

## Civilidade pueril: reflexões sobre a imagem da criança do fim do Medievo à Idade Clássica

### *Civility in children: reflections on the Image of the Child at the end of the Middle Ages to Classical Age*

Helena Almeida e Silva Sampaio <sup>1</sup>

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PEPGF-PUCSP)

#### Resumo

Este artigo é um ensaio que aborda a representação da infância ao longo da história. Enquanto ensaio, propõe-se criar uma distância entre o presente e o passado, buscando desnaturalizar nossa compreensão da infância contemporânea, a partir de um contraste com as transformações ocorridas entre a criança medievá e a moderna. Para tanto, o artigo faz três movimentos exploratórios: (1) a transição da “criança divina” (Idade Média) para a “criança mundana” (Modernidade), a partir de duas pinturas exemplares – *A Virgem e o Menino com Santa Ana* de Leonardo Da Vinci e *Nossa Senhora dos Palafreiros*, de Caravaggio; (2) a influência da civilidade pueril de Erasmo na formação da imagem dessa criança moderna; (3) o modo como essa civilidade aparece e se desdobra em Comenius, Locke e Rousseau. Em suma, o ensaio desafia as noções convencionais sobre a infância ao longo da história e destaca seu impacto na sociedade moderna e na educação. Ao fim, conclui-se que a “criança mundana”, enquanto objeto da civilidade, também é ponto de incidência das “ciências da infância” e do subsequente governo da infância.

**Palavras-chave:** Civilidade; Infância; Renascimento; Idade Clássica.

#### Abstract

This article is an essay that addresses the representation of childhood through history. As an essay, it aims to create a distance between the present and the past, seeking to denaturalize our understanding of contemporary childhood through a contrast with the transformations that occurred between the medieval and modern child. To achieve this, the article makes three exploratory movements: (1) the transition from the “divine child” (Middle Ages) to the “mundane child” (Modernity), based on two exemplary paintings – *The Virgin and Child with Saint Anne* and *Caravaggio's Nossa Senhora dos Palafreiros*; (2) the influence of Erasmus's puerile civility on the formation of the image of this modern child; (3) the way in which this civility appears and unfolds in Comenius, Locke and Rousseau. In short, the essay challenges conventional notions about childhood throughout history and highlights its impact on modern society and education. In the end, it is concluded that the “mundane child”, as an object of civility, is also a point of incidence of the “sciences of childhood” and of the subsequent government of childhood.

<sup>1</sup> Doutora pelo Programa de Estudos Pós-Graduados em Filosofia da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PEPGF-PUCSP), Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-6639-8670>, Email: [helenaalmeida@me.com](mailto:helenaalmeida@me.com)

Madonna and Child with St. Anne (Dei Palafrenieri)–; (2) the influence of Erasmus' civility in children on the formation of the image of this modern child; (3) the way this civility appears and unfolds in Comenius, Locke, and Rousseau. In summary, the essay challenges conventional notions of childhood through history and highlights its impact on modern society and education. In conclusion, it is argued that the “mundane child,” as an object of civility, is also a point of intersection for the “sciences of childhood” and the subsequent governance of childhood.

**Keywords:** Civility; Childhood; Renaissance; Classical Age.

## Introdução

Nesse artigo, antes de tudo, fazemos um ensaio. Um ensaio sobre infâncias, sobre as representações das crianças. Como ensaio, não buscamos estabelecer uma derradeira verdade sobre o tema da infância ou sobre a representação da criança. No ensaio, utilizando as palavras de Jorge Larrosa (2004, p. 34):

Sempre se trata de criar uma distância entre nós e nós mesmos. Sempre se trata de desconjuntar o presente, de desnaturalizar o presente, de desfamiliarizar o presente, de estranhar o presente, de converter o presente não em um tema, mas em um problema, de fazer com que percebamos como artificial, arbitrário e produzido o que nos parece dado, necessário ou natural, de mostrar a estranheza do que nos é mais familiar, a distância do que nos é mais próximo.

Assim, se no presente texto olhamos para a imagem da criança na Idade Média ou na Idade Clássica<sup>1</sup>, fazemos isso como estratégia para “desfamiliarizar o presente” e fazer das imagens da infância que temos mais uma questão e menos uma certeza.

Para tanto, exploramos a passagem de uma “criança divina”, presente no período medieval e no começo do Renascimento, para uma “criança mundana”, que apareceu com a formação da Modernidade. Para demonstrar esse contraste entre as duas imagens de crianças, utilizamo-nos da pintura. Um mesmo mote, duas expressões. De um lado, a representação de Cristo criança, em Leonardo Da Vinci (1452–1519), do outro, de forma completamente distinta, a representação da mesma cena feita por Caravaggio (1571–1610). Essa distinção, no entanto, ultrapassa o mero

---

<sup>1</sup> No livro, *As palavras e as coisas*, o filósofo francês Michel Foucault (2007) delimita arqueologicamente os séculos XVII e XVIII como sendo a “Idade Clássica”.

âmbito do estilo ou da escola artísticos, sendo atravessado por uma questão mais fundamental, histórica e epistêmica.

Em um segundo momento, aprofundamos a formação da imagem da criança mundana, a partir da obra de Erasmo de Rotterdam (1466–1536) e seu tratado sobre a civilidade pueril, um clássico da história da infância e da formação da conduta moderna. Para tal análise, lançamos mão das análises de Norbert Elias, Sandra Corazza, Neil Postman, Philippe Ariès e Michel Foucault, a fim de mostrar como essa “mundanização” da criança ultrapassava a pintura e já se fazia presente no modo como se pensava a infância e a educação dos indivíduos.

Por fim, exploramos ainda os desdobramentos dessa criança mundana em seus contornos de uma civilidade renascentista e civilidade clássica, explorando autores-chave como Comênio (1592–1670), John Locke (1632–1704) e Jean-Jacques Rousseau (1712–1778), indo até as bordas da formação do “Homem”, duplo empírico-transcendental contemporâneo, e da analítica da finitude. Isso para indicar suas implicações na infância de nossa contemporaneidade e as problemáticas da educação atual.

## **Era uma vez...<sup>2</sup>**

Era uma vez um mundo “sem crianças”, mas cheio de castelos, cavaleiros e princesas: a Idade Média. É certo que alguns historiadores a retrataram como uma espécie de “Idade das Trevas” da infância, onde a criança não teria nem vez, nem voz, nem sequer lugar ou traço que lhe fossem próprios (Ariès, 2018). No entanto, adverte J. Gélis (2009, p. 318), “a indiferença medieval pela criança é uma fábula”. É possível alegar que ainda na passagem da Idade Média ao Renascimento, a criança não constava em documentos de herança e bastante cedo era vestida como um pequeno adulto. Também a literatura infantil, como a conhecemos hoje, não existia e, de um modo geral, a criança não tinha o estatuto próprio que damos hoje a ela, nos

---

<sup>2</sup> No *Livro dos começos* (Jaffe, 2016, s/p), a autora sugere começar-se com o “Era uma vez”, pois “para começar, não há nada melhor do que um fato científico mesclado à formulação clássica dos contos de fada”. Afinal, “o ‘era uma vez’ tem o poder de questionar o peso que a atualidade dá a resultados, o detalhismo da ciência, a medicalização, a confiança que se deposita na nomenclatura”.

espaços públicos e privados, no âmbito político, pedagógico e psicológico. Contudo, ainda assim é possível localizar uma imagem inescapavelmente infantil: *a criança divina* (Gélis, 2009).

No *intermezzo* de uma sociedade não mais feudal, mas ainda não plenamente imersa no *Ancien Régime*, a criança e a infância, em vários níveis, não constituíam um par à parte da vida adulta. Porém a Igreja dava à criança um lugar especial através da figura divina, no qual ela encarnava, por exemplo, virtudes como a pureza, a inocência e ausência de pecado, na figura do Menino Jesus (Gélis, 2009) ou de pequenos anjos, chamados de *putti* (Piacentini, 2007). Essa figura infantil divina poderia, portanto, estar na forma de *criança mística* ou na forma de *criança-Cristo*.

A criança-Cristo representa o Filho (da Santíssima Trindade), prolongando a divindade na infância. Como exemplo uma obra que Da Vinci (1510) realizou já no fim de sua vida: *A Virgem e o Menino com Santa Ana* (Figura 1). Nesse quadro, vemos a Virgem Maria sentada no colo de sua mãe, Santa Ana, segurando Jesus Cristo bebê. A vestimenta vermelha e o véu azul de Maria simbolizam sua santidade e virgindade miraculosa, enquanto o véu translúcido de Cristo apenas encobre suas “vergonhas”. Ambos os véus garantem a pureza das figuras e as afastam de sua mundanidade humana. Segundo o historiador francês Vicent Delieuvin (2021), a leveza nas cores, no *chiaroscuro*, nos olhares e nos traços das feições dessa pintura também corrobora com a santidade dessa tríade familiar. Além disso, à serenidade de Santa Ana, soma-se uma juventude peculiar para aquela que, em seu colo, acolhe sua filha que também já é mãe.

**Figura 1** – A Virgem e o Menino com Santa Ana



Fonte: Da Vinci, 1510

A criança pintada por Da Vinci não é uma criança secular, ela é uma criança transcendental, divina. A representação da criança-Cristo faz do infante um modelo religioso. A natureza divina dessa criança, por sua vez, torna o modelo moral que ela representa intangível em sua plenitude. Porém, a criança-Cristo não opera como um modelo para a infância, mas busca organizar a conduta dos fiéis em sua busca pela salvação:

Exaltando as virtudes daqueles cuja fé é bastante forte para fazê-los suportar os piores tormentos do corpo, que podem conduzi-los à morte prematura, a corrente mística contribuiu para valorizar o indivíduo. Engendrou o modelo de

santidade infantil: a imagem do homem-santo excepcional é também a imagem do menino-santo excepcional (Gélis, 2009, p. 315-316).

Similar à experiência renascentista da loucura, cósmica e trágica (Foucault, 2019), a criança mística torna-se o vetor do saber divino e da representação de uma postura ascética e de entrega a Deus, capazes de alçar o sujeito à salvação. Mesmo nos *putti*, representados já no século XIII, a criança não estava ausente no imaginário e na sensibilidade da época (Piacentini, 2007), porém essa criança era reiteradamente afastada daquilo que era mortal e humano, dando contorno às virtudes cristãs e à perfeição de Deus. Em suma, por mais que a houvesse uma sensibilidade à criança, ela não tinha uma realidade própria fora do plano religioso, extraída de sua mera humanidade e convertida em figura divina. A criança, assim como a vemos representada por Da Vinci, não tinha representação na mundanidade dos seres de carne e osso.

Nos estudos anatômicos de Da Vinci, a materialidade do corpo era sublimada em pinturas que buscavam expressar a perfeição da obra divina (Haag, 2012; Nathan; Zöllner, 2016). A figura infantil portadora de algo divino foi reproduzida inúmeras vezes do fim da Idade Média à Renascença. Muitas dessas representações eram variações da tríade Santa Ana, Madonna e Menino Jesus, nas quais o estatuto sacro da criança era mantido. No entanto, cerca de cem anos após a pintura de Da Vinci (1510), outro pintor italiano, Caravaggio (1605), em sua versão desse *leitmotiv* (Figura 2), produziria uma profanação irreparável à figura da criança-Cristo, abrindo-se uma brecha na imagética da infância como representação sacra.



**Figura 2** – Nossa Senhora dos Palafreneiros



Fonte: Caravaggio, 1605

Totalmente distinta da leveza e da claridade da pintura de Da Vinci (1510), a Nossa Senhora dos Palafreiros (*Madonna dei Palafrenieri*), de Caravaggio (1605), está envolta em uma escuridão e carregada de uma gravidade própria do pintor seiscentista. As técnicas de *chiaroscuro* e *sfumato* produzem não só um ambiente interno indefinido, mas uma dramaticidade com sua transição abrupta das áreas de luz às de sombra. Dessa forma, são dadas às figuras um peso pouco celestial e uma densidade que contrasta com as virtudes (pureza e inocência) que a figura da criança-Cristo normalmente representava.

Todavia, Caravaggio leva sua subversão para além das técnicas de pintura utilizadas. Primeiramente o menino Jesus é tratado em idade mais avançada da

criança, totalmente desnudo e incircunciso. Santa Ana aqui, possui uma tez escurecida e envelhecida, marcada pelo tempo e pelo sofrimento e trajando vestimentas campesinas. A Virgem, por sua vez, ademais de ser representada com o rosto de uma conhecida prostituta, não porta seu famigerado véu azul celeste e está com seu vestido enrolado e retorcido, preso para trás, em um gesto muito vulgar e utilitário, para facilitar sua movimentação (Ebert-Schifferer, 2012; Vidal, 2014). Todos esses detalhes produzem uma tensão quanto ao *status* sacro dessas figuras, arrastando-as para o território do cotidiano.

Na obra de Caravaggio, o humano e divino não se prolongam, se tensionam, se chocam e nesse choque é possível ver a representação de outra imagem de criança: uma criança mundana. A profanação de Caravaggio, dessarte, fez encarnar a materialidade humana na figura da criança, até então divina. Jesus incircunciso, despuadorado e como filho de uma Maria com face de prostituta, com gestos de lavadeira e desprovidos do brilho e da leveza divinos, mesmo mantendo a temática sacra, representa uma criança de carne e osso, inserida na materialidade do mundo (Graham-Dixon, 2011; McTighe, 2006).

Isso, contudo, não representa uma completa ruptura no imaginário social ou a negação da religiosidade. Ora, embora haja um estatuto “não convencional” a obra religiosa do pintor atestado por muitos de seus estudiosos (cf. Friedlaender, 1945; Schütze, 2015), isso não torna simples a relação de Caravaggio e a religião. Como aponta Joseph F. Chorpennig (1987, p. 156), as pinturas religiosas de Caravaggio serviam “para ajudar o espectador/adorador a mediar e ser consciente da presença do sobrenatural”, nutrindo a Contrarreforma enquanto eram, concomitantemente, nutridas pela Igreja Católica. Dessarte, o modo recorrente como o pintor aproxima o imagético religioso ao popular não implica uma simples negação da religiosidade, mas um tensionamento a certas instâncias religiosas através do uso de elementos provocativos, controversos e/ou herético, visíveis tanto no que diz respeito às técnicas de pintura, quanto na escolha de modelos para dar rosto a personagens de suas pinturas.

É nessa tensão plasmada na pintura de Caravaggio que, parece-nos, verte uma ruptura no modo como a criança, por exemplo, era e podia ser representada e, por



consequinte, pensada e percebida. Assim, ao pintar um Menino Jesus que comungava com o mundano, Caravaggio deslocou a criança de uma representação de infância divina e esvaziada – posto que ninguém é a criança-Cristo, ou possui a pureza dos *putti* ou a extraordinariedade da criança mística –, para uma representação mundana da infância – a criança-Cristo poderia, agora, ser qualquer um. Assim, o pintor seiscentista não só abalou um ideal de Cristo, mas, sobretudo, de criança. Ainda que essa representação tenha tido ecos negativos na época, a brecha que ela abre é irreversível e, mesmo que isso não signifique uma extinção da representação da criança divina em pinturas, paulatinamente vai criando-se um espaço, ao lado dela, para uma criança cotidiana.

Essa ruptura no modo como a criança era compreendida, da qual a obra de Caravaggio é representativa no campo da pintura, estava em andamento no campo da Pedagogia um século antes, como é visível no texto *Da Civilidade Pueril*, publicado em 1530, de Erasmo de Rotterdam (2008). No texto de Erasmo, era à criança cotidiana que a “civilidade” deveria ser ensinada; foi a criança mundana que se converteu em objeto de um saber e de um poder capazes de produzir um sujeito civilizado desde um corpo infantil.

### **A criança civilizada renascentista**

A questão específica da civilidade infantil de Erasmo, passa pela questão da formação do Estado moderno e do indivíduo e da própria *civilité*. Em seu estudo sobre o tema, Norbert Elias (2012), ao analisar o processo civilizatório no período do Renascimento, afirma que esse período foi marcado por uma sociedade que se movia sob o lema da *civilité*, rumo à construção de padrões de comportamento característicos daquilo que hoje entendemos por uma “sociedade civilizada”. Esse processo não marca apenas a construção de um novo tipo de decoro no mundo adulto, como implica na criança como escopo de boa parte de elementos dessa nova. Desse modo, como aponta Elias (2012, p. 104):

Quanto mais complexa e abrangente é a continência, quanto mais intenso e multifacetado é, numa sociedade, o controle dos instintos exigidos pelo

correto desempenho dos papéis e funções adultos, maior se torna a divergência entre o comportamento dos adultos e o das crianças.

À medida que aumenta o hiato entre o comportamento espontâneo das crianças e a atitude exigida dos adultos, aumenta o tempo de preparação para a vida adulta. Com o aumento dessa distância, por conseguinte, vai se formar uma área segregada, na qual as pessoas passavam os primeiros anos de sua vida, de modo que, nesse processo civilizador, a infância foi prolongada e instituições especializadas para ensinar a *civilité* foram criadas. Tal processo, como ressalta Rita Marchi (2007), não foi um projeto racional e deliberadamente executado pelos adultos. Esse afastamento e circunscrição da infância deu-se como efeito do intento civilizatório de delimitar um novo mundo adulto.

Entre os elementos dessa *civilité* estava o pudor ou a vergonha e, como afirmou Postman (1999, p. 23), “sem uma noção bem desenvolvida de vergonha a infância não pode existir”. Em sua constituição, pois, à *civilité* é imprescindível tanto a separação entre crianças e adultos, quanto o estabelecimento de uma infância mundana e cotidiana. Isso, por sua vez, implica uma mudança no modo como a infância e a criança se apresentam no campo das práticas de poder e saber (Foucault, 2010).

Tanto nas relações analisadas por Elias (2012) entre a formação do Estado moderno e a constituição de um indivíduo civilizado, quanto naquilo que Michel Foucault (2008) chamou de “governamentalização do Estado” e emergência de uma “biopolítica”, há um deslocamento do lugar da infância enquanto objeto de educação. Nesse ínterim, as práticas governamentais, antes múltiplas e dispersas no tecido social (paróquia, comunidade, família etc.), vão paulatinamente centralizando-se no Estado (Ariès, 2009). Ainda que, do fim do medievo à Revolução Francesa, o Estado dividisse forças com a Igreja, ele já organizava poderes e saberes em torno de uma “Razão de Estado”. O objetivo era “fazer [com] que o Estado possa se tornar sólido e permanente, que possa se tornar rico, possa se tornar forte diante de tudo o que pode destruí-lo” (Foucault, 2008, p. 6). Essa nova razão não excluiu de forma absoluta as instituições e mecanismos já existentes, como a família, o estatuto real, o governo das

almas cristão etc., mas os rearranjou em função das necessidades do Estado e de seus sujeitos – o indivíduo e a população.

O governo desses sujeitos, do qual a civilidade era um dos componentes, levou à estruturação da “polícia” (*polizei*). A polícia de então abarcava toda a sorte de mecanismos para a elaboração de regulamentações, proteção e uma produção no interior do próprio Estado (Foucault, 2008, p. 8). No interior disso, mecanismos e saberes da *civilité* são mobilizados a fim de regular e produzir um indivíduo que permita a reprodução desse Estado moderno. Os principais objetivos da Razão de Estado – o crescimento competitivo do Estado, o bem-estar da população e a governabilidade dos indivíduos – já eram visíveis na atuação dos governos estatais dos séculos XVI e XVII (Foucault, 2022) e no modo como a *civilité* estava aí imbricada (Elias, 2012).

No interior desse processo, houve a passagem de uma criança divina ou como prolongamento do adulto para uma criança mundana e com um *status* diferenciado da vida adulta. A criança, então, individualizada torna-se passível de ser civilizada. Os séculos XVI e XVII foram determinantes para a civilização da infância e para o desenvolvimento de sua forma “moderna” (Ariès, 2018; Elias, 2012). Por isso, a introdução da noção de “*civilité*” por Erasmo de Rotterdam (2008), em seu texto *Da Civilidade Pueril* (1530), foi, nesse sentido, emblemática. Ela indica a emergência da necessidade de instituição de um comportamento infantil e da institucionalização de seu ensino. A forma com que a obra de Erasmo foi aceita, bem como a maneira como foi replicada em muitas versões, apropriações e traduções, aponta como a temática tinha espaço e força naquele contexto, evidenciando “um sintoma de mudança, uma concretização dos processos sociais em curso” (Marchi, 2007, p. 44).

*De Civilitate Morum Puerilium* ou *Da Civilidade Pueril* é a obra de Erasmo na qual fica mais evidente sua visão “pedagógica”. Por certo, questões relativas às normas de comportamento e preceitos sobre o que seria um comportamento socialmente aceito, precedem esse texto, como evidencia Elias (2012, p. 71):

A Idade Média deixou-nos grande volume de informações sobre o que era considerado comportamento socialmente aceitável. Neste particular, também, preceitos sobre a conduta às refeições também tinham importância

muito especial. [...] Religiosos cultos redigiam às vezes, em latim, normas de comportamento que servem de testemunho do padrão vigente na sociedade. Hugo de São Vitor (falecido em 1141), em seu *De institutione novitiarum*, estuda estas, entre outras questões. O judeu espanhol batizado Petrus Alphonsi tratou delas em sua obra *Disciplina clericalis*, em princípios do século XII; João de Garland dedicou aos costumes e, em especial, às maneiras à mesa, parte dos 662 versos latinos que, em 1241, apareceram sob o título *Morale scolarium*.

No entanto, foi nas lacunas deixadas pela decadência de uma velha nobreza de cavaleiros feudais e pela formação de uma aristocracia cortesã que se instalou o texto de Erasmo, no qual o autor listou, com ordem e método, as regras e condutas que deveriam permear essa nova sociedade. Essa nova organização social necessitava da criação de códigos de comportamento a fim de estabelecer um convívio público. Erasmo, para tanto, utilizou-se de uma palavra latina, comum e antiga, “*civilitas*”, a qual ganhou “uma nova nitidez e força” (2012, p. 66).

O conceito de civilidade traduziu os anseios dessa sociedade em formação a partir do final da Idade Média ocidental, de modo que *Da Civilidade Pueril* se converteu em um ponto importante na longa trajetória do processo civilizador e na emergência da criança como a conhecemos hoje. Com centenas de edições, traduções e uma imensa circulação, entre sua publicação e o século XVIII, o tratado de Erasmo marca a noção de civilidade como “condição de expressão fundamental de auto-interpretação da sociedade europeia” (2012, p. 66). Nele, Erasmo detalha minuciosamente o comportamento das pessoas, suas atitudes, seus gestos, aparências, posturas, vestimentas, expressões faciais, enfim todo um decoro corporal externo que precisa acontecer para que ficasse evidente a manifestação de um sujeito moderno.

Dedicado a um menino nobre chamado Henri de Bourgogne, neto de Anne de Borssele, protetora de Erasmo, o livro destina-se à educação do príncipe, mas com um tom fora do convencional, dirigindo-se à educação das crianças, em geral (Gélis, 2009). Cada capítulo do livro traz reflexões simples, precisas e enunciadas com uma linguagem séria e polida, de modo que seu alcance seja bastante amplo.

No preâmbulo da obra, Erasmo explica por que dedica seu tratado a uma criança nobre, ainda que soubesse que desde o berço o menino tivesse sido educado entre os “áulicos” e recebido boas lições de um hábil preceptor:

[...] tudo o que passamos a prescrever, embora de exígua utilidade para tua pessoa, filho que és de príncipes e fadado ao poder, será acolhido, mais prazerosamente, por todos os outros meninos bem porque dedicado a uma criança de classe tão alta e de grande futuro. Aliás, não seria negligenciar o incentivo que daí advém para o mundo das crianças pelo fato de verem os filhos dos príncipes imbuídos dos mesmos estudos e exercitados na mesma aprendizagem (Erasmus, 2008, p. 143).

O autor considera a aparência e os costumes do filho do príncipe um incentivo, um modelo a ser acolhido e imitado em nome da civilidade, de forma ampla e generalizada pela sociedade. Ao longo do texto ele faz questão de evidenciar que quaisquer atitudes contrárias aos exemplos encontrados em seu manual seriam perfeitamente aceitáveis, se cometidas por um príncipe, “mas”, ressalva Erasmo de Rotterdam (2008, p. 148), “é uma criança que queremos formar”. Ainda nesse sentido, ele escreve que a educação pueril consiste em uma arte para fazer com que “o espírito, ainda brando, receba os germes da piedade; [...] que ele se entregue às belas-letras [...]; que ele se inicie nos deveres da vida; [...] que ele se habitue, desde muito cedo, às regras de civilidade” (Erasmus, 2008, p. 144). A educação da civilidade para a criança era uma etapa necessária à formação do sujeito humanista, idealizado por Erasmo.

Ao partir da premissa de que a educação era uma condição necessária para a humanização e para o progresso rumo à civilização, pois o ser humano não nascia completo, Erasmo evoca um direito (também em um sentido de dever) à educação da criança já em seu berço, posto que “nunca é cedo demais para iniciar o processo educacional” (Erasmus, 2008, p. 25). Dessarte, seria um erro manter-se “distante do aprendizado das letras como se fosse veneno, sob o pretexto de ser a infância frágil demais para receber lições e delicada ao extremo para suportar as fadigas do ensino” (Erasmus, 2008, p. 25). A preocupação educacional de Erasmo, em termos de subjetivação de uma *civilité*, avançava sobre a infância que precisava se dessacralizar, ao menos no sentido da criança divina existente nos motivos pictóricos de então.

Assim, a educação da civilidade deveria atuar na criança em sua dimensão física na mesma medida em que poderia promover a liberdade da criança em relação



aos seus instintos primitivos, aos desejos e impulsos físicos. A civilidade implicava uma codificação em torno do corpo, dando forma a uma subjetividade específica. A questão não era, assim, apenas delimitar as práticas do indivíduo, mas a exterioridade de um sujeito, ou um sujeito que era, sobretudo, exterioridade. A civilidade produzia um sujeito individual cuja verdade aparecia no modo como ele mostrava-se aos demais – fosse no sorriso, no olhar, nos modos à mesa ou em uma conversa (Erasmus, 2008).

Diante de toda essa prescrição, de todo esse esquadramento das atitudes para delimitar o que era ou não correto à civilidade, fica nítida certa correspondência entre infância e servilismo no tratado de Erasmus (Corazza, 2004), como também a ideia de que civilizar as crianças seria uma forma de civilizar o não-humano no humano. Imersa na episteme renascentista e em sua prosa do mundo, *Da Civilidade Pueril* também comporta um jogo de similitudes, no qual existe uma continuidade entre o que se passa na alma do indivíduo e aquilo que seus gestos e “exterioridade” expressam. Diferente do que modernamente poderíamos entender como uma teatralidade falsa ou vazia, a civilidade era a própria realidade do sujeito. Em Erasmus, o corpo e seus gestos eram públicos e se davam pela visibilidade indireta que o corpo conferia a uma alma invisível. Visibilidade fora do jogo de representação, ainda dando-se na ordem das similitudes. Ainda não se havia invertido o esquema em que o corpo exteriorizava os contornos de uma alma aprisionada, como o faria a disciplina a partir do século XVIII (Foucault, 1987), ou se rompido a ligação com o infinito como ocorrerá nos saberes da analítica da finitude (Foucault, 2007).

### **A criança civilizada clássica**

Se Erasmus, no Renascimento, produzira uma articulação entre a civilidade e a infância, outros autores orbitaram tal problemática e prolongaram-na à Idade Clássica. Isso, contudo, fazendo-a deslocar-se para outras demandas ou analisando-a desde outras nuances epistêmicas. Um nome significativo nesse sentido foi Comênio, educador nascido onde hoje seria a República Tcheca, no ano de 1592. Sendo muitas vezes apontado como “fundador da didática moderna”, especialmente por seu livro *Didactica Magna*, de 1649, o pensador tcheco levou ainda mais longe a proposta de

Erasmus de uma educação generalizada no corpo social, propondo uma arte universal de ensinar tudo a todos.

Em *Da Civilidade Pueril*, Erasmo (2008, p. 40) escreve:

A natureza, quando te dá um filho, ela não te outorga nada além de uma massa informe. A ti cabe o dever de moldar até a perfeição, em todos os detalhes, aquela matéria flexível e maleável. Se não levars a cabo a tarefa, terás uma fera. Ao contrário, se lhe deres assistência, terás, diria eu, uma divindade. Logo ao nascer, a criança está propensa ao que é peculiar ao ser humano. Segundo o oráculo de Virgílio: “Já a partir dos primeiros dias, deves dedicar-lhe o desvelo primordial”. Manuseia a cera enquanto mole. Modela a argila enquanto úmida. Enche o vaso de bons licores enquanto novo. Tinge a lã quando sai nívea do pisoeiro e ainda isenta de manchas.

O autor humanista fez assim sua leitura de um tema educacional antigo: como dar forma à criança. Para Erasmo, a ação sobre a criança implicaria uma continuidade entre a alma e aquilo que o corpo expõe – os gestos, os olhos, o riso, os modos etc. Comênio (2011), por sua vez, na obra *A escola da infância*, de 1632, explicou “com que finalidade Deus nos dá filhos e com que objetivo devemos conduzir a sua educação”, propondo de forma original um destaque à necessidade da atenção à criança entre zero e seis anos. Uma ação prematura e individualizada sobre a criança teria efeitos mais significativos do que “aquela que lhe pode dar um professor que tem sob a sua guarda uma turma de crianças” (Comênio, 2011, p. 75).

Isso não significa que Comênio (2011) pense a educação infantil como algo restrito apenas a essa faixa etária. Ao contrário, ele procura constituir uma espécie de “sequência do desenvolvimento” infantil, na qual cada faixa etária demandaria uma atenção específica. Assim, o cuidado dessa educação infantil em Comênio foi levado a um lugar muito peculiar, na medida em que ele se ocupa não só com a condução da criança, mas também com sua modelação, ao longo de seu desenvolvimento.

Outra característica da pedagogia comeniana foi a utilização da imagem botânica da árvore para pensar a educação da primeira infância:

Os ramos principais de uma árvore, por mais numerosos que sejam, despontam do tronco logo nos primeiros anos; depois disso apenas crescem. Do mesmo modo tudo aquilo em que o homem deve ser instruído, e que lhe será útil durante toda a vida, deverá ser semeado e plantado desde a escola materna (Comênio, 2012, p. 325).

Quando o autor fala de “escola materna” não compreende com isso, vale notar, apenas o cuidado maternal nos primeiros anos após o nascimento da criança, mas também à fase da criança no útero materno. Essa fase pré-natal seria, pois, igualmente importante para sua educação futura. Assim, ainda que a educação pueril comeniana não se restrinja à temática da civilidade como em Erasmo, ela também de uma criança “mundana”, aprofundando ainda mais essa marca da infância modernidade, na qual a criança é afastada da vida adulta. Comênio intensifica tal afastamento e distinção multiplicando as infâncias, nas distintas faixas etárias, e insere essa problemática no seio da educação pueril.

Rumo a educação infantil na idade clássica, Neil Postman (1999) observa que a cultura dos séculos XVII e XVIII, especialmente com John Locke e Jean-Jacques Rousseau, insuflaram um novo ânimo à ideia de infância. O autor estadunidense comenta que Locke e Rousseau compartilham a preocupação com o futuro da infância: “Locke queria que a educação resultasse num livro rico, variado e exuberante; Rousseau queria que a educação resultasse numa flor saudável” (Postman, 1999, p. 74). Um tanto esquematicamente, no entanto, poderíamos dizer que a imagem que esses pensadores europeus propõem eram bem distintas.

Em Locke (1823), a infância era concebida uma folha em branco (*tábula rasa*), na qual a educação deveria imprimir o conhecimento e o autocontrole. Enquanto uma matéria amorfa, a infância deveria ser formada pela educação, a qual era entendida como um processo de adição necessária. Desse processo de formação, portanto, resultaria um “livro rico, variado e exuberante” (Postman, 1999, p. 74). Distintamente da noção de infância do pensador inglês, na qual a criança era um ser “vazio” receptáculo do conhecimento, da virtude e do aprendizado da boa conduta, para Rousseau (1843; 1966), a infância era algo “pleno”. Na perspectiva do iluminista francês, a infância coincide com o estado natural do ser humano, no qual ela reúne virtudes como a inocência, a espontaneidade e a alegria de viver. Nesse sentido, a infância teria virtudes com valor nelas mesmas e, portanto, não deveriam ser subtraídas no processo educacional. A forma infantil, então, era valiosa em si e a educação deveria garantir o desenvolvimento dessa natureza, de modo que desse processo resulta-se o crescimento de “uma flor saudável” (Postman, 1999, p. 74).

A despeito da distinção das metáforas e as diferentes concepções de infância que elas portavam, a infância e a educação de Locke e Rousseau aproximam-se em certos aspectos (Rorty, 1998). Por um lado, esses autores formulam a seguinte questão: “como podemos equilibrar as exigências da civilização com as exigências de uma natureza infantil?” (Postman, 1999, p. 76). Desde sua perspectiva, as distintas formulações do conceito de infância no Idade Clássica não negam, *grosso modo*, os seguintes pontos: (1) a diferença entre adultos e crianças; (2) que a infância deve ser conduzida à “idade adulta” (*adulthood*); (3) que compete aos adultos dirigirem esse processo; (4) que a proteção da infância consiste em um dos mais elevados ideais da vida civilizada. Esses aspectos, ademais, são atravessados pela questão do governo da infância – ou seja, como conduzir suas condutas – e, por conseguinte, como produzir nesse processo uma civilidade pueril.<sup>3</sup>

Por outro lado, haveria entre essas distintas concepções de infância uma aproximação no campo epistêmico. As metáforas (livro e flor), se as lemos desde o registro da episteme clássica, já se assentam sobre o jogo de semelhanças, como na civilidade de Erasmo, mas na tensão entre o que é a alma e aquilo que o corpo dela deixava ver. Tais imagens da educação infantil poderiam ser olhadas, assim, a partir do jogo da representação: qual imagem da linguagem nos permitiria tocar esse ser universal da infância em sua verdade? Ou então: como representar adequadamente a infinitude da razão (divina) em que se inscreve a verdade da criança e, por conseguinte, de sua educação? Esse aspecto epistêmico tanto afastaria essa espécie de “civilidade clássica” daquela renascentista, como ainda não a coloca no interior daquilo que Foucault (1987) chamou de modelo “disciplinar”, em atuação na Modernidade e que articularia às ciências humanas.

Nesse sentido, escreve Sandra Corazza (2004, p. 20):

Com fim da epistême clássica, também “a infância” e a “criança” – como “a loucura” e o “louco”, “a doença” e o “doente” – entrarão em uma nova relação que se estabelece entre as palavras, as coisas e sua ordem; pois, como disse Foucault, o humanismo do Renascimento e o racionalismo dos clássicos

---

<sup>3</sup> Ainda que Rousseau **Fonte bibliográfica inválida especificada**, seja um opositor em vários aspectos à superficialidade da *civilité* (de sua época), sua pedagogia não é apenas uma condução da criança, mas uma garantia de que o sujeito adulto tenha determinada conduta adequada à sociedade moderna.

puderam dar um lugar privilegiado aos humanos na ordem do mundo, mas o que não puderam foi pensar o homem – nem, muito menos, o que Foucault não disse, puderam pensar a mulher e a criança.

Embora a pedagogia da Idade Clássica já se afaste da civilidade renascentista, o que marcaria a entrada na modernidade, então, e a ruptura definitiva com a civilidade – seja nas práticas sobre a infância, seja nas condições de possibilidade da criança moderna –, é justamente a emergência de uma relação entre criança, infância e as ciências humanas. A partir dessa última a criança não se torna apenas um indivíduo mundano, mas ela deixa de ser objeto de uma formação de “civilidade”, para adentrar o campo de uma “ciência da infância”. A partir dessa nova pedagogia – atravessada por saberes médicos e psicológicos (Foucault, 2010) –, um novo governo sobre a vida das crianças se inaugura e, por conseguinte, uma nova infância se instaura: a infância moderna.

### Considerações finais

Exploramos nesse ensaio a evolução da representação da criança, na transição da Idade Média para o Renascimento. Nesse sentido, uma pintura de Leonardo da Vinci e outra Caravaggio, sobre o mesmo tempo (a criança-Cristo), serviram-nos para intensificar a sensação de artificialidade da imagem da criança em nossa contemporaneidade, já, muitas vezes, tão cristalizada que adquire tons de naturalidade. Essas pinturas, permitiram indicar como, na Idade Média, a criança não tinha uma identidade própria, sendo aproximada do adulto ou vista como uma figura divina, como o Menino Jesus, afastada de uma particularidade da criança mundana. Distintamente do que é visível na pintura de Da Vinci, Caravaggio traz uma representação da criança-Cristo muito mais terrena (criança nua, menino incircunciso) e com uma representação física mais humana. Desse modo, marcou-se uma ruptura na visão tradicional da infância como divina e pura.

Essa mudança na representação da criança também foi observada na pedagogia, como exemplificado no texto de Erasmo de Rotterdam, *Da Civilidade Pueril*. O texto de Erasmo defendeu a educação da criança cotidiana na civilidade, destacando a crescente importância da criança mundana como objeto de



conhecimento e poder para criar um sujeito civilizado, a partir de uma infância real e terrena. Portanto, a obra de Caravaggio e o texto de Erasmo contribuíram para a evolução da compreensão da infância e para a emergência da criança mundana ao lado da criança divina nas representações culturais e pedagógicas. A Modernidade instaura, assim, uma separação própria entre crianças e adultos e produz a institucionalização da educação da “civildade”. Essa mudança na compreensão da infância, agora mundana e carente de civilidade, envolveu uma reconfiguração das práticas de poder e saber. Além disso, houve um deslocamento do lugar da infância como objeto de educação, à medida que as práticas governamentais se centralizaram no Estado, contribuindo para a estruturação da “polícia”.

Essa transformação intensifica-se e diversificam-se os aparatos de saber-poder naquilo que é visível em autores como Comênio (2012), Locke (1823) e Rousseau (1966), durante a Idade Clássica. Enquanto Erasmo, no Renascimento, estabeleceu uma conexão entre a civilidade e a infância, esses autores trouxeram novas abordagens e nuances à questão. A transição para a modernidade ocorreu com a emergência das ciências humanas, que influenciaram a concepção da infância. A criança deixou de ser apenas objeto de formação em “civildade” para se tornar um foco das “ciências da infância”. Isso resultou em um novo governo sobre a vida das crianças e a instauração da infância moderna, marcando uma ruptura com a civilidade e a entrada em um novo paradigma educacional e pedagógico.

## REFERÊNCIAS

Ariès, P. Por uma história da vida privada. In: CHARTIER, R. **História da vida privada 3: da Renascença ao Século das Luzes**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009. p. 9-25.

Ariès, P. **História Social da Criança e da Família**. Rio de Janeiro: LTC, 2018.

Caravaggio. **Nossa Senhora dos Palafreneiros**. 1605. 1 original de arte, óleo sobre tela, 292 cm x 211 cm.

Chorpenning, Joseph F. Another Look at Caravaggio and Religion. **Artibus et Historiae**, v. 8, n. 16, p. 149-158, 1987.

Comênio, J. A. **A escola da infância**. São Paulo: UNESP, 2011.

Comênio, J. A. **Didática magna**. 4a. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2012.

Corazza, S. M. **História da infância sem fim**. Ijuí: Unijuí, 2004.

Da Vinci, L. **A Virgem e o Menino com Santa Ana**. 1510. 1 original de arte, óleo 168 cm x 112 cm.

Delieuvin, V. La Vierge, l'Enfant Jésus et sainte Anne, dit La Sainte Anne. **Louvre**, Paris, 2021. Disponível em: <https://collections.louvre.fr/en/ark:/53355/cl010066107>. Acesso em: 20 nov. 2021.

Ebert-Schifferer, S. **Caravaggio: the artist and his work**. Los Angeles, US: J. Paul Getty Museum, 2012.

Elias, N. **O processo civilizador 1: uma história dos costumes**. Tradução de Ruy Jungmann. 2. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2012.

Erasmus. **De pueris**. 2a. ed. São Paulo: Escala, 2008.

Foucault, M. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Tradução de Raquel Ramalhete. 20a. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1987.

Foucault, M. **As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas**. Tradução de Salma Tannus Muchail. 9a. ed. São Paulo: Martins Fonte, 2007.

Foucault, M. **Segurança, Território, População: curso dado no Collège de France (1977-1978)**. Tradução de Eduardo Brandão e Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

Foucault, M. **Os anormais**. Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: WMF Martins Fonte, 2010.

Foucault, M. **História da loucura na Idade clássica**. Tradução de José Teixeira Coelho Netto. 12a. ed. São Paulo: Perspectiva, 2019.

Foucault, M. **Nascimento da biopolítica: curso dado no Collège de France (1978-1979)**. Tradução de Eduardo Brandão e Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 2022.

Friedlaender, Walter. The "Crucifixion of St. Peter": Caravaggio and Reni. **Journal of the Warburg and Courtauld Institutes**, v. 8, p. 152-160, 1945.

Gélis, J. A individualização da criança. In: CHARTIER, R. **História da vida privada 3: da Renascença ao Século das Luzes**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009. p. 305-320.

Graham-Dixon, A. **Caravaggio: A Life Sacred and Profane**. New York, US: W.W. Norton & Co, 2011.

Haag, C. Entre a cátedra e o ateliê. **Pesquisa Fapesp**, São Paulo, v. 198, 2012.

Jaffe, Noemi. **Livro dos começos**. São Paulo: Cosac Naify, 2016.

Larrosa, J. A operação ensaio: sobre o ensaiar e o ensaiar-se no pensamento, na escrita e na vida. **Educação & Realidade**, v. 29, n. 1, p. 27-43, jan./jun. 2004.

Locke, John. The works of John Locke: v. 1. London: Thomas Tegg & Co., 1823.

Marchi, R. C. **Os sentidos (paradoxais) da infância nas ciências sociais**: um estudo de sociologia da infância crítica sobre a "não-criança" no Brasil. Tese (Doutorado em Sociologia Política): Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Sociologia Política, 2007.

Mctighe, S. The End of Caravaggio. **The Art Bulletin**, v. 88, n. 3, p. 583-589, 2006.

Nathan, J.; Zöllner, F. **Leonardo da Vinci (1452- 1519)**: obra completa de desenho. Köln, DE: Taschen, 2016.

Piacentini, T. A. Imagens de infância na arte italiana. **Fragmentos**, v. 33, p. 371-380, jul./dez. 2007.

Postman, N. **O desaparecimento da infância**. Rio de Janeiro: Graphia, 1999.

Rorty, Amélie Oksenberg. **Philosophers on Education**: Historical Perspectives. London: Routledge, 1998.

Rousseau, Jean-Jacques. **La nouvelle Héloïse**. Paris: Librairie de Firmin Didot Frère, 1843.

Rousseau, Jean-Jacques. **Émile, ou de l'éducation**. Paris: Flammarion, 1966.

Schütze, S. **Caravaggio**: The Complete Works. Köln, DE: Taschen, 2015.

Vidal, C. **Deus e Caravaggio**: a negação do claro-escuro e a invenção dos corpos compactos. Coimbra, PT: Universidade de Coimbra, 2014.