tempos, em tudo quanto diga respeito ao ensino e a aprendizagem, não têm mesmo significado senão o esforço de aperfeiçoar essas velhas noções e esquemas explicativos, por outros de maior exatidão e eficácia [...] Os trabalhos de renovação nos últimos tempos, não têm mesmo significado senão o esforço de aperfeiçoar essas velhas noções e esquemas explicativos, por outros de maior exatidão e eficácia (LOURENÇO FILHO, 1963, p. 60).

Estudos desenvolvidos por Bertolotti (2011) apontam o projeto de alfabetização de Lourenço Filho a partir de duas cartilhas: *Cartilha do Povo* (1928) e *Upa, Cavalinho!* (1957), em que se constata a permanência de um mesmo pensamento de base da alfabetização ao longo do tempo, além da insistência na avaliação do nível de maturidade, através dos *Testes ABC* que serviam de:

[...] diagnóstico ou de prognóstico, e como critério seletivo seguro, para definição do perfil das classes e sua organização homogênea, assim como dos perfis individuais dos alunos, permitindo atendimento e encaminhamentos adequados” (MORTATTI, 2000, p. 151).

Lourenço Filho, embora tivesse mantido seu discurso, teve ratificações de ideias, principalmente na elaboração da cartilha *Upa, Cavalinho!*, quando notou que, na questão do ensino, o papel do professor e do material didático pareciam ser mais relevantes. Ao produzir essa cartilha, Lourenço Filho utilizou-se do conhecimento da Gestalt, uma vez que já havia a produção de pesquisas de Heloisa Marinho voltadas para a leitura e a escrita com princípios da psicologia alemã? Naquele mesmo ano, a educadora publicou um artigo na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos sobre o *Método de Ensino e Leitura*, com base em pesquisa experimental e na Psicologia da Gestalt, que será discutido mais adiante neste capítulo. Ainda nesse mesmo ano, Heloisa Marinho desenvolveu, no curso de pedagogia especial, do Instituto de Educação, a pesquisa *A casa - Prova de Avaliação da Idade Gráfica*.

Foi diante desse contexto, em que a alfabetização se constituía objeto de estudo com base no discurso acadêmico-científico, que Heloisa Marinho desenvolveu diversas pesquisas experimentais utilizando os princípios da Gestalt e voltadas para as questões da aquisição inicial da leitura e da escrita, sistematizando posteriormente o Método Natural de alfabetização.

4.1 O método natural como carta de apresentação

Entre trocas acadêmicas e encontros presenciais, o assunto sobre método de alfabetização esteve presente e até mencionado em um relatório de viagem destinado ao governador do estado da Guanabara. As cartas da educadora entre 1960 e 1964 demonstravam o interesse pelo assunto e pediam indicação de literatura que ampliasse seus conhecimentos. Dessa forma, Metzger indicou o livro *Lesen und Lesen Lernen (Ler e Aprender a Ler)*, da editora Herder-Freiburg, de 1958. Em uma das cartas, ele relatou ter tido uma ótima impressão do autor, Sr. Kern, quando esteve, por alguns dias, em um curso de formação para professores de Psicologia. Em outra carta, Metzger informou que esse autor se dedicava, na Alemanha, a questões semelhantes às de Heloisa Marinho, em relação à aprendizagem da leitura, porém acreditava que a educadora estivesse mais além em alguns aspectos:

O Sr. Artur Kern dedica-se na Alemanha sobretudo a sua questão, ao meu ver, não sem sucesso. Portanto, a bibliografia lhe será dada, a Srta. deverá adquiri-la e por ela estudar. No entanto, tenho a impressão de que a Srta. vai ultrapassar Kern em alguns aspectos e acredito que deva sugerir suas propostas. Estou animado para ver o resultado disso. Como o assunto não precisa ser tratado de forma ligeira, sugiro que dê uma olhada primeiro em Kern e depois discutamos onde a Srta. poderia intervir e dar continuidade ao método (carta de METZGER, 04 de agosto de 1961).

Quais seriam as questões a que Heloisa Marinho se referiu ao escrever para Metzger? Ao pensar na trajetória que percorreu entre pesquisas e estudos, a educadora encontrava-se em estágio mais avançado com relação ao tema que vinha se dedicando desde a década de 1940. As pesquisas desenvolvidas, como *A linguagem na idade pré-escolar*, *Aprendizagem da escrita na escola primária* e o *Vocabulário da criança*, foram caminhos para que chegasse a um método para a aquisição inicial da leitura e da escrita. Em 1976, Heloisa Marinho escreveu o livro *Vida, Educação e Leitura, Método Natural de Alfabetização*, pela editora Papelaria América, e logo na sua introdução relata:

Se concordei de aceitar como o título deste livro “Método Natural de Alfabetização”, foi para demonstrar que os resultados de pesquisas científicas realizadas pelo Centro de Estudos da Criança do Instituto de Educação criaram Método Natural de aprendizagem da Leitura e da Escrita que aproveita a potencialidade espiritual do sistema alfabético, relacionando-o à vida da criança (carta de MARINHO, 1976, s/p).

Sem dúvida, os estudos realizados na Alemanha (1936/37) nortearam muito de suas pesquisas experimentais no que se refere à leitura e escrita. Segundo Leite Filho (2011), o método começou a ser aplicado em 1946, em turmas experimentais, no próprio Instituto de

Educação. Para Heloisa Marinho (1976), o Método Natural integrava “interesse e atividades espontâneas das crianças em exercícios programados necessários à aprendizagem da leitura e da escrita” (MARINHO, 1976 p. 83). Um dos fundamentos está na linguagem oral e gráfica que se manifesta espontaneamente. Ela queria que a aprendizagem da leitura e da escrita fosse parte contínua do processo de desenvolvimento da criança de uma forma integrada, ou seja, de forma natural.

No artigo *Métodos de Ensino e Leitura*, publicado na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, nº 68, de 1957, Heloisa Marinho, em parceria com Marina Ferreira deram continuidade aos trabalhos anteriores que uniam a “forma visual mais simples da palavra ao valor significativo superior da sentença” (FERREIRA e MARINHO, 1957 p. 133). Para essa pesquisa, as autoras verificaram o que seria preferível: “decompor por sentença em palavras ou construí-las pelo acréscimo de verbos a nomes isoladamente.” (FERREIRA e MARINHO, 1957, p. 133). Dessa forma, elegeram crianças entre 6 e 7 anos de idade que não fossem alfabetizadas, separando-as “[...] em dois grupos iguais e homogêneos quanto ao nível de maturidade determinado pelo Teste ABC” (FERREIRA e MARINHO, 1957, p. 134).

Em caráter experimental, trazia elementos referentes à questão oral-gráfica, distribuídos em dois grupos, de forma que puderam comparar e avaliar, sempre com o cuidado de relacionar a leitura às situações reais da vida. As autoras preferiam trabalhar a partir do vocabulário das próprias crianças, pois vinham carregadas de significados, o que facilitava o processo:

Ainda que mais tarde os símbolos libertem o pensamento das coisas diretamente percebidas, dando asas à imaginação, esta nunca se volta para abstrações gramaticais e fonéticas. Para a criança a linguagem vale pelo seu conteúdo significativo, pela sua relação direta com a vida, e não pela sua forma (FERREIRA e MARINHO, 1957, p. 130).

Nesse artigo, as educadoras abordaram estudos comparativos divididos em grupos de sentencição e palavração. Em seus resultados, “a apresentação da sentença em conjunto único resultou na memorização de uma estrutura que oferecia certa resistência à decomposição” (FERREIRA e MARINHO, 1957, p. 140). A pesquisa apontou que havia uma maior facilidade na leitura de novos conjuntos por meio da palavração. Outra etapa da pesquisa constava do fator da semelhança e do contraste na leitura. Para tanto, este estudo foi fundamentado em trabalhos da escola gestaltista relativos à percepção e memória:

Entre os estudos alemães interessavam-nos principalmente os que se referiam ao fator de semelhança. Realizando experiências com crianças analfabetas, concluiu

Fore¹⁰¹ que o contraste auxilia e a semelhança dificulta a discriminação e a lembrança de letras, palavras e sentenças (FERREIRA e MARINHO, 1957, p. 142).

As autoras apontaram que o resultado dos estudos de Sarah Forer, que incluiu estudos o método de leitura de Decroly¹⁰² em sua trajetória acadêmica, levantaram a dúvida em relação à conveniência de utilização nas primeiras aulas de leitura “orações semelhantes quanto à forma visual auditiva articular, prática largamente difundida em cartilhas brasileiras” (FERREIRA e MARINHO, 1957, p.142). Ao chegarem nesse ponto, as educadoras organizaram a pesquisa “Influência do contraste e da semelhança na leitura de sentenças e palavras” (FERREIRA e MARINHO, 1957, p.142), no Instituto de Educação, com crianças de 6 e 7 anos de idade que não eram alfabetizadas. O resultado descreve que “a discriminação de semelhanças abrange na leitura formas visuais, auditivas e articulares agravando a dificuldade da aprendizagem inicial” (FERREIRA e MARINHO, 1957, p.144). As autoras também constataram uma desvantagem no método ao inserir repetição de fonemas iniciais e semelhantes, uma vez que os autores das cartilhas se preocupavam com a forma e esqueciam a importância de escolher o conteúdo de acordo com o interesse da criança.

Suas conclusões levantaram ao seguinte questionamento: “será a decomposição silábica essencial ao ensino da leitura?” (FERREIRA e MARINHO, 1957, p. 150). Essa indagação reafirmava a importância de ensinar o valor sônico da letra quando é trabalhada em relação ao conjunto da palavra, conforme as cartilhas orientadas pelos princípios da psicologia da Gestalt, na Alemanha (FERREIRA e MARINHO, 1957). Também reafirmaram o quanto a prática “[...] de exercitar igualmente todas as combinações de cada uma das consoantes com as cinco vogais é desnecessária e prejudicial” (FERREIRA e MARINHO, 1957, p. 150) baseado nos resultados de suas investigações.

Para as autoras é na relação do ensino da leitura com as vivências cotidianas que os símbolos da linguagem alcançam significação. As educadoras apontavam que a “criança deveria aprender que determinados sons correspondem a certos símbolos visuais, e com isso voltaria sua atenção para semelhanças formais entre sentenças, palavras, sílabas e letras” (FERREIRA e MARINHO 1957, p. 130).

¹⁰¹ Sarah Forer estudou Psicologia e Filosofia em Berlim e Heidelberg. Em 1933, ela submeteu seu doutorado em Berlim, com o título *Um exame do método de leitura/aprendizado Decroly* (BILMANN-MAHECHA, STOCK, WOLFRADT, 2015).

¹⁰² Jean-Ovide Decroly (1871-1932) – “Médico, Psicólogo e Educador Belga. Propôs que o ensino se desenvolvesse por centros de interesses, não por matérias isoladas [...]. A leitura tinha função de globalização. Essas funções, explicava a capacidade da criança de captar as formas globalmente, justificaria começar a aprendizagem por frases (unidades de sentidos) em lugar de letras (elementos gráficos isolados sem significação)” (CARVALHO, 2005, p.37).

A pesquisa escrita em forma de artigo foi divulgada amplamente no meio acadêmico, em nível nacional, uma vez que fazia parte da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, vinculada ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas – INEP, que naquele momento era dirigido por Anísio Teixeira e tinha como proposta um Programa de Reconstrução Educacional. Heloisa Marinho, em larga divulgação, propôs um método de leitura com princípios da psicologia da Gestalt e pôs em questionamento a eficácia das cartilhas que predominavam nos espaços escolares do momento. Teria Heloisa Marinho, ao colocar em evidência a eficácia do método de leitura e escrita das cartilhas, iniciado um confronto acadêmico com o grupo que defendia esse modelo? Ao certo não saberemos, pois não há registros explícitos nas missivas sobre como seus resultados foram interpretados pelo grupo que defendia as cartilhas. No entanto, as missivas, mais o contexto político-educacional, podem nos dar indícios de como foi a aceitação do seu método de leitura baseado na psicologia da Gestalt.

Ainda na carta de 04 de agosto de 1961, Wolfgang Metzger respondeu alguma questão que ela havia mencionado sobre o destacamento de letras isoladas e considerou o destacamento por cor bastante apropriado, juntamente com a utilização de fileiras de palavras, nas quais uma determinada letra varia de acordo com o plano, a fim de criar uma nova palavra. Metzger ainda acrescentou, ao final, que certa vez trabalhou com uma de suas filhas durante a guerra e surpreendentemente obteve um rápido resultado. Cordialmente se despediu, desculpando-se pela sua brevidade e indicando, na parte inferior, a bibliografia de Artur e Erwin Kern *Lesen und Lesen Lernen e Ein Psychologische und didaktisch Darstellung*.

As trocas acadêmicas foram favorecidas pelo interesse de ambos os educadores em pesquisas que trabalhassem os conceitos da Gestalt relacionados “as leis da percepção visual na leitura e na escrita” (MARINHO, 1976, p. 42), no qual Metzger tinha amplo conhecimento científico. A Gestalt possui leis próprias e elas regem seus elementos. Conhecer as partes não é suficiente, “o todo é algo diferente da soma de suas partes” (METZGER *apud* BUROW e SCHERPP, 1985, p. 24). Através da percepção da totalidade é que a mente pode, de fato, perceber, decodificar e assimilar uma imagem ou um conceito. Dessa forma, Heloisa Marinho, em seu livro *Vida, Educação e Leitura* (p. 42), compreendia que “a apreensão do todo visual da palavra fundamenta não só a comunicação de ideias como a aprendizagem analítica de valor sônico das letras e sílabas” (MARINHO, 1976, p. 42). Essas, por sua vez, perdem seu valor funcional quando afastadas do conjunto.

Através do grafismo livre e das primeiras células, Heloisa Marinho fez associação com as leis da percepção visual na leitura e na escrita. A lei do contorno fechado nos diz que

O menino enche o papel de “células” e dá a interpretação diversa aos seus desenhos. Em plena fase mágica da linguagem, transforma as bolas em pessoas, animais, objetos (MARINHO, 1976, p. 43).

Em suas observações ela relata não encontrar nenhum registro do comentário das crianças sobre os espaços entre as células e entendia que a percepção visual da forma se restringia ao espaço dentro do contorno. Assim, as células desenhadas pelas crianças sobressaíam e destacavam-se, de maneira que os espaços entre elas passavam despercebidos. Então, entramos em outra lei da visão, a “figura fundo”, que nos diz que, sendo o contorno fechado e preenchendo o fundo com uma determinada cor, a forma tende a desaparecer.

Ao evoluir de células para a escrita, as letras agrupam-se em palavras separadas por intervalos. A lei da percepção visual que influencia a leitura é a lei da proximidade e nos diz que essa proximidade entre as letras une, enquanto a distância separa. Heloisa Marinho recomendava às professoras que, no início da aprendizagem da escrita, levassem “a criança a marcar a distância entre as palavras com o seu dedinho. A forma do dedo tornava visível o espaço entre as palavras e em pouco tempo, o hábito acertado de espaçamento dispensava a visibilidade de intervalo” (MARINHO, 1976, p. 44).

A lei da continuidade mostrava que inicialmente deveria ser feito o uso da letra *script* na escola elementar. Heloisa Marinho explicou, no livro que escreveu em 1976, *Vida, Educação e Leitura*, que realizou pesquisas com crianças não alfabetizadas e o resultado não deixou dúvidas: era muito mais fácil formar sequência de letras destacadas, pois a letra cursiva e contínua confundia a criança (MARINHO, 1976). Na escrita cursiva, as letras ligam-se, eliminando os limites de onde uma termina e onde começa a outra. Em seu método, a criança aprendia primeiro com a letra *script* e quando alcançava o domínio da leitura e da escrita passava para a letra cursiva. O tipo de letra utilizado em seu método já era adotado na Inglaterra e Estados Unidos há mais ou menos cinquenta anos (MARINHO, 1976).

Ainda sobre as leis da percepção visual, a educadora destacou que “o controle ou semelhança relativa das formas influencia a organização do campo visual” (MARINHO, 1976, p. 45) e sobre isso a lei de contraste e semelhança mostra que o contraste auxilia a compreensão do todo numa frase, enquanto a semelhança dificulta a diferenciação da escrita.

O Método Natural considera importante que o aprendizado da leitura comece a partir das vivências do cotidiano, observando como a criança fala e como a linguagem oral e a leitura se estruturam a partir dessas vivências:

Como na linguagem oral a leitura deve começar na vida e NÃO na página impressa do livro, onde a seqüência rígida das palavras pode ser oralmente memorizada sem correspondente reconhecimento visual (MARINHO, 1976, p. 49).

O método de leitura foi destaque em outras cartas dirigidas aos educadores na primeira metade da década de 1960, e entre os assuntos havia um convite para publicar em uma revista alemã:

Boa sorte pelos seus bons resultados com o método Gestalt de aprendizagem. A Srta. não deseja enviar uma exposição do seu método para uma de nossas revistas alemãs de Psicopedagogia? Nós temos uma ótima revista chamada “Schule und Psychologie”¹⁰³, na qual faço questão de divulgar novos métodos que julgo interessantes. É muito importante publicar seus resultados. A Srta. saberá que se iniciou uma luta dura contra os métodos holísticos na América do Norte, de modo que foi necessário fundar uma associação que passou a receber fundos do Estado, e que se estabeleceu como meta até 1965 – a Srta. vai rir – reimplantar o método sintético.” (carta de METZGER, 20 de março de 1964).

A chamada “aquarela dos métodos” (BRASLAVSKY *apud* CARVALHO, 2005, p. 18) esteve vigente durante os anos de 1950 e 1960 nos Estados Unidos, alimentada principalmente pelas pesquisas norte-americanas. O método fônico voltou à tona quando Rudolph Flesch escreveu um livro que se tornou *best-seller* – *Por que Johnny não consegue ler*¹⁰⁴ – no qual relata a abordagem do método fônico para alfabetização. Savage (s/d) aponta que o livro teve um apelo emocional que captou a atenção do público e que a abordagem fônica voltou a ser foco dos programas de instrução à leitura. A justificativa para que esse método viesse à tona estava na questão do fracasso dos métodos globais na aquisição da leitura e escrita. Anos depois da publicação desse livro, Jeanne Chall desenvolveu uma pesquisa e lançou um livro que influenciou o processo de alfabetização: *Aprendendo a ler: o grande debate*¹⁰⁵, em que trazia resultados “[...]dos estudos comparativos mais extensos sobre resultados dos métodos no período 1910-1965, também tomou posição a favor dos métodos fônicos sustentando que eles proporcionavam melhores resultados com crianças das famílias mais pobres” (CARVALHO, 2005). Mesmo com os questionamentos e as críticas que atravessavam a época, o “livro tornou-se uma poderosa força para o estabelecimento da fônica como método central para ensinar crianças a ler” (SAVAGE, s/d, p. 21).

Enquanto nos Estados Unidos o método fônico ganhava força, aqui estávamos vivendo o terceiro momento na história da alfabetização (MORTATTI, 2000), no qual havia os defensores dos antigos métodos sintéticos e analíticos, a entrada dos testes para a verificação de maturidade e prontidão para aprendizagem da leitura e escrita (Teste ABC) e a nova

¹⁰³ Tradução livre – Escola e Psicologia.

¹⁰⁴ Why Johnny can't read – título original em inglês.

¹⁰⁵ Learning to read: the great debate – nome original em inglês.

perspectiva, que foi chamada de método misto ou analítico-sintético. Heloisa Marinho, em algumas de suas pesquisas, relatou usar o teste ABC com o propósito de verificar o nível de maturidade para os processos de aprendizagem de leitura e escrita. Mortatti (2000) aponta que as discussões sobre os métodos ficaram mais amenas nesse período:

Embora o método analítico continue a ser considerado o “melhor” e “mais científico”, sua defesa apaixonada e ostensiva vai-se diluindo, à medida que se vai secundarizando a própria questão dos métodos de alfabetização, em favor dos novos fins, para a consecução dos quais, se respeitadas tanto a maturidade individual necessária na criança quanto a necessidade de rendimento e eficiência, podem ser utilizados outros métodos, em especial o método analítico-sintético – misto ou “ecletico” e se obterem resultados satisfatórios (MORTATTI, 2000 P. 45).

Voltando à mesma missiva, Metzger sugeriu que Heloisa Marinho procurasse a Sra. Dra. Hilde Mosse¹⁰⁶ como força motriz para esse confronto com os métodos holísticos e enviasse a ela os resultados do método de leitura, pedindo sua opinião:

“No verão, estive no congresso em Washington, em seguida em Nova York, e acabei visitando a Sra. Dra. Mosse, que, por sinal, mostrou-se uma pessoa muito inteligente e uma berlinense das antigas.” (carta de METZGER, 1964).

A Dra. Mosse ajudou o Dr. Fredric Wertham, também médico psiquiatra, a fundar a clínica de saúde mental Lafargue, que foi uma das primeiras a fornecer serviços de saúde psiquiátrica de baixo custo para os pobres e principalmente para os negros pobres que não tinham condições de pagar uma clínica em Nova York. Talvez por suas relações pessoais e seu ativismo que Metzger tenha solicitado que Heloisa Marinho enviasse seus resultados. Outra hipótese seria ter mais uma pessoa que ampliasse sua rede de sociabilidade e fortalecesse um conhecimento que provavelmente estivesse na contramão de interesses do retorno do método fônico nos processos de ensino e aprendizagem. Ainda na carta de Metzger, ele encaminha o endereço da Sra. Mosse para que Heloisa Marinho fizesse o contato.

Antes de se despedir, Metzger reafirma que ficaria encantado se a professora Heloisa Marinho escrevesse em breve para ele para saber o que achou da proposta de publicação na revista alemã. Também aproveitou para contar que naquele momento estava com cinco netos e que estava tudo correndo bem no trabalho e com a saúde dele.

¹⁰⁶ Hilde L. Mosse (1913-1982) - Psiquiatra germano-americana, de ascendência judaica, nascida em Berlim. Emigrou para os Estados Unidos em 1938. No isolamento do exílio, ela trabalhou incansavelmente para ajudar sua família, amigos e colegas a escapar da perseguição nazista. Mosse, junto com Fredric Wertham, ajudou a fundar a Clínica Lafargue, um hospital psiquiátrico de baixo custo para residentes do Harlem. Disponível em: <https://blogs.uoregon.edu/autismhistoryproject/archive/hilde-l-mosse-the-misuse-of-the-diagnosis-of-childhood-schizophrenia-1958/> - Acesso em 10 de novembro de 2021.

Ainda no ano de 1964, Heloisa Marinho encaminhou duas cartas, uma escrita no Rio de Janeiro e outra já em Paris, com o mesmo conteúdo, pois queria informar ao professor sobre sua viagem à Europa e os endereços de sua estadia. Além disso, também disponibilizou alguns dias para ir visitar a Alemanha e encontrá-lo. Parecia ansiar por esse encontro, quando em sua carta escrita de Paris escreveu:

Depois do dia 18 de agosto, ficarei aproximadamente 10 dias na Alemanha e gostaria de encontrá-lo em algum lugar. Por favor, escreva para mim em Estocolmo. Espero que possamos nos ver novamente. Meus cumprimentos ao Sr. E a sua família, Heloisa Marinho (carta de MARINHO, 1964).

Imagino o quanto desejava esse encontro presencial, pois se por cartas as trocas acadêmicas eram enriquecidas por sugestões bibliográficas e contato com outras pessoas que pudessem contribuir de alguma forma com a pesquisa, presencialmente seriam mais ricas em termos de aproveitamento das conversas que compartilhavam. Mas ainda que Heloisa desejasse esse encontro tinha duas assembleias para participar e debater sobre a educação pré-escolar. Metzger, educadamente, em mensagem datilografada com o timbre do Instituto de Psicologia da Universidade de Münster, escreveu, no mesmo 05 de agosto de 1964, agradecendo a adorável carta e marcando o encontro entre o dia 20 e 21 do mesmo mês, já que em um desses dias teria um encontro também com um editor, mas que isso não tomaria mais que meia hora do seu tempo. Essas explicações, acredito, seriam porque, além da cordialidade em receber a amiga brasileira, também queria tempo para discutir os resultados sobre o método de leitura. Metzger afirmou na carta que na Alemanha só existia o método do Sr. Kern, com diferenças em alguns aspectos do método que ela lhe apresentara. Também queria “em breve, que um professor fizesse uma análise comparativa com um material, que consiste de palavras e frases em alemão, mas que está alinhado com seus princípios” (carta de Metzger, 05 de agosto de 1964).

Cordialmente, Metzger lamenta, na carta, não poder tirar mais de um dia de folga, devido aos inúmeros trabalhos que o assolavam naquele momento e que pretendia concluir, impreterivelmente, ainda naquele mês de agosto, mas desejava aproveitar bem o dia em companhia de Heloisa Marinho e conseguir realizar algo. As últimas cartas, apesar de terem conteúdos voltados para o método de leitura e para a estadia da professora Heloisa na Alemanha, ainda encontraram espaço para falar da vida pessoal, de forma a mostrar uma amizade, mesmo que a distância. Metzger relatou que ele e a esposa, Juliane Metzger, estavam solitários com a saída dos filhos e que ela estava igualmente atarefada.

Juliane Metzger havia reunido uma coleção de brinquedos que lhe rendeu certa reputação entre os especialistas e estava, naquele momento, trabalhando no manuscrito de um livro sobre eles. Na carta, Metzger se refere a isso:

Nosso apartamento se transformou em uma enorme coleção de brinquedos que a Srta. também precisa dar uma olhada. Desejamos muitas felicidades em todos os seus empreendimentos em Paris e Estocolmo e pedimos para nos escrever o mais rápido possível o dia que planeja ficar em Münster. Saudações calorosas de nós dois. Seu prof. Dr. W. Metzger (carta de METZGER, 1964).

Um dos hábitos de Metzger, relatado por Heckhausen (1983), consistia em convidar alunos para sua casa para um convívio mais artístico e para que conhecessem visitantes estrangeiros.

O ponto alto nesses encontros e celebrações acontecia uma vez a cada ano, quando os membros do instituto eram conduzidos em turnês pelos Metzgers, praticamente como um grupo de teatro itinerante, para visitar países vizinhos e conhecer personalidades notáveis como Jean Piaget em Genebra ou Joseph Nuttin¹⁰⁷ em Louvain (HECKHAUSEN, 1983, s/p)¹⁰⁸.

É apreciável a habilidade que Metzger tinha em fazer com que pessoas se conhecessem presencialmente ou através de cartas. A Gestalt era o ponto de conexão que levava a uma rede de sociabilidade em diversos continentes. Talvez esse movimento tenha a ver com o esforço de continuidade da construção teórica e da pesquisa experimental da tradição Gestalt no contexto da língua germânica.

A expectativa do reencontro registrada nas cartas permite imaginar que Heloisa Marinho falaria com entusiasmo sobre a educação brasileira e explicaria os resultados de suas pesquisas, enquanto Metzger e sua esposa relatariam o que estavam vivenciando naquele momento, tanto profissional quanto pessoalmente.

Antes desse encontro, Heloisa escreveu mais uma carta, relatando a alegria de vê-los novamente e detalhando sua chegada:

Querido Dr. Sr. Metzger, fico muito contente de ter recebido cartas suas e de sua esposa. Também estou feliz porque vou vê-los novamente. Meu vôo parte dia 19 de agosto de Estocolmo, às 8h15. Chego em Düsseldorf às 10:15 (...) pegarei o trem 11:53 para Münster. Às 13:44 estarei então em Münster e irei da estação para o Instituto, na Posenstrabe, 9. O Sr. e a Sra. Metzger não precisam se preocupar. No

¹⁰⁷ Joseph Nuttin (1909 -1988), psicólogo belga, estudou teologia, em Brugge, e Filosofia, na Universidade Católica de Louvain. “Em 1941, recebeu seu PhD ao defender uma tese intitulada *A lei do efeito e o papel da tarefa na aprendizagem*. Tornou-se professor pleno em 1946, em Louvain, onde trabalhou até aposentar-se, em 1980. Construiu o Instituto de Psicologia de Louvain e foi cofundador da Sociedade de Psicologia da Bélgica. (...) Desenvolveu sua produção em torno da chamada pesquisa básica em Psicologia, pesquisando personalidade, aprendizagem e motivação. Seu trabalho teve mais impacto na Educação, como é o caso da chamada “pedagogia de projetos” e com autores de marketing” (SAMPAIO, 2010, p.86).

¹⁰⁸ Livre tradução pela autora.

dia 20 eu fico o dia todo em Münster. No dia 21 eu continuo a viagem. Até breve, Saudações de Heloisa Marinho (carta de MARINHO, 1964).

Não existem registros de como foi o reencontro dos educadores, mas foi localizado, no acervo do Centro de Memória da Educação Brasileira (CMEB), um relatório escrito por Heloisa Marinho e destinado ao governador do estado da Guanabara, sobre o período em que esteve na Europa, em tom poético, demonstrando sensibilidade e visão ampla para as questões que se relacionavam à educação pré-escolar.

As trocas acadêmicas e os resultados desses estudos, expressos nas missivas entre os educadores, não só levaram à sistematização do Método Natural, como também fizeram com que Heloisa Marinho fosse convidada a apresentar seu trabalho em publicações internacionais, o que serviu como uma carta de apresentação do seu método, além de a inserir em uma rede de sociabilidade internacional por meio de Metzger.

4.2 Brincar para aprender a ler e escrever

O brincar para aprender a ler e escrever foi um tema que apareceu nas últimas cartas escritas por Heloisa Marinho em busca de apoio para manter o que seus estudos e pesquisas vinham comprovando. A educadora acreditava na ciência e nos resultados das pesquisas que tinha desenvolvido e foi em busca de apoio internacional, através de sua rede de sociabilidade. O brincar aparecia nos trabalhos da professora, produzidos a partir da pesquisa sobre influência do jardim de infância na promoção da primeira série.

A Influência do Jardim de Infância na Promoção da Primeira Série aparenta ser um relatório com resultados de pesquisa. Embora não tenha destinatário por escrito nem venha com um título de relatório, traz marcas de um documento oficial, uma vez que, no corpo inicial do texto, Heloisa Marinho descreve que ele foi realizado com o auxílio do “Instituto de Pesquisas Educacionais da Secretaria Geral de Educação e Cultura do Distrito Federal” e que os dados foram coletados por três professoras. No texto, ela afirma que “os múltiplos fatores que influenciam a promoção de crianças ao fim da primeira série sobressaem os da maturidade e os da experiência anterior” (MARINHO, 1967, p. 209).

Utilizando evidências que comprovavam sua afirmação, mostrou como chegou às conclusões. Inicialmente, aplicou o Teste ABC em dois grupos, um proveniente do jardim de infância e o outro sem experiência. Em seus resultados, constatou que havia uma diferença

estatística entre os grupos, de forma que a “porcentagem de êxito de crianças provenientes de jardim de infância ultrapassa o dobro das promoções para todo o Distrito Federal” (MARINHO, s/d, p. 2), levando-a a defender que, além das vantagens educacionais, a ampliação do jardim de infância diminuiria a repetência, o que seria compensado na economia do orçamento do município.

No corpo do texto, a educadora sinaliza que antecipar a criança ao processo de leitura e escrita para o jardim de infância pode trazer desvantagens na vida social e emocional, “roubando inutilmente à criança o prazer e os benefícios da atividade lúdica [...] e tirou da escola primária a vantagem de apresentar um programa atraente pela sua novidade” (MARINHO, s/d, p. 5). Apesar de o documento não ter uma data, sua construção parece ser de um período no qual a educadora começou a sinalizar um incômodo em relação à antecipação do processo de aquisição da leitura e escrita. A incompreensão de algumas famílias quanto ao valor educativo das atividades lúdicas e do aumento dos jardins de infância, principalmente os particulares, que antecipavam o processo de alfabetização, justificava esse sentimento. Heloisa Marinho partia do princípio de que a criança se expressa através das brincadeiras, de forma a adquirir experiências que antecedem a leitura, tornando-a mais significativa:

As atividades do jardim de infância devem evoluir de acordo com o desenvolvimento. Aproveitando a natural expansão dos interesses infantis a professora do terceiro período deverá enriquecer o seu programa com estudos da natureza, excursões, maior variedade de músicas, histórias, pequenas dramatizações, e apresentações de livros ilustrados que incentivam a compreensão literária. Estas atividades serão mais úteis a vida escolar futura do que noções mal acabadas da leitura e escrita que a criança poderá levar do Jardim. A experiência antecedente à leitura é decisiva em torná-la significativa. A palavra falada e escrita nada significa si não evocar experiência vivida. São amplos os objetivos da educação pré-escolar, além de formar hábitos e atitudes sociais, o jardim de infância deve lançar os fundamentos de vida intelectual e artística que mais tarde darão sentido ao estudo e à leitura (MARINHO, O Jardim de Infância, s/d).

Nas observações de Heloisa Marinho, é possível identificar a influência do pensamento froebeliano sobre a pedagogia para a infância, na medida em que a educação proposta por Froebel tinha grande aceitação nas escolas protestantes e foi sob a orientação de educadoras americanas que ela tomou conhecimento de suas teorias e do jardim de infância (LEITE FILHO, 2011, p. 75).

Podemos destacar que o que aproxima a educadora das concepções froebelianas é o papel do brincar no desenvolvimento da linguagem, temática que teve destaque em suas missivas, já que considerava importante a experiência que antecede a leitura através das brincadeiras e da exploração de espaços naturais. Heloisa compartilhava do pensamento de

Froebel quando apontava o brincar como essencial para o desenvolvimento da criança, dando sentido e significado às experiências vividas (KISHIMOTO, 2007).

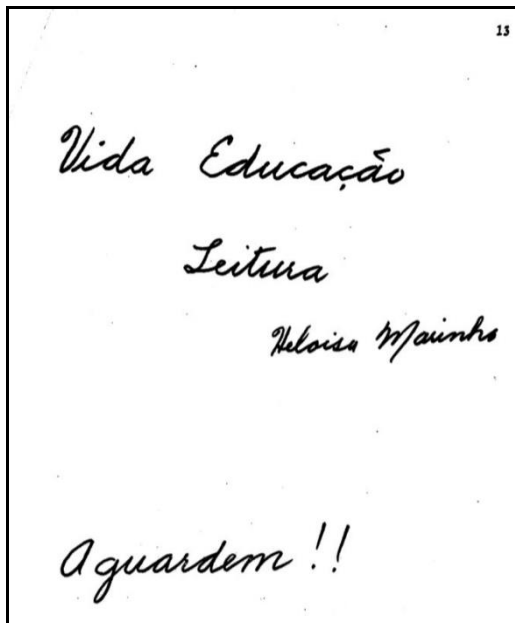
Outro documento elaborado pela educadora, também sem data, parecia reafirmar a importância do brincar, a começar pelo título *Como se aprende a ler brincando*, seguido da assinatura da educadora, validando seu posicionamento.

Figura 5 - Capa do documento *Como se aprende a ler brincando*.



Com aspecto de apostila, em suas quatorze páginas Heloisa Marinho apresentou o método de aquisição da leitura e da escrita sistematizado e permeado pela linguagem da brincadeira, meio pelo qual as crianças se comunicam. As duas últimas páginas contêm informações que permitem pensar que esse documento foi elaborado na década de 1970. Na penúltima página, em formato manuscrito, a educadora escreve “Vida Educação Leitura”, com sua assinatura abaixo e um “aguardem!!”, como quem anunciava algo.

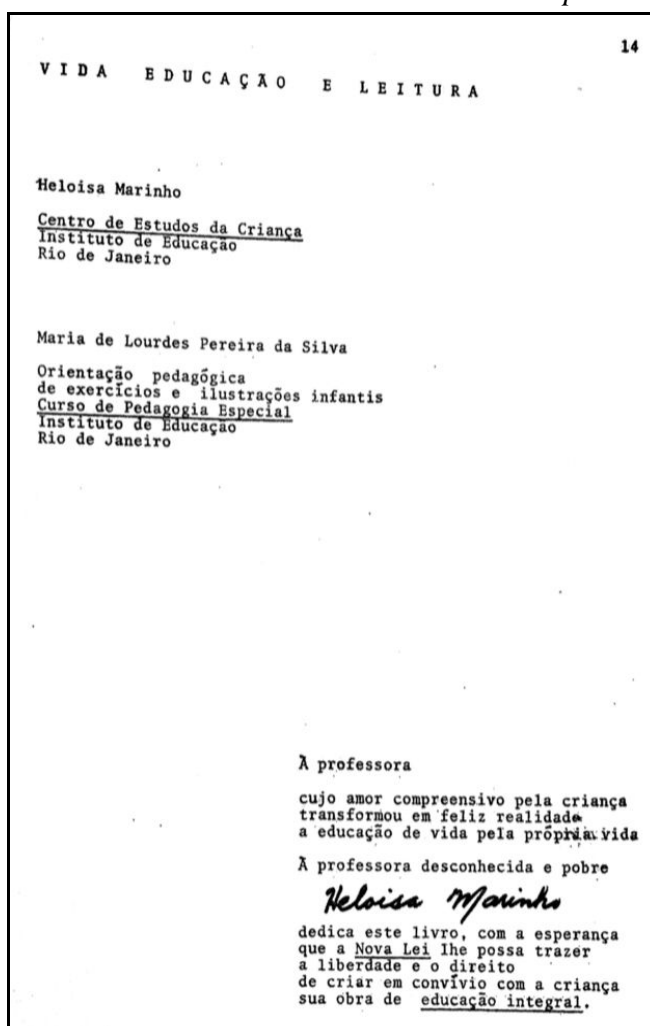
Figura 6 - Penúltima Página do documento *Como se aprende a ler brincando*.



Heloisa referia-se ao seu segundo livro, publicado em 1976, *Vida, Educação e Leitura. Método Natural de Alfabetização*, que, segundo Leite Filho (2011, p. 137), foi “resultado da ação conjunta de ensino e pesquisa, seus textos foram quase sempre escritos na perspectiva de serem subsídio para a capacitação de professores” (LEITE FILHO, 2011, p. 137).

A última página do que chamo de apostila parece ter sido confeccionada para os cursos que ministrava no Centro de Estudos da Criança (CEC) do Instituto de Educação do Rio de Janeiro. A partir de 1949, com a criação do Centro de Estudos e Aperfeiçoamento (CEA), o CEC “passou a ter a possibilidade de conjugar ensino e pesquisa, marca que merece ser sublinhada pelo trabalho de pesquisa realizado por Heloisa Marinho” (LEITE FILHO, 2011, p. 98).

Figura 7 - Dedicatória de Heloisa marinho no documento *Como se aprende a ler brincando*.



Essa conjugação possibilitou unir os estudos e as pesquisas realizadas sobre a criança e também formar professores especializados nos cursos de educação pré-primária, de iniciação escolar primária e de educação de crianças excepcionais, pelos quais passaram diversas educadoras do ensino público e privado, a fim de se especializarem na educação para as crianças pequenas.

Ao final da página, Heloisa Marinho refere-se à professora “cujo amor compreensivo pela criança transformou em feliz realidade a educação de vida pela própria vida”, tônica do seu pensamento sintetizado a partir das ideias de John Dewey, que não via separação entre vida e educação, indicando que esta deveria promover seu constante desenvolvimento. Pelo conteúdo da apostila e pela expectativa do lançamento do seu livro, na década de 1970 Heloisa Marinho já tinha uma carreira consagrada e um campo do saber desenvolvido e sistematizado através de publicações em livros, artigos, cursos e congressos. Com “esperança”, ela dedicou o livro posicionando-se diante de uma nova lei, provavelmente a

5692/1971, que marcou a Educação com mudanças estruturais que deslocaram o rumo das propostas do movimento reformista da década de 1930. Ao referir-se à nova lei, penso que seu objetivo fosse chamar atenção para os novos caminhos que estavam sendo traçados para a Educação no país.

Ao folhear as páginas dessa apostila e entrar em contato com seu conteúdo, é possível observar como Heloisa Marinho esteve determinada a mostrar a importância do brincar no processo inicial de aquisição da leitura e escrita. Alguns questionamentos, como: “será que a aprendizagem precoce da leitura incentiva o desenvolvimento intelectual?” eram respondidos por ela mesma, com base em suas pesquisas e estudos a partir da função da “linguagem oral e da leitura na vida da criança” (MARINHO, s/d, p.1), pois entendia que a criança, no seu segundo ou terceiro ano de vida, “não precisa de ensino formal para com rapidez aprender sua língua materna” (MARINHO, s/d). Para a educadora, a vida diária fornecia o ambiente propício para a aquisição da linguagem oral e a expansão do vocabulário, de forma a afirmar que:

palavras impressas não podem substituir a linguagem oral [...] palavras são chaves do pensamento. A magia da linguagem transforma paus e pedras em brinquedos da atividade livre e criadora... palavras impressas nenhuma função exercem neste mundo encantado da criança a pequena... (MARINHO s/d, p. 2).

Tais pensamentos sobre a aquisição da linguagem por meio do brincar e da vivência cotidiana da criança encontraram eco na obra de Froebel: “em várias passagens, mostra como as brincadeiras interativas de mães-filhos integram emoções e pensamento, conduzindo o olhar, o movimento, o som, o gesto e as significações” (KISHIMOTO, 2007, p. 50). Dessa forma, mediada inicialmente pelos responsáveis, propõe uma pedagogia do brincar.

Ainda no documento em forma de apostila, Heloisa Marinho aponta os primeiros passos para a aquisição da leitura e da escrita de forma natural, com base no grafismo livre, respeitando o desenvolvimento da criança. Na primeira fase de rabiscção, a “criança descobre o que suas mãos podem fazer. Ao rabiscar naturalmente observa o que seus próprios movimentos” (MARINHO, s/d, p. 2).

Fechando o contórno da célula descobre a forma, que pela magia da palavra se transforma em “bola” ou “papel”. No interior da célula surgem olhos, nariz e boca. Pernas e braços pendurados na cabeça aparecem nas fases iniciais da figura humana, em todos os países do mundo (MARINHO, s/d, p. 2).

Com base nos princípios da Gestalt, Heloisa Marinho entendia que os elementos livres nasciam do todo e naturalmente. Mais adiante, com o apoio do educador, a criança poderia descobrir as partes componentes da palavra, ou seja, sílabas e letras no todo significativo da

palavra. “Dessa forma, a linguagem oral e o desenho livre constituem o fundamento natural da aprendizagem da leitura e da escrita” (MARINHO, s/d, p. 3).

Outro ponto importante que Heloisa Marinho levantou é que a partir do desenho livre a criança aprende a controlar e dirigir movimentos, tornando desnecessários os exercícios de caligrafia (MARINHO, s/d, p. 3). Em contrapartida, no mesmo Instituto de Educação, a educadora Ormindia Marques desenvolveu, décadas antes, estudos sobre a caligrafia muscular, que

Consistia em, por exemplo, verificar o tempo gasto pelos alunos do 4º ano para escrever frases ou palavras que ela solicitasse. O progresso da escrita passava por avaliação em função dos padrões de medidas que fundamentavam o trabalho, tais como tempo, legibilidade, espessura e inclinação da letra (BRAGA, 2008, p. 122).

Fundamentada nesse trabalho, Ormindia Marques elaborou o livro *Escrita na Escola Primária*, com primeira edição em 1936 e reedição em 1950 (Braga, 2008). Heloisa Marinho e Ormindia Marques lecionaram no mesmo período, inclusive durante o tempo em que o Instituto foi incorporado à UDF, mas não conjugavam das mesmas ideias, já que a primeira se posicionava desfavorável à caligrafia.

Ainda no corpo do texto, Heloisa Marinho compartilha do pensamento predominante de sua época sobre maturidade, linguagem livre, oral e gráfica, aspectos que demonstravam claramente, para ela, os diversos níveis em que se encontravam as crianças, “passíveis de medida como requisito para a aprendizagem da leitura e escrita” (MORTATTI, 2000, p. 147).

O brincar para aprender a ler e escrever parece ter ocupado um lugar de destaque nesse último documento, de forma a afirmar seu posicionamento perante as mudanças que estavam acontecendo na década de 1970.

4.3 Confidências em carta: o método em xeque

As cartas trocadas entre os educadores na década de 1970, mais especificamente no ano de 1971, revelaram outras questões profissionais e conflitos vivenciados pela educadora, quando seu método de trabalho com a educação pré-escolar foi colocado em xeque. Cada missiva analisada trazia indícios dessa trama de acontecimentos que, pouco a pouco, foi se descortinando de modo a colocar em risco a peça principal para a educadora: o método de alfabetização, e Heloisa Marinho recorria à sua rede de sociabilidade internacional para manter-se nesse debate.

Novas perspectivas educacionais buscavam a hegemonia, em detrimento do tradicional, considerado ultrapassado. Como pano de fundo, a tônica do fracasso escolar demandava soluções urgentes da política educacional. Numa carta escrita em poucas linhas, datilografada e sem data, na qual mostrava a intenção de viajar para a Europa antes da conferência da OMEP, que seria em agosto daquele ano, em Bonn, na Alemanha, ela comunicou que pretendia imprimir o seu trabalho no Brasil e que precisava de uma resposta em breve.

Em outra missiva, datada de 19 de maio, Heloisa deixou transparecer certa preocupação com um assunto profissional:

[...] No que diz respeito ao meu relatório, duvida-se que ele possa ser lido durante a conferência de um pequeno grupo. Caso a OMEP alemã não possa dedicar tempo ao meu trabalho, eu o leria com prazer em voz alta para um pequeno grupo de seus amigos e o explicaria com a ajuda de vocês (carta de MARINHO, 1971).

No trecho em destaque, não fica claro o motivo que levou a educadora a duvidar que a leitura de seu trabalho fosse feita na conferência da OMEP. Seria uma censura da OMEP ou dos brasileiros? À medida que avançava na leitura das outras missivas, fui identificando mais sinais dessa preocupação.

E a professora não hesitou em solicitar ajuda à sua rede de sociabilidade internacional para que pudesse expor o que pretendia. Durante sua estada em Roma, nas semanas que antecederam a Conferência da OMEP e entre um passeio e outro, encontrou espaço para escrever a Metzger. Como ainda não soubessem se o encontro desejado ocorreria antes ou depois do congresso, posto que ela aguardasse uma notificação do Dr. Manfred Müller a respeito da exposição de sua pesquisa, em carta a educadora solicitou a Metzger que telefonasse para o Dr. Müller perguntando se ele havia recebido seu trabalho e informando que ela gostaria de uma oportunidade para expor-lhe seus resultados nos dias que antecediam a abertura oficial da assembleia. Também aproveitou para descrever como faria para encontrar Metzger e sua esposa antes do evento, entre os dias 31 de julho e 2 de agosto, na cidade alemã de Tübingen, caso tudo desse certo, quando levaria bonequinhas artesanais folclóricas, louças de barro e peças de madeira de um centro histórico brasileiro para ofertar a Sra. Juliane Metzger.

Por que Heloisa Marinho precisava de uma oportunidade para apresentar seu trabalho e o que queria apresentar? Em resposta, Metzger avisa já ter repassado as perguntas, pede notícias e se despede dizendo: “concluo com satisfação que agora eles vão querer lhe dar uma

oportunidade para falar na conferência”, o que de certa forma confirma que houve mesmo alguma oposição ao trabalho desenvolvido pela professora.

[...] Suas perguntas ao senhor Müller, em Stuttgart, eu já repassei por telefone. Entrei em contato coma a senhora Müller, que prometeu informar ao seu marido para que ele lhe dê uma resposta no Hotel Metropol em Munique. Espero que tudo corra bem. De ves em quanto tenho notícias suas e seria bom que pudéssemos nos ver pouco antes da sua partida, apesar de todas as dificuldades. (carta de METZGER, 06/07/1971).

A Assembleia Geral, realizada em 1971 na cidade de Bonn, teve como tema principal *O papel educacional do brincar na primeira infância*, e, ao que tudo indica, Heloisa apresentou seu trabalho *O significado pedagógico do brincar na primeira infância*, pois anexou, em uma de suas cartas, o relatório dessa viagem, que será analisado mais adiante.

Não havia, no início da década de 1970, por parte do poder público, uma atenção expressiva para a educação pré-escolar. Em contrapartida, cresciam nas grandes cidades as escolas maternas e os jardins de infância mantidos pela iniciativa privada e por algumas ações do Estado que apoiavam entidades filantrópicas e assistenciais. As discussões que se delineararam no país em torno da educação pré-escolar pairavam nos embates sobre a “pertinência funcional (assistência x educação)” e a “competência (privado x público)” (ROSEMBERG, 1992 p. 22). A autora relata que houve, então, um processo de massificação da pré-escola e que esse modelo desempenhava função de assistência, tendo sido influenciado por propostas divulgadas pelas organizações intergovernamentais, em especial o UNICEF¹⁰⁹ e a UNESCO¹¹⁰.

As reformas internas reorientaram a atuação do UNICEF e estreitaram mais o contato com os governos, a fim de “melhor adequar seus programas de cooperação a cada país” (ROSEMBERG 1992, p. 23). Nessa abordagem, a atenção foi voltada para a educação pré-escolar, um “terreno que até então estava sob os cuidados da UNESCO” (ROSEMBERG, 1992, p. 23). Por meio de seminários e congressos, o UNICEF elaborava e divulgava as propostas para a infância e juventude. Sobre essas propostas, Rosemberg (1992) sinaliza a conferência de Santiago do Chile, para a América Latina, em 1965, onde o Brasil foi representado pelo Departamento Nacional da Criança (DNCR):

¹⁰⁹ Fundo das Nações Unidas pela Infância – UNICEF. Criado pela Organização das Nações Unidas em 1946, o UNICEF promove os direitos e o bem-estar de crianças e adolescentes em 190 países e territórios. Está presente no Brasil desde 1950. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/sobre-o-unicef> - Acesso em 03 de novembro de 2021.

¹¹⁰UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. Disponível em: <https://pt.unesco.org/fieldoffice/brasil> - Acesso em 05 de novembro de 2021.

O DNCr preparou para esta reunião um diagnóstico sobre o pré-escolar no Brasil, e dela trouxe as ideias que guiaram a elaboração do “Plano de Assistência ao pré-escolar” (DNCr, 1967), apresentado no I Congresso Interamericano de Educação Pré-escolar realizado no Rio de Janeiro em 1968” (ROSEMBERG, 1992, p. 23).

Tal documento, em suas orientações, trazia propostas de massa para a pré-escola, elaboradas pelo MEC durante a década de 1970 e parte de 1980, previa o incremento da criação de escolas maternas e jardins de infância e o aperfeiçoamento de recursos humanos, além de pressupor centros de recreação destinados à pré-escola.

O documento-base sobre o tema – *Como organizar serviços para atender às necessidades básicas do pré-escolar nos países em desenvolvimento* - contou com um grupo multiprofissional de diversas áreas do conhecimento, entre eles a presidente de honra, Sra. Yolanda Barbosa da Costa e Silva (esposa do presidente da República à época, Costa e Silva; o presidente, Dr. Rinaldo de Lamare; e os vice-presidentes: a professora Laura Jacobina e o Dr. Mario Altenfelder (OMEP, 1968, s/d). Entre outros membros, estava a professora Heloisa Marinho representando a OMEP e o Instituto de Educação.

O empenho da OMEP de reunir esforços para a realização desse encontro com diversos órgãos interessados nessa temática partiu principalmente do interesse “pelo bem estar da criança, dado o reconhecimento da importância das experiências que se processam nesta fase da vida e as repercussões, positivas ou negativas, que podem determinar na idade adulta” (OMEP¹¹¹, 1968, p.8).

É importante salientar que, neste mesmo período, as ações nas esferas educacionais que vinham do governo estavam vinculadas às orientações internacionais. Um dos exemplos é a aproximação do Brasil com os Estados Unidos, que possibilitou os acordos MEC-USAID, com o propósito de reformar o ensino brasileiro de acordo com os padrões americanos. A estrutura básica educacional do país foi totalmente transformada. O país vivia o auge da repressão da Ditadura Civil e Militar, com o Ato Institucional nº 05, que fechou o Congresso e as Assembleias Legislativas, instituindo uma censura mais rígida e declarando a ilegalidade das reuniões políticas. Internacionalmente, o mundo vivia sob a Guerra Fria, período de tensão mundial dividido entre os Estados Unidos e a União Soviética.

Os anos anteriores à Ditadura Militar talvez tenham sido os mais prósperos para os debates sobre a educação brasileira. Sob os ideários da Escola Nova, intelectuais imprimiram suas marcas na história da educação. Saviani (2011, p. 34) aponta que “a década de 1960 foi fértil em experimentações educativas”, na medida em que se consolidavam os colégios de

¹¹¹ Documento elaborado por um grupo multiprofissional por iniciativa do comitê brasileiro da OMEP. <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002417.pdf>

aplicação e surgiam os ginásios vocacionais, o que impulsionou a renovação do ensino de Matemática e Ciências. Nesse mesmo período se viveu o auge e o declínio do ideário renovador e “as experiências mencionadas se encerraram no final dos anos 1960” (SAVIANI, 2011, p. 34).

Heloisa Marinho, ainda nesse período, defendia uma educação voltada para que a “[...] atividade criadora da criança superasse em valor educativo os exercícios formais do jardim de infância tradicional” (KUHLMANN JR., 2011, pág. 188). É possível observar sua proposta expressa no relatório¹¹² de viagem que empreendeu à Europa, em 1964, destinado ao governador do estado da Guanabara, em que relatou suas impressões a partir do que viu e vivenciou.

O período em que esteve em viagem permitiu que Heloisa Marinho fosse além da questão sobre o método de leitura, apropriando-se do que viu e vislumbrando possibilidades educacionais relacionadas ao aproveitamento do espaço físico natural da sua cidade natal, o Rio de Janeiro:

Na “arquibancada” das encostas pode-se assistir o jogo, ou a espetáculos improvisados de teatro, dança, música. Em rampas e planos inclinados, podem correr automóveis e caminhões toscos, construídos por meninos em “oficinas de aventura”. Do alto pode-se soltar pipas sem prejudicar fios elétricos [...] Ao subir por atalhos, entre rochas e à sombra amiga da vegetação, chega-se à clareira. Lá embaixo estende-se a “Cidade Maravilhosa”. O sol desce. O ocaso pinta o céu com variados matizes. As luzes da cidade começam a aparecer [...] ao subir as encostas de nossos morros, poderiam crianças e jovens descobrir novos mundos de beleza da cidade natal (MARINHO, 1964, p.4).

O relato da experiência de Heloisa Marinho após a viagem remete à livre forma de expressar-se entre a construção e o brincar, como se o tempo não contasse para as formalidades da vida social, aproveitando os espaços livres da cidade e o tempo na construção de ser criança (REIS, 2018). No exterior, ao comparar o que viu com a realidade brasileira que vivia, a professora liberou o pensamento em tom mais poético e tomou a liberdade de escrever o que talvez fosse o seu sonho para o governador do estado da Guanabara: “tive uma ideia, que tomo a liberdade de transmitir a V.Exa.” (MARINHO, 1964). Ao voltar da Europa, trouxe em sua bagagem ideias para o uso pedagógico da recreação infantil em espaços urbanos que, de certa forma, desejava que fossem implementadas nos sítios naturais da cidade do Rio de Janeiro. Mesmo sabendo que seria um trabalho que envolveria ações governamentais e um conjunto de profissionais especializados, a educadora desejou a execução do que propôs (REIS, 2018).

¹¹² Este estudo foi apresentado como comunicação, tendo como título: *Bagagem de viagem de Heloisa Marinho: sonho de uma experiência europeia no estado da Guanabara (1964-1965)*, no VIII Congresso Internacional de Pesquisa (auto)biográfica, na cidade de São Paulo, em 2018.

Urbanistas, educadores e arquitetos europeus mostraram experiências na construção e manutenção de parques recreativos que possuíam áreas destinadas a atender diversos grupos de faixas etárias distintas. Fascinada com o que viu, Heloisa Marinho reteve na memória todas as informações que pôde. Para Marinho (1964), o ambiente natural proporcionava maior variedade de movimentos físicos, assim como estimulava a imaginação infantil. Com base naquilo que vislumbrou, lembrou-se dos morros da cidade do Rio de Janeiro e sugeriu ao governador que, por meio de profissionais de paisagismo e educadores, essas áreas fossem transformadas em espaços destinados para educação recreativa (REIS, 2018).

Ao sugerir que os recursos naturais da cidade fossem aproveitados para que a criança aprendesse brincando, o que envolveria a imaginação infantil, buscou fazer com que cada espaço livre e cada recurso natural da cidade do Rio de Janeiro fosse preenchido com atividades educativas (REIS, 2018). No livro *Currículo por atividades* (1978), escrito cerca de uma década depois, Heloisa Marinho recomendou pragmaticamente a organização de centros de recreação pré-escolar em praias e jardins públicos. Sua experiência europeia foi tão marcante que, além de tê-los mencionado, sugeriu soluções para a execução do projeto:

Aproveitando a experiência sueca, poderiam ser organizados estes grupos em condições favoráveis de tempo, no horário limitado de 8 a 10 horas da manhã. O local se limitaria de início a um abrigo, provido de instalações sanitárias e a brinquedos indispensáveis. A inscrição seria limitada a crianças da vizinhança imediata. Dependendo do ar livre e do tempo, poderia a orientação da professora especializada ser paga em horário suplementar à sua função efetiva na Escola, para não onerar indevidamente o orçamento do Estado (MARINHO, 1978, p. 17).

No entanto, Heloisa Marinho admite, no pedido ao governador, a dificuldade de colocar em prática a execução de sua ideia: “reconheço a dificuldade de execução deste plano [...]” (MARINHO, 1964, p. 5). Sabia que precisava muito mais, além de um sonho, pois havia a necessidade de viabilizar a estrutura de policiamento para a segurança das crianças e dos educadores e de organizar a forma de orientação deles, sem contar os recursos financeiros. Mas, ainda assim, tentou persuadir o governador, quando argumentou: “mas, o governo de V.Exa. já tem resolvido problemas mais difíceis.”. De forma livre e sem o compromisso de relatar cada viagem, ela usou parte do relatório encaminhado à autoridade para apresentar sua ideia de educar brincando em espaços urbanos, aplicável ao estado da Guanabara (REIS, 2018).

A professora, ao ter que se dirigir em relatório à maior autoridade do estado, o governador Carlos Frederico Werneck de Lacerda, aproveitou essa oportunidade para agradecer, oficialmente, pela autorização de sua viagem comissionada por quatro

cidades/países da Europa, no ano de 1964, apresentando uma súmula de observações e estudos realizados, expondo ali os seus desejos (Ibidem).

O relatório, mesmo sendo enviado ao governador e com a necessidade de uso de formalidades inerentes às escrituras oficiais, apresenta opiniões pessoais da professora sobre uma nova forma de pensar a Educação. A leitura desse documento foi também um convite para refletir sobre as tendências pedagógicas para crianças manifestadas pela cultura material escolar construída no período. No decorrer da leitura do relatório, é perceptível a abordagem de temáticas tais como: a sala de aula organizada e adaptada, a necessidade de espaços livres para brincar no processo de desenvolvimento infantil e a concepção de criança como um ser produtivo e ativo (REIS, 2018). Para Abreu Junior (2005), a cultura material escolar manifestava-se vivamente não só pela concretude dos objetos, mas também pelas práticas empreendidas com e através deles.

O percurso da educadora, as diferentes cidades visitadas e as suas impressões foram devidamente registradas. Nessa viagem, em 1964, ela foi representante da Associação Brasileira de Educação e atuou como delegada na Assembleia da Confederação Mundial das Organizações de Profissionais do Ensino, tendo relatado sua contribuição, em Paris, ao apresentar a compreensão internacional da vivência democrática da comunidade escolar carioca (REIS, 2018). Durante essa ocasião de conferência, ressaltou o êxito da experiência carioca nos cursos de especialização de professores ministrados e o quanto construíam vivências reais para que a disciplina nascesse do interesse pelo trabalho e da colaboração dos alunos na organização das regras indispensáveis à convivência social (ibidem, 2018).

O sucesso dessa experiência nos cursos de formação do Instituto de Educação vinha de sua prática enquanto professora. Segundo Leite Filho (2011), suas aulas não eram expositivas, pois sua formação americana e os estudos de aperfeiçoamento na Europa deram-lhe características docentes pouco comuns no Brasil daquele momento (REIS, 2014). As professoras-alunas do curso no Instituto de Educação utilizavam a própria turma em que lecionavam como campo de estágio e eram supervisionadas pelas professoras do Curso de Extensão e Aperfeiçoamento - CEA. A concepção de professora-aluna é uma marca forte na coordenação e orientação pedagógica dos cursos da professora Heloisa Marinho (ibidem, 2014).

Ainda em Paris, Heloisa Marinho assistiu à “Reunião de Estudos Práticos sobre Recursos Audiovisuais” e colheu informações relativas a filmes, dispositivos e outros meios necessários à eficiência e instrumentalização do ensino na escola primária. Com caráter

científico, a educadora lançou mão desses dispositivos durante seus estudos e pesquisas e fez uso de filmagens para observar as crianças no Brasil (REIS, 2018).

De Paris, Heloisa foi para Estocolmo, na Suécia, e participou da Assembleia da Organização Mundial de Educação Pré-Primária (OMEP). Entre os diversos problemas discutidos pelos delegados, foi intenso o debate que ocorreu em relação à falta de espaços públicos, que não foram reservados para a recreação ao ar livre.

Delegados de vários países relataram que em muitas cidades não foi reservado espaços para recreação ao ar livre de crianças e jovens. As consequências desastrosas para a educação e saúde foram inevitáveis (MARINHO, 1964, p.2).

A preocupação com o espaço físico urbano destinado à recreação infantil sempre foi evidente na obra de Heloisa Marinho. (REIS, 2018). Em seu livro *Currículo por Atividades* (1978), a educadora descreveu os efeitos sociais negativos da urbanização acelerada e como isso afetou o estilo de vida social e a educação infantil; bem como o aumento do deslocamento da população do campo para a cidade e a inserção maior da mulher no mercado de trabalho, que tiveram como consequência a redução das condições de vida e o afastamento, por um longo tempo, da mulher com relação à casa e aos filhos. Acrescenta, ainda, na obra, que “dia a dia cresce o número de edifícios e de crianças isoladas da vida ao ar livre e da convivência social, indispensável à educação” (MARINHO, 1978, p.15).

A preocupação com a educação social da infância foi repassada aos seus alunos nos cursos de especialização. Mignot e Leite Filho (2011) observaram semelhanças entre as páginas do caderno de Anna Amélia, aluna do curso em 1965, e o livro *Vida e Educação no Jardim de Infância* (1960), como as descrições sobre a organização da sala de aula, o mobiliário adequado, a arquitetura do prédio e o espaço ao ar livre para brincar adaptado e destinado às crianças. Além disso, era levado em consideração o aproveitamento de espaços naturais, como encostas e gramados, para as brincadeiras. (REIS, 2018). No caderno da aluna foi registrado o pensamento que Heloisa Marinho transmitia sobre a necessidade de a escola estar voltada para o desenvolvimento infantil: “A criança tem necessidade de expansão física” (LEITE FILHO e MIGNOT, 2011, p. 190). A afirmativa corroborava o que havia presenciado durante sua viagem e reforçava sua justificativa em relação à atenção tanto para o espaço físico adequado às crianças do jardim de infância quanto para a expansão dos espaços para além da sala de aula.

Na passagem por Estocolmo, durante a Assembleia, mencionou também a preocupação com as mudanças na área urbana e a reserva de espaço para recreação ao ar livre

(REIS, 2018). Descreveu também a experiência exitosa de trinta anos, da Suécia e da Dinamarca, para resolver o problema dos parques de recreação com a agência de múltiplos profissionais e de educadores:

O problema dos parques de recreação só pode ser realizado em estreita colaboração de educadores, urbanistas e arquitetos. Em Estocolmo, a poucos metros dos edifícios residenciais, encontra-se o oásis verde das árvores frondosas estendendo galhos gigantes sobre o gramado verde (MARINHO, 1964, p. 2).

Heloisa Marinho observou as várias atividades desenvolvidas nos parques de Estocolmo, abrangendo todos os aspectos da recreação, no relatório de viagem,:

Além dos extensos gramados, existem áreas organizadas para atender as várias idades e a diversas formas de recreação. Para os pequenos de 2 a 4 anos, espaços protegidos e aparelhados com o material apropriado à idade: área, miniatura de gangorras... Para os maiores, os campos destinados a jogos de bola, as pequenas reservas florestais, para brincar de esconder, ou de Chapeuzinho Vermelho. Em locais apropriados cultivam-se as artes da pintura, da música, do teatro de bonecos. Em “campos de aventura”, encontram crianças e jovens, materiais de construção para exercitar a capacidade técnica e a imaginação (MARINHO, 1964, p. 3).

Na cidade do Rio de Janeiro, conforme aponta o relatório, parte desse problema foi resolvido pelo governo do estado da Guanabara ao ser criado o Grupo de Trabalho de Urbanização do Aterro do Flamengo¹¹³ (REIS, 2018). A proposta dos parques de recreação, surgida das observações feitas durante a viagem, caracterizava uma nova forma de relacionar a educação da criança para além da escola, ainda que tomando a escola por referência. Para Hernández Diaz (2002, p.246), a cultura da escola, com sua riqueza e diversidade de procedências, também se expressa fora do entorno da escola “todo aquello que sin ser la escuela toma las actividades y relaciones sociales que construye la institución escolar como referencia”.

Heloisa Marinho não foi a única a propor atividades educacionais que aproveitassem os espaços livres e abertos da cidade. Mario de Andrade, nos três primeiros anos em que esteve à frente do Departamento de Cultura da Prefeitura Municipal de São Paulo (1935-1938), organizou os parques infantis. A proposta foi considerada a primeira experiência pública municipal de educação e, mesmo sendo não escolar, tinha o propósito de atender crianças de famílias operárias para que tivessem a oportunidade de brincar, de ser educadas e cuidadas, de conviver com a natureza e movimentar-se em grandes espaços (FARIA, 1999, p.61). As ideias sobre a criança e o parque infantil, propostas por Mario de Andrade, traziam uma nova referência para a nacionalidade, na medida em que valorizava elementos da cultura

¹¹³ Disponível em: <http://www.cronologiadourbanismo.ufba.br/apresentacao.php?idVerbete=1422> - Acesso em 01 de novembro de 2021.

brasileira com jogos, brincadeira e produção cultural. Uma das propostas era “receber no mesmo espaço crianças de 3 a 6 anos e de 7 a 12 anos fora do horário escolar” (KUHLMANN JR., 2011, p. 187).

Enquanto estava em Estocolmo, a educadora recebeu um convite de professores ingleses para conhecer uma escola de educação infantil em Londres, destinada a crianças entre 4 e 7 anos de idade. No seu relatório, ela comparou as observações sobre a organização administrativa da escola londrina com a experiência brasileira orientada pelo curso de especialização do Instituto de Educação (REIS, 2018):

Professoras especializadas, a escola, o terreno, o material incentiva a educação da criança, sem constrangê-las das exigências artificiais. A leitura e a escrita são introduzidas a medida que os alunos amadurecem, sem interrupção das atividades lúdicas, necessárias ao seu desenvolvimento (MARINHO, 1964, p. 3).

A educadora descreveu, no relatório, as condições dos ambientes para o trabalho na pré-escola e fez o levantamento das necessidades para esse segmento de ensino. O uso da mesma sala de aula por alunos do primeiro ao quinto ano escolar e à noite, por adultos, dificultava o trabalho das professoras de crianças pequenas (REIS, 2018). A importância de prédios e ambientes adaptados constituiu, segundo ela, recursos indispensáveis ao trabalho do professor interessado em ajustar o ensino a diferenças individuais. A educadora afirmava que “para as turmas iniciais a integração de espaço inteiro da sala com ar livre proporcionava variedade de experiência e de ideias[...]” (MARINHO, 1976, p. 59).

Foi possível observar essa necessidade de espaço próprio quando Heloisa descreveu para o governador do estado da Guanabara a realidade e as dificuldades do professor de criança pequena:

Material indispensável a um programa ativo tem que ser trancado diariamente depois das aulas para resguardá-lo de turmas de adiantamento diferente que utilizam a mesma sala. Em muitas escolas públicas a professora não pode nem sequer deixar um cartaz na parede, sem que no dia seguinte apareça danificado ou destruído. Na maioria dos casos estes danos são causados pela turma da noite. Na melhor hipótese, o material, limitado ao estreito armário da professora, também restringe o programa escolar (MARINHO, 1964, p. 3).

A realidade das salas de aula dificultava o trabalho da professora para proporcionar condições favoráveis à evolução criadora e natural da infância, princípio indispensável para a promoção do desenvolvimento (REIS, 2018). Ao mesmo tempo que a educadora relatava toda essa dificuldade, fundamentava e defendia suas concepções através da exitosa experiência estrangeira.

O encontro com o professor Wolfgang Metzger, na Universidade de Münster, na Alemanha, última cidade/país a ser visitada/o, rendeu-lhe um honroso pedido para adaptar os métodos brasileiros de alfabetização, que usava no Instituto de Educação, ao ensino da leitura em escolas alemãs (REIS, 2018):

Neste assunto já contamos desde 1936, com a valiosa colaboração do professor Wolfgang Metzger, da Universidade de Münster, Westfalen. Aplicando no Brasil, na aprendizagem da leitura, a leis da percepção visual e auditiva, descobertas e sistematizadas na Alemanha, conseguimos organizar o método fundamentado na linguagem oral, adquirida em situações reais da vida (MARINHO, 1964, p.4).

Seu método natural de alfabetização, marcado por uma materialização pragmática, foi ao encontro de suas concepções de educação infantil. O método previa que houvesse continuidade e que fosse respeitado o processo de desenvolvimento e aprendizagem natural da criança, ou seja, aprender a ler e escrever com a mesma naturalidade com que se aprende a andar, brincar e falar.

A aquisição inicial da leitura e escrita sistematizada como Método Natural carecia de um ambiente escolar que a favorecesse e de espaço livre para que a criança pudesse se expandir, sempre permeada pela brincadeira, a linguagem que a criança usa para se comunicar e se relacionar com o outro. O lugar do brincar tinha importância nesse processo.

A viagem realizada por Heloisa Marinho, em 1964, possibilitou-lhe restabelecer conexões com viagens anteriores acerca de conceitos, concepções e materialidade da educação da infância. Enquanto experiência educativa, lembrou Nunes (2007, p. 144) que mesmo uma viagem planejada “traz sempre um componente de incerteza, de surpresa, de inquietação com a própria condição humana”. As comparações de experiências entre o Novo e o Velho Mundo e o aprendizado entre o que é estrangeiro com o que é próprio fizeram com que a educadora concebesse novas formas de pensar a educação infantil.

A proposta de Heloisa Marinho teve boa aceitação nas décadas de 1950 e 1960, conforme aponta Kuhlmann Jr. (2011):

[...] defendia uma educação em que a atividade criadora da criança superasse em valor educativo os exercícios formais do jardim de infância tradicional. A experiência, considerada uma vivência natural, seria a fonte do verdadeiro saber. Daí propunha as atividades de excursões, vivências com alimentos, confecção de biscoito para lanche, observação de insetos, coleções de folhas, experiências com água, ar, luz entre outras (KUHLMANN JR., 2011, p.188).

Entretanto, junto com as cartas da década de 1970, havia uma de Heloisa Marinho destinada a Sra. Anne Marie Hagenbusch, escrita após o retorno da viagem que realizou para a assembleia da OMEP, em 1971. Com uma formalidade de quem não tem a mesma intimidade impressa nas cartas para o professor Metzger, Heloisa inicia escrevendo “Prezada

Senhora” e, em seguida, o nome. A educadora escreve inicialmente as cordialidades iniciais, agradecendo pela magnífica viagem de estudos que fez pela Baviera. Relata que o trabalho iniciado no Brasil, que tinha por objetivo fundamentar a educação da criança com o “livre brincar”, ganhou um amparo importante com a conferência realizada em Bonn e com os estudos na Baviera. Anexo à carta, encaminhou o resumo do relatório ao governo do Estado e o manifesto com o tema relacionado ao livre brincar.

Heloisa parecia recorrer ao estrangeiro para justificar e legitimar seu trabalho e validá-lo internamente em seu país. A busca por mais informações que pudessem contribuir para a não antecipação do processo inicial da aquisição da leitura e da escrita fez com que recorresse a Anne Marie solicitando mais informações sobre os seguintes assuntos:

- 1- Em Bonn e na Bavaria, foi mencionado um trabalho realizado na Europa, no qual a capacitação prematura da criança foi contestada através de resultados de pesquisas. Pedimos que indique onde essa pesquisa foi publicada. Tanto na imprensa brasileira, como na internacional é importante se pôr um fim ao erro de se aprender a ler precocemente.
- 2 - Solicitamos mais informações acerca da formação social pedagógica dos educadores, que se ocupam de crianças pequenas. O melhor seria nos enviar uma lista de livros e publicações que apresentem esse e outros problemas relacionados à criança pequena.
- 3- Também gostaríamos de entrar em contato com alguma empresa de bons brinquedos para introduzir coisas semelhantes no Brasil (carta de MARINHO, 02 de outubro de 1971).

O período em destaque da missiva acima traz marcas de um tempo no qual as mudanças que vinham acontecendo eram um prenúncio de que um novo grupo queria ganhar espaço e se legitimar no poder. Antes de finalizar a carta, a educadora solicitou gentilmente que a resposta fosse encaminhada para o seu endereço pessoal, o que fortalece a impressão da desconfiança com quem estava no poder. Cordialmente se despede e anexa o relatório.

No relatório direcionado ao governo do estado do Rio de Janeiro, contendo ao lado a sigla GB, Heloisa Marinho apontou o resumo do que foi sua apresentação durante o congresso da OMEP em Bonn. Intitulado de *O significado pedagógico do brincar na primeira infância*, trazia inicialmente a quantidade de nacionalidades (51) que afirmavam, em decisão unânime, que o brincar livre assumia uma importância fundamental no desenvolvimento social e pessoal da criança. Heloisa parecia sustentar o uso dos parques e dos espaços livres que havia sido descrito em relatórios anteriores. Discorreu ainda que, na Alemanha Ocidental, pessoas de todas as idades costumam brincar: “colinas verdes encobrem os amontoados de entulho da guerra e oferecem a nação parques ampliados. Em toda parte víamos crianças brincando, jardins floridos e janelas” (carta de MARINHO, 2 de outubro de 1971).

Esse não é o primeiro relatório elaborado por Heloisa Marinho. Em 1964, quando retornou de viagem, tecera minuciosamente o que encontrou de inovador. No documento anexo à viagem de 1971, como no relatório de 1964, a educadora registrou as experiências bem-sucedidas para a Educação, que presenciou durante a viagem, e deixou suas impressões pessoais e profissionais a respeito do tema. Com um tom menos poético e mais objetivo, a escrita do relatório de 1971 parecia direcionada à defesa do brincar, no lugar da antecipação da alfabetização. Descreveu a ideia semelhante ao que conhecemos como “creche”, mas com outro nome, “lares infantis”:

No oeste da Alemanha, famílias de servidores públicos e privados são subsidiadas. A organização dos lares infantis, dentro do ambiente de trabalho ou nas proximidades, cuida das crianças na ausência dos pais. Para que as mães passem o maior tempo com seus bebês recém-nascidos, patrões autorizam uma carga reduzida de trabalho (carta de MARINHO, 05 de agosto de 1971).

Nesse mesmo movimento trouxe algo semelhante às crianças “negligenciadas”, que podiam viver nos “lares”, sendo cuidadas “maternalmente” por educadoras preparadas. Para ela, esses espaços seriam melhores que os orfanatos onde as crianças cresciam sem uma educação pessoal.

Todo esse relatório voltado para a importância do brincar estava relacionado a uma questão que Heloisa Marinho já vinha expondo em alguns dos seus documentos: a antecipação dos processos de aprendizagem da leitura e da escrita, de forma que, para ela, as “crianças aprendem brincando a ler e escrever”, título do trabalho que apresentou no congresso. A publicação correspondente foi distribuída em alemão, inglês e português. Interessada em tudo que se voltasse para o brincar, a educadora apontou que, durante o congresso, o Brasil participou de uma exposição apresentando brinquedos, fotografias, desenhos e pinturas de crianças com o tema “a criança conquista na brincadeira livre seu próprio mundo”.

As cartas mostram que existia uma cumplicidade entre os educadores. Metzger colaborou quando solicitado, compartilhou conhecimentos, indicou literaturas específicas e inseriu a educadora em uma rede internacional de intelectuais, um “pequeno mundo estreito” (SIRINELLI, 1996, p. 248) no qual os laços estavam atados em torno de uma teoria para um campo específico. É possível observar entre as missivas a relação de amizade firmada e como ela foi fundamental para alimentar a produção de conhecimento pela educadora. Na perspectiva de Sirinelli (1996, p. 252), a sociabilidade também pode ser interpretada pelo afetivo e ideológico, revelando microclimas a partir do comportamento dos intelectuais

envolvidos. A sociabilidade pode ser entendida ao mesmo tempo como “redes” e como “microclimas” por um microcosmo intelectual particular que, nesse caso, se caracterizava pela teoria da Gestalt.

Ao mesmo tempo que essas escritas epistolares revelaram laços afetivos, também foi possível observar temas que tratavam das rupturas que desempenhavam um papel decisivo em relação à antecipação do processo inicial de aquisição da leitura e da escrita. Heloisa Marinho escreveu uma carta sem destinatário, referindo-se aos “queridos amigos”, dizendo a eles o quanto ela havia gostado do encontro que tiveram e solicitando referências sobre uma pesquisa que conheceu durante essa última viagem à Alemanha e que versava sobre a relação do brincar para aprender a ler e escrever. Para ela:

[...] algumas pessoas apoiadas politicamente estão ameaçando meu trabalho a opinião deles é que o brincar não tem ligação com ler e escrever. Como em Bonn e em Bayern eu ouvi sobre uma pesquisa realizada na Europa a respeito do ensino precoce da leitura, peço por informações acerca de publicações sobre esse tema. As pobres crianças de 3, 4 e 5 anos estão sendo ameaçadas no Brasil, assim como em outros lugares, em relação a sua escolaridade (carta de MARINHO, 19 de outubro de 1971).

O ano da missiva escrita pela educadora, 1971, constituiu-se em um marco para a Educação com a promulgação da Lei 5692/71. Sob o regime militar, as concepções de Educação que vinham se desenhando trouxeram mudanças significativas no período. A estrutura de ensino no país foi modificada, de forma que os antigos cursos primário e ginásial passaram a ser um só, nomeado de primeiro grau. Para a educação infantil, esse período foi considerado um retrocesso. Segundo Kramer (2011), a lei em questão sugeria que o sistema de ensino estimulasse as empresas que tinham entre os seus funcionários mães com filhos menores de 7 anos a organizarem ou manterem, em parcerias com o poder público, uma educação que precedesse o ensino do primeiro grau. A autora apontou críticas a essa abordagem, tanto pela “[...] superficialidade, por um lado, como também por não apresentar as formas de viabilizar, na prática, o atendimento pré-escolar” (KRAMER, 2011) quanto por não apresentar formas de viabilizar na prática o atendimento. Nesse período não havia uma legislação que delimitasse mais as especificidades da educação pré-escolar, o que não significava uma ausência de política:

Ao contrário, ela caracteriza a política educacional voltada para o pré-escolar como *estagnada e omissa*, plena de discursos com recomendações, sugestões e interpretações e vazia de medidas concretas de amplo alcance. Nesse contexto onde escasseiam os recursos e apoio público, alternativas de diversos grupos espalhados por todo país não podem ser ignorados, como não se pode ignorar a grande massa

excluída de seu atendimento por falta não de legislação, mas também, e principalmente, de medidas práticas que efetivem (KRAMER, 2011, p. 93).

Nesse contexto, a pré-escola começou a receber uma atenção diferenciada e tornou-se alvo de diversos programas governamentais por ser considerada uma das soluções para os problemas de defasagem escolar. Diversos princípios e diretrizes oficiais foram pautados na educação compensatória como forma de equalizar as oportunidades: “a educação pré-escolar é sugerida como alternativa que irá solucionar os problemas sociais, bem como os da escola de 1º grau. As diretrizes políticas da educação pré-escolar têm, nitidamente, o caráter de educação compensatória” (KRAMER, 2011, p. 110). A antecipação do início da escolarização era entendida como prioridade a partir dos discursos oficiais:

São destacados, ainda, como prioritários: o atendimento a crianças carentes através de programas de educação compensatória, e a necessidade de assessoramento técnico de entidades internacionais experientes nessa área (KRAMER, 2011, p. 99).

A década de 1970 marca o final do terceiro momento denominado de “alfabetização sob medida” (MORTATTI, 2000). Nesse período, os debates sobre novas perspectivas construtivistas em detrimento dos antigos testes de maturidade começavam a ganhar espaço. Também crescia uma rejeição dessa nova “perspectiva tecnicista e das receitas didático-pedagógica” (MORTATTI, 2000). É possível que Heloisa Marinho tenha perdido espaço com as “novas urgências políticas e sociais que se fizeram acompanhar de propostas de mudança na educação, a fim de se enfrentar, particularmente o fracasso da escola na alfabetização de crianças.” (MORTATTI, 2006, p.10). A educadora representava o antigo, caracterizado pela alfabetização sob medida, para os grupos que defendiam uma nova tendência. Para solucionar o problema da alfabetização, o sistema de educação adotou o pensamento construtivista, resultado das pesquisas sobre psicogênese.

Mediante a busca de respostas didático-pedagógicas coerentes com a necessidade formulada de superação dos problemas sócio-político-educacionais da época, essa coincidência encontra sua síntese no discurso sobre a revolução conceitual, representada pelo postulado da construção do conhecimento lingüístico pela criança, em decorrência do quê, o eixo da discussão é deslocado para o processo de aprendizagem do sujeito cognoscente e ativo, em detrimento dos métodos de alfabetização e da relevância do papel da escola e do professor nesse processo. (MORTATTI, 2000, p.253).

Mortatti (2000) aponta que esse novo pensamento refletiu na relação entre a universidade e a escola básica, na produção e apropriação do saber, de forma que passou a ser referência no movimento de reorganização do ensino com base nas teorias consideradas mais modernas. Houve um esforço, tanto dos pesquisadores quanto das autoridades educacionais,

em convencer os profissionais envolvidos com alfabetização através de trabalhos acadêmicos, artigos, livros, cartilhas, entre outros, além de relatos e experiências tidas como bem-sucedidas. Essas ações tinham como propósito institucionalizar o construtivismo.

A disputa iniciada entre os defensores do construtivismo e os que defendiam os tradicionais métodos de alfabetização provavelmente colocou o método elaborado por Heloisa Marinho em xeque. Embora tenha sido sistematizado por meio de pesquisas experimentais com princípios da psicologia da Gestalt, a educadora compartilhava o pensamento de sua geração em relação ao tradicional teste de maturidade para a promoção à primeira série.

Quanto às cartilhas, alvo de críticas da professora Heloisa Marinho em alguns de seus artigos, mantiveram-se no mercado editorial, sendo adaptadas a cada nova tendência, sem deixar de reproduzir as tradicionais: “de qualquer modo, no momento em questão, algumas das cartilhas tradicionais continuam a ser utilizadas e muitas novas cartilhas são produzidas, as mais recentes denominadas de construtivistas ou socioconstrutivista ou construtivista-interacionista” (MORTATTI, 2000, p. 257).

O cenário político-educacional que se desenhava parecia desfavorável para a manutenção das propostas da educadora Heloisa Marinho. A última carta analisada, escrita em 04 de novembro de 1971 por Wolfgang Metzger, iniciou mais uma vez com sua cordialidade afetuosa e em tom de amizade, tratando a educadora como “querida senhorita Marinho” e agradecendo o “maravilhoso cartão” e pelos documentos anexados. Nessa carta, Metzger apontou algumas observações a respeito do relatório destinado ao governador do estado, que a educadora tinha enviado anteriormente.

O educador solicitou que Heloisa Marinho levasse em consideração uma nova revisão do relatório. Em suas observações, sinalizou que a aldeia de férias e a aldeia para crianças não estavam concluídas na Alemanha, como a educadora relatou, mas, sim, encontravam-se em desenvolvimento, e que existia uma tendência em montar cada vez menos aldeias de férias para famílias abastadas e maior preocupação em transferir orfanatos tradicionais e casas educativas para o formato de aldeias de crianças com grupos de famílias. Descreveu ainda que estava em andamento um movimento para que fossem criados parquinhos e jardins de infância em locais da cidade onde ainda não houvesse esses equipamentos.

Metzger compartilhava do mesmo pensamento que Heloisa Marinho e esperava que a questão de aprender a ler e escrever cedo (em idade pré-escolar) tivesse retrocedido:

Reconheceu-se que, nessa idade é mais importante fortalecer primeiramente o domínio oral da língua materna, para que os alunos iniciantes tenham finalmente as mesmas oportunidades de ensino. A desigualdade de oportunidades baseia-se, de

fato, sobretudo, na desigual formação lingüística, ou seja, no atraso lingüístico das crianças operárias (carta de Metzger, 04 de novembro de 1971).

O educador comentou na missiva que desconhecia qualquer pesquisa sobre a inadequação do aprendizado da leitura precoce e sobre os números de aldeias de famílias de crianças na Alemanha, mas ficou de se informar para, assim que soubesse, retornar a escrever para Heloisa Marinho. Antes de se despedir, lamentou o ocorrido, “ficamos menos felizes que isso tenha gerado novamente agitação por coisas infundadas e mero modismo” (carta de Metzger, 04 de novembro de 1971).

Sem saber exatamente sobre as pessoas que estavam apoiadas politicamente ameaçando o trabalho da educadora, suponho que alguns direcionamentos educacionais de ordem governamental tenham ocasionado tal agitação, colocando não só o método em xeque, mas toda sua proposta para o jardim de infância. As mudanças estruturais na Educação e no discurso sobre o atendimento ao pré-escolar como fórmula para a solução de vários problemas, incluindo o educacional, podem ter mudado o foco de atenção das propostas advindas da renovação escolar iniciada na década de 1930, a qual Heloisa Marinho pertencia como representante de uma geração. A partir do início do governo militar, em 1964, mais especificamente no final da década de 1960 e início dos anos de 1970, novas propostas que atendessem a demanda, principalmente do fracasso escolar, entraram em voga.

Considerada como retrocesso pelos estudos de Kramer (2011), a Lei 5692/71 não contribuiu para o desenvolvimento da educação pré-escolar. A autora aponta que a omissão do Estado em delimitar mais as políticas públicas para esse segmento deixou brechas na legislação, gerando propostas com ênfase na educação compensatória, nos discursos oficiais, como alternativa para solucionar os problemas da Educação.

Na contramão da proposta de Heloisa Marinho, a antecipação do processo de escolarização estaria tirando o tempo de brincar da criança e tolhendo o desenvolvimento de atividades criativas que contribuiriam para a aquisição inicial da leitura e da escrita. Em suas orientações educativas, as atividades eram extraídas das vivências e das observações que as crianças traziam, pois a proposta seria acompanhar seu desenvolvimento natural a partir de suas próprias experiências. Concomitantemente, na alfabetização, o eixo de discussão começou a mudar, em função das novas urgências, com a finalidade de enfrentar o fracasso escolar.

Outro apontamento sobre a questão do brincar talvez estivesse no campo da concepção entre desenvolvimento e cognição. Heloisa Marinho carregava consigo e exigia na formação de seus professores uma sólida fundamentação científica, estudos e pesquisas experimentais

sobre o desenvolvimento infantil e observação da criança. Seu trabalho teve influência tanto nas creches, com a escala de desenvolvimento, quanto no jardim de infância, com suas concepções sobre o brincar e sobre o processo inicial da aquisição da leitura e da escrita. No entanto, sua concepção sobre o brincar talvez tivesse sido questionada por uma proposta de educação de massa que atendesse às classes populares. Kuhlmann Jr. (2000, p.14) aponta a recreação como “marca da trajetória dos parques infantis no município de São Paulo”. A influência e importância da recreação são observadas na nomeação dos espaços como Centros de Recreação, difundidos a partir da proposta do Plano de Assistência ao Pré-Escolar (1967). Esse modelo foi criticado nos seus objetivos, “não era rejeição total; mencionava-se a importância de a criança brincar, mas isso imediatamente era secundarizado em uma hierarquia subordinada ao pedagógico” (KUHLMANN JR., 2000, p. 17). O autor ainda mostra que as críticas quanto à recreação também tinham um sentido oposto, quando se referiam à proposta dos jardins de infância, considerada elitista e distante da realidade mais popular. A dimensão cognitiva apareceu como uma alternativa que considerava o desenvolvimento intelectual mais apropriado e moderno para trabalhar com a pré-escola em substituição ao “tradicional lúdico” (KUHLMANN JR., 2000).

Com o método em xeque e diante de um cenário político que mudou o rumo da Educação, Heloisa Marinho provavelmente viu a necessidade de buscar, em sua rede de apoio internacional, meios que pudessem validar seu posicionamento. Mesmo diante das críticas, continuou a publicar seus estudos através de livros e artigos científicos, defendendo a importância do brincar no processo de aprendizagem da aquisição inicial da leitura e da escrita.

MARCAS DA GESTALT NA PEDAGOGIA PARA A INFÂNCIA

É preciso colocar um ponto final. Algumas vezes, ao longo dos últimos quatro anos, escutei que chega uma hora que precisamos finalizar a escrita. Sempre pensei como seria este momento, quando colocaria o “ponto final”, e isso me gerou uma estranheza. Finais representam encerramentos, conclusões, finalizações, algo que acaba. Em tempos pandêmicos, nos quais o “fim” vem carregado de um significado doloroso, preferi pensar em fechamento de um ciclo de estudos que tem abertura para outros novos ciclos, novos olhares, novas perspectivas, novas investigações. Ou talvez uma pausa, uma interrupção momentânea para pegar fôlego e depois prosseguir.

Ao iniciar a escrita que conduz as considerações desta pesquisa, fui invadida por uma série de recordações do começo desse processo. Muitas expectativas, planos e projetos contidos no sonho de chegar ao grau máximo de estudo que a educação pode oferecer. Naquele começo parecia que o sonho se tornava realidade, mas nem sempre a trajetória sai como planejamos. A vida revela surpresas sobre as quais não temos controle. Tempos difíceis assolaram emocionalmente não só a mim, mas a todos nós que ainda atravessamos uma pandemia. Concluir esse ciclo não foi fácil, muitas vezes pensei em desistir, mas ficou apenas no plano do pensamento, sem ações concretas. Este exercício reflexivo da minha trajetória no doutorado também me fez pensar nos acontecimentos vivenciados por Heloisa Marinho ao longo de sua trajetória, como as duas Guerras Mundiais e os dois períodos de Ditadura no Brasil, e no quanto seus estudos foram influenciados por essas experiências. Foi no meio desses pensamentos reflexivos sobre os atravessamentos que esta pesquisa teve início, meio e aqui apresento as minhas considerações.

Para trazer as marcas da Gestalt na pedagogia da infância desenvolvida por Heloisa Marinho procurei examinar as apropriações da educadora durante a viagem comissionada para a Alemanha, em 1936/37. Dessa viagem, trago as contribuições que a travessia proporcionou para a sistematização do Método Natural de alfabetização. Imersa inicialmente nos arquivos e envolvida pelo que as fontes revelavam, vislumbrei a trajetória acadêmica da educadora viajante como uma intelectual do seu tempo. Nesse processo, os primeiros questionamentos norteadores dessa investigação foram: quais as motivações de Heloisa Marinho para estudar a Gestalt? Qual o interesse de Lourenço Filho ao encaminhar a educadora para estudar na Alemanha? Qual a contribuição dessa corrente da Psicologia no processo de renovação escolar? E qual a repercussão do Método Natural para a alfabetização?

Ressalto que as respostas não trazem certezas, mas apresentam hipóteses com base nas fontes analisadas e na literatura que foi utilizada como apoio para compreender o contexto. Heloisa Marinho, ao traçar uma trajetória profissional permeada por viagens formativas, colocou-se em uma posição diferenciada das mulheres do seu tempo. Progressivamente, ela foi ocupando um espaço próprio, validando sua capacidade intelectual, tornando-se, ela própria, uma pessoa de “ideias largas”. Podemos supor que suas motivações para partir vieram de uma ordem subjetiva ligada ao interesse pelo universo científico e pela educação para a pequena infância. Como intelectual, buscou interferir na Educação com os resultados de suas pesquisas estruturadas em artigos, livros, apresentações em congressos e na formação de professores, além de ter sistematizado um método de alfabetização influenciado pela psicologia da Gestalt.

Heloisa Marinho pertenceu a uma geração de educadores que estavam voltados para o movimento de renovação escolar e carregava consigo os ideários educacionais. Naquele momento, cabia responder, à luz da psicologia educacional, questões que envolviam o desenvolvimento da aprendizagem, sobretudo a aquisição inicial da leitura e da escrita. A educadora foi buscar na psicologia da Gestalt, por meio da viagem que empreendeu, um modelo que explicasse as diferenças individuais no equilíbrio entre o indivíduo e o ambiente, considerando os processos intrínsecos que ocorriam em contínua ordem, do mais simples para o mais complexo, chegando assim a uma maturação desse desenvolvimento. A formulação de princípios gerais que explicassem as variabilidades dessas respostas serviu de base para o suporte da teoria da aprendizagem. E ela não tinha somente as motivações pessoais, pois carregava também o incentivo de toda uma geração que buscava na Psicologia explicações e propostas para a Educação.

E assim, junto com Heloisa Marinho, viajei em sua viagem e nos seus desdobramentos, à medida que lia as linhas e as entrelinhas de cada carta, relatório e documentos que serviram de base para a construção desta pesquisa. Após a viagem comissionada, ela compartilhou a evolução de suas investigações com o seu orientador, Wolfgang Metzger, por meio de cartas. Foram os estudos da Gestalt que deram maior substância às investigações sobre a aquisição inicial da leitura e da escrita. E essas investigações resultaram em um longo processo de pesquisa, ensino e extensão que permitiu à educadora estruturar o Método Natural. Perceber a forma da palavra selecionada no vocabulário da criança antes de perceber as partes que formam a palavra escrita, as letras, foi uma das contribuições da Gestalt para o processo de ensino da leitura e da escrita. Por meio das leis da percepção visual, a educadora explicou a evolução do grafismo livre às primeiras

letras, respeitando o desenvolvimento natural, ou seja, a evolução da linguagem oral relacionada às experiências significativas na alfabetização de crianças.

Considero que os estudos de Heloisa Marinho mostram a influência alemã na educação pré-escolar, sendo o método amplamente divulgado nos cursos de especialização em Educação Pré-Primária ofertados pelo Instituto de Educação e também pelo Colégio Bennett. A psicologia da Gestalt, por meio da percepção da forma, trouxe para a Educação mudanças significativas, mais especificamente a aquisição inicial da leitura e da escrita. Através da sua aplicação sistemática nas escolas primárias, a educadora pôde articular teoria e prática integrando o ensino com a pesquisa, dando, assim, uma identidade para os educadores da primeira infância.

A década de 1970 foi um marco na estrutura educacional, com repercussões na pré-escola e na alfabetização. As mudanças que ocorreram naquele momento deslocaram o eixo de discussão do método para o processo de ensino-aprendizagem, e a perspectiva construtivista começou a se sobrepor ao sistema de alfabetização sob medida, que até aquele momento era considerado hegemônico (MORTATTI, 2000). A dificuldade de solucionar o problema do fracasso escolar colocou em xeque o modelo que estava em vigência, abrindo espaço para novas urgências políticas e sociais com outros olhares e soluções para a alfabetização. É possível que nesse momento o método preconizado por Heloisa Marinho tenha perdido força e gradativamente começado a ser questionado.

As apropriações da viagem comissionada de Heloisa Marinho não só serviram de base para as pesquisas experimentais desenvolvidas, como também de ponto de conexão e estabelecimento de uma rede de sociabilidade internacional. As conexões estabelecidas após a viagem, somadas à sua capacidade intelectual de produção científica, permitiram tecer redes internacionalmente. Quando sentiu que seu trabalho estava sendo ameaçado por um grupo que, apoiado politicamente, entendia que o brincar não tinha ligação com o ler e escrever, buscou a ajuda de seu orientador. As cartas da década de 1970 revelaram os bastidores desse momento, e, analisadas dentro de um contexto, pode-se observar que algumas mudanças no cenário educacional influenciaram a proposta que Heloisa Marinho tinha para a educação desse segmento. Os programas governamentais consideravam a educação pré-escolar como uma possível solução para as questões relacionadas ao fracasso escolar e traziam no bojo dos discursos a antecipação do início da escolarização como proposta compensatória.

Enquanto ela estava recebendo críticas, como as relatadas em cartas a Wolfgang Metzger, Heloisa Marinho, no lugar de se recolher e sair de cena, continuou a publicar livros e artigos científicos reafirmando a sua visão sobre a importância do brincar para a aquisição

inicial da leitura e da escrita, questão da qual não abriu mão, e fundamentou sua crítica às tentativas de antecipação do processo de alfabetização. O brincar, para ela, já fazia parte do próprio processo de alfabetização, como demonstravam as pesquisas que realizou e que fundamentaram cientificamente a sua defesa da pré-escola. Aliás, isso fica claro no livro *Vida, educação e leitura: Método Natural de Alfabetização*, em que ela descreve tudo aquilo que constatou em pesquisas realizadas durante sua longa trajetória profissional.

À medida que fui lendo as cartas e me debruçando nas linhas e entrelinhas, nos ditos e não ditos, pude perceber que havia um silenciamento sobre a situação política na Alemanha. Nas cartas trocadas por Metzger e Heloisa não há comentários sobre a ascensão do nazismo, as posições políticas de ambos, nem sobre as dificuldades que os cientistas enfrentaram para permanecer no país, ou que os obrigaram a partir para outros países, ou seja, nenhum comentário sobre o período da guerra e a derrota dos alemães. Esse é um tema que merecia ser estudado, mas que no escopo da minha pesquisa e nas fontes a que tive acesso não foi possível levantar hipóteses ainda. É possível que existam pistas sobre esses aspectos e questões em outros documentos que ainda estejam guardados e que estariam a exigir novas interrogações.

Depois de acompanhar Heloisa Marinho nessa travessia e situá-la como mulher viajante e intelectual do seu tempo, algumas temáticas ficaram em aberto para um aprofundamento, como as viagens que realizou para os congressos da OMEP e sua participação na União Universitária Feminina.

Heloisa Marinho circulou como educadora imprimindo sua marca no ensino, na pesquisa e extensão da formação de professores que iriam atuar na educação pré-escolar e na alfabetização. Baseada em uma sólida cultura científica, a educadora cultivava nas professoras a importância de observar e estudar as crianças, despertando nelas as potencialidades criativas e intelectuais encontradas no brincar na primeira infância. Talvez seja por isso que a memória de Heloisa Marinho se encontre presente nos registros institucionais, tendo seu nome homenageado no pavilhão que abriga a educação pré-escolar no Instituto de Educação.

REFERÊNCIAS

Obras de referência:

Verbete Pioneiras da Ciência – 4ª edição – CNPQ. Texto disponível em:

<https://www.gov.br/cnpq/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/mulher-e-ciencia/pioneiras-da-ciencia-1/pioneiras-4a-edicao>

Verbete Biográfico. CPDOC apud. Anuário (1943); MENESES, R. Dicionário. Rio de Janeiro, Academia Brasileira de Letras. Texto disponível em:

<http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-biografico/julio-afranio-peixoto>

Heinz L. Ansbacher .Wolfgang Metzger (1899-1979) Obituary. Texto disponível em:

http://www.gestalttheory.net/people/metz_ansb.html

Correspondências:

MARINHO, Heloisa. [carta]. Destinatário: uma amiga. Rio de Janeiro, agosto / 1921. Manuscritos, Acervo do IPHEM.

MARINHO, Heloisa. [carta]. Destinatário: Lourenço Filho. Rio de Janeiro, 1937. Acervo do CPDOC.

METZGER, Wolfgang [carta]. Destinatário: Heloisa Marinho, 20-03-1954. Alemanha. Acervo da Universidade de Münster.

MARINHO, Heloisa. [carta]. Destinatário: Wolfgang Metzger, Rio de Janeiro, 25-04-1955. Acervo da Universidade de Münster.

METZGER, Wolfgang [carta]. Destinatário: Heloisa Marinho, 07-05-1955. Alemanha. Acervo da Universidade de Münster.

MARINHO, Heloisa. [carta]. Destinatário: Wolfgang Metzger, Rio de Janeiro, 05-06-1955. Alemanha. Acervo da Universidade de Münster.

METZGER, Wolfgang [carta]. Destinatário: Heloisa Marinho, 06-04-1960. Alemanha. Acervo da Universidade de Münster.

METZGER, Wolfgang [carta]. Destinatário: Heloisa Marinho, 26-01-1961. Alemanha. Acervo da Universidade de Münster.

METZGER, Wolfgang [carta]. Destinatário: Heloisa Marinho, 04-08-1961. Alemanha. Acervo da Universidade de Münster.

METZGER, Wolfgang [carta]. Destinatário: Heloisa Marinho, 18-09-1961. Alemanha. Acervo da Universidade de Münster.

METZGER, Wolfgang [carta]. Destinatário: Heloisa Marinho, 20-03-1964. Alemanha. Acervo da Universidade de Münster.

MARINHO, Heloisa. [carta]. Destinatário: Wolfgang Metzger, Rio de Janeiro, 17-10-1964. Acervo da Universidade de Münster.

MARINHO, Heloisa. [carta]. Destinatário: Wolfgang Metzger. Paris, França, 04-08-1964. Acervo da Universidade de Münster.

METZGER, Wolfgang [carta]. Destinatário: Heloisa Marinho, 05-08-1964. Alemanha. Acervo da Universidade de Münster.

MARINHO, Heloisa. [carta]. Destinatário: Wolfgang Metzger. Estocolmo, Suécia, 13-08-1964. Acervo da Universidade de Münster.

MARINHO, Heloisa. [carta]. Destinatário: Wolfgang Metzger. Rio de Janeiro, 19-05-1971. Acervo da Universidade de Münster.

MARINHO, Heloisa. [carta]. Destinatário: Wolfgang Metzger. Roma, Itália, 28-06-1971. Acervo da Universidade de Münster.

METZGER, Wolfgang [carta]. Destinatário: Heloisa Marinho, 06-07-1971. Alemanha. Acervo da Universidade de Münster.

MARINHO, Heloisa. [carta]. Destinatário: Wolfgang Metzger, Rio de Janeiro, 02-10-1971. Acervo da Universidade de Münster.

MARINHO, Heloisa. [carta]. Destinatário: Wolfgang Metzger, Rio de Janeiro, 19-10-1971. Acervo da Universidade de Münster.

METZGER, Wolfgang [carta]. Destinatário: Heloisa Marinho, 04-11-1971. Alemanha. Acervo da Universidade de Münster.

Documentos oficiais, legislação, outros:

e- Biografia apresenta: Adolf Hitler Político alemão, 2020. Disponível em:
<https://www.ebiografia.com/adolf_hitler/> - Acesso em 13 de outubro de 2021.

MARINHO, Heloisa. Documentos apresentados à inscrição ao concurso de Psicologia. Rio de Janeiro, Instituto de Educação, Rio de Janeiro, 1939. Acervo do Centro de Memória da Educação Brasileira – CMEB/ISERJ.

Ficha Pessoal institucional. Acervo do Centro de Memória da Educação Brasileira (CMEB). Boletim Oficial do Estado (BOE). Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro (ALERJ). 17 de agosto de 1964

Programa Assembleia Geral do Omep – agosto de 1971. Disponível em:
<https://worldomep.org/>

I ENCONTRO INTERAMERICANO DE PROTEÇÃO AO PRE-ESCOLAR: Trabalho Base. Rio de Janeiro, 1968. Disponível em:

<<http://www.dominipublico.gov.br/download/texto/me002417.pdf>>

Notas para o discurso de Metelli e o programa da celebração do 60º aniversário de Wolfgang Metzger, editado por Wilhelm Witte, Hain, 1960. Disponível em:

<<https://phaidra.cab.unipd.it/detail/o:33130#?q=Wolfgang%20Metzger%20bruxelles&page=1&pagesize=20>>

Relatório destinado à Carlos Lacerda, governador do Estado da Guanabara para agradecer, oficialmente, pela autorização de sua viagem comissionada por quatro cidades/países da Europa, no ano de 1964. Acervo do Centro de Memória da Educação Brasileira (CMEB) Introdução à História Marítima Brasileira. Serviço de Documentação da Marinha. Rio de Janeiro, 2006. Disponível em:

<<http://www.redebim.dphdm.mar.mil.br/vinculos/000008/00000898.pdf>>

Biblioteca Nacional, RJ

Jornal *A Noite* (RJ) em 14/01/1929.

Jornal *A Noite* do dia 4/02/1933.

O Jornal do Commercio, de 5 de fevereiro de 1933

Jornal, *A Nação* de 5 de fevereiro de 1933

Jornal Correio do Amanhã de 19 de abril de 1936

Livros, artigos, teses e dissertações:

ALVES, Claudia. Jean-François Sirinelli e o político como terreno da história cultural. *In*: LOPES, Eliane Marta Teixeira. FARIA FILHO, Luciano Mendes (org.). **Pensadores Sociais e História da Educação**. Belo Horizonte, Autêntica, 2017.

ABREU JUNIOR, Laerthe de Moraes. Apontamentos para uma metodologia em cultura material escolar. **Pro-posições**, v. 16, n. 1, p. 146-166, 2005.

AMORIM, S. R. M. **Viagem como missão: intercâmbio pedagógico do educador Nestor dos Santos Lima (1913-1923)**. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

ARAUJO, Saulo de Freitas. Wilhelm Wundt e a fundação do primeiro centro internacional de formação de psicólogos. **Temas psicol. [online]**, v. 17, n. 1, p. 09-14, 2009.

ARTIÈRES, Philippe. Arquivar a própria vida. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 21, p. 9-34, 1998.

ASH, Michell G. **Gestalt psychology in German Culture 1890-1967**. New York: Cambridge University Press, 1998.

ASH, Mitchell G. Fragmentos do todo: documentos da história da psicologia da Gestalt nos Estados Unidos e na Alemanha. *In: SCAZZIERI, Roberto e SIMILI, Raffaella. **The migration of ideas***. São Paulo: Edições Loyola, 2008.

ASH, Mitchell G. Forced Migration and Scientific Change after 1933. *In: SCAZZIERI, Roberto e SIMILI, Raffaella. **The migration of ideas***. São Paulo: Edições Loyola, 2008.

ABBUD, Ieda. **John Dewey e a educação infantil entre jardineiras e cientistas**. São Paulo: Cortez, 2011.

BANKS-LEITE, Luci; COLINVAUX, Dominique. Claparède: os primeiros estudos sobre a psicologia das crianças pequenas no Institut Jean-Jacques Rousseau. *Pró-posições*, v. 23, n. 2, p.217-220, 2012.

BASTOS, Maria Helena Camara; CUNHA, Maria Teresa Santos; MIGNOT, Ana Chrystina Venancio (org). **Destino das Letras: história, educação e escrita epistolar**. Passo Fundo: UPF, 2002.

BECALLI, Fernanda Zanetti; SCHWARTZ, Cleonara Maria. O ensino da leitura no Brasil e seus fundamentos teóricos e metodológicos. **Revista Educação Pública**, Cuiabá, v. 24, n. 55, p. 13-32, 2015.

BERTOLETTI, Estela Natalina Mantovani. **Laurenço Filho e a alfabetização um estudo de Cartilha do povo e da cartilha Upa, cavalinho!** São Paulo: Editora UNESP, 2006.

BLOC, Marc. **Apologia da história ou ofício do historiador**. Rio de Janeiro, Zahar, 2001.

BRAGA, Ana Carolina; MAZZEU, Francisco José de Carvalho. **O analfabetismo no Brasil: lições da história**. **Revista Online de Gestão e Políticas Educacional**. São Paulo: Editora UNESP, 2017.

BRAGA, Rosa Maria Souza. **Caligrafia em pauta: a legitimação de Ormindia Marques no campo educacional**. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

BUROW, Olaf-axel. SCHERPP, Karlheinz. **Gestaltpedagogia um caminho para educação escolar**. São Paulo: Summus editorial, 1985.

BÜHLER, Karl. *Handbuch der Psychologie*, Band I, Göttingen: Hogrefe 1966, p. 498-517

CAPANEMA, Gustavo. Apresentação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 1, p. 13-26, 1944.

CAMARA, Sônia. Reinventando a Escola: Considerações acerca do ensino profissional feminino nas reformas de Carneiro Leão e Fernando de Azevedo para o Distrito Federal durante os anos 20. *In: I Congresso Brasileiro de História da Educação*, 2000, Rio de Janeiro. *Educação no Brasil: História e Historiografia*, 2000. p. 1-11.

CARDOSO, Silmara de Fátima. **“Viajar é ser autor de várias histórias”: experiência de formação e narrativas educacionais de professores brasileiros em viagem aos Estados**

Unidos (1929-1935). Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

CASTRO, Celso. **Pesquisando em arquivos.** Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

CARVALHO, Marlene. **Alfabetizar e letrar, um dialogo entre teoria e prática.** Rio de Janeiro, Vozes, 2005.

CARVALHO, Luisa M, D. de.; ROCHA, Daiane Elias dos Santos. Práticas educativas construídas em Cursos de Formação de Educadoras nos Centros Pré-Escolares OMEP/BR /RJ (1970-1980). **Revista Tempos e Espaços em Educação**, v. 6, n. 10, p. 85-94, 2013.

CASTILLO GÓMEZ, Antonio. Historia de la cultura escrita: ideas para el debate. **Revista Brasileira de História da Educação**, v. 3, n. 1, p. 93-124, 2003.

CASTILLO GÓMEZ, Antonio. Educação e cultura escrita: a propósito dos cadernos escritos escolares. **Educação**, Porto Alegre, v. 35, n. 1, p. 66-72, 2012

CASTILLO GÓMEZ , Antonio. Escritas da Historia circulação, leituras e recepções. Organizadores. RAMOS, Alcides Freire e PATRIOTA, Patricia. Escritas, Textos e Leituras: Formas de fazer história da cultura Escrita. Ecos Hisotirograficos. Hucitec Editora. Ano 2017.

CENTOFANTI, Rogério. Radecki e a Psicologia no Brasil. **Psicologia: ciência e profissão**, Mogi das Cruzes, v. 3, n. 1, p. 2-50, 1982.

CIVERA, Cristina; PASTOR, Juan Carlos, TORTOSA, Francisco. La Continuidad de la Psicologia de la Gestalt en Alemania 1933. Wolfgang Metzger – fidelidad o supervivência? **Revista de História en la Psicología**, Valencia, v. 20, n. 3-4 p. 221-234, 1999.

CIVERA, Cristina; PASTOR, Juan Carlos, TORTOSA, Francisco. Wolfgang Metzger en la tradición de la Escuela Berlinese de psicología de la Gestalt. **Revista de História en la Psicología**, Valencia, v. 20, n. 4, p. 69-92, 1999.

CHAMON, C. S.; FARIA FILHO, L. A educação como problema: a América como destino – a experiência de Maria Guilhermina. In: GONDRA, J.; MIGNOT, A. (org.). **Viagens pedagógicas.** São Paulo: Cortez, 2007.

COUTON, Alain. **A escola de Chicago.** São Paulo: Papiro Editora, 1995

COSTA, Claudio Fernandes da. **Porquê resolver Problemas na Educação Matemática? Uma contribuição da Escola da Gestalt.** Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação. Pontifícia Universidade do Rio de Janeiro, 2008.

COSTA, Nailda Marinho da; DIEGUEZ, Priscila. Feminismo em revista: a União Universitária Feminina nas páginas do periódico Jornal das Moças (década de 1950). **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, n. 79, p. 69-86, 2021.

COLINVAUX, Dominique; BANKS-LEITE, Luci. E. Claparède: os primeiros estudos sobre a psicologia das crianças pequenas no Institut Jean-Jacques Rousseau. **Pro-Posições**, Campinas, v. 23, n. 2, p. 217-220, 2012

CUNHA, Maria Teresa Santos. Do coração à caneta: cartas e diários pessoais nas teias do vivido (décadas de 60 a 70 do século XX). **História: Questões & Debates**, Curitiba, n. 59, p. 115-142, 2013.

CUNHA, Célio da; WERTHEIN, Jorge. **Fundamentos da Nova Educação**. Brasília: UNESCO, 2000.

CUNHA, Luiz Antônio. Professores e modelos estrangeiros para a educação profissional brasileira (1936-1945). **Interseções**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 2, p. 372-407, 2012.

CRUZ COSTA, João. Esboço Duma História das Ideias no Brasil na primeira metade do século XX. **Revista de História**, v. 9, n. 20, p. 307-332, 1954.

CUNHA, Marcus Vinicius. Duas boas razões para ler John Dewey. *In*: CUNHA, Marcus Vinicius; CIANFLONE, Ana Raquel Lucato e ANDRADE, Erika Ntacha Fernandes de. (org.). **Dewey a valorização nas ciências humanas**. Campinas, Autores Associados, 2009.

DUARTE, Constância L. Narrativas de viagem de Nísia Floresta. **Revista do Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas**, São Paulo, v. 2, p. 58-75, 1999.

ENGELMANN, Arno. **Köhler Psicologia**. São Paulo: Editora Ática, 1978.

ENGELMANN, Arno. A Psicologia da Gestalt e a Ciência Empírica Contemporânea. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 18, n. 1, p. 1-16, 2002.

ESCOLANO, Augustin Benito. HERNÁNDEZ, José Maria Díaz. (Orgs.) **La memoria y el deseo - cultura de la escuela y educación deseada**. **Humanidades Pedagógicas**. Editorial Tirant lo blanch, Espanha, 2002.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de. A contribuição dos parques infantis de Mário de Andrade para a construção de uma pedagogia da educação infantil. **Revista Educação e Sociedade**, ano XX n. 69, p. 60-91, 1999.

FERNANDEZ, Brena Paula Magno; BÊRNI, Dulio de Avila. Sobre o Estatuto Epistemológico da Racionalidade Econômica segundo Karl Popper. **Estud. Econ.**, São Paulo, v. 44, n. 4, p. 847-880, 2014.

FERREIRA, Marina Bessone da Cruz. MARINHO, Heloisa. **Métodos de ensino da leitura estudo experimentais**. *In*: Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. VOL. XXVIII outubro-dezembro, 1957 N.º 68

FERRARI, Elenice A de Moraes; TOYODA, Margarete Satie S.; FALEIROS, Luciane; CERUTTI Suzete Maria. Plasticidade neural: Relações com o comportamento e abordagens experimentais. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 17, n. 2, p. 187-194, 2001.

FERREIRA, Tânia Maria Tavares Bessone da Cruz; GUIMARÃES, Lucia Maria Paschoal. Myrthes Gomes de Campos (1875-?): Pioneirismo na luta pelo exercício da advocacia e defesa da emancipação feminina. **Gênero**, Niterói, v. 9, n. 2, p. 135-151, 2009.

GARCEZ, Priscila de Araujo. *A missão de alfabetizar cidadão: formação e atuação de Judith Tranjan no Instituto de Educação*. III Congresso Brasileiro de Alfabetização 648-659. Anais do III Congresso Brasileiro de Alfabetização, PP.648-659.

GARCEZ, Priscila de Araujo. *Os sentidos da disciplina Leitura e Linguagem materializados na Cartilha Os nossos amiguinhos: prescrições e práticas para formação de professores alfabetizadores (1936-1939)*. Anais do XII Congresso Iberoamericano de História da Educação Latinoamericana – CIHELA, Medellin, março de 2016.

GINZBURG, Carlo. **Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história**. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

GÓES, Lidiane de Oliveira; JACÓ-VILELA, Ana Maria. Anita de Castilho e Marcondes Cabral. (s/d). Disponível em: http://www.cliopsyche.uerj.br/?page_id=396 - Acesso em 28 de outubro de 2021.

GOMES, Ângela de Castro (org). *Escrita de Si Escrita da História*. Rio de Janeiro, editora FGV, 2004.

GOMES, Ângela de Castro. HANSEN, Patrícia Santos. **Intelectuais Mediadores: práticas culturais e ações políticas**. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2016.

GUEDES, Leonardo; NUNES, Pâmela. A educação escolar durante o período do Estado Novo. **Revista Latino-Americana de História**, v. 2, n. 6, p. 1040-1049, 2013.

GONDRA, José Gonçalves. Exercício de Comparação: um normalista da corte na Europa. *In: MIGNOT, A. C. V.; GONDRA, J. G. (org.). Viagens Pedagógicas*. São Paulo: Cortez, 2007.

HECKHAUSEN, Heinz. Wolfgang Metzger: 1899-1979. **American Journal of Psychology**, v. 96, n. 4, p. 567-571, 1983.

HOLANDA, Adriano Furtado. O método fenomenológico em psicologia: uma leitura de Nilton Campos. **Estudos e Pesquisas em Psicologia Rio de Janeiro**, v. 12, n. 3, p. 833-851 2012.

IANNI, Octavio. **Enigmas da modernidade-mundo**. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 2003.

JACÓ-VILELA, Ana Maria. História da Psicologia no Brasil: uma narrativa por meio de seu ensino. **Psicologia: Ciência e Profissão** (Impresso), v. 32, p. 28-43, 2012.

JACÓ-VILELA, Ana Maria. MELLO, Daiane de Souza. FERREIRA, Livia Siliprandi da Silva. MESSIAS, Maria Claudia Novaes. LUCAS, Willian Sérgio de Jesus. *Mulher, Educação e Psicologia*. Anais do XV Encontro Nacional da Associação Brasileira de Psicologia Social. Disponível :

http://www.abrapso.org.br/siteprincipal/images/Anais_XVENABRAPSO/289.%20mulher%20C%20educa%C7%C3o%20e%20psicologia.pdf> - Acesso em 03 de outubro de 2021.

JOBIM SOUZA, Solange. Re-significando a Psicologia do desenvolvimento: uma contribuição crítica à pesquisa da infância. *In*: KRAMER, Sônia; LEITE, Maria Isabel. **Infância: fios e desafios da pesquisa**. Campinas: Papyrus, 1996.

JUNGMANS, Mirian. Emília Snethlage (1868-1929): uma naturalista alemã na Amazônia. **História, Ciências, Saúde-Manguinhos**, Rio de Janeiro, v. 15, p. 243-255, 2008.

KAUFFMAN, Ethel. O sucesso científico da Alemanha nos séculos XIX e XX. **Anais XIII Encontro de História da Anpuh – Rio**, Seropédica, 2008.

KRAMER, Sonia. **A Política do Pré-escolar no Brasil a arte do disfarce**. São Paulo: Editora Cortez, 2011.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida; PINAZZA, Mônica Apezato. Froebel uma pedagogia do brincar para a infância. *In*: FORMOSINHO-OLIVEIRA, Julia; KISHIMOTO, Tizuko Morchida; PINAZZA, Mônica Apezato (org.). **Pedagogias(s) da infância: dialogando com o passado: construindo o futuro**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

KUHLMANN JR, Moysés. A educação Infantil no século XX. *In*: STEPHANOU, Marira e BASTOS, Maria Helena Camara. **História e Memórias da Educação no Brasil**. Petrópolis, Vozes, 2011.

KUHLMANN JR, Moysés. História da educação infantil brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, p. 5-18, 2000.

LE GOFF, Jaques. **Documento/monumento: História e memória**. Tradução Bernardo Leitão [et al.]. 5. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2003.

LEITE FILHO, Aristeo Gonçalves. **Educadora de educadoras: trajetórias e ideias de Heloisa Marinho**. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1997.

_____, Aristeo Gonçalves. **História da educação infantil Heloisa Marinho: uma tradição esquecida**. Petrópolis: DP et Alii, 2011.

LEITE, Miriam Lifchitz Moreira. Mulheres e famílias. *Cadernos Pagu*, Campinas, n. 15, p. 129-143, 2015.

LIBÂNIO, José Carlos. **Democratização da Escola Pública: A pedagogia crítico-social dos conteúdos**. São Paulo: Loyola, 1985.

LIRA, Alexandre Tavares do Nascimento. Reflexões sobre a legislação de educação durante a ditadura militar (1964-1985). **Revista eletrônica do arquivo público do Estado de São Paulo**, n. 36, p. 1-12, 2009.

LOPES, Sonia de Castro. Um olhar sobre o Instituto de Educação: Relato de uma Experiência de Preservação Documental. *In*: MIGNOT, Ana Chrystina Venancio; Silva, Alexandra Lima da & Silva, Marcelo Gomes da (org.). **Outros Tempos. Outras Escolas**. Rio de Janeiro: Quartet Editora, 2014.

LOURENÇO FILHO, M. B. **Introdução ao estudo da Escola Nova**. São Paulo: Edições Melhoramentos, 1963.

MACHADO, Michele Varotto. **A educação das crianças menores de 06 anos sobre a perspectiva de Heloísa Marinho, Nazira Féres Abi-Sáber, Celina Airlie Nina e Odilon de Andrade Filho: uma análise de suas ideias pedagógicas (1934-1971)**. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade Federal de São Carlos, São Paulo, 2015.

MANUKATA, Kazumi. Dos manuais de história para professores: história de suas produções. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.30, n.3, p. 513-529, 2004.

MARINHO, Heloisa. **Vida e Educação no Jardim de Infância**. Rio de Janeiro: Editora Noite, 1952.

MARINHO, Heloisa. **Vida e educação no Jardim de infância**. Rio de Janeiro: Conquista, 1967.

MARINHO, Heloisa. **Vida, educação e leitura: método natural de alfabetização**. Rio de Janeiro: Editora Papelaria América, 1976.

MARINHO, Heloísa. Como a criança aprende a ler brincando. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 56, n. 124, p. 366-379, 1971.

MENDONÇA, Ana Waleska. **Anísio Teixeira e a Universidade de Educação**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2002.

MESQUITA, Afonso Mancuso de. Os conceitos de atividade e necessidade para a Escola Nova e suas implicações para a formação de professor. *In*: MARTINS, Ligia Márcia; DUARTE, Newton. **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias**. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

MIGNOT, Ana Chrystina Venancio. Exercício de intimidade: uma aproximação com a aprendizagem da escrita de si. **Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 237-246, 2013.

_____, Ana Chrystina Venancio. Eternizando travessias: memórias de formação em álbum de viagem. **Revista Brasileira de Pesquisa (auto)biográfica**, Salvador, v. 2, n. 5, p. 330-342, 2017.

_____, Ana Chrystina Venancio. **Pedagogium: Símbolo da Modernidade Educacional Republicana**. Rio de Janeiro: Quartet Editora, 2013.

_____, Ana Chrystina Venancio e CUNHA, Maria Tereza Santos. Razões para guardar: a escrita ordinária em arquivo de professor/as. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 25, n. 11, p. 40-61, 2006.

_____, Ana Chrystina Venancio. Entre cartas e cartões postais: uma inspiradora travessia. *In: MIGNOT, A. C. V.; GONDRA, J. G. (org.). Viagens Pedagógicas*. São Paulo: Cortez, 2007.

MIGNOT, Ana Chrystina Venancio. LEITE FILHO, Aristeo. A criança tem necessidade de expansão física: recomendações e prescrições de uma Educadora para o Jardim de Infância. **Cadernos de História da Educação**, v. 10, n. 2, p. 189-202, 2011.

MONARCHA, Carlos. **Lourenço Filho e a organização da psicologia aplicada a Educação São Paulo (1922- 1933)**. Brasília: Inep/MEC, 2001.

MONARCHA, Carlos; FILHO, Ruy Lourenço. **Por Lourenço Filho: Uma bibliografia**. Brasília: INEP/MEC, 2001.

MONÇÃO, Vinicius. Viajar para aprender. Maria Guilhermina Loureiro de Andrade e sua viagem à cidade de Nova York (1883-1887). **Anais do X Seminário Nacional de História, Sociedade e Educação no Brasil**, Campinas, 2016.

MORAES, Dislane Zerbinatti. Professores-escritores e suas práticas simbólicas de escrita ficcional: o estudo do jogo discursivo entre os campos educacional, intelectual e literário. *In: LEITE, Juçara e ALVES, Cláudia (org.). Intelectuais e História da Educação no Brasil: poder, cultura e políticas*. Vitória: SBHE/EDUFES, 2011.

MORTATTI, Maria do Rosário. **Os sentidos da alfabetização 1876/1994**. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 2000.

MORTATTI, Maria do Rosário. **História dos métodos de alfabetização no Brasil**. Conferência proferida durante o Seminário "Alfabetização e letramento em debate", promovido pelo Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação, Brasília, 2006.

MOURA, Gerson. **A revolução de 1930 e a política externa brasileira: ruptura ou continuidade?**. *In: A Revolução de 30: Seminário Internacional*. Rio de Janeiro/Brasília: FGV-CPDOC/Editora UnB, p. 573-596, 1983.

NUNES, Clarice. Anísio Teixeira na América (1927-1929): democracia, diversidade cultural e políticas públicas de educação. *In: MIGNOT, A.C.V; GONDRA, J. G. (org.). Viagens Pedagógicas*. São Paulo: Cortez, 2007.

OLIVEIRA, Viviane Souza de. Silva, Rosália de Fátima. **O Entusiasmo pela Educação na primeira República: uma perspectiva de progresso político-social no Brasil**. *In: Caderno de História da Educação 2002, Natal. II Congresso Brasileiro de História da Educação*.

PEIXOTO, Afrânio. *In: ACADEMIA BRASILEIRA DE LETRAS. Anuário (1943); MENESES, R. Dicionário*. Disponível em: <http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-biografico/julio-afranio-peixoto> - Acesso em 28 de setembro de 2021.

PENNA, Antônio Gomes. **Acerca dos psicólogos-educadores na cidade do Rio de Janeiro: Manoel Bomfim, Maurício Campos de Medeiros, Plínio Olinto e Lourenço Filho.** Forum Educacional. Rio de Janeiro: FGV, vol. 13, n. 3, jun./ago.1989.

_____, Antonio Gomes. **História da Psicologia no Rio de Janeiro.** Rio de Janeiro, Imago Editora, 1992.

_____, Antonio Gomes. **Introdução ao Gestaltismo.** Rio de Janeiro, Imago Editora, 2000.
 PERROT, Michelle. *As mulheres ou os silêncios da História.* Trad. Viviane Ribeiro. Bauru, SP: Editora da Universidade do Sagrado Coração (EDUSC), 2005.

PERIM, Maria da Luz Fernandes. *A OMEP no – Brasil 1953-2000 47 anos de história.* Ravil Editora e Recursos Audio Visuais LTDA. Rio de Janeiro - RJ – s/d.

PETRUCCI, Armando. **La ciencia de la escritura. Primeralección de paleografía.** Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, Argentina, 2002.

RABELO, Rafaela Silva. VIDAL, Diana Gonçalves. **Movimento internacional da Educação Nova: um problema de pesquisa.** In: RABELO, Rafaela Silva. VIDAL, Diana Gonçalves. Movimento Internacional da Educação Nova. Belo Horizonte, Fino Traço, 2020.

REIS, Ana Claudia Carmo. **Formação docente para a infância: o legado pedagógico da professora Heloisa Marinho.** Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

REIS, Ana Claudia Carmo. **Bagagem de viagem de Heloisa Marinho: sonho de uma experiência europeia no estado da Guanabara (1964).** Anais do VIII Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)Biográfica, São Paulo, 2018.

REGIS, C. V. **Mulheres da União Universitária Feminina 1929.** Artigo Acadêmico. Rio de Janeiro, UNIRIO. (s.d). Disponível em: <https://silo.tips/download/mulheres-da-uniao-universitaria-feminina> - Acesso em 03 de novembro de 2021.

RIBEIRO, André Elias Morelli. **Princípios do método clínico de Jean Piaget: uma análise dos protocolos de pesquisa entre 1920 e 1922.** Tese (Doutorado em Psicologia), Instituto de Psicologia, Universidade Estadual Paulista, 2018.

ROCHA, Inês de Almeida. **Canções de amigo: redes de sociabilidade de Liddy Chiffarelli Mignone para Mário de Andrade.** Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.

ROSEMBERG, Fúlvia. A Educação pré-escolar brasileira durante os governos militares. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, n. 82, p. 21-30, 1992.

SAMPAIO, J. dos R. **Resgate da teoria de motivação de Joseph Nuttin.** In: Memorandum: Memória e História em Psicologia, v. 18, p. 84-94, 2010.

SANTOS, Heloisa Helena Meirelles dos. Arquivos do Instituto de Educação: Reflexões sobre as impressões de memória e fragmentos de realidade não previstos (1932-1937). *In:* HERNÁNDEZ DIÁS, José. (Org.). **La prensa pedagógica de los profesores**. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca, 2018.

SAVAGE, F. John. **O lugar da fônica no aprendizado da leitura e da escrita**. Porto Alegre, AMGH, 2014.

SAVIANI, Demerval. A Política Educacional no Brasil. *In:* STEPHANOU, Marira e BASTOS, Maria Helena Camara. **Histórias e Memórias da Educação no Brasil**. Petrópolis, Vozes, 2011.

SIERRA BLAS, Verónica. **Aprender a escribir cartas los manuales epistolares en la España contemporánea (1927-1945)**. Salamanca: Ediciones Trea, 2003.

SILVESTRE, Gláucia Mendes Oliveira. **A educação metodista e seus modelos pastorais de educação**. Dissertação (Mestrado em Teologia), Departamento de Teologia, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. 2014.

SILVA, Elizabeth Maria. Uma Viajante Nordestina Durante o séc. XIX: Nísia Floresta Brasileira Augusta. *In:* SILVA, Alexandra Lima. **Sujeitos em Movimento: instituições, circulação de saberes, práticas educativas e culturais**. Appris Editora, 2018.

SILVA, Tatiane da. Cunha, CUNHA, Marcos Vinicius da. O discurso de Lourenço Filho em defesa do da Pedagogia do Estado Novo. **Cadernos de História da Educação**, Uberlândia, v. 12, n. 2, p.667-693, 2013.

SILVA, Wesley Nascimento. Estados Unidos (1866-1917) de Nação Dividida a Potência Imperial Continental. **Revista Científica Semana Acadêmica**, v. 1, p. 1-27, 2014.

SILVA, Dener Luiz da Silva. **Por dentro do debate Piaget-Wallon: o desenrolar da controvérsia sobre a origem e desenvolvimento do pensamento simbólico**. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007.

SIRINELLI, Jean-François. Os intelectuais. *In:* RÉMOND, René. **Por uma história política**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2003, p. 231-269.

SOMBRIO, Mariana Moraes de Oliveira. **Em busca pelo campo: ciências, coleções, gênero e outras histórias sobre mulheres viajantes no Brasil em meados do século XX**. Tese (Doutorado em Política Científica e Tecnológica). Instituto de Geociências, Universidade de Campinas, Campinas, 2014.

SOUSA, Lia Gomes Pinto de. “*Honrosas Comissões*” e o Papel Educativo do Museu Moderno: Divulgação Científica, Proteção à Natureza e a Luta pelo Progresso Feminino na Atuação de Bertha Lutz (Décadas de 1920 e 1930). *Revista Feminismos*, v. 2, n. 1, p. 131-150, 2014.

VASCONCELLOS, José Augusto Di Jorge. **Características de forma sucinta: as universidades francesa, inglesa, alemã, norte-americana e soviética.** Rio de Janeiro: Inverta, 2018.

WAGEMANS, Johan. **Historical and conceptual background: Gestalt theory.** Laboratory of Experimental Psychology . University of Leuven s/d.

WARDER, Mirian Jorge. G. Stanley Hall e o Child Study: Estados Unidos de fins do sec. XIX e o começo do sec. XX. **Rev. Bras. Hist. Educ.**, Maringá, v. 14, n. 2, p. 243-270, 2014.

WOLFRADT, Uwe. BILMANN, Elfried. STOCK, Armin (Hrsg.). **Deutschsprachige Psychologinnen und Psychologen 1933-1945 - Ein Personenlexikon, ergänzt um einen Text von Erich Stern.** Ed. Springer, Deutschland, 2015.

XAVIER, Libânia Nacif. Universidade, pesquisa e educação pública em Anísio Teixeira. **Manguinhos**, Rio de Janeiro, v. 19 n. 2, p. 669-682, 2012.

Sites e endereços virtuais:

<https://alchetron.com/Journal-of-Abnormal-Psychology>

<https://www.academia.org.br>

<https://www.biografiasyvidas.com>

<http://bennett.br/centrouiversitario/institucional/historia>

<https://www.verywellmind.com>

<https://semanaacademica.org.br>

<https://cpdoc.fgv.br>

<http://memoria.bn.br>

<http://educandariomaoduarte.blogspot.com>

<http://www.navioseportos.com.br>

<https://www.mackenzie.br/instituto/historia-do-instituto>

<https://cpdoc.fgv.br>

<https://link.springer.com>

<http://www.pflyceum.org/373.html>

<http://portal.inep.gov.br>

<https://education.stateuniversity.com>

<http://www.redebim.dphdm.mar.mil.br>

<https://phaidra.cab.unipd.it/view/o:33130>

<https://peoplepill.com>

<http://www.ufrgs.br>

<https://www.aspi.unimib.it/collections/entity/detail/400/>

<https://historicalhottiesblog.com>

<http://www0.rio.rj.gov.br>

<https://periodicos.ufac.br>

<http://www.parquedoflamengo.com.br>

<https://plato.stanford.edu/entries/mead/>

<https://www.unicef.org>
<https://pt.unesco.org>
<http://www.dominiopublico.gov.br>
<https://educere.bruc.com.br>
<https://www.lib.uchicago.edu>
<https://www.frankenpost.de/inhalt.marktredwitz-der-groesste-umweltskandal-deutschlands.f62e3629-3b88-450c-9323-f6292399676b.html>
<https://pt.findagrave.com>
<https://neurotree.org/beta/peopleinfo.php?pid=71608>
<https://www.spektrum.de/lexikon/psychologie/heckhausen/6410&druck=1>
https://minguzzi.cittametropolitana.bo.it/English_version
<https://historygreatest.com>
https://magazine.unibo.it/archivio/2013/02/06/lutto_in_ateneo_3
https://www.treccani.it/enciclopedia/fabio-metelli_%28Dizionario-Biografico%29/
<https://www.gaetanokanizsa.it/biografia-en/>
<https://www.oxfordreference.com>
https://wp-de.wikideck.com/Anitra_Karsten
<http://www.gestalttheory.net>
<https://www.geni.com>
<https://feministvoices.com>
<http://ead.ohiolink.edu>
<http://anebrasil.org.br/membros/carmen-velasco-portinho>
http://www.cliopsyche.uerj.br/?page_id=396
<http://www.pflyceum.org/373.html>
https://minguzzi.cittametropolitana.bo.it/English_version
<http://rave.ohiolink.edu/archives/ead/OhAkAHA0610>
<http://www.cronologiadourbanismo.ufba.br/apresentacao.php?idVerbete=1422>