



Educação Unisinos

E-ISSN: 2177-6210

revistaeduc@unisinos.br

Universidade do Vale do Rio dos Sinos

Brasil

Alcione Nicolay, Deniz

A noção de infância na Didática Magna de Comenius

Educação Unisinos, vol. 15, núm. 1, enero-abril, 2011, pp. 3-12

Universidade do Vale do Rio dos Sinos

São Leopoldo, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=449644454002>

- ▶ Como citar este artigo
- ▶ Número completo
- ▶ Mais artigos
- ▶ Home da revista no Redalyc

A noção de infância na *Didática Magna* de Comenius

The notion of childhood in *Great Didactic* of Comenius

Deniz Alcione Nicolay
deniznicolay@yahoo.com.br

Resumo: Este artigo discute as implicações do conceito de infância contido na *Didática* de Comenius. Ele não partilha de uma perspectiva histórica, mas de uma inspiração genealógica fundamentada na filosofia de Friedrich Nietzsche. Dessa forma, acompanha os princípios didáticos do pastor Morávio, com o intuito de analisar o peso valorativo que tal proposta exerceu sobre os infantis. Verifica, assim, o caráter místico-teológico desse conceito, bem como sua universalização a partir da padronização dos métodos de ensino. Procura enfatizar, ainda, o uso de imagens no processo de interiorização de uma consciência eternamente dependente e inacabada, como a do sujeito na modernidade. Por fim, constitui-se em uma tentativa de desvelar o caráter simbólico dos princípios educativos de uma obra ímpar no cenário da História da Educação e, sobretudo, da infância.

Palavras-chave: infância, Didática Magna, Comenius.

Abstract: This article discusses the implications of the concept of childhood inside the *Great Didactic*. It doesn't share an historical perspective, but a genealogic inspiration motivated in Friedrich Nietzsche's philosophy. In this way, it accompanies the didactic principles of the Moravy clergyman with the intention of analyze the evaluative weight that such proposal exercised on the childish. It checks the mystical-theological character of that concept, as well as its worldwide through the standardization of the teaching methods. It also tries to emphasize the use of images in the internalization process of a conscience, eternal dependent and unfinished, such as of the subject in modernity. Finally, it is constituted in the tentative of unveiling the symbolic character of the education principles of an odd work in the scenery of Education History and, above all, of the childhood.

Key words: childhood, Great Didactic, Comenius.

Introdução

Quando falamos em infância, lembramo-nos de uma categoria etária específica de todo ser humano. Uma idade em que a pureza, a inocência, os folguedos diários, a indiferença pelos problemas adultos, as companhias, as vontades

e os doces surgem quase que naturalmente em nossa imaginação. Isso quer dizer que nos lembramos da nossa infância, mesmo que essa tenha ocorrido em um tempo distante e, por isso mesmo, tenhamos vagas lembranças. Fica sempre um gosto saudosista, um sentimento nostálgico, uma paisagem ideal ou

uma vontade de regresso quando falamos de uma infância.

Mas, e se fosse o contrário? Se a infância significasse dor, sofrimento, repúdio, violência, conflito, crise, rancor, medo, impotência, solidão. Se, por trás de sua bondade natural, estivesse um pequeno demônio escondido, pronto para nos atacar com

a boca suja de ofensas? Se um bando de meninos-selvagens, desordenados, desocupados, desordeiros, desconjurados, depravados surgissem em meio ao sossego dos cidadãos civilizados para acabar com a ordem civil? Parece que nos acostumamos a olhar a infância por meio de uma lente histórica, pelo que ela é como entidade física e temporal e, principalmente, pelas ideias que forjaram essa infância. Ideias presentes na formação da Pedagogia Moderna, na constituição dos colégios pelos católicos e protestantes, na *Didática Magna*, no *Emílio* de Rousseau. Assim é a infância, juntamente com a imagem da Modernidade.

Talvez a discrepância esteja acentuada neste ponto: o da história. Talvez tenhamos historicizado de modo demasiado a infância e, consequentemente, provocado sua reação autofágica, ou seja, um círculo vicioso de estagnação, repetição, ausência de um sentido estético para a existência. Isto impossibilitaria a criatividade, seja pela ausência do novo seja pela ineficácia dos métodos e procedimentos educacionais. Tal reação da infância de incorporar valores e de reproduzir padrões distintos de sua significação só poderia culminar na mutilação da própria infância, pelo menos daquela criada pelos discursos da Pedagogia Moderna. Se definirmos uma *História da Infância* é porque acreditamos que sua fundação, seu ponto inicial e suas características foram definitivamente produto do mundo adulto, do modo burguês capitalista de vida e, como tal, tornar-seiam estritamente dependentes de toda maquinaria de produção e consumo. Ao mesmo tempo, portanto, que essa novidade radical, a infância, vem ao mundo, é codificada como matéria do mesmo e do igual. Esse procedimento inviabiliza a perenidade de que com ela venha (também ao mundo) uma nova aurora em nossas vidas, um novo sentido para a existência.

Por isso, na base daquilo que se forjou como a infância na Modernidade está o trunfo das forças reativas, uma vez que os valores agregados em torno de sua formação levam, invariavelmente, a marca propensa do niilismo, desse obscurecimento dos instintos criativos do indivíduo. Nesse sentido, se nada de novo parece surgir naquilo que compete ao caráter existencial da infância, se o historicismo provocou certo enfado nas narrativas pedagógicas, se as repetições do já dito, do já visto, ocupam quase sempre o rol das práticas educativas, talvez fosse a hora de ferir a espessa consciência histórica que circunda os valores morais até então tidos como verdadeiros para todas as gerações. Esses valores morais, pois, estão calcados em uma ética do bem, em uma religiosidade salvacionista que encontra na educação uma forma de prolongamento da doutrina do pecado original. Sobretudo, a esse respeito, talvez, nenhuma obra tenha lançado tão longe suas sementes quanto a *Didática Magna* do pastor morávio Jan Amós Comenius.

Didática Magna: constituição e influências

A *Didática Magna* é uma obra que, nos seus trinta e três capítulos, mescla de modo quase inseparável a Teologia e a Pedagogia. Dessa forma, torna-se, por vezes, difícil dizer o que pertence a um campo ou outro, pois todos os princípios, os fundamentos e as técnicas são exemplificados por passagens bíblicas, tanto do Antigo quanto do Novo Testamento.

Sobre a infância, por exemplo, as razões que justificariam a necessidade de restringi-la como objeto das práticas educativas, como alvo específico da catequização reformista, pode ser encontrado logo nas primeiras páginas da obra. Com efeito, Comenius narra a degradação

do ser humano pelo mito do pecado original, tal como descrito no livro do Gênesis, ou seja, o homem, quando foi expulso do paraíso, perdeu sua ligação divina com o criador e teria que recuperá-la através da confirmação evangélica. Em outras palavras, Cristo, a possibilidade da nova ligação com Deus, é o caminho para o retorno ao paraíso celestial, para a revitalização dos valores cristãos depreciados pelo pecado.

Além disso, a infância é a preferida pelos evangélicos para os ensinamentos cristãos, inclusive para Comenius, pois “ensinar isso às crianças, ainda não corrompidas pelos maus hábitos, é mais fácil que aos outros” (Comenius, 2002, p. 29). Nesse sentido, ele vê na infância a necessidade educativa atravessada pelo poder da salvação divina, a única possibilidade de formar cristãos para a nascente sociedade industrial da época, o século XVII. Se, contudo, a religião parece exercer certa predominância na constituição do conceito de infância em Comenius, a ciência não pode ser dispensada.

Comenius esteve atento a todas as transformações científicas de seu tempo, a ponto de, inclusive, chamar seu método didático de “didacografia” (Comenius, 2002, p. 364). Esse termo refere-se à aproximação dos procedimentos didáticos com a perfeição dos procedimentos da imprensa tipográfica, uma das invenções da época. Além do mais, a noção de infância escolarizada é tributária da constituição do próprio sistema imprenso de leitura e escrita do século XVII. Ou seja, as divisões de idades entre o mundo adulto e o mundo infantil foram sistematicamente baseadas na competência ou na incompetência para a leitura (Postman, 1999, p. 69).

Nesse sentido, uma das contribuições de Comenius para a educação das crianças foi a confecção dos primeiros materiais didáticos ilustrados.

O primeiro livro didático infantil, a *Orbis Sensualis Pictus*¹, é produto dessa aproximação incondicional do pedagogo morávio com o mundo infantil. Trata-se de uma pequena enciclopédia infantil com a intenção de ensinar todas as coisas através de gravuras. Por meio dela, chama a atenção para a importância dos aspectos gráficos de um texto, além de valorizar o papel do tipógrafo e do ilustrador nas obras literárias destinadas à infância. A tipografia foi um verdadeiro modelo de funcionamento prático, que poderia ser perfeitamente adaptado à realidade das nascentes escolas modernas.

Outra influência do campo científico na obra de Comenius é a exercida pela *Instauratio Magna*, de Bacon. A exemplo da revolução baconiana entre as ciências naturais, a *Didática Magna* pretende levar ao campo da educação uma revolução semelhante. Dessa forma, os motivos que levaram seu autor a traduzir tal obra, inicialmente do idioma tcheco para o latim, foram a possibilidade de disponibilizá-la para um público mais amplo e, com isso, disseminar a necessidade premente de abandonar os métodos do sistema de ensino anterior. Como Bacon na ciência, Comenius atualiza os procedimentos didáticos de seu tempo para as novas descobertas da época. De alguma forma, ele “empolga-se com o empirismo de Bacon e seu método indutivo” (Kulesza, 1992, p. 89), pois vê neles uma possibilidade de harmonizar o humano com o divino, isto é, de modo comparativo submete todas as descobertas, invenções e inovações como produtos de uma iluminação ascendente, gradativa, que encontra no Deus cristão sua mais elevada expressão. Em outras palavras, os procedimentos científicos devem

servir para alcançar o outro plano, fora dessa vida, o plano divino.

A *Didática Magna* é o esforço de um pedagogo em conciliar ciência e fé, em aproximar teologia e empirismo, em artificializar o mundo natural e desartificializar o mundo científico, em povoar a literatura infantil-pedagógica de imagens da natureza com mensagens bíblicas, em promover a salvação humana através do conhecimento, ou melhor, em tornar o homem uma humanidade possível dentro das humanidades pela descoberta de um Eu interior. Esse esforço de Comenius, ilustrado na *Didática Magna*, constitui a vontade de abranger todos os campos do conhecimento para, através deles, consolidar uma espécie de ciência universal ou sabedoria universal, ideia designada pela expressão que Comenius chama de *pansofia*. Consequentemente, para alcançar a *pansofia*, todos os reinos cristãos deveriam construir escolas públicas, onde pudessem estudar “não só os filhos dos ricos, mas todos em igualdade de estirpe nobre ou comum, ricos e pobres, meninos e meninas, em todas as cidades, aldeias, povoados, vilarejos” (Comenius, 2002, p. 88). Além do mais, a condição de frequência à escola fica submetida à necessidade imposta pela igreja reformada, de que todos soubessem ler a fim de poderem mais facilmente conhecer a Bíblia Sagrada. Sobretudo, a exigência de escolas obedece à predominância de um modelo semelhante a um caleidoscópio, ou seja, um mecanismo de ordenamento social, de recepção dos modelos externos para sua adaptação aos procedimentos didáticos e metodológicos da escola. Por isso, seria perfeitamente normal a aproximação entre religião e ciência, uma vez que as contribuições desta última seriam

adaptadas ao ensino e, também, à moral cristã evangélica.

Talvez essa relativa preferência por uma formação científica da criança, por uma didática fundamentada em modelos, tanto de natureza física quanto das manufaturas do século XVII, tenha neutralizado a potência artística do ensino e da própria didática de Comenius. Apesar de ilustrar no frontispício de sua mais conhecida obra como *Arte de ensinar tudo a todos* ou de trabalhar com ilustrações adaptadas ao ensino do vernáculo às crianças, ele impede a manifestação de uma vontade de potência afirmativa por parte da infância. Por isso, o modelo de infância produzido na *Didática Magna* através da religião ou da ciência, em detrimento da potência estética do indivíduo, não pode manifestar de outra forma seu sentido que não seja aquele determinado pelas forças reativas, em uma palavra, por seu niilismo. Por isso, a vontade de cristalizar os mecanismos instauradores da escolarização moderna, como a graduação, a instrução simultânea e a universalização do processo escolar necessitam de um ser fixo, imutável, com atributos definidos. Além do mais, esse ser deve desenvolver uma memória utilitarista, pragmatista, porém, vivamente calcada nos princípios e na ética da restauração evangélica.

Uma educação pragmatista, utilitarista ou, ainda, realista, ocupa a proposta didática de Comenius para a infância. Esta proposta deve funcionar como um “remédio” (Lopes, 2003, p. 134), pois a misericórdia divina oferece a todos aqueles que nasceram cristãos a possibilidade de encontrar seu caminho de salvação. A via educativa é esse caminho de salvação, que conduz “as novas plantinhas de Deus” (Comenius, 2002, p. 23) para uma realidade transcendental, para uma bus-

¹ Título latino para a obra de Comenius, *O mundo ilustrado em ideias*, de 1658.

ca sem precedentes da nova imagem do paraíso celestial, já que o pecado original denegriu a proximidade do Deus cristão com a humanidade. Consequentemente, a infância necessita ser o alvo de todos os esforços possíveis para a salvação do gênero humano, pois é a essência do próprio remédio moderno para a reconstituição dos Estados, das famílias e da sociedade e, portanto, da escola. Para Lopes (2003, p. 142), “Comenius está consciente, portanto, de que o instrumento deixado por Deus para promover a educação idônea e a salvação comum do gênero humano é a escola”. A escola é vista, portanto, como remédio para a infância, mas também como instância profilática para todos os reinos cristãos. Podemos deduzir que o pedagogo morávio procede por uma obstinada negação de toda realidade aparente, inclusive do próprio sistema de ensino de sua época, para ritualizar ou sacralizar no interior da instituição escolar a infância escolarizada.

A infância: entre o sagrado e o profano

A infância na *Didática Magna*, inicialmente, é regida por uma força afirmativa, positiva, uma vez que a concepção estética legada do Humanismo Renascentista, período anterior à Reforma, afirma a sensibilidade artística do corpo humano, a potência próxima da vida e dos seus estados de natureza. Esta interpretação estética, sobretudo, refuta o teologismo do período medieval e, além disso, a noção moralizante do pecado original. Como, entretanto, no período da Reforma, a potencialidade da noção de infância se reduz ao obscurecimento reativo, ao negativo, ao próprio ressentimento cristão e, com isso, à ausência de seu sentido estético? Como, sob um fundo profano, provocador, insano, imoral e demoníaco, o moralismo

cristão calcifica a noção de culpa e a estende, sobre uma versão disciplinar, para o interior das escolas? Aqui, a *Didática Magna*, como obra produzida no período reformista, é uma obra que incorpora um momento de transição que, no dizer de Gasparin (1994, p. 42),

[...] vai do velho ao novo, do religioso ao laico, do pequeno ao grande, do nacional ao internacional, numa evolução gradativa que apreende aquele preciso momento de passagem de uma fase histórica à outra e o traduz para uma nova forma de ensinar. Essa direção, contudo, não é linear, mas um misto de idas e vindas e dependências recíprocas.

A *Didática Magna*, portanto, caracteriza-se como uma obra que é substancialmente referência nos princípios morais e disciplinares que nortearam uma miríade de práticas educativas por toda a Modernidade. O alvo dessas práticas, a infância, é separado de seus instintos mais profundos, de sua inocência, de sua irresponsabilidade, da potencialidade de sua força afirmativa, para então ser seletivizada e classificada na formação das escolas modernas. Mas, como uma obra de idas e vindas, de dependências recíprocas ou, em uma esteira nietzschiana, de movimento coextensivo de forças, ela também mantém o aceno afirmativo de um fundo obscuro, caótico e profano. Isso quer dizer que, na *Didática Magna*, uma formação inteiramente religiosa seria quase impossível, visto que as inovações do mundo científico eram quase indispensáveis. Assim, Comenius associa uma didática de ascese espiritual com o pragmatismo do mundo do trabalho, fazendo-os convergir, dessa forma, para os mesmos fins. Em outras palavras, o profano do capitalismo se mistura com o individualismo calvinista-protestante, para forjar a utopia salvacionista de progresso das nações cristãs.

Por isso, na *Didática* de Comenius, existe uma agonística em que o conceito de infância se encontra numa pulsão de forças ativas e reativas. Pelas forças ativas, a infância age contra as normas disciplinares promovidas pelos moralistas, pastores ou reformistas de um modo geral. Essa forma de ação, entretanto, funciona como um elemento imperceptível no interior da *Didática Magna*, como uma tipologia mística, profana, por meio da qual Comenius tratou de reagir para justificar a necessidade de escolarização. Dessa forma, manipulando elementos laicos, mundanos, da ordem do profano, Comenius consegue catequizar forças instintivas, artísticas, dionisíacas, para fazê-las servir aos códigos morais e disciplinares da igreja reformada. O tema da criança selvagem, por exemplo, é relatado por ele no capítulo VI de sua *Didática*: “O homem, para ser homem, precisa ser formado” (Comenius, 2002, p. 71). Nesse capítulo, são destacados exemplos de crianças que foram criadas entre os animais, precisamente referindo-se ao convívio de crianças com lobos. E, nessa convivência, as crianças passaram a agir como se fossem realmente lobos, abdicando de qualquer vestígio do humano. Isso leva o pastor morávio a insistir na natureza educável do ser humano, pois “fatos desse gênero demonstram que a educação é necessária para todos” (Comenius, 2002, p. 75). Provavelmente, aqui, ele partilha daquilo que identifica como as três espécies de vida do ser humano, isto é, a vegetativa, a animal e a intelectual ou espiritual (Comenius, 2002, p. 43). Entretanto, é somente pela terceira forma que o homem aprimora sua existência para alcançar os degraus mais altos da salvação.

Para alcançar a salvação do gênero humano, especialmente das crianças, outra precaução definida por Comenius é aquela que compete ao tratamento dedicado aos

chamados autores pagãos. Cícero, Sêneca, Virgílio, Tertuliano, Ovídio, Plauto e Aristóteles são considerados influências perigosas para o ensino cristão das crianças. Por isso, a seu respeito devem ser proferidas máximas com toda cautela possível, a fim de que as crianças entendam que “Deus proibiu expressamente a seu povo a cultura e os usos pagãos” (Comenius, 2002, p. 291).

Todo o capítulo XXV da *Didática Magna* descreve sobre os cuidados que se deve ter ao trabalhar-se com os autores pagãos; aliás, o próprio Comenius, na reformulação da sua *Didática Tcheca* para a versão latinizada da *Didática Magna*, retirou significativamente as citações dos clássicos gregos e latinos (Gasparin, 1994, p. 44). Podemos inferir que os cuidados em separar a infância da cultura clássica greco-romana sejam próximos, ainda que em um movimento oposto ao da Reforma, aos da Contra-Reforma Católica, em específico, pela Companhia de Jesus. Assim como o pastor morávio, os jesuítas usaram de modo cristianizado os autores gregos e romanos, descaracterizando, através de suas narrativas, métodos e técnicas educativas e, logo, o que havia de afirmativo, de nobre, entre os clássicos.

Esse procedimento é destacado por Durkheim (1995) na obra *A Evolução pedagógica*, quando descreve uma análise da história do sistema de ensino francês. Para esse autor, a Igreja Cristã transforma os personagens pagãos em figuras emblemáticas das virtudes, dos vícios, de todas as grandes paixões da humanidade. Desse modo, tornando geral e indeterminado o pensamento clássico greco-romano, a cultura pagã pode servir facilmente para exemplificar os preceitos da moral cristã.

A Renascença, contudo, seguindo Durkheim (1995), erige a possibilidade de uma educação dessacraliza-

da. Tal educação promove uma nova orientação moral aos povos europeus: mais literária, mais requintada, mais artística, mais antropocêntrica. Uma educação que efetivamente não serviria aos interesses imediatos da Reforma, pois refutaria, em sua essência, os dogmas básicos do cristianismo, como a doutrina do pecado original, por exemplo. Além disso, o receio de uma orientação não religiosa dedicada às crianças, a afirmação de valores mais saudáveis e nobres, no sentido nietzschiano, provocariam a preocupação dos reformistas e dos moralistas cristãos. Aliás, os manuais de civilidade, de orientação sobre hábitos e costumes das crianças proliferaram de maneira significativa no período da Reforma, de modo a denotar certa preocupação com a formação moral da criança e, sobretudo, com a formação religiosa.

Essa preocupação é descrita densamente no livro de Elias (1990), isto é, *O processo civilizador*; uma vez que analisa a transformação dos costumes europeus em meados da Reforma. O autor parte de uma análise dos manuais de civilidade renascentistas, ou seja, de prospectos que destacam regras de postura, de como se portar à mesa, de como usar as vestimentas. Entre esses manuais, Elias dedica especial atenção à produção de Erasmo de Rotherdam, como, por exemplo, o seu *De civilitate morum puerilium* (Da civilidade em crianças), de 1530. Cronologicamente, esta é a primeira obra didática a tratar da orientação de hábitos e bons modos para as crianças. Entretanto, Erasmo está mais próximo da cultura renascentista do que dos moralistas cristãos. Moralistas que, inclusive, atacam veementemente a sua produção, pois fora suspeita de heresia por misturar nas narrativas pedagógicas elementos profanos na orientação das crianças.

De modo particular, essa polêmica refere-se aos *Colóquios*, em uma

passagem na qual o autor (Erasmo) narra o diálogo de uma prostituta com um menino. Podemos afirmar aqui que a preocupação dos cristãos ortodoxos em relação a autores renascentistas, como Erasmo, seja exatamente o receio de uma formação puramente aristocrática, elitista, e não necessariamente religiosa, isto é, calcado nos princípios e nas regras morais do cristianismo. Nesse sentido, “a Igreja revela-se, como tantas vezes ocorreu, um dos mais importantes órgãos da difusão de estilos de comportamento pelos estratos mais baixos” (Elias, 1990, p. 111). Essa afirmação de Elias avalia de modo significativo a própria pretensão da Reforma, qual seja: a escolarização em massa sob a reafirmação dos dogmas cristãos, abalados pela cultura renascentista.

Assim, ao refutar uma formação de cunho mais artístico, derivado do saber humanista clássico, os reformadores como Comenius afastam as influências consideradas nocivas para o ensino das crianças. Estas influências, aliás, não eram apenas dos autores proibidos, mas estendidas inclusive aos próprios familiares das crianças. Os adultos, por estarem em uma condição próxima dos pecados e das paixões mundanas, não detinham o método nem a reta formação moral para orientá-las.

Podemos afirmar, nesse sentido, que, se a infância é comparável a uma planta, quanto mais enrijecido e duro o caule, mais difícil seria inculcar os princípios da instrução, da virtude e da religião. Assim, “uma arvorezinha pode ser plantada, transplantada, podada, dobrada para um lado ou para outro; uma árvore crescida nunca” (Comenius, 2002, p. 78). Apesar disso, a importância da família não é menosprezada pelo pastor morávio, o qual lhe atribui um papel importante no processo de educação natural da criança. Em uma perspectiva pansófica ou

universalizante, a educação ocorre em todas as instâncias do convívio infantil. Porém, Comenius coloca a necessidade de um local específico para o ensino: a escola. Ainda destaca a necessidade de profissionais especializados para tal ofício, quais sejam: os preceptores, pedagogos, mestres ou professores.

Em torno do argumento de que os pais raramente têm condições de educar os filhos, seja por falta de tempo ou de conhecimento dos procedimentos e métodos adequados, Comenius afasta o corpo infantil da esfera de domínio familiar. Deste modo, coloca a necessidade de educar e orientar as crianças para além do âmbito exclusivo da família, como uma responsabilidade da sociedade em geral, como um pacto entre os cidadãos cristãos e a necessidade incondicional de salvar as crianças pela via educativa. Consequentemente, conforme o ideal pansófico, a infância torna-se universal e universalizável.

Nesse contexto, a infância torna-se uma idade em que a tarefa educativa não pode estar isenta, a fim de fazer proliferar a perfeita harmonia entre graus de ascensão do ser humano cuja altura máxima é representada pelo Deus cristão. Além disso, por serem dependentes e protegidas de Cristo (Comenius, 2002, p. 31), devem receber os princípios da virtude e da moral cristã, pois: “educar os jovens com sabedoria significa, ademais, prover a que sua alma seja preservada da corrupção do mundo” (Comenius, 2002, p. 30). Sobretudo, na instituição escolar, as crianças aprenderiam juntas, com economia de tempo e fadiga e sob a orientação de um único adulto, versado na arte de ensinar, *a arte didática*.

Arte de ensinar, mas não necessariamente arte de aprender, pois, ao fixar na figura do adulto a dependência da inculcação dos valores infantis, do controle de seu tempo, do tipo de

conhecimento e de como este seria aprendido pela criança, Comenius renega o mundo infantil. Não são os valores da infância que prevalecem, os seus gostos, as suas brincadeiras, as suas vontades, mas os modelos provenientes do mundo adulto. Como afirma Narodowski (2001, p. 54), “a infância é apenas o produto de uma ordenação superior e abrangente, ela é incapaz de voltar-se contra o modelo escolar ou de colocá-lo em risco”.

Conforme esse pensamento, tem-se a infância como um modelo individualizado, um rebento selvagem do mundo adulto, ainda que inocente, que estaria à mercê das depravações e dos vícios mundanos e que, portanto, necessitaria ser controlado, governado pelos adultos. Por isso, a necessidade de disciplinar certas regras, códigos e condutas aos infantis, a fim de que estes não desafiassem o princípio da ordem exata em tudo. Esse princípio atua como um verdadeiro divisor de águas na *Didática Magna*, pois é a exigência central para o pleno funcionamento das escolas (Comenius, 2002, p. 123) e, consequentemente, para a conduta moral dos jovens cristãos, das plantinhas do paraíso.

A arte de ensinar tudo a todos

A estética em Comenius é a do mesmo e do igual. Um belo que repete a ilustração como modelo, seja do mundo natural ou das artes mecânicas, já que a imprensa tipográfica é o modelo de reprodução, de padronização de cores, palavras e imagens. Por ela, é possível conduzir toda arte didática de ensinar, sendo seus elementos comparáveis aos que integram uma situação de sala de aula, ou seja, o papel são os alunos, os caracteres tipográficos são os livros escolares, a tinta é a voz do mestre e a prensa é a disciplina escolar (Comenius, 2002, p. 364).

Ora, se o aluno é o papel no qual serão impressas as lições do mestre, a exemplo da concepção de tábula rasa de Aristóteles, partilhada por Comenius, significa que este é uma folha em branco. Um ser inocente que deve sofrer simplesmente por existir. Um rascunho que deve ser ocupado, moldado, para servir ao interesse dos reinos cristãos e, além disso, desenvolver, através da via moral e disciplinar, uma memória apta à obediência: reprodutiva e instrumental. É evidente certo diretivismo pedagógico na constituição da noção de infância na *Didática Magna*, uma vez que os valores considerados apropriados para desenvolver suas potencialidades são os mesmos que servem ao mundo adulto.

Nesse contexto tem-se a chamada arte de ensinar tudo a todos, *a didática*, ou, em uma comparação agradável ao pastor morávio, a “didacografia” (Comenius, 2002, p. 364) é também uma arte de controle e imitação de modelos. Arte de controle porque, ao mesmo tempo em que se constitui em um método para ensinar, controla a individualidade infantil, suas manifestações e aspirações sob o signo da escolarização universal. Arte de imitar os modelos porque, mesmo calcada nos princípios do cristianismo, utiliza modelos provenientes de fontes não necessariamente religiosas, visto que uma escola puramente religiosa não seria possível sem compactuar-se com as ciências e as descobertas de seu tempo.

Para Corazza (2002, p. 156), trata-se “de uma arte, cada vez mais racional e mais política”, na medida em que os Estados cristãos aumentam de produção e intenção. Uma arte, portanto, que situa a própria Pedagogia como uma técnica, pois a incumbência de governar os infantis exige que o adulto tenha conhecimento do método. Aliás, sem ele, dificilmente as instituições escolares

poderiam servir aos interesses do mundo adulto, uma vez que a disciplina será consequência do método adequado.

Em relação ao método, o capítulo XXI da *Didática Magna* trata exatamente do “Método para ensino das artes” (Comenius, 2002, p. 243). Aqui, Comenius traz pequenas demonstrações de como realmente entende a noção de arte, de qual sua importância para o ensino das crianças e de como aprender a arte. Sobretudo, essa forma de arte é definida por onze cânones, dos quais “seis dizem respeito ao uso, três à orientação e dois, ao exercício” (Comenius, 2002, p. 244). Além do mais, é uma arte que exige um modelo, uma cópia que possa servir de fundamento ou de observação, ou seja, uma arte como imitação do mesmo. Não é nada surpreendente que o pastor morávio afirme que “o ensino completo de uma arte consiste em síntese e análise” (Comenius, 2002, p. 251), visto que se trata de uma concepção extremamente próxima das artes mecânicas, das artes dos ofícios. Assim, a arte do jardineiro está na sua atividade de cultivar as plantas e cuidar dos jardins; a arte do arquiteto, nas suas atividades de edificação, de construir e planejar.

É exatamente nesse sentido que Comenius concebe a noção de arte, isto é, a arte é a arte de alguma coisa. Por isso, a didática é a arte específica de ensinar as crianças, mas a vontade de aprender é reduzida a um número infinito de repetições, a exemplo da prensa tipográfica ou do som das batidas do relógio. A criança é um aprendiz à mercê do artífice, cujo corpo necessita de sucessivos exercícios praticados, a fim de que adquira o hábito de produzir algo. Como expressa Kulesza (1992, p. 189), “basicamente o trabalho é a atividade que o homem realiza ao executar uma arte. Arte, no sentido grego de *téchne*, isto é, de modi-

fcar o mundo natural”. Uma arte utilitarista, portanto, que, ao invés de afirmar as potências criativas do indivíduo, atua como um antídoto contra as forças ativas, acabando por reforçar a moral cristã evangélica.

Nada do espírito artístico do Renascimento prevaleceu na constituição do conceito de infância na *Didática Magna*. Ao contrário, o pragmatismo científico do século XVII parece ter fortalecido os princípios educativos cristãos e, consequentemente, desenvolvido a figura identitária da criança-aluno. Desse modo, a infância é separada de seu tempo, de sua inocência, de sua individualidade e, por que não, de sua criatividade, para ingressar em uma instituição cujas “oficinas de artesãos são o modelo de estrutura, de organização das escolas” (Gasparin, 1994, p. 123). Além disso, a escola de Comenius legará à infância uma potente memória regulatória, ou melhor, uma memória coletiva para integrar a harmonia das comunidades cristãs.

O princípio da ordem exata em tudo, tema do capítulo XIII (Comenius, 2002, p. 123), é uma demonstração clara dessa vontade de controle e adaptação dos infantis à esfera coletiva do bem comum. Essa vontade, através da disciplina, dos hábitos e dos costumes pôde afeiçoar os infantis com os aprendizes das artes de ofícios. Dessa forma, religião, escola e trabalho constituem a tríade essencial para o protestantismo. Assim como a perfeição das máquinas, os infantis, por treino e repetição das atividades, devem incorporar essa memória do mundo do trabalho a fim de servirem a todas as nações cristãs e, também, aos próprios mecanismos de escolarização modernos, definidos nas páginas da *Didática Magna*.

Além do mecanismo da “ordem exata em tudo”, os infantis deveriam ser conduzidos dentro dos mecanismos de “gradação” e “instrução

simultânea”. Esses mecanismos funcionam como dispositivos disciplinares, na medida em que negam sua vontade de potência, tornando-os como uma massa homogênea acerca de um esforço de padronização e controle do tempo. Ao mesmo tempo em que regulam os infantis, esses mecanismos também produzem a necessidade da frequência escolar e, sobretudo, fixam a imagem da criança-aluno, da dependência por sua imaturidade à figura do adulto. Assim, devem comportar-se como se a infância fosse uma existência meramente natural, um lugar que existe porque deve ser completado, um estado de inocência que deve ser orientado na piedade cristã. Estes mecanismos, portanto, não seriam capazes de sustentarem-se por mais de quatro séculos na Pedagogia Moderna sem a infância como mola propulsora em seu interior (Narodowski, 2001, p. 13).

Os mecanismos da *Didática Magna*

Por meio do mecanismo de “gradação”, Comenius pretende organizar todo o funcionamento escolar, uma vez que o currículo, a organização dos conhecimentos e a sequencialidade das atividades didáticas deveriam partir do simples para o complexo, do particular para o geral. Dessa forma, o funcionamento escolar deveria proceder exatamente como os degraus de uma catedral barroca, cuja função é levar ao interior do templo ou, quando muito, conduzir o crente até a proximidade do altar-mor, onde jaz a figura do Divino. Assim funciona o mecanismo de gradação. Seu objetivo máximo, ou melhor, seu grau máximo está no Deus cristão, de modo que tudo que se possa alcançar nessa vida deve servir para alcançar a eternidade.

Conforme Gasparin (1994, p. 50), “em Comenius tudo é direcionado

para o Deus Bíblico, como o fim último que tudo explica e para o qual tudo se dirige". Até mesmo no capítulo IV da *Didática Magna*, nosso pedagogo define os três graus necessários para o homem conduzir-se a Deus, isto é, a instrução, a virtude e a religião (Comenius, 2002, p. 55). Em outras palavras, escola, disciplina e cristianismo são elementos sequenciados, gradativos para a aprendizagem nas nascentes escolas modernas. Por isso, a infância, respeitando a ordem dos graus, é o primeiro e único instante do homem em que a educação se faz necessária, a fim de que a harmonia entre as nações cristãs possa encontrar nas escolas sua expressão mais significativa.

Pelo mecanismo da *instrução simultânea*, por sua vez, Comenius define que muitas crianças seriam educadas juntas, ao mesmo tempo, por um único adulto, que seria o professor ou pedagogo. Insiste que "em cada comunidade humana bem organizada (cidade, região ou aldeia) seja aberta uma escola para servir de lugar de educação comum da juventude" (Comenius, 2002, p. 84). Além disso, institucionaliza o espaço de convivência escolar e, sobretudo, a faixa etária dos jovens escolares, pois seria impraticável o ensino da piedade e da moral cristã em um ambiente que misturasse jovens e velhos, os quais seriam péssimas influências para as plantinhas do paraíso (Comenius, 2002, p. 29).

Ao contrário do período medieval, que desconhecia a divisão por idades dos alunos, uma vez que a infância nesse período não ocupava, necessariamente, o alvo das práticas pedagógicas, o pastor morávio presente os riscos que a convivência das crianças com adultos poderia lhe trazer e, como atesta Ariés (1981, p. 175), "a repugnância pela precocidade marca a primeira brecha aberta na indiferenciação das idades dos

jovens". Assim, Comenius temia que as depravações mundanas, os vícios e os maus hábitos contaminassem a suposta inocência infantil.

Para reforçar ainda o mecanismo de "instrução simultânea", Comenius organiza sua proposta pedagógica sistematizando quatro tipos de escolas, conforme as idades da criança, sendo elas: infância, meninice, adolescência e juventude. Cada um desses períodos dura seis anos e tem sua escola correspondente, qual seja: a do regaço materno, a vernácula, a latina e a academia (Comenius, 2002, p. 320). Em seguida, descreve as funções de cada uma dessas escolas, indicando, inclusive, as disciplinas específicas a serem trabalhadas em cada uma delas. Esse fato dificilmente seria possível sem a confecção de livros didáticos específicos para este fim, caracterizando-se, também, como outra forma de controle e simultaneidade do ensino das crianças.

Os livros, portanto, deveriam ser de dois tipos: "os relativos às coisas (reais) para os estudantes e os informativos para os professores, para que estes sejam capazes de usar os primeiros com rapidez e perfeição" (Comenius, 2002, p. 365-366). Podemos afirmar, nesse sentido, que a imprensa tipográfica foi tão importante para a proposta didática do pastor morávio e, consequentemente, para a constituição do próprio conceito de infância, que foi capaz de estabelecer por graus de compreensão a capacidade ou incapacidade do leitor (Postman, 1999, p. 59).

O deslumbramento de Comenius com a imprensa tipográfica vai além da possibilidade de perfeição de uma arte mecânica, que repete os mesmos movimentos para produzir um padrão, que poderá ser apreciado por todas as crianças. Ele percebe que a construção de um espaço diferenciado dos segredos do mundo

adulto dependia de toda uma simbologia infantil. Essa simbologia foi produto de uma construção lenta que se fez valer através das ilustrações, das imagens do mundo natural ou artificial, utilizadas em toda produção didática de Comenius para a infância. Era como se as crianças vissem, elas próprias, nas antigas brochuras do pastor morávio e, desse modo, aceitassem a condição de dependência, de distância demasiada do mundo adulto. Um mundo para o qual deveriam preparar-se, pois, até então, eram incapazes de partilhar seus segredos, suas vivências e, principalmente, suas leituras.

Surge, então, a repulsa por autores proibidos, por livros heréticos ou profanos, os quais deveriam ser tratados com certa cautela, com uma digna pedagogicidade. Por isso, os livros dos filósofos gregos, dos escritores do Renascimento, daqueles que não professavam sentimentos religiosos, eram motivo de reducionismo, de adaptações, de cortes, a fim de que pudesse ser usados na educação das crianças. Consequentemente, as imagens da arte passavam pelo mesmo tratamento, uma vez que o sentimento religioso da Reforma e, também, da Contrarreforma tornava a arte uma representação sacra dos mitos cristãos.

Nesse sentido, as gravuras de Comenius não ilustravam outra coisa que não fosse esse sentimento religioso e progressista, pois, na sua *Orbis Sensualis Pictus*, a maioria das imagens está representando situações de trabalho. Entretanto, essa imagética de Comenius é também uma forma antinatural de tratar as forças instintivas, de conter níveis de energia e de regular funções corporais, na medida em que insere na conduta dos infantis certa disciplina, um ar de contemplação e, sobretudo, uma moral. Uma moral que ensina que o prazer, a irresponsabilidade e a alegria em demasia são pecados

mortais, uma vez que provocam os mais profundos instintos animalescos e, com isso, a ira do grande Deus.

Dessa forma, é o Deus adulto que pretende formar a criança-boa pela negação de seus instintos, pela inculcação de seus valores, aliás, os únicos considerados válidos para a escolarização dos jovens cristãos. Para isso, a ilustração de imagens teve uma importância que dificilmente a história da Pedagogia poderá negar, pois dela colheu seus frutos mais ilustres, seu próprio objeto das práticas pedagógicas, a infância. Nesse sentido, “era por meio da tipografia e sua serva, a escola, que os adultos adquiriram um controle sem precedente sobre o ambiente simbólico do jovem”, conforme Postman (1999, p. 59), sociólogo e historiador da mídia contemporânea. Esta afirmação pode enquadrar-se perfeitamente na *Didática* de Comenius, pois este pressentiu a importância das ilustrações como elemento moralizador no interior das escolas.

Essas ilustrações, contudo, afastam-se do espírito artístico do Renascimento, do paganismo clássico, daquela forma de realização instintiva e profana que escandalizou os reformistas e moralistas cristãos. Nada das esculturas e das pinturas em que figuravam imagens de deuses ou personagens bíblicos nus foram exemplos das ilustrações utilizadas pelos reformistas. Ao contrário, a arte sacra barroca, por exemplo, veste todas as imagens bíblicas, seja as de Cristo-menino ou da Sagrada Família cristã. É como se um sentimento de pudor, de vergonha pelo sexo fosse uma condição necessária para a educação dos infantis e como se, pela introdução da ideia do pecado original a infância temesse os segredos do mundo adulto e, consequentemente, os castigos da ira divina. Por isso, o autor da *Didática* inicia sua obra pela simbologia do

paraíso terrestre (Comenius, 2002, p. 21). Desde o começo da obra, portanto, há uma forma de negação da natureza, dos instintos, da nudez e do sexo no ser humano.

Conclusão: infância mística

O que pode prevalecer, nesse sentido, do Renascimento na *Didática Magna*, se o niilismo reativo cristão é a instância doadora de sentido ao conceito de infância aí presente? Ora, afirmamos que o que há de não religioso na obra do pastor morávio funciona como um elemento imperceptível e que este, aos poucos, é catequizado, neutralizado a ponto de servir aos interesses pedagógicos de sua obra. Nenhuma escola puramente religiosa seria possível, pois remeteria à autoridade teológica do período medieval e, sobretudo, ao seu modelo de escola. Essa escola foi veementemente criticada por Comenius pela ineficácia de seus métodos e pela coerção de suas práticas disciplinares. Como atesta um dos poucos estudiosos de Comenius no Brasil:

Na educação da juventude – dirá – usou-se quase sempre de um método tão duro que as escolas são consideradas como espantalhos das crianças ou câmeras de torturas das inteligências [...]. O que se pode inculcar ou infundir suavemente nos espíritos é neles impresso violentamente, ou melhor, é neles enterrado e ensacado (Covello, 1991, p. 19).

Essas são as palavras de Comenius, citadas pelo biógrafo brasileiro. Somente com elementos profanos, ele (Comenius) pôde articular o espírito da nascente escola moderna e nela inserir a infância, uma vez que esta era um risco bestial e provocador da harmonia de todas as nações cristãs. Objetiva e subjetivamente, sua pedagogia vai formando a cons-

ciência, a identidade da criança-aluno. Isso ocorre tanto no pragmatismo do mundo do trabalho emergente, no controle do tempo, nos modos de produção que coletivizam qualquer forma de ação quanto no consolo espiritual que promete um mundo divino, reparador, compensador para todas as fadigas humanas, com a condição de que o crente professe a moral e a piedade cristã (Gasparin, 1994, p. 119). Aqui existe um traço marcante do protestantismo calvinista da obra de Comenius, ou seja, a axiomática de que o trabalho incansável conduz a Deus (Lopes, 2003). Essa exigência é fundamental para a escolarização dos infantis, pois a disciplina, a instrução e o cumprimento da ordem devem prevalecer no trabalho pedagógico e na escola, de um modo geral.

Porém, a aliança profana vai além do mundo do trabalho ou das descobertas da ciência da época. A didática esteve próxima das alianças perigosas de Comenius com a tradição hermética e com a cabala judaica. Esteve próxima, ainda, dos ideais de revolução da Ordem Rosa-Cruz (Yates, 1983). Por isso, “*O Labirinto do Mundo* é sua grande obra mística, mas também ponto de partida de sua pedagogia, igualmente mística” (Covello, 1991, p. 39), uma pedagogia disfarçada na organização da *Didática Magna*, na preferência pelos números três, seis, sete, onze etc. A obra, por exemplo, tem trinta e três capítulos, princípios, graus, cânones ou regras, sempre em números de três, seis ou onze.

Talvez o interesse de Comenius pela magia renascentista esteja na possibilidade destacada por Kulesza (1992, p. 135), de que se possam gerar artificialmente fenômenos tais como os trovões e os ventos, utilizando-se da harmonia existente entre a mente e o cosmos. Na verdade, é o interesse pela ilustração, pela possibilidade de construir modelos que ilustrem tais

fenômenos que desafiam o pastor morávio. Consequentemente, podemos inferir que as mesmas gravuras, imagens ou ilustrações utilizadas para ensinar as primeiras letras a todas as crianças, além de trazerem simbologias do mundo cristão, mantinham elementos místicos, como símbolos ou como sinais disfarçados nas cartilhas de leitura².

Independentemente dos elementos místicos na *Didática Magna*, disfarçados ou não, eles não são tão consistentes a ponto de reverter, ou melhor, subjuguar as forças reativas que acabaram por se incorporar na constituição do próprio conceito de infância. Desta forma, o niilismo reativo provoca a historização da própria ideia de infância, através da moral cristã evangélica e da própria reversão dos valores infantis para os valores adultos, e vice-versa. É como se o bom do adulto fosse o mau da criança, e o mau da criança fosse o bom do adulto. Entretanto, nem sempre a infância foi reduzida a uma condição de dependência dos valores do mundo adulto. Nem sempre ela foi controlada, vigiada, moralizada, minimizada, curricularizada, pois essas ações foram obra dos Católicos, dos Calvinistas e dos Protestantes, na definição dos princípios da

Pedagogia Moderna. Esta pedagogia que arrebanhou uma assombrosa massa de fiéis, para discipliná-los segundo as exigências do mundo do trabalho e dos princípios cristãos.

Sendo assim, o currículo humanista clássico refutava boa parte dos postulados reformistas, pois não partilhava de uma entonação moralizante como aquela imposta pelos religiosos-pedagogos. Defendia uma ascética, isto sim, como consequência do tratamento cortês, da apreciação estética, de uma educação mais refinada, de uma formação mais aristocrática. Para isso e, para percebermos a distância dos valores da Reforma frente aos valores clássicos, teríamos que percorrer a produção de Erasmo para nos certificarmos dessa tendência em transformar a educação dos infantis em uma ética dos costumes. Mesmo que essa ética custasse à infância a domesticação de sua inteligência intuitiva, a seletividade de suas atividades, o afastamento da convivência popular, a restrição com os alimentos, o cultivo de bons modos para com os adultos e, acima de tudo, um ensino que prezasse as artes clássicas com rigorosidade estilística. Porém, trattarmos de Erasmo e de seu conceito de infância já é outra história.

Referências

- ARIÉS, P. 1981. *História social da criança e da família*. 2ª ed., Rio de Janeiro, LTC, 283 p.
- COMENIUS. 2002. *Didática Magna*. 2ª ed., São Paulo, Martins Fontes, 390 p.
- CORAZZA, S.M. 2002. *Infância & Educação – Era uma vez-quer que conte outra vez?* Petrópolis, Vozes, 204 p.
- COVELLO, S.C. 1991. *Comenius – A construção da pedagogia*. São Paulo, Sejac, 99 p.
- DURKHEIM, E. 1995. *A evolução pedagógica*. Porto Alegre, Artes Médicas, 325 p.
- ELIAS, N. 1990. *O Processo civilizador*. Rio de Janeiro, Jorge Zahar, vol. 1, 219 p.
- GASPARIN, J.L. 1994. *Comênia ou da arte de ensinar tudo a todos*. Capinas, Papirus, 187 p.
- KULESZA, W.A. 1992. *Comenius, a persistência da utopia em educação*. Campinas, Unicamp, 214 p.
- LOPES, E.P. 2003. *O conceito de Teologia e Pedagogia na Didática Magna de Comenius*. São Paulo, Mackenzie, 201 p.
- NARODOWSKI, M. 2001. *Comenius & a Educação*. Belo Horizonte, Autêntica, 109 p.
- POSTMAN, N. 1999. *O desaparecimento da infância*. Rio de Janeiro, Graphia, 186 p.
- YATES, F. 1983. *O iluminismo Rosa-Cruz*. São Paulo, Pensamento.

Submetido em: 12/05/2010

Aceito em: 12/10/2010

Deniz Alcione Nicolay
Universidade Federal da Fronteira Sul
Campus Cerro Largo
Rua Major Antônio Cardoso, 590
97900-000, Cerro Largo, RS, Brasil

² A *Orbis sensualis pictus* começa com a representação de Deus, típica da tradição hermética, ou seja, um olho contendo um triângulo com a notação de Deus em hebraico dentro da retina – exemplo maior de simbolizar qualquer coisa (Kulesza, 1992, p. 136).