http://doi.org/10.14393/REVEDFIL.v39a2025-77305

Amizade supérflua? Uma análise da consistência veridiccional da amizade como relação infantil e educacional no pensamento de Jan Amos Komenský (Comenius)

Luiz Guilherme Augsburger[*]

Resumo: A fim de colaborar para a história da relação entre amizade, infância e educação – questão tão cara a nossa atualidade –, o presente artigo busca analisar a consistência veridiccional da amizade como relação infantil e educacional no pensamento de Jan Amos Komenský (Comenius). Para tanto, o artigo está organizado da seguinte forma: (1) descrição e articulação das noções de natureza humana, infância e educação na obra didática do autor; (2) descrição e análise da noção de amizade e da figura do amigo, na obra didática komeniana, a partir dos usos da palavra "*amicitia*" e "*amicus*"; (3) análise das condições de consistência veridiccionais da amizade, infância e educação, a fim de indicar a possibilidade ou impossibilidade da amizade como relação infantil e/ou como relação educacional no pensamento komenskiano. Para a análise da obra didática de Jan Amos Komenský, utilizou-se a compilação de seus textos didáticos, em latim, publicada sob o nome de *Opera Didactia Omnia* ("Obra Didática Completa"), dividida em quatro volumes. O artigo conclui que, dado o valor primaz da razão na concepção komenskiana de ser humano, a importância dada à formação do sujeito e o caráter de incompletude da criança se relacionam com: (1) a superficialidade da amizade para o autor, salvo quando tratada no campo da civilidade; (2) a impossibilidade da amizade entre crianças; (3) a exterioridade da figura do amigo e da relação amical em relação à didática e à escola.

Palavras-chave: Amizade; Educação; Infância; Jan Amos Komenský; Verdade.

[*] Doutor em Educação pelo Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). E-mail: augs.prof@gmail.com. Lattes: http://lattes.cnpq.br/0039322550912520. ORCID: https://orcid.org/0000-0003-3136-9890.

Superfluous friendship? An analysis of the veridiction consistency of friendship as a children's and educational relationship in the thought of Comenius

Abstract: To contribute to the history of the relationship between friendship, childhood, and education – a matter so dear to our present time – this article seeks to analyse the veridiction consistency of friendship as a child and educational relationship in the thought of Comenius (Jan Amos Komenský). To this end, the article is organized as follows: (1) description and articulation of the notions of human nature, childhood, and education in the Comenius' didactic work; (2) description and analysis of the notion of friendship and the figure of the friend in Comenius' didactic work, based on the uses of the words "*amicitial*" and "*amicus*"; (3) analysis of the conditions of truthfulness regarding friendship, childhood, and education, in order to indicate the possibility or impossibility of friendship as a childhood relationship and/or as an educational relationship in Comenius' thought. For the analysis of Comenius' didactic work, the compilation of his didactic texts in Latin, published under the name *Opera Didactia Omnia* ("Complete Didactic Work"), divided into four volumes, was used. The article concludes that, given the primacy of reason in Comenius' conception of human being, the importance of person formation, and the character of the child's incompleteness: (1) the superficiality of friendship for the author, except when treated in the terms of civility; (2) the impossibility of friendship among children; (3) the exteriority of the figure of the friend and the friendship in relation to didactics and school.

Keywords: Friendship; Education; Childhood; Comenius; Truth.

¿Amistad superflua? Un análisis de la consistencia veridiccional de la amistad como relación infantil y educacional en el pensamiento de Comenio

Resumen: Para colaborar en la historia de la relación entre amistad, infancia y educación – una cuestión tan relevante en nuestra actualidad –, el presente artículo busca analizar la consistencia veridiccional de la amistad como relación infantil y educativa en el pensamiento de Comenio (Jan Amos Komenský). Para ello, el artículo está organizado de la siguiente manera: (1) descripción y articulación de las nociones de naturaleza humana, infancia y educación en la obra didáctica de Comenio; (2) descripción y análisis de la noción de amistad y de la figura del amigo en la obra didáctica de Comenio, a partir de los usos de las palabras "*amicitia*" y "*amicus*"; (3) Análisis de las condiciones de consistencia veridiccional de la amistad, infancia y educación, con el fin de indicar la posibilidad o imposibilidad de la amistad como relación infantil y/o como relación educativa en el pensamiento de Comenio. Para el análisis de la obra didáctica de Comenio, se utilizó la compilación de sus textos didácticos en latín, publicada bajo el nombre de *Opera Didactia Omnia* ("Obra Didáctica Completa"), dividida en cuatro volúmenes. El artículo concluye que, dado el valor primario de la razón en la concepción de Comenio de ser humano, la importancia de la formación del sujeto y el carácter de incompletitud de la infancia: (1) la superficialidad de la amistad para el autor, salvo cuando se trata de la civilidad; (2) la imposibilidad de la amistad entre niños; (3) la exterioridad de la figura del amigo y de la amistad en relación con la didáctica y la escuela.

Palabras clave: Amistad; Educación; Infancia; Comenio; Verdad.

Introdução – amizade, educação e veridicção

Em nossa atualidade, a pertinência da problemática da amizade para o campo educacional parece inegável. Em uma primeva revisão meta-analítica de pesquisas sobre o papel das relações *amicais* (infantis) no âmbito de formação de sujeitos, já era afirmado que:

> Durante as duas últimas décadas, a pesquisa sobre amizades infantis tornou-se, ao mesmo tempo, independente e inextrincavelmente ligada ao estudo mais amplo das relações infantis entre pares. O trabalho empírico sobre amizades baseia-se no consenso de que relações entre pares, especialmente amigos, dão contribuições importantes à aquisição de habilidades e competências (Newcomb; Bagwell, 1995, p. 306, tradução minha).[1]

O artigo ainda concluía que as pesquisas sobre a amizade infantil e sua relação com a educação se inseriam em um campo em expansão, tanto em termos de interesse, quanto de novas informações produzidas (Newcomb; Bagwell, 1995). Se essa problemática era um tema emergente entre as décadas de 1980 e 1990, ela se tornou bastante assentada no século XXI, de modo a ser (quase) impossível excluir as relações amicais da infância e da educação. Em uma recente revisão sistemática sobre o tema, a função da amizade na formação dos indivíduos é ratificada:

> O extenso corpo de pesquisa examinado nessa revisão revela consistentemente o papel pivotal da amizade em cenários acadêmicos (*academic settings*). Amizades são sistemas de suporte fundamentais, que encorajam a colaboração, o compartilhamento de conhecimento e a motivação entre estudantes, contribuindo, em última

[1] No original: "*During the past two decades, the investigation of children's friendships has become both independent from and inextricably linked to the broader study of children's peer relations. The empirical work on children's friendships is built on the consensus that relationships with peers, and especially friends, make important contributions to the acquisition of skills and competencies*".

> instância, para melhorar o desempenho acadêmico (Alotaibi *et al*., 2023, p. 8, tradução minha).[2]

No entanto, a triangulação amizade-educação-infância é historicamente nova, sendo coeva do sentimento (Ariès, 1960) e da racionalidade (Schérer, 2002) em torno da infância, características da "Modernidade"[3]. Ao passo que esse período histórico instaurou um espaço-tempo próprio à infância, também forneceu as condições à possibilidade de compreender como verdadeira a amizade enquanto algo pertencente à infância (*i.e*., sua "veridicção"), especialmente a partir do século XVIII (Aymard, 2009). Ademais, a partir de fins do século XX, emergiria a veridicção de relações amicais positivadas no interior da problemática pedagógica (Alotaibi *et al*., 2023)[4]. Não se trata de afirmar, contudo, que não seríamos, hoje, capazes de reconhecer, em relações infantis e educacionais fora de nossa contemporaneidade, algo como amizade. O que está em questão é sublinhar que, no interior do que poderia ser dito e compreendido como verdadeiro em outros momentos históricos, a amizade infantil não tinha lugar, sobretudo nas problemáticas educacionais[5].

Ante essa aparente ausência de condições, para que a amizade fosse pensada e tomada como objeto das pedagogias "pré-modernas", queda a questão da emergência dessas condições veridiccionais na Modernidade. Quais transformações e deslocamentos foram necessários para que tal

---

[2] No original: "*The extensive body of research examined in this review consistently reveals the pivotal role of friendships in academic settings. Friendships are fundamental support systems that encourage collaboration, knowledge-sharing, and motivation among students, ultimately contributing to improved academic performance*".

[3] Ariès (1960) compreende por "Modernidade" o período europeu que sucede à Idade Média, incluindo o chamado Renascimento (séculos XV-XVII), e se estende até o fim do Iluminismo (passagem do século XVIII ao XIX).

[4] Sobre as transformações veridiccionais da amizade (infantil) na problemática pedagógica e no espaço escolar em nossa contemporaneidade (cf. Augsburger, 2020; Augsburger; Preve, 2020).

[5] A amizade entre crianças, *stricto sensu*, não aparece em estudos sobre o tema cuja temporalidade analisada corresponda a períodos anteriores ao século XVIII – *e.g*., Antiguidade Greco-latina (Fraisse, 2016; Jaeger, 2013; Konstan, 1997); Idade Média (Goitein, 1971; Mialaret; Vial, 1981) e, inclusive, o começo da Modernidade (Ortega, 2002).

veridicção da amizade (infantil), no interior do território da educação, tornasse-se possível? Para escrutinar tal problemática no amplo escopo de uma "história da verdade" (Foucault, 2001a), propõe-se neste artigo uma análise crítico-descritiva das condições de consistência da veridicção em um dado recorte documental.

Consistência veridiccional, neste artigo, diz respeito ao que Gilles Deleuze e Félix Guattari (2005) chamaram de "plano de imanência", de modo que aquilo que pode ser pensado ou dito como verdadeiro em um determinado período não é a pura expressão de um fato em si, mas o que, em certa imagem do pensamento, é de direito verdadeiro. Ora, dada "imagem do pensamento não retém senão o que o pensamento pode reivindicar de direito" (Deleuze; Guattari, 2005, p. 41, tradução minha)[6] e cada prática compreendida como verdadeira, então, "se produz ou se constrói sobre um plano de imanência, na medida em que este recorta a variabilidade caótica e lhe dá consistência (realidade)" (Deleuze; Guattari, 2005, p. 208, tradução minha)[7]. Esse recorte, ao formar a realidade, circunscreve um campo de consistência veridiccional, não limitando o que pode ser dito e/ou pensado, mas limitante do que ganha *consistência enquanto verdadeiro*. Dessarte, a "consistência veridiccional" concerne ao fato de algo, a despeito da heterogeneidade das práticas de dado contexto histórico-geográfico (e dos elementos que as compõem), suster-se enquanto verdadeiro e ser producente de "efeitos de verdade" (Foucault, 2001b).

A noção de crítica refere-se ao enfoque analítico nas "condições de possibilidade" de algo em um nível pragmático, e não em seus fundamentos metafísicos (Kraemer, 2011). As condições de consistência veridiccional são, portanto, as regras, as substâncias, os modos e os motivos organizados, a partir de um determinado "regime de verdade" (Foucault, 2001b). As

[6] No original: "*L'image de la pensée ne retient que ce que la pensée peut revendiquer en droit*".

[7] No original: "*Un concept est un ensemble de variations inséparables qui se produit ou se construit sur un plan d'immanence en tant que celui-ci recoupe la variabilité chaotique et lui donne de la consistance (réalité)*".

condições de consistência veridiccionais, em suma, permitem a uma prática discursiva, em um determinado espaço e tempo, produzir ou não efeitos de verdade. Trata-se, ademais, de uma crítica *descritiva* porque visa a "exposição dos fenômenos", e não uma "ontologia, que se arroga a fornecer conhecimentos sintéticos *a priori* das coisas em geral […] em uma doutrina sistemática" (Kant, 2015, p. 248, grifo do autor). Isso posto, esse artigo não intenta validar ou avaliar seu objeto de análise a partir de um ideal, tampouco busca estabelecer um ideal, determinando-se conclusivamente o que seria a verdadeiríssima verdade de seu objeto de análise. Ele procede por meio de uma aproximação da descrição das condições de consistência veridiccionais desse objeto, em dado recorte histórico-geográfico e, para tanto, utiliza-se de documentos que comportem o "arquivo" (Foucault, 1969), ou seja, materialidade na qual seja perceptível o regime de funcionamento de dada veridicção – documentos que permitam olhar para as presenças e as ausências da amizade na relação com a infância e com a educação. Esse arquivo, pois, permitiria a descrição crítica dos limiares (e não a totalidade) de dada veridicção.

O presente artigo colima corroborar os estudos em torno do processo de "pedagogização da amizade": a emergência da amizade como problemática educacional moderna e sua posterior conversão em temática pedagógica indestrinçável em nossa contemporaneidade. Para tanto, volta-se para a obra de Jan Amos Komenský (Comenius), um dos pensadores mais expressivos na formação da pedagogia e da didática modernas (Piaget, 1993). Embora seus textos datem do século XVII, "o valor de Comenius para a Pedagogia está no fato de que ele instaura, a partir de numerosos textos, alguns dos mais relevantes mecanismos que se perpetuam ao longo desses últimos quatro séculos na Pedagogia moderna" (Narodowski, 2006, p. 13). Dada a importância da obra komenskiana, uma análise da amizade em sua produção escrita contribuiria na compreensão das continuidades e rupturas ligadas à veridicção da amizade no interior do território da educação.

No escrutínio de tal problemática, este artigo está organizado da seguinte forma: (1) Descrição e articulação das noções de natureza humana, infância e educação na obra didática do autor; (2) Descrição e análise da noção

de amizade e da figura do amigo, na obra didática komeniana, a partir dos usos da palavra "*amicitia*" e "*amicus*"; (3) Análise das condições de consistência veridiccionais da amizade, da infância e da educação, a fim de indicar a possibilidade ou impossibilidade da amizade como relação infantil e/ou como relação educacional no pensamento komenskiano. Para a análise da obra didática de Jan Amos Komenský, utilizou-se a compilação de seus textos didáticos, em latim, publicada sob o nome de *Opera Didactia Omnia* (Komenský, 1657) ou "Obra Didática Completa", dividida em quatro volumes[8].

Educação e infância

Educação e natureza humana

Nascido em 1592, J. A. Komenský foi um bispo da Igreja dos Irmãos Morávios, especialmente memorado como o fundador da "didática moderna" (Narodowski, 2006). Desde o começo de sua carreira até suas viagens pela Europa, por conta de guerras religiosas, Komenský produziu importantes reflexões sobre a educação e trabalhou na elaboração de sua didática (Čížek, 2016). A temática educacional foi mais do que o corolário de seu pensamento, posto que ele "não somente é o primeiro a ter concebido, em toda a sua amplitude, uma ciência da educação, como coloca essa ciência [...], no centro de uma 'pansofia' que para ele deve constituir um sistema filosófico global" (Piaget, 2010, p. 13). Sua profícua produção quedou registrada em mais de duas mil páginas, recompiladas nos quatro volumes da *Opera Didactia Omnia* (Komenský, 1657), o que

[8] Quando necessário, a citação da compilação como um todo está indicada no artigo pelo ano de publicação (1657), enquanto a citação individual de cada um dos quatro volumes é indicada pelo ano, acrescido das letras "a", "b", "c" e "d", respectivamente. Optou-se por manter o título da compilação, bem como o dos livros e dos textos no interior dela no original em latim. As citações da *Opera Didactia Omnia* (Komenský, 1657) utilizadas, a partir daqui, foram traduzidas do original pelo autor do artigo.

deixa evidente o caráter basilar da formação humana no pensamento do educador morávio (Čížek, 2016).

De forma sistemática, a obra komenskiana poderia ser dividida em três fases: (1) pré-pansófica, preparatória ou enciclopédica – de 1610 a 1628; (2) pansófica – de 1628 a 1642; e (3) panórtica – de 1642 até 1670, ano de óbito de J. A. Komenský (Čížek, 2016). Na fase pansófica, o empenho esteve dedicado à elaboração de um método que permitisse a aquisição, por cada indivíduo, do conhecimento universal. Na fase panórtica, por sua vez, o escopo era estender reformas sociais e educacionais a um nível universal. Essa universalidade significaria tanto uma reforma universal dos objetos abarcados pelo conhecimento e pela formação, quanto um aprimoramento dos sujeitos (Čížek, 2016).

A respeito do conceito de ser humano no pensamento komenskiano, Jan Čížek (2016, p. 179, tradução minha) aponta

> que os trabalhos escritos no período pré-pansófico (preparatório) e, quanto a esse assunto, no período pansófico, não contêm muito material no que concerne a um conceito antropológico fixo e compreensivo. Tal conceito pode ser encontrado apenas nos trabalhos panórticos.[9]

Nos primeiros textos de Komenský, a razão foi posta como o aspecto central da noção de natureza humana, aparecendo quase isoladamente naquilo que caracterizaria o ser humano. Sobre essa perspectiva da natureza humana, fundamentou-se a ideia de conhecimento universal (pansofia) como modelo para a didática. Em trabalhos posteriores, a vontade (ou livre-arbítrio), sobre cuja nobreza passou a se assentar a natureza humana, e a agência foram adicionadas ao conceito de natureza humana. Não obstante esse novo arranjo conceitual, a razão seguia como o

[9] No original: "*If we are to summarise our findings about Comenius's philosophical-theological view of man, we ought to point out that the works written in the pre-pansophic (preparatory) period, and for that matter, the pansophic period do not contain much in the way of a fixed and comprehensive anthropological conception. Such a conception can be found only in the panorthotic work*".

elemento mais aproximativo do ser humano a Deus (Čížek, 2016). Ou seja, ainda que os últimos textos komenskianos valorassem a vontade e a agência humanas, a salvação do ser humano afastava-se dessa liberdade, vinculando-se "à voluntária renúncia a seu livre-arbítrio em função da vontade de Deus" (Čížek, 2016, P. 182, tradução minha)[10].

Tanto a razão quanto o tema da salvação, portanto, ocuparam um lugar fulcral na educação komenskiana, ao passo que a educação exercia um papel basal na concepção teológico-filosófica do pensador morávio, para quem o mundo constituiria uma unidade. Isso porque a má compreensão da realidade levaria os seres humanos à desunião política e à desarmonia social.

> Entre os anos de 1634 e 1636, [Komenský] estabeleceu a racionalização da sua crença na unidade do universo, proclamando que a reforma da escola e da aprendizagem em geral seriam fundamentais para levar a cabo a visão utópica (Naradowski, 2006, p. 22).

Essa "visão utópica" significou um projeto educacional que incluía todos os ser humanos, independentemente de idade, classe e gênero. A base do pensamento educacional estaria, portanto, na ideia pansófica de que todos os seres humanos podem conhecer o todo, cimo da formação humana ideal. Por conseguinte, a educação se fazia crucial para que o fim último do ser humano se cumprisse: "a eterna beatitude com Deus" (Komenský, 1657, p. 22)[11].

Entre os textos de Komenský (1657), está a famigerada *Didactica Magna*, publicada em 1649, na qual se encontra outro elemento subjacente à natureza humana: "o ser humano deve ser feito humano, precisa ser formado" (Komenský, 1657a, p. 34)[12]. O ser humano seria, então, essencial e necessariamente educável e, portanto, essa educabilidade implicaria não apenas que ele poderia ser educado – condição ontoepistemológica –, mas

[10] No original: "[…] *the voluntary surrender of one's free will to the will of God*".

[11] No original: "[…] *æternam cum Deo beatitudinem*".

[12] No original: "*Hominem, si homo fieri debet, formari oportere*".

que ele precisaria ser educado – necessidade ético-teológica. Segundo a concepção komenskiana, o ser humano nasceu para conhecer tudo, posto que esse conhecimento se constituía como uma das condições *sine quibus non* para chegar à beatitude.

A essa integração do projeto didático-educacional e da perspectiva teológico-filosófica komenskianos, assomava-se outra característica da natureza humana, qual seja, uma vontade de saber: "está implantado em cada ser humano um desejo de conhecer, que não é apenas uma tolerância aos trabalhos, mas um apetite" (Komenský, 1657a, p. 28)[13]. Komenský apoiava-se em uma "imagem moral do pensamento" (Deleuze, 2011), incrustando na natureza humana o preceito moral da inclinação ingênita à buscada da verdade e da verdade como fundamentalmente ligada ao bem. A isso se acrescenta que

> […] à alma racional que habita em nós estão adicionados os órgãos, como emissários e observadores, por meio dos quais busca-se tudo o que o é exterior [...] e [a alma] chega a todos os objetos externos; e como qualquer coisa em qualquer lugar foi criado, nada pode ficar oculto (Komenský, 1657a, p. 27-28).[14]

De tal modo, o conhecimento da verdade adviria, *grosso modo*, da unidade produzida pela harmonia das faculdades, a qual se originaria da submissão do corpo à alma e, por conseguinte, das sensações à razão. Em suma, a alma, essencialmente racional e divina, em seu movimento à beatitude e à verdade, auxiliar-se-ia da dimensão corpórea (ou sensorial). Assim, embora o ser humano estivesse destinado a se juntar à divindade criadora no mundo espiritual e eterno, o mundo físico teria um papel nesse processo, como bem indica J. Čížek (2016, p. 171, tradução minha): "o

[13] No original: "*Implantatum qvoqve Homini est sciendi desiderium, laborum qve non tolerantia solum, sed appetitus*".

[14] No original: "[…] *inhabitanti nobis Animae rationali addita sunt organa, et velut emissarii ac speculatores; qvorum illa ministerio omnia qvae extra sunt consectatur [...]; ut qvicqvid usqvam creaturarum est, nihil eam latere possit*".

mundo visível foi criado apenas com o propósito da multiplicação, educação e treino do homem – em outras palavras, como uma escola que lhe prepare para a vida real"[15].

Formado por corpo (sensações) e alma (razão), o ser humano seria um ser especial capaz de habitar tanto o reino material, aquele dos animais, quanto o imaterial, aquele de Deus e dos anjos. Porém, "para Komenský a faculdade mais nobre do homem ainda é a razão" (Čížek, 2016, p. 171, tradução minha)[16], de modo que essa, em sua imaterialidade, estava acima do corpo e da dimensão material humana. Isso fica bastante evidente quando olhamos o fim da realização humana, expresso na *Didactica Magna* (Komenský, 1657a, p. 22): "(1) Criatura racional. (2) Criatura senhora das criaturas. (3) Criatura à imagem e delícia de seu Criador"[17]. Nesse contexto, a racionalidade em Komenský (1657a) implicaria que o ser humano, observando o mundo e as coisas desse mundo, conhece-as e, por fim, as nomeia. A razão, com efeito, seria a faculdade ativa de conhecer, ligando corretamente as palavras às coisas, seguindo o *continuum* característico da "episteme do Renascimento" (Foucault, 1966). A partir disso, caberia ao ser humano não se sujeitar às demais criaturas, mas as governar para seus devidos fins, ordená-las e tirar proveito delas. Em outras palavras, ele deveria, por meio das palavras e do conhecimento, "regular prudentemente os momentos e ações, externas e internas, de si mesmo e dos outros" (Komenský, 1657a, p. 23)[18]. Usar adequadamente a razão para governar o mundo e a si mesmo faria parte da realização da natureza humana e, por fim, estender o bom uso da razão ao campo moral culminaria na aproximação da imagem de Deus (*i.e*., uma vida virtuosa).

---

[15] No original: "*The visible world was created only for the purpose of man's multiplication, education, and training – in other words, as a school that prepares him for real life*".

[16] No original: "[…] *for Comenius the noblest faculty of man was still reason*".

[17] No original: "*I. Creatura Rationalis. II. Creatura creaturarum Domina. III. Creatura Creatoris sui Imago, et delicium*".

[18] No original: "[…] *prudenter motus et actiones, externas et internas, suas et alienas, moderari posse*".

A fim de alcançar esses três pontos, Komenský (1657), em vários momentos, explicita que o ser humano necessitaria da instrução (conhecimento), da virtude (honestidade de costumes) e da religião (piedade). Essa instrução seria fundamental na condução do indivíduo à virtude e à religião, o que envolveria o caráter pansófico na realização da aptidão e desejos naturais do ser humano de ter um conhecimento completo das coisas. Desse modo, educação, moral e religiosidade se entrelaçariam em nível ontoepistemológico na concepção komenskiana de natureza humana.

Educação e criança

Conquanto Komenský não possuísse uma teoria propriamente pedagógica da infância, uma vez que a "infância" era apenas o grau inicial do processo de desenvolvimento presente em qualquer ser mundano (Narodowski, 2006), ele pressupunha a presença da disposição pansófica da natureza humana – *i.e*., a aptidão e o desejo por tudo saber – na criança. A infância humana era, ademais, um momento de suma importância no processo de formação do ser humano, haja vista que, para Komenský (1657a, p. 36), "a formação do homem é mais conveniente se feita na primeira idade: se não for então, não pode mais ser feita"[19], o que sentenciava que a educação deveria ser precipuamente pueril. Ora, "se o homem deve ser formado, é porque o homem de sua época encontra-se em um estado de brutalidade que deve ser remediado" (Narodowski, 2006, p. 43) e a criança portaria as condições ideais, para que se lhe convertesse em ser humano pleno.

A compleição da criança portaria uma incompletude anímica e somática, não em sua natureza humana (virtualidade), mas em sua condição infantil (atualidade). Vale ressaltar que, para Komenský (1657), a criança não era uma massa informe, desprovida de natureza; ao contrário, o processo de

[19] No original: "*Formationem Hominis commodissime fieri ætate prima: adeoque fieri, nisi hac, non posse*".

educação agiria (indiretamente) sobre sua natureza, a fim de positivá-la no sujeito (*i.e*., dar-lhe lugar atual no mundo), sem (poder) modificar sua essência.

Dado esse estado de incompletude, os exemplos e as primeiras impressões tornam-se questões importantíssimas no que concerne à educação, porquanto "*se fixam de tal maneira que é praticamente um milagre que se possa modificá-las; portanto, é muito recomendado que sejam formadas, já na primeira idade, segundo as verdadeiras normas de sabedoria*" (Komenský, 1657a, p. 38, grifos do autor)[20]. Essa espécie de "economia dos exemplos", com efeito, estava presente nas práticas de educação seiscentista, porém não a partir da noção contemporânea de experiência, mas, sim, da noção de "nutrição". Dessarte, alimentar a alma com maus exemplos faria com que a natureza se desviasse do que nela seria virtualmente bom.

Em Komenský (1657a), essa atualização, por meio da educação pansófica, precisaria dar-se em graus crescentes de dificuldade, o que apontava à organização genética "disciplinar" que se vai generalizar a partir do século XVIII (Foucault, 1975). Dessarte, a criança era concebida como um ser (humano) com menor grau de complexidade e humanidade e, concomitantemente, um ser com maior grau de educabilidade. Mariano Narodoswki (2006, p. 46), contudo, ressalva que "a infância não representa um objeto a ser teorizado; a infância existe porque é necessariamente um ponto de partida" e, à vista disso, a criança não era propriamente pedagogizada, em seu sentido moderno. Em Komenský, a infância era abstraída de "todas as suas características sociais, raciais, de gênero, para dotá-la de iguais possibilidades de educabilidade" (Narodowski, 2006, p. 46). A pansofia komenskiana fazia da criança uma sorte de sujeito universal de aprendizagem.

Se é da natureza humana buscar de bom grado a verdade, se o mundo material opera na educação da alma e se a criança é o sujeito da educação por excelência, qual o papel do educador? Assim como uma árvore, o ser humano, assistido por alguém hábil e experiente, lograria o melhor de si:

---

[20] No original: "*Impressiones primæ admodum hærent, ut miraculi instar sit, reformari posse: eas: proinde prima statim ætate fieri ad ueras sapientiæ normas, consultissimum*".

> Do mesmo modo que uma árvore frutífera […] pode, com efeito, crescer por si mesma, mas, sendo silvestre, produz frutos silvestres; para que dê frutos carnudos e doces, há necessidade de ser plantada, regada e podada por um habilidoso cultivador (*perito Arboratore*). Com efeito, o homem igualmente surge na figura humana (como qualquer animal bruto na sua), mas não pode exsurgir como *animal racional, sábio, honesto e piedoso*, sem previamente plantar as mudas da sabedoria, da honestidade e da piedade (Komenský, 1657a, p. 36, grifos do autor).[21]

Sem um bom educador, a criança se tornaria, quando muito, uma "figura humana", algo que se parece com o ser humano sem de fato ser plenamente racional, sábio, honesto e piedoso. Essa educabilidade natural permitiria, por meio da ação pedagógica, a qualquer aceder à positivação das virtualidades da natureza humana, sobretudo a razão e a virtude.

Outro componente da natureza humana importante na educação komenskiana seria a liberdade de ação (agência). Essa agência seria produzida gradativamente pela educação, junto com a razão e a virtude, através, sobretudo, do fazer:

> Aprende-se as virtudes, agindo constantemente de forma honesta.
> Aprende-se a conhecer, conhecendo; a fazer, fazendo [...]. Portanto, do mesmo modo como as crianças aprendem com facilidade a caminhar, caminhando; a falar, falando; a escrever, escrevendo etc.; assim também aprenderão *a obediência, obedecendo; a abstinência, abstendo-se; a veracidade, dizendo a verdade; a constância, sendo constantes etc.*; contanto

[21] No original: "*Quemadmodum enim Arbor fructifera (Pomus, Pyrus, Ficus, Uitis) a se quidem et per se excrescere potest, sed agrestis, agrestem proferens fructum: datura fructus placidos ac dulces, a perito Arboratore plantari, rigari, putari, necesse habet. Ita Homo in humanam quidem figuram (ut et brutum quoduis in suam) per se surgit, sed in Animal rationale, sapiens, honestum, pium, exsurgere non potest, sine præuia surculorum sapientiae, honestatis, et pietatis, implantatione*".

> que não falte quem, com palavras e exemplos, lhes guie (*præeant*) (Komenský, 1657a, p. 136, grifos do autor).[22]

Vale sublinhar a palavra que J. Komenský utiliza no trecho, "*præeant*", a qual significa preceder, indicar ou guiar por um caminho, indo-se à frente. Portanto, a criança aprende a ser virtuosa, praticando a virtude; a conhecer, exercitando o conhecimento, e assim por diante, sob a condição de que um adulto, experiente e hábil, indique-lhe o caminho. A incompletude e a educabilidade infantis se coadunariam para a boa formação por meio da ação racional e deliberada do educador. Sem esse último seria, pois, impossível a ascese pansófica e a adequada formação da criança na concepção komenskiana.

Educação e amizade

A partir dessa lógica komenskiana, em que ensinar, aprender e agir se interligam fulcralmente, poder-se-ia supor que a criança aprenderia a ser amiga, sendo amiga, através da direção de um tutor adequado. Contudo, a amizade não foi posta como objeto direto da didática komenskiana, tampouco foi tematizada detidamente como parte dos ensinamentos sobre a conduta pueril. Dessarte, queda a questão sobre o sentido, o lugar e o *status* da amizade na pedagogia komenskiana.

Ora, conquanto Komenský (1657) não tenha dedicado nenhum escrito ao tema da amizade, alguns elementos de sua obra dariam pistas de que sentido o termo tinha em seu pensamento. Exemplo disso seriam algumas referências ou citações feitas a textos de autores greco-latinos. Entre esses autores estariam Ésquilo – "nem água, diz [Ésquilo], nem fogo, empregamos em muitos lugares, como a amizade" (Komenský,

[22] No original: "*Virtutes discuntur honesta constanter agendo. / Cognoscenda enim cognoscendo, agenda agendo* […]. *Ut ergo ambulare ambulando, loqui loquendo, scribere scribendo etc. pueri facile discunt, ita discent Obedientiam obediendo, Abstinentiam abstinendo, Ueracitatem uera loquendo, Constantiam constando etc. modo non desint qui uerbo et exemplo præeant*".

1657a, p. 332)[23] –, Cicero – "aconselhar e ser aconselhado é parte da amizade" (Komenský, 1657b, p. 278)[24] – e Ovídio (43 a.C.-18 d.C.) – "as formigas procuram celeiros, porém nunca um vazio; nenhum amigo se aproxima quando a riqueza foi perdida" (Komenský, 1657b, p. 283)[25]. Essas citações não foram feitas por Komenský a fim de tematizar a amizade propriamente dita, mas integram exercícios, repertórios e materiais didáticos, geralmente voltados ao ensino de latim ou grego. A amizade evocada nesses exemplos, ainda que indicasse uma filiação do pensamento komenskiano a uma espécie de "tradição greco-latina", expõe, fundamentalmente, o humanismo mais geral presente no projeto de educação komenskiano (Denis, 1981)[26].

Em *Ditactica Magna* (Komenský, 1657a), obtém-se uma indicação mais palpável do lugar e do *status* que amizade tem no projeto pedagógico komenskiano. Segundo esse celebre livro, como já supracitado, a finalidade do ser humano seria tornar-se uma criatura racional, senhora das criaturas e imagem de Deus. Para tal intento, a educação humana levaria o sujeito à realização de sua plena natureza a partir de quatro requisitos: "*1. Conhecer todas as coisas; 2. Dominar as coisas e a si mesmo; 3. Conduzir-se e a todas as coisas em direção a Deus, fonte de tudo*" (Komenský, 1657a, p. 22, grifos do autor). Em outras palavras, seriam necessárias a instrução, a virtude e a religião, pois, segue Komenský (1657a, p. 23, grifos do autor), nesses três elementos:

> [...] reside toda a excelência do homem, porque só elas são a base da vida presente e futura; as demais *(a saúde, a força, a beleza, a riqueza, a dignidade, a amizade, o sucesso e a longevidade)* não são senão acréscimos e

[23] No original: "*non aqvâ, dixit, non igni, pluribus locis utimur, qvam amicitia*".

[24] No original: "*Monere et moneri amicitiae est*".

[25] No original: "*Horrea formicae tendunt ad inania nunqvam; Nullus ad amissas ibit amicus opes*".

[26] O pensamento europeu dos séculos XVI e XVII partilha uma espécie de atualização da concepção de amizade greco-latina, bastante elaborada e notória na obra de Michel de Montaigne (1595) e marcada por noções como raridade, condução moral e reciprocidade (Ortega, 2002).

> ornamentos exteriores da vida, quando Deus as concede; ou vaidades supérfluas, pesos inúteis e estorvos nocivos, quando, desejando-as com cupidez, alguém as procura obter e, negligenciando as coisas mais importantes, ocupa-se delas e nelas se enterra.

Nessa que é a única aparição do vocábulo "*amicitia*" no livro, a amizade foi posta entre "acréscimos e ornamentos externos da vida", e não entre as (três) coisas que formam "a base da vida presente e futura". Ademais, arrolou-se a amizade em meio a outros elementos, como não raro aconteceu em outros textos do autor, mencionando-a apenas como algo entre outras coisas. Nesse excerto da *Didactica Magna*, a amizade não só foi posta como algo ordinário, como foi compreendia como algo desimportante e dispensável, posto que se trataria de um ornamento à vida, se divinamente concedida, ou de algo nocivo e inútil, se cupidamente buscada. A didática komenskiana, ao passo que apartou a *amicitia* da "excelência humana" e daquilo que seria essência à educação humana, concedeu um lugar banal e um *status* de supérfluo à amizade.

Amicitia – civilidade, didática e amigabilidade

Tal superfluidade da amizade não significa que ela foi absolutamente inexplorada nos textos de Komenský (1657a, 1657b), porém a aparição da relação de forma significativa se deu no território da educação moral, mais especificamente na formação ligada à civilidade. Nesse âmbito, a amizade não estaria posta tanto como uma relação especial entre duas pessoas, mas como relação, mais ou menos genérica, de lhaneza entre sujeitos instruídos (Komenský, 1657).

Esse entrelaçamento de amizade e civilidade é notável em um texto sobre a "benignidade" (*Benignitas*) como virtude:

> És rico? Com amigos, então, sê generoso, [nos] bons augúrios e tesouros; com estrangeiros, sê igualmente hospitaleiro, comparte, ainda que seja pouco, se não

> [for] em abundância, pelo menos de forma cortês. Com os miseráveis, por fim, que sejas misericordioso, não ridicularizando o infortúnio, qualquer que seja ele, mas apiedando-te e, portanto, sem adicionar dor ao aflito, mas subtraindo-a. Se, ademais, fores complacente com os superiores, atencioso com os iguais, gentil e calmo com os inferiores, proverás verdadeiras amizades para ti mesmo, não serás difamado por outros, como costumam ser os arrogantes, orgulhosos, parasitas e, mesmo, conciliarás teus próprios odiadores a teu favor. E terás o próprio Deus tanto mais favorável, quanto mais Ele te perceber como instrumento de sua bondade (Komenský, 1657c, p. 985).[27]

O fragmento acima inicia marcando a quem se dirigiriam essas instruções de conduta: aos ricos, àqueles que teriam alguma riqueza, ainda que não "em abundância". A esses caberia fazer bom uso de suas riquezas, mas também das virtudes, comportando-se de forma cortês (*liberaliter*). A conduta em relação ao amigo, embora estivesse especificada, acabou por não fazer outra coisa do que particularizar um preceito mais geral de generosidade e civilidade. Tendo-se em vista o caráter religioso de Komenský e sua busca pela harmonia entre as pessoas (Narodowski, 2006), também reverbera, nessas palavras, ideia de irmandade e piedade cristãs. No trecho, Komenský (1657c, p. 985) ainda explicita que a boa conduta teria como resultado as "verdadeiras amizades", porém não como amizade em relação a um indivíduo específico, senão como relação gentil de civilidade ou de amigabilidade. Além disso, ainda que a amizade fosse posta como uma espécie de recompensa pela boa conduta, os motivadores fundamentais

[27] No original: "*Dives es? Esto igitur erga amicos munificus, strenis et donariis: erga peregrinos item hospitalis; imperti tamen etiam de modico; si non largiter, at liberaliter. Erga miseros denique sis misericors: non irridendo infortunium cujusquam, sed commiserando: et sic non afflictionem afflictis addendo, sed adimendo. Si praeterea fueris erga superiores obsequiosus, erga pares officiosus, erga inferiores lenis et placidus, parabis tibi amicitias veras: nec eris aliis contemtui, ut solent fastuosi, tumidi, parasiti: quin et osores ipsos tibi conciliabis. Deumque ipsum habebis tanto magis propitium, quanto magis Ille te Bonitatis suae videbit esse instrumentum*".

desse comportamento cordial seriam o julgamento divino e a conversão do indivíduo em instrumento da bondade divina.

Em *Janua Linguarum Reserata* (Komenský, 1657a), encontra-se, outra vez, a articulação entre amizade e civilidade. O capítulo 93, intitulado "Da Amizade e da Humanidade" (*De Amicitia, et Humanitate*), explora os comportamentos e os sentimentos próprios a um sujeito civilizado[28]. Trata-se de condutas como ser amável na conversa, ser doce e afável com os inferiores, oficioso com os iguais e respeitosamente submisso a seus superiores, mas também não guardar rancor, para que isso não se converta em ódio, restabelecer a concórdia por meio de uma tolerância mútua, quando há querela, ser misericordioso e ter piedade daqueles que sofrem, não zombar de ninguém e, entre outras coisas, não altercar ou se queixar, posto que seria "rude" (*agrestis*) (Komenský, 1675a, p. 298). É digno de nota que a palavra "*amicitia*" não apareceu nenhuma vez (além do título), o que reforçaria que o vocábulo "amizade", no título do capítulo, remeteria a uma noção laxa, enquanto relação cordial genérica, na qual o termo abarca a amigabilidade necessária à "sociedade civil". Essa postura amigável como desejável reaparece em outros textos, como quando Komenský (1657c, p. 1.006) indica que o "acordo amigável" (*amicabilem transactionem*) deveria ser o primeiro resultado buscado de um julgamento.

Ainda em *Janua Linguarum Reserata* (Komenský, 1657a), no capítulo seguinte, intitulado "Da Candura" ou "Da Franqueza" (*De Candore*), a amizade foi tematizada. Na primeira frase, Komenský (1657a, p. 298) escreveu: "com quem vives e é íntimo de ti estejas aberto, sem trapaça ou engodo, pois, realmente, há honra em trapacear e enganar um amigo?"[29]. Na relação com o amigo (íntimo), a honestidade seria necessária, e a franqueza, imprescindível:

---

[28] O vocábulo "*humanitas*", que compõe o título do capítulo, não designa o conjunto dos seres humanos, mas a natureza humana e, por extensão, a benevolência, a polidez, a cortesia etc.

[29] No original: "*Cum qvo versaris, et necessitudo tibi est, erga illum sis apertus, sine fraude doloqve: amicum enim fraudare et fallere, qvale decus?*".

> Sê confiável com o companheiro fiel; nada comece, secreta ou furtivamente, para a trapaça desse, pois quem age com perfídia, maquina sua própria ruína. Se algo está sendo repreendido, não [o] faças secretamente, mas abertamente, na cara; e isso [é] parrésia, conforme sintas oportuno. À amizade nada mais estranho que a adulação (Komenský, 1657a, p. 298).[30]

Nesse universo da amizade como elemento de civilidade, aparece, amiúde, a "parrésia" – atitude ligada à verdade e à franqueza – em textos komenskianos. Em discorrendo sobre a franqueza como "a mais bela virtude" (*pulcherrima virtus*) da natureza humana, por exemplo, escreveu Komenský (1657a, p. 983):

> Se um amigo fizer algo errado, não esconda, diz-lhe, claramente, qual a coisa que está [em questão] e, ademais, aconselha, repreende, corrige; deixa a bajulação, a enganação e o embuste para os hipócritas. Um adulador simula franqueza pela persuasão e dissimulação; um amigo no semblante, um espreitador embusteiro e velhaco astuto na realidade.[31]

O valor da franqueza e da verdade para uma relação amical seria inegável. Haveria, portanto, uma ligação entre virtude, razão e instrução como elementos necessários a uma relação amical verdadeira. Ao autor morávio, seria imprescindível que o sujeito já fosse adequadamente educado, para que pudesse fazer um bom uso da razão e, por conseguinte, estabelecer uma amizade digna. Essa instrução também implicaria a assunção (consciente) do dever de falar francamente ao amigo, sempre que o for adequado.

---

[30] No original: "*Fideli socio fidus esto, clam illo furrim, ejus in fraudem, nihil occipe: nam perfide qvi agit, sibi perditionem machinatur. Si qvid taxandum est, non clam fiat, sed coram, in os; idqve parrhesiâ, prout sentis: modo tempestive. Ab amicitia nihil alienius assentatione*".

[31] No original: "*Si quid amiculus deliquit, ne dissimula, dic aperte quod res est, et citra amarorem mone, corripe, corrige: assentationes, dolos et fucos, relinque hypocritis. Adulator simulat candorem palpô et offuciis: ore amicus, re fraudulentus insidiator, versipellisque veterator*".

A *amicitia* também estava presente em sua didática na forma do "amigável", seja na conduta do professor, seja naquilo que este deve promover entre os alunos. Um exemplo disso se encontra no livro *Novissima Linguarum Methodus* (Komenský, 1657b), no qual o educador explora a ideia de uma "rivalidade amigável". O termo apareceu pela primeira vez uma lista de dez graus de disciplina necessário para a educação apropria, cujo sexto seria "a rivalidade exercitada entre discípulos (cujo vínculo dê-se por disputas amigáveis), para que eles próprios se aprimorem (A virtude fica mais estimulante competindo-se)" (Komenský , 1657b, p. 107)[32].

Mais adiante, no mesmo livro, o termo reaparece, agora em uma seção sobre o "método para uma melhor constituição da escola" (Komenský, 1657b, p. 255)[33], em que o autor indicou um uso do jogo (*ludus*) como estratégia de ensino. Esse jogo se daria na forma de uma "rivalidade amigável" (*aemulatio amica*), movida pela recompensa – prêmio ou honra – ou pelo medo da ignomínia, tendo como finalidade exercitar a alma ou o corpo e "despertar as almas para um entusiasmo prazeroso" (Komenský, 1657b, p. 255)[34].

A amizade, na forma do "amigável", também aparece em um sentido contrário ao da "rivalidade", quando, ao propor regras para o funcionamento da escola, Komenský (1657c, p. 795) sugeriu a "reconciliação amigável" (*amica reconciliatione*) para a resolução as contendas. Ainda nesse sentido, no que ele chama de "leis dadas aos escolarcas" (*Leges Scholarchis datae*), ou seja, regras àqueles que dirigiriam a escola, lê-se algo parecido:

> Se, no entanto, notarem algo em qualquer preceptor, também no reitor ou no próprio pedagogiarca, nos vícios de conduta, em uma vida de exorbitância ou na negligência

[32] No original: "*6. Excitata inter Discipulos aemulatio (cujus vinculum Concertationes amicae) ut illi ipsi seipsos acuant. (Virtus certando fit excitatior)*".

[33] No original: "*De Methodi novissimae ad Scholarum meliorem constitutionem*".

[34] No original: "*ad jucundam alacritatem animos excitare*".

> com os deveres, não tolerarão, mas aconselharão amigavelmente (Komenský, 1657c, p. 800).[35]

Assim, a conduta do dirigente da escola, em relação aos educadores, deve comportar certa amigabilidade, tanto na conciliação das contendas, quanto na ação sobre a indisciplina docente.

O preceptor, por sua vez, deveria fazer uso da postura amigável em relação aos alunos como elemento didático. Komenský (1657c) lista três modos para eliminar a indolência dos estudantes: o primeiro, sendo o próprio docente um exemplo de diligência e vivacidade; o segundo, permitindo e instando que os alunos pratiquem (atividade), e não apenas que ouçam e olhem (passividade); e o terceiro, dirigindo-se amigavelmente aos estudantes. Porém, ainda que o adjetivo "amigável" (*amica*) tenha sido utilizado, a atitude do professor deveria remeter, de forma primaz, à figura do pai: "para que buscar a conduta amigável e plácida com estudantes? Para que não temam o professor como a um tirano (o medo, de fato, confunde as inclinações), mas amem como um pai e ajam com entusiasmo" (Komenský, 1657c, p. 770)[36]. Assim, não só haveria certa generalidade no uso do adjetivo "amigável", englobando a figura paternal, como estaria reiterada, ainda que tacitamente, a hierarquia entre professor e aluno, tal qual aquela entre pai e filho.

Amicus – a figura do amigo

O amigo, por sua vez, não foi tematizado de forma isolada ou centralizada nos textos de J. Komenský (1657), sendo evocado em um

[35] No original: "*Si quid tamen in ullo Praeceptorum, aut etiam Rectore vel Pedagogiarcha ipso, in moribus vitii, vel in vita exorbitantiae, aut in officio negligentiae, notaverint, non ferent, monebunt amice*".

[36] No original: "*Qvo spectat amica et placida cum discipulis conversatio: ut non trepident Magistrum ceu tyrannum (metus etenim confundit ingenia) sed ament ceu patrem: et agant excitate*".

contexto educacional quase sempre como uma figura entre outras, sem destaque. Esse contexto abarcava tanto a educação do comportamento (*i.e*., civilidade), quanto no ensino de algum conhecimento (*i.e*., didática), o que não significa que houvesse um corte absoluto entre esses dois âmbitos. Ao contrário, eles sobrepunham amiúde, de modo que a prática docente englobava, simultaneamente, o ensino de conhecimento e de comportamento. O uso da figura do amigo também se deu nesses dois âmbitos – com fins de ilustrar algum conteúdo a ser ensinado e como sujeito em um contexto de constituição de uma conduta adequada.

Ao abordar o ensino do latim no livro *Januae Linguarum Reseratae* (Komenský, 1657a, p. 317), o amigo foi posto, ainda que brevemente, de forma bastante ilustrativa dessa sobreposição entre didática e civilidade: "o amigo ama, o inimigo odeia"[37]. Essa única aparição do termo "*amicus*", no livro, dá pouquíssimas pistas do que Komenský entenderia por "amigo" ou como concebia a amizade, porém condensa o amigo como ferramenta didática no ensino de latim – *i.e*., elemento de uma frase a ser memorizada, traduzida, aprendida etc. – e da aprendizagem moral de uma boa conduta (para a vida adulta). Sob a égide moral da virtude, a figura do amigo apareceria, então, muito vaga e rapidamente, como parte do ensino da língua latina, sendo arrolada junto a mais de outras quatrocentas[38]. Essa prática, na qual "*amicitia*" e "*amicus*" aparecem pontualmente em meio a uma lista de outras frases (não relacionadas ao tema amical) como repertório para o ensino de algo, é bastante recorrente em Komenský (1657), o que denota um lugar pouco especial e/ou bastante instrumental do amigo, na didática komenskiana. A temática amical, portanto, apareceria menos como parte de uma reflexão sobre, do que como uma ferramenta didática.

Contudo, isso não excluiu um uso da figura do amigo explicitamente para o ensino de boas condutas. Em vários de seus textos, o Komenský

[37] No original: "*Amicus diligit, inimicus odit*".

[38] Outros exemplos desse tipo, em que a amizade e o amigo fazem parte de um acervo para ensino e exercício do latim, podem ser encontrados em Komenský (1657b, p. 313-424; 1657d, p. 20), amiúde vinculando elementos morais.

(1657) explora as posturas adequadas para os sujeitos escolares, bem como as regras pertinentes para ordenação escolar. Um exemplo disso estaria na seguinte passagem:

> Sempre que falares com alguém mais honrado, repete continuamente o título honorífico. [Se aconteceu de falar com um desconhecido (cujos títulos te escapem), será digno que nomines qualquer instruído como preceptor a ser observado, pastor da Igreja, um padre a ser respeitado, um político, como senhor e, como igual, a qualquer amigo e irmão.] (Komenský, 1657c, p. 781).[39]

No trecho, o autor morávio inseriu a amizade em uma lição de civilidade, na qual o amigo foi elencado, entre outros possíveis sujeitos, em relação aos quais seria preciso saber como tratar adequadamente. O amigo, entre os iguais, quedou desprovidos de pronome de tratamento específico e, poder-se-ia dizer, marcado por certa banalidade. Ou seja, Komenský (1657c) não deu à figura do amigo real destaque, ainda que fosse presente nas relações de civilidade.

O amigo pode ser encontrado em recomendações ligadas à administração das horas diárias – das quais um terço deveria ser para o sono, outro terço, para trabalhos sérios, e o último terço poderia ser ocupado com os "assuntos externos" (*externa negotia*), quais sejam: "cuidar da saúde, alimentar-se, vestir e despir-se, recreação honesta, conversas com amigos etc." (Komenský, 1657a, p. 70)[40]. Em meio a esse cuidado, para regular o tempo do dia do sujeito, a figura amical foi outra vez posta como algo assaz mundano e cotidiano. Sem um real destaque, a relação com o amigo (as conversas) comporia os "assuntos externos" ao espaço e tempo educacionais.

---

[39] No original: "*Qvoties cum honoratiore loqveris, titulum honoris subinde repete. [Si cum ignoto loqvi contigit (cujus te fugiunt tituli) liberale erit qvemvis Eruditum nominare Praeceptorem observandum: Ecclesiae Pastorem, Patrem Reverendum: Politicum, Dominum: aeqvalem quemcunqve amicum et fratrem.]*".

[40] No original: "*Valetudini puta curandae, sumendo cibo, induendis et exuendis vestibus, recreationi honestae, amicorum confabulationibus etc.*".

Outro exemplo dessa exterioridade do amigo em relação à educação aparece em um texto posterior, em que Komenský (1657c, p. 801) explora as regras necessárias à boa ordem escolar:

> Quem traz aos pais, responsáveis ou amigos falsas queixas contra um colega, preceptor ou pedagogo, deve ser severamente punido, tanto porque destrói os segredos da escola, como porque fala falsamente, é ingrato com seus professores e, com suas mentiras, perturba o estado das coisas e entristece as mentes dos bons.[41]

Nesse trecho pertencente às regras disciplinares (*leges disciplinae*), os "amigos" (*amicos*) foram distinguidos do "colega" (*condiscipulum*), esse com quem o sujeito da advertência (e objeto da punição) compartilha o *status* de aluno. Essa distinção marcaria, pois, uma desigualdade de papeis sociais, diferenciada a partir da instituição escolar: o amigo seria um sujeito próximo, mas externo à escola, enquanto o colega, um sujeito "igual" que coabita a instituição escolar. Ademais, o trecho indica a existência de algo como "segredos da escola". Esse caráter de "segredo" dado às informações ligadas às "queixas contra um colega, preceptor ou pedagogo" contraporia esses sujeitos a outros (*viz*. pais, responsáveis ou amigos). De um lado estariam aqueles que saberiam dos "segredos" da escola, pois fariam parte de seu funcionamento e, de outro, aqueles que não o saberiam e, portanto, estariam apartados da dinâmica da instituição. Essa divisão de sujeitos, em última análise, reforçaria a separação entre o amigo e espaço escolar.

Assim, em uma das poucas aparições do amigo como, efetivamente, alguém com quem se compartilha a vida, o amigo foi posto fora da temporalidade e da espacialidade educacionais. Se é possível dizer que houve uma problematização do amigo pela didática komenskiana, esta ocorreu por meio de um delineamento mínimo, a fim de garantir a estrangeiridade dessa figura. A figura amical, não mais que um bosquejo, quedou como a de sujeito

---

[41] No original: "*Qui adversus Condiscipulum, Paedagogum, Praeceptorem, falsas querelas ad parentes vel tutores, aut amicos, detulerit, puniendus est severe: tum quia secreta Scholae eliminat, tum quia falsum dicit, et adversus Magistros suos ingratus est, et mendaciis suis rerum statum turbat, mentesque bonorum contristat*".

forasteiro às terras da educação, à sombra daquilo que realmente comporia a problemática komenskiana da formação do ser humano.

Entretanto, vale notar que em uma breve passagem do texto *Praecepta Morum*, Komenský (1657c, p. 780) fez uma exceção a essa estrangeiridade: "tenhas todos os parceiros de estudos por amigos e irmãos"[42]. A frase é a primeira de um conjunto de regras "para colegas" (*erga condiscipulos*), a fim de ordenar seu bom convívio. Sem explicitar o sentido de "amigo" – nessa ou nas regras seguintes – e equalizando ao irmão, o autor pareceu tomar como óbvios os termos. Contudo, seria possível entrever na regra seguinte o que subjazeria no imperativo de tomar os "parceiros de estudo" como "amigos e irmãos": "viva em concórdia como todos [os colegas]" (Komenský, 1657c, p. 780)[43]. Tendo em vista a base religiosa do ideário komenskiano, a busca por viver em concórdia daria à primeira regra um tom de "irmandade" (cristã) harmoniosa. A menção do amigo, equiparado ao irmão, talvez ampliasse o uso da gramática da família, a fim de evocar uma postura de um amor fraternal, ao passo que a articulava à amigabilidade, como a ideia de civilidade e "sociedade civil" da época demandava (Revel, 2009).

Contudo, nem antes dessa frase, nem depois dela no extenso corpo de regras escolares e didáticas komenskiano, o amigo volta a ser citado efetivamente. Desse modo, não haveria exatamente uma introdução do amigo no espaço escolar e na problemática da educação, mas, antes, uma espécie de tradução dessa figura do cotidiano extraescolar à dinâmica de convívio intraescolar. A amigo seria, como muito, uma frágil metáfora ou um débil imagem do exterior tomada emprestada fugazmente, sem compor efetivamente a didática magna, imaginada por Komenský (1657c).

Haveria, ainda, na obra didática komenskiana, um uso peculiar da palavra "*amici*" a ser considerado, presente no texto *Leges Scholae Bene Ordinatae*. Nesse escrito, que trata de leis para escolas e para os pedagogos, encontra-se a seguinte passagem:

---

[42] No original: "*Omnes studiorum socios pro amicis et fratribus habe*".

[43] No original: "*Cum omnibus concorditer vive*".

> Todos os *paidagógos* também renderão esforços, para que sejam, cada um, *filopaides*, ou seja, que sejam, cada um, amigo daqueles que são guiados. O que, então, finalmente acontecerá se seus fiéis forem guardiões de todo bem, para que, em caso algum, quando deixados por conta própria, aprendam os vícios com as virtudes e ambos se tornem hábitos (Komenský, 1657c, p. 796).[44]

No trecho, Komenský descreveu o educador – "*παιδαγώγος*", literalmente aquele que conduz (*γώγος*) a "criança" (*παιδα*) – utilizando de um neologismo "*filopaides*" (*φιλοπαιδες*) – *i.e*., aquele que ama de forma amical (*φιλο*) a criança (*παιδες*). Na sequência, explica o termo, indicando que os pedagogos devem ser "amigo daqueles que são guiados". Porém, o termo traduzido como "amigo", "*amici*", poderia significar também "amigável", de forma que a frase poderia traduzir-se por "que sejam, cada um, amigáveis com aqueles que são guiados". No entanto, o contexto da frase e o uso do neologismo "*filopaides*" fragilizariam essa opção de tradução. Ao mesmo tempo, essa seria a única vez que o termo "*amici*" evocaria a figura do amigo como modelo para a conduta do professor, em sua forma de se relacionar com o aluno. É certo que a figura do amigo gozava de certo prestígio no pensamento filosófico no século XVII (Ortega, 2002; Vincent-Buffault, 2010), porém justamente a escassa e débil presença da figura do amigo e o recorrente e genérico uso da palavra "amigável" em escritos didáticos komenskianos deporiam contra se tomar tal excerto como exemplar de seu pensamento em relação à amizade e, sobretudo, da figura amical na educação.

Ainda que se assuma esse trecho como sendo significativo na compreensão de um possível papel da amizade na didática komenskiana, o excerto revelaria algo mais. Seria o professor, enquanto *filopaides*, que deveria se dirigir ao aluno inspirado por uma ideia de amizade, não havendo em nenhum texto de Komenský (1657) qualquer menção à figura do amigo

---

[44] No original: "*Dabunt etiam operum omnes παιδαγώγος, ut φιλοπαιδες quoque sint, h. e. quorum sunt duce, illorum quoque sint amici. Quod tum demum erit, si illorum fidi sint ad omne bonum custodes: ut ne qua in re, sibi solis permissi, vitia cum virtutibus addiscant, et utrumque in habitum eat*".

no sentido contrário. Assim, ainda que pudesse haver um professor que ama o aluno como amigo, o contrário não existiria ou, pelo menos, não seria uma possibilidade expressa. A noção de "*filopaides*" pressuporia que a possível amizade no âmbito pedagógico seria unidirecional, o que, por sua vez, entraria em desacordo com o que era recorrente à época. Isso porque, grosso modo, uma amizade só seria verdadeira se fosse recíproca e entre iguais (Ortega, 2002). A única alternativa à reciprocidade e à igualdade seria a amizade compreendida como parte da civilidade. Nesse caso, volta-se à questão de ler, no trecho, o termo "*amici*" como alguém "amigável", mais do que estritamente "amigo".

Conclusão – educação, criança e amizade

Quando propôs uma didática pansófica, na qual se deveria ensinar tudo a todos, Komenský (1657a, p. 44-45) não sofria de nenhum delírio idealista:

> [...] nas escolas, deve-se ensinar tudo a todos. Não entendas, porém, que exigimos de todos o conhecimento de todas as Ciências e Artes (especialmente as mais exatas e profundas). Isso não é útil, por sua natureza, nem é possível, para qualquer ser humano, pela brevidade de nossa vida.[45]

Nesse projeto educacional, superar-se-ia essa limitação de aprendizado com o ensino dos "fundamentos, razões e objetivos de todas as coisas principais que existem e que existirão" (Komenský, 1657a, p. 45)[46], objetivando tornar o ser humano agente no mundo. A razão, componente da alma, permitiria ao ser humano sair da condição de mero espectador,

[45] No original: "[…] *In Scholis Omnes Omnia docendos esse. Non tamen sic intellige, qvasi ab omnibus omnium Scientiarum et Artium cognitionem (praesertim exactam et penitissimam) reqviramus. Id qvippe nec suâ naturâ utile est, nec pro brevitate vitae nostrae cuiqvam hominum possibile*".

[46] No original: "[…] *omnium principalium, qvae sunt et fiunt, fundamenta, rationes, metas*".

permitindo-o conhecer, nomear e governar as coisas, o que, inclusive, seria o fim último de sua criação (Komenský, 1657a). Essa razão não era apenas uma faculdade humana, mas o princípio organizador do universo – a arqué na ação divina de criação do mundo – e, portanto, aquilo que lhe dava sentido e unidade. A infinitude – espacial (a grandeza divina) e temporal (o futuro) – do mundo, que ameaçaria o conhecimento e o aprendizado, fechar-se-ia sob essa ordem fundamental, garantindo uma unidade comum e, consequentemente, sustentando aquilo que seria o verdadeiro. Nesse sentido, então, o pensamento komenskiano se alocaria na veridicção ligada à "episteme clássica" (Foucault, 1966).

A razão, incrustrada na natureza humana, não só a diferenciava dos demais seres, como também assimilava a eles. O ser humano, em sua natureza intermediária entre o divino e o mundo, não era como as meras coisas mundanas, pois, podendo fazer uso da razão, era capaz de agência – conhecer, nomear e governar as coisas do mundo. Porém, estava ele também submisso à mesma ordem racional que organizava ontologicamente tudo o que existia, logo, a "infância" era a mesma – fosse na relação entre a criança e o adulto, fosse naquele entre a semente e a árvore. É justamente essa lógica veridiccional que permite a Mariano Narodowski (2006) afirmar que a inexistência de uma pedagogia komenskiana, ou seja, uma teoria própria à infância humana.

Isso coloca a criança como virtualmente, mas não efetivamente, um ser humano: um sujeito incompleto, cuja formação deveria se mover em direção ao plenamente humano, em uma espécie de *porvir adulto* ou *porvir ser humano*. Ao passo que o adulto, para Komenský (1657), deveria buscar assemelhar-se a Deus, em uma espécie de *porvir santo* ou *porvir divino*, sempre incompleto e inalcançável, o caráter inacabado da criança era reduplicado: a criança era, pois, não apenas um ser humano incompleto, mas também um incompleto do incompleto nessa ordem racional do século XVII. Justamente essa incompletude infantil ante a natureza e a finalidade humanas dava à educação o *status* fundamental e grandioso no pensamento komenskiano: educar era não só ensinar algo a alguém, mas realizar aquilo a que o ser humano havia sido divinamente destinado.

De que modo, então, a amizade articula-se à educação e à criança na obra didática komenskiana? Conquanto a exiguidade e a declarada superficialidade da temática amical em Komenský (1657) pareça contrastar com o valor que a relação possuía no século XVII (Vincent-Buffault, 2010), o tema não esteve ausente no pensador morávio. A *amicitia* foi explicitamente trabalhada pelo autor como uma virtude ligada à civilidade, na forma de uma amigabilidade geral no trato dentro da sociedade civil, sobretudo ligada à ideia da justa franqueza. Ela também foi entendida, dentro de um âmbito diretamente didático, enquanto uma postura no interior da instituição escolar – ora como "rivalidade amigável", estimulada entre os alunos, ora como forma de gentil de aconselhar e de corrigir o/do docente.

Simultaneamente, o amigo também aparece nos textos de Komenský (1657), tendo sido abordado amiúde como uma figura genérica – *e.g.*, "o amigo ama, o inimigo odeia" (Komenský, 1657a, p. 317) – ou, dentro da civilidade seiscentista, como forma de tratamento, mais ou menos genérica, com os "iguais". Ademais, o amigo poderia ser algo elogiado, quando associado à razão: "por que não deveríamos obedecer ao conselho de um amigo, a quem não falta razão?" (Komenský, 1657a, p. 363)[47]. Porém, nos momentos mais diretamente ligados à didática e ao ensino, o amigo aparece quase sempre como uma figura extraescolar, em contraponto ao "colega", aquele que seria o companheiro de estudo, o igual dentro da dinâmica escolar.

Em alguns dos elementos no modo como Komenský (1657) tratou a *amicitia* e o *amicus* parecem, *mutatis mutandis*, ressoar o modo como seus contemporâneos compreendiam a temática amical. Indica-se aqui: (1) a amizade como elemento da civilidade, em Desiderius Erasmus (1978), especialmente marcado pela ideia de virtude e franqueza; (2) a vinculação da amizade à semelhança e do amigo à igualdade, cujo ápice da elaboração, à época, deu-se na obra de Montaigne (1595); e (3) a razão como elemento basal da relação amical verdadeira (Ortega, 2002), o que marcaria uma diferença profunda entre a concepção da amizade ocidental antes e depois do século XVIII, quando o romantismo passaria a atravessar tal relação

[47] No original: "*Qvid ni obsecundemus amici consilio, ratione non carenti?*".

(Vincente-Buffault, 1998). Não se trata, aqui, de apontar um metadiscurso amical seiscentista, mas de indicar alguns elementos da consistência veridiccional da amizade, a partir dos quais distintas concepções de amizade eram compreensíveis como verdadeiras. A problemática da amizade pertenceria, pois, mais ao campo da filosofia do que da "sociologia" ou da didática, concernindo a essa última porquanto fazia parte do campo da moral, daí a possibilidade de Komenský (1657) discutir a amizade como parte da civilidade ou relacioná-la à virtude. O atrelamento da amizade à igualdade (*i.e*., relação entre iguais) dificultaria pensar a amizade entre um adulto e uma criança, senão sob a forma laxa da conduta amigável e da amigabilidade. Isso, somado ao fato (do bom uso) de a razão ser pressuposto para a verdadeira relação amical, contribuía para que a amizade, enquanto relação específica e pessoalizada entre dois sujeitos, não fosse algo comum ou de fácil realização. Ademais, permitiria indicar a patente superficialidade que Komenský (1657a), por vezes, atribuiu à amizade como efeito da perspectiva religiosa do autor, à qual o amor generalizado e igualitário da irmandade cristã seria mais valoroso como laço amoroso particularizado e rarefeito da verdadeira amizade. Em suma, se a amizade quase desaparece em Komenský (1657), é porque a razão, em seu pensamento, implicava que sua educação se espelhasse no amor e na providência divinos, ante os quais nenhuma amizade humana teria valor maior que o de adorno.

O lugar da razão ainda teria mais um impacto importante na verdicção amical komenskiana. Dada a condição de incompletude da criança e sua exiguidade de natureza humana positivada (*i.e*., criatura de razão, virtude e instrução), sua relação com a amizade estaria interdita. Ainda que se possa deduzir que a criança aprenderia a ser amiga, sendo amiga, parece-nos patente que o fato de ela ainda estar em educação a coloca como incapaz de algo que se possa chamar propriamente de amizade: quanto menos formada fosse a criança, menos verdadeira seria a "amizade" que ela praticaria; quanto mais se fosse um adulto moral e racionalmente educado, mais verdadeira seria a amizade. Quiçá, isso explique a superfluidade da amizade em *Didactica Magna*, pois, para o autor, importa mais o ensino daquilo que era fundamental para a boa formação da criança, aquilo, por

conseguinte, sobre o que a amizade pode se erguer. Dessarte, na educação pueril, a amizade ocuparia o lugar de ornamento da razão, da virtude e da religião e, quando buscada com sofreguidão, seria mesmo nociva à criança, pois a desviaria daquilo que lhe seria importante naquele momento. A superfluidade que J. Komenský imputa à amizade, portanto, não nos parece uma qualidade absoluta, mas seu *status* relativo à criança, ainda em processo de educação, reforçando-se, assim, a impossibilidade da amizade em relação à infância e em sua irrelevância à educação pueril.

Dessa impossibilidade da amizade entre crianças (por sua incompletude racional) e da superficialidade da relação amical no pensamento educacional komenskiano (por seu lugar pouco relevante na formação infantil), decorreria o fato de a amizade e o amigo serem postos (quase) sempre como uma relação e um figura extraescolar, salvo quando o tema amical tocasse a ideia mais geral da "conduta amigável". À presente análise da consistência veridiccional da amizade como relação infantil e educacional no pensamento de Komenský é preciso acrescentar, à guisa de conclusão, que se trata de uma exploração inicial e parcial do tema, de modo que seria tanto interessante explorar o tema da amizade ligada a outros elementos do pensamento komenskiano, quanto necessário cotejar os traços veridiccionais desse autor a outros arquivos da época, a fim de produzir uma mapa mais amplo e minucioso da consistência veridiccional seiscentista europeia.

Referências

ALOTAIBI, Turki A. *et al*. The Benefits of Friendships in Academic Settings: A Systematic Review and Meta-Analysis. *Cureus*, v. 15, n. 12, p. 1-10, 2023. DOI: https://doi.org/10.7759/cureus.50946.

ARIÈS, Philippe. *L'Enfant et l avie familiale sous l'Ancien Régime*. Paris: Plon, 1960.

AUGSBURGER, Luiz Guilherme. Amistad, confrontación y asimilación: Consideraciones sobre la veridicción de la amistad em la escuela a partir de dos películas. *Saberes y prácticas*, Mendoza, v. 5, n. 2, p. 1-12, 2020. Disponível em: https://revistas.uncu.edu.ar/ojs3/index.php/saberesypracticas/article/view/3912. Acesso em: 10 mar. 2023.

AUGSBURGER, Luiz Guilherme; PREVE, Ana Maria Hoepers. Amizade, pedagogia e neoliberalismo: a veridicção neoliberal e suas ressonâncias em uma amizade pedagogizada. *Revista Interinstitucional Artes de Educar*, v. 6, n. 3, p. 1.002-1.017, 2020. DOI: https://doi.org/10.12957/riae.2020.54584. Disponível em: https://www.e-publicacoes.uerj.br/riae/article/view/54584. Acesso em: 10 mar. 2023.

AYMARD, Maurice. Amizade e convivialidade. *In*: CHARTIER, Roger. *História da vida privada 3*: da Renascença ao Século das Luzes. Trad. Hildegar Feist. São Paulo: Companhia das Letras, 2009. p. 439-481.

ČÍŽEK, Jan. *The Conception of Man in the Works of John Amor Comenius*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 2016. DOI: https://doi.org/10.3726/978-3-653-07010-1.

DELEUZE, Gilles. *Différence et répétition*. 12. ed. Paris: PUF, 2011.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Qu'est-ce que la philosophie?* Paris: Minuit, 2005.

DENIS, Meuret. La Réform de l'education. *In*: MIALARET, Gaston; VIAL, Jean. *Histoire mondiale de l'education 2*: de 1515 a 1815. Paris: Presses Universitaires de France, 1981. p. 193-212.

FOUCAULT, Michel. *Les mots et les choses*: une archéologie des sciences humaines. Paris: Gallimard, 1996.

FOUCAULT, Michel. *L'Archéologie du savoir*. Paris: Gallimard, 1969.

FOUCAULT, Michel. *Surveiller et punir*: naissance de la prison. Paris: Gallimard, 1975.

FOUCAULT, Michel. Entretien avec Michel Foucault. *In*: FOUCAULT, M. *Dits et écrits 2*: 1976-1988. Paris: Gallimard, 2001a. p. 860-914.

FOUCAULT, Michel. La fonction polirique de l'intellectuel. *In*: FOUCAULT, Michel. *Dits et écrits 2*: 1976-1988. Paris: Gallimard, 2001b. p. 109-114.

FRAISSE, Jean-Claude. *Philia*: la notion d'amitié dans la philosophie antique. Paris: J. Vrin, 2016.

GOITEIN, Shelomo Dov. Formal friendship in the Medieval near East. *Proceedings of the American Philosophical Society*, v. 115, n. 6, p. 484-489, 1971. Disponível em: https://www.jstor.org/stable/985841. Acesso em: 4 dez. 2018.

JAEGER, Werner. *Paideia*: a formação do homem grego. Trad. Artur M. Parreira. 6. Ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

KANT, Immanuel. *Crítica da razão pura*. Trad. Fernando Costas Mattos. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2015.

KOMENSKÝ, Jan Amos. *Opera Didactica Omnia*. pt. 1. Amsterdami: Impensis Laurentii de Geer, 1657a. Disponível em: http://mateo.uni-mannheim.de/camenaref/comenius.html. Acesso em: 4 out. 2021.

KOMENSKÝ, Jan Amos. *Opera Didactica Omnia*. pt. 2. Amsterdami: Impensis Laurentti de Geer, 1657b.

KOMENSKÝ, Jan Amos. *Opera Didactica Omnia*. pt. 3. Amsterdami: Impensis Laurentii de Geer, 1657c.

KOMENSKÝ, Jan Amos. *Opera Didactica Omnia*. pt. 4. Amsterdami: Impensis Laurentii de Geer, 1657d.

KONSTAN, David. *Friendship in the classical world.* Cambridge: Cambridge University, 1997. DOI https://doi.org/10.1017/CBO9780511612152.

KRAEMER, Celso. *Ética e liberdade em Michel Foucault*: uma leitura de Kant. São Paulo: EDUC, 2011.

MIALARET, Gaston; VIAL, Jean. *Histoire mondiale de l'education 1*: des origines à 1515. Paris: Presses Universitaires de France, 1981.

MONTAIGNE, Michel. *Essais*. Paris: Abel L'Angelier, 1595. Disponível em: https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k10425938. Acesso em: 12 dez. 2019.

NARODOWSKI, Mariano Comenius. *Comenius e a Educação*. Trad. Alfredo Veiga-Neto. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

NEWCOMB, Andrew; BAGWELL, Catherine. Children's friendship relations: a meta-analytic review. *Psychological Bulletin*, v. 117, n. 2, p. 306-347, 1995. DOI: https://doi.org/10.1037/0033-2909.117.2.306.

ORTEGA, Francisco. *Genealogias da amizade*. São Paulo: Iluminuras, 2002.

PIAGET, Jean. Jan Amor Comenius. *Perspectives: revue trimestrielle d'éducation*, v. 23, n. 1/2, p. 173-196, 1993. DOI https://doi.org/10.1007/BF02195034.

PIAGET, Jean. *Jan Amos Comênio*. Trad. Martha Aparecida Santana. Marcondes, Pedro Marcondes e Gino Marzio Ciriello Mazzetto. Recife: Editora Massangana, 2010.

REVEL, Jacques. Os usos da civilidade. *In*: CHARTIER, Roger. *História da vida privada 3*: da Renascença ao Século das Luzes. Trad. Hildegard Feist. São Paulo: Companhia das Letras, 2009. p. 169-210.

SCHÉRER, René. *Enfantines*. Paris: Economica, 2002.

VINCENT-BUFFAULT, Anne. *L'exercice de l'amitié*: pour une histoire des pratiques amicales aux XVIIIème et XIXème siècles. Paris: Seuil, 1998.

VINCENT-BUFFAULT, Anne. *Une histoire de l'amitié*. Paris: Bayard Culture, 2010.

Data de registro: 06/03/2025

Data de aceite: 24/09/2025