



Educação e Ensino Cultural dos Ingleses em Casa de 1550 a 1800

Linda Pollock

RESUMO - Educação e Ensino Cultural dos Ingleses em Casa de 1550 a 1800. Este artigo argumenta em prol de uma compreensão estendida do conceito de educação. Examina a socialização das crianças inglesas em casa no início do período Moderno. Analisa o papel desempenhado pelos pais na instrução religiosa e na educação acadêmica dos filhos. Investiga também como as crianças foram preparadas para o seu ambiente em sua cultura e sociedade. Os pais ingleses do início do período Moderno enfatizavam a importância dos bons modos, do respeito, da deferência à autoridade e da necessidade do respeito a um código moral. Embora os pais tivessem um conjunto de valores bem-definido, que desejavam passar para os filhos, não era a sua pretensão obrigá-los a aceitar tais valores. Em vez disso, os pais queriam garantir que os filhos trabalhassem muito e compreendessem que os bons modos seriam recompensados.

Palavras-chave: **Educação. Socialização. Modos. Gênero.**

ABSTRACT- Education and Cultural Training in the English Home 1550-1800. This article argues for an expanded understanding of the concept of education. It examines the socialization of children in the early modern English home. It looks at the role played by parents in the religious instruction and academic education of their children. It also investigates how children were groomed to take their place in their culture and society. Early modern English parents stressed the importance of good manners, respectable conduct and demeanor, respect for authority, and the need for a well developed moral code. Although parents had a clear set of values they wished to instill into their children, they did not wish to cow their children into accepting them. Instead parents strove to make sure their children were kept hard at work and understood that good behavior would be rewarded.

Keywords: **Education. Socialization. Manners. Gender.**

O que se aprende na infância guarda-se por mais tempo: Eduque uma criança da forma correta, que quando ela for adulta, não se afastará disto.
Of Domesticall Duties, William Gouge (1622, p. 545)

Antes do século XIX, não havia um sistema estruturado e unificado de educação na Inglaterra nem em qualquer outro país europeu. A Inglaterra do início da Era Moderna não carecia, no entanto, dos meios educacionais. Havia uma variedade de escolas: as pequenas escolas ou *dame schools*¹, escolas de gramática, escolas de caridade, escolas de trabalho, faculdades e universidades, e a quantidade destas crescia constantemente, em especial a partir de 1700. Elas ofereciam um amplo leque de qualidades e de tipos de educação, com taxas para a instrução fundamental geralmente baixas o bastante para que aqueles no nível dos agricultores ou dos artesãos pudessem assistir às aulas pelo menos por algum tempo. Os métodos de ensino e a organização das salas de aula mudaram pouco até 1800. Cada minuto devia ser usado de modo ordenado e produtivo, e os professores deviam transmitir um conjunto fixo de conhecimentos. A instrução na sala de aula não era para ajudar o jovem a pensar com independência, mas se destinava a inculcar um conjunto fixo de ideias e fatos em cada pupilo: “A ortodoxia prezava-se mais do que a originalidade” (Houston, 2002, p. 61). Examinar, no entanto, apenas o universo escolar formaria um quadro marcadamente incompleto da educação da Inglaterra do início da Era Moderna.

Antes de 1870, a educação não era obrigatória nem constante, especialmente para os mais pobres. As crianças mudavam de escola com frequência e alternavam entre educação escolar, educação dada pelos pais, governanta ou tutor e trabalho (Houston, 2002). A educação escolarizada desempenhava, portanto, papel relativamente menor na educação geral de um indivíduo. Além disso, a concentração no desempenho acadêmico não necessariamente atenua o conceito de educação. Trabalho recente sobre a história da educação vê a instrução como parte do processo de socialização (Charlton, 1988; Whitehead, 1999). Educação, segundo definição de Jeroen Dekker, “[...] refere-se às formas de comportamento individual que se destina à introdução das crianças, por intermédio da transmissão cultural, aos códigos cognitivos, emocionais, sociais, morais e religiosos de uma cultura existente” (Dekker, 1996, p. 155). Era assim que a sociedade Pré-Moderna entendia a educação, como demonstrou Richard Mulcaster em 1581 que “Educar é criar alguém, não para viver sozinho, mas junto com os outros” (Mulcaster apud Pearson, 1957, p. 140). Entender a educação como transmissão cultural, como transmissão e recepção de normas e expectativas muda o enfoque histórico das escolas, dos professores e das taxas de letramento para o papel significativo desempenhado pelos pais e a importância do ambiente doméstico na preparação da criança para a sociedade. O lar era a principal arena de socialização na Inglaterra do início da Era Moderna, e isso valia até para as crianças mandadas para a escola.

Para William Gouge, um dos mais populares escritores de livros sobre a conduta Pré-Moderna, a tarefa dos pais era tripla:

1. Sustentar os filhos – isto é, com alimento, roupa e outras necessidades.
2. Promover os filhos – isto é, com o uso da boa disciplina.
3. Educar os filhos – especialmente segundo os preceitos de Deus (Gouge, 1622, p. 497).

A maioria dos pais aceitou este rompimento de sua tarefa. Era sua responsabilidade sustentar os filhos, cuidar deles quando estivessem doentes e prover-lhes, na medida do possível, condições financeiras. Era também sua responsabilidade ver se as crianças eram adequadamente educadas. Aceitava-se que deveriam ser ensinadas e guiadas para se tornarem adultos decentes; “[...] só a natureza não era suficiente para tanto” (Dekker, 1996, p. 166). Daí, assim como o reverendo não conformista do século XVII, Henry Newcome, os pais ingleses do início da Era Moderna acreditavam na máxima “[...] é de pequenino que se torce o pepino” (Newcome, 1852, 2, p. 300). Os pais buscavam socializar os filhos segundo os preceitos do mundo e cortar o mal pela raiz². Queriam crianças que lhes fossem motivo de orgulho e satisfação e indivíduos bem-sucedidos na sociedade, embora tais objetivos não fossem garantidos. Margaret Woods, em 1777, descrevera suas crianças como “[...] bênçãos incertas, suas vidas são muito precárias e sua conduta futura como se pode desejar, não menos duvidosa” (Woods, 1829, p. 85). Muitas soluções dos problemas da sociedade podiam até estar ao alcance dos pais que não tratavam de suas próprias obrigações. John Taylor, em seu extenso tratado composto ao final do século XVIII sobre a educação de seus filhos, comentou: “Eu exercia a prática de conversar com meus filhos, para instruí-los e para estampar nas suas mentes... Se os pais não forem persuadidos a se esforçarem para tornar seus filhos inteligentes, então o ser humano permanecerá como está” (Taylor, 1, 1820 apud Pollock, 1987, p. 176). A direção a ser exercida pelos pais era, então, necessária e difícil. A maioria dos pais estava profundamente preocupada com o propósito da criação dos filhos e com a forma de realizar tal tarefa. Mesmo os das classes mais altas, com empregados que cuidassem dos pequenos, viam como sua obrigação criar os filhos, e as mães, em particular, “[...] desempenhavam um papel preponderante nos primeiros anos” (Leigh, 1616 apud Pollock, 1993, p. 30).

Nos séculos XV e XVI, os pais preocupavam-se em restringir as iníquas manifestações do pecado original. Roger North, em meados do século XVII, enfatizava a importância da instrução dos pais no sentido de controlar a depravação inata das crianças: “Aquelas inclinações gerais que tendem a depravar o ser humano são muito bem evitadas na juventude pelos métodos comuns usados na educação de crianças... E isto com os pais zelosos é constantemente feito” (North, 1890, p. 3). Perto do fim do século XVIII, os pais desejavam manter a inocência infantil (Jordanova, 1987). Como ponderava Ann Grant sobre sua geração em 1790:

São todos inocentes e imparciais: sem um traço de esperteza, malvadez ou egoísmo... Dão claras provas de sensibilidade e compreensão; e é pela supervisão dessa sensibilidade que proponho em grande medida dirigi-los... Isto talvez não seja seguro neste mundo, mas se as crianças puderem ser criadas com corações puros, elas terão uma chance de permanecer assim (Grant, 1807 apud Pollock, 1987, p. 170).

Estas duas citações ilustram as mudanças ocorridas no conceito de criança: do considerá-las como intrinsecamente pecadoras, tornando tarefa dos pais a de cortar o mal pela raiz, a considerá-las naturalmente inocentes com a tarefa dos pais de protegê-las de um mundo externo corrupto. Foi uma mudança notável, que trouxe uma lógica e um conjunto de justificativas diferentes para os objetivos da educação que os pais deveriam dar aos filhos. O surgimento da inocência na infância aumentou grandemente o cuidado estatal e institucional dados à criança (Cunningham, 1991), mas as consequências práticas da mudança em casa ocorreram na surdina. A mudança dos conceitos da natureza infantil afetou o ensino real apenas um pouco. Muito mais importante foi que a criança foi tida como maleável e, portanto, poderia ser moldada: esta era a matéria-prima da qual poderia ser esculpido o adulto perfeito. Na infância, o indivíduo estabelecia os fundamentos da moral de seu futuro e adquiria as habilidades essenciais de que ele (a) precisaria na vida adulta. A formação e a instrução dos pais, abrangendo a educação religiosa e acadêmica, bem como educação e boas maneiras, eram, portanto, obrigação indispensável.

Converter as crianças à religiosidade estava no primeiro plano dos pensamentos da maioria dos pais. Era dos pais a responsabilidade de formar a criança segundo os preceitos de Deus, bem como familiarizá-la com as escrituras. O clero assumia que as crianças recebessem alguma instrução religiosa em casa. Os pais deveriam, pelo menos, acompanhar o catecismo dos filhos, mas havia também livros de “[...] instrução religiosa explicitamente para o uso em casa” (Green, 1996, p. 178). A catequização e a educação fundamental estavam entrelaçadas. O abecedário continha o alfabeto e o livro de rezas do catecismo, enquanto cartilhas mais avançadas tinham rezas e serviços religiosos. Dessa forma, as crianças recebiam simultaneamente conhecimento religioso e habilidades de leitura. Adam Martindale, filho de um pequeno proprietário rural do final dos anos 1620, recebera de sua madrinha o abecedário, aprendeu a lê-lo com seus irmãos e, após dominar bem a cartilha, “[...] passou a lidar com a bíblia e outros livros” (Green, 1996, p. 172). As mães eram a princípio responsáveis pela educação religiosa inicial dos filhos. Elizabeth Walker, em meados do século XVII, ensinou seus filhos:

[...] para ler assim que soubessem pronunciar as letras... e plantou a semente do conhecimento virtuoso em suas mentes jovens através de um catecismo simples, familiar e adaptado a sua capacidade na mais tenra idade. Quando já

liam razoavelmente bem, fê-los saber de cor as frases da escritura, depois salmos e capítulos inteiros (Walker apud Charlton, 1994, p. 141).

Até as crianças das classes mais baixas recebiam alguma instrução religiosa. O ajudante de cozinha que esteve a serviço de Lady Anne Bacon em 1692 foi descrito como “[...] astuto e belamente catequizado” (Bacon mss³, p. 115).

Era fundamental para os protestantes mais zelosos todos – adultos e crianças – serem por natureza pecadores e ser a criança ainda cedo conscientizada de modo a preparar seu caminho para a salvação. Elizabeth Joceline, em 1652, desejava que sua criança rezasse com frequência e em privado, para se arrepender dos pecados, para “[...] procurar dentro de si os pecados e bani-los” (Joceline, 1852, p. 43). Faith Gray, que nasceu em 1751, lembrou:

Meus pais eram zelosos e me protegiam do que pudesse ser pernicioso para mim nos hábitos gerais ou morais. Aprendendo a ler bem cedo, foi exigido de mim que repetisse o catecismo, as preces e partes da escritura, o que levou a sérios questionamentos quanto a eu realmente amar a Deus do fundo do coração, quê seria de mim se “eu morrer no meu estado pressente” (Gray, 1927, p. 21).

Em algumas famílias, tal educação religiosa podia ser intensa. A consciência da morte era estimulada desde a mais tenra idade. Ninguém sabia quando a morte viria, e as crianças eram preparadas para ela. John Henry, com cinco anos de idade, sabia de cor um poema cuja estrofe dizia “Breve era minha vida, mais longo é meu repouso/Deus leva logo quem o ama” (Henry mss, fo.⁴ 45). John morreu um mês antes de completar os seis anos de idade. A educação religiosa fervorosa era capaz de afligir uma criança. Oliver Heywood, por exemplo, encontrou seu filho “[...] chorando amargamente” devido a seus pecados (Heywood, 1881-1885, 1, p. 233). Os pais em geral se condoem da aflição dos filhos. No início do século XVIII a Sra. H. Housman *procurava conscientizar* sua filha de oito anos e *convencê-la de seus pecados e miséria*. Para seu espanto, a criança debulhou-se em lágrimas e estava tão aflita que “[...] eu mudei meu discurso e lhe disse que Deus era bom e perdoaria e receberia os pecadores especialmente as crianças que quisessem ser boas em tempo” (Pearsall, 1744, p. 81). Pais menos radicais, perto do fim do século XVIII, quando as crianças eram cada vez mais retratadas como criaturas inocentes, suavizavam sua abordagem do ensino religioso. Em vez de causar lágrimas, “[...] os pais então desejavam passar um senso de alegria pela salvação e as belezas do céu” (Pollock, 1987, p. 218).

Os pais, especialmente das classes mais abastadas, também estavam preocupados com o currículo escolar dos filhos. As mães frequentemente ensinavam o básico da leitura e da redação (Charlton, 1988, 1994). Barbara Slingsby aprendeu com a mãe e com a idade de cinco anos: “[...] conseguia fazer orações, corresponder ao catecismo, ler e escrever um pouco” (Pollock, 1989, p. 238).

Quanto à classe do pequeno proprietário rural e a categorias ainda mais baixas, há também evidência de pessoas que lutavam para garantir que os filhos fossem alfabetizados (Spufford, 1979). James Fretwell, 1699, filho de madeireiro, aprendeu, assim como seus irmãos e irmãs, “[...] com a idade de quatro anos, a ler a bíblia com sua mãe” (Fretwell, 1879, p. 183). Dan Taylor, 1738, também aprendeu com sua mãe: “Aos três anos já lia e antes dos cinco trabalhava nas minas de carvão junto com seu pai” (Taylor, 1820, introdução). O pai de Anthony Errington, construtor de carruagens que trabalhou nas minas de carvão nos anos de 1780, estava decidido que seus filhos deveriam ser educados: “Educou-nos para os negócios” (Levine; Wrightson, 1991, p. 323). James Raine, filho de ferreiro, aprendeu a ler no final do século XVIII com os avós. Sua mãe, costureira, sabia ler e escrever, embora sua mãe, por sua vez, “[...] fosse tão pobre que foi para um asilo de pobres quando velha” (Spufford, 1997, p. 48). A leitura era uma habilidade muito prezada, mesmo para os das classes sociais mais baixas.

Algumas mães faziam de tudo para estimular os filhos a aprender a ler. Mary Clarke aprendeu as 24 letras do alfabeto nas costas de dados porque seus filhos adoravam o jogo e ela tinha a esperança de, desse modo, “[...] estimulá-los a memorizar o alfabeto” (Clarke mss, p. 188R). Jane Johnson, em meados do século XVIII, criou suas próprias ferramentas de ensino. Confeccionou cartões para o alfabeto, para lições de religião, para comentários sociais e uma coleção de cartões com palavras e versos organizados em torno de sílabas, partes da fala e itens comuns, assim como criou seus próprios livros para ajudar seus filhos a aprender. Ela inventou também jogos educativos, “[...] cavacos de madeira com uma palavra dum lado e o símbolo de uma carta do outro lado” (Heath, 1997, p. 20). Os pais estavam realmente envolvidos nos resultados escolares dos filhos nos primeiros anos. Mesmo quando os pais pararam de ensinar, eles mesmos, os filhos, continuaram a exercer grande influência sobre o tipo de educação acadêmica que sua prole recebia.

Os pais tinham muito cuidado, por exemplo, na escolha do tutor ou da escola. Conversavam com os tutores, governantas ou professores assim como com os diretores. Buscavam conselhos de outros pais e amigos. Visitavam os estabelecimentos. Mary e Edward Clarke, em 1676, por exemplo, tiveram grandes problemas para decidir sobre o tutor para o filho mais velho: “A meu ver nos esforçamos e nos preocupamos muito... assim como escolher-lhe uma esposa isto é um negócio tão grande quanto qualquer outro” (Clarke mss, p. 153R). Mesmo após ter sido empregado um tutor, os pais ditavam o método de ensino. Sir Henry Slingsby, tendo escolhido um pedagogo (*school master*) para seu filho em 1640, decidiu que Thomas começasse a “[...] soletrar e ler latim junto com o inglês e aprender a falar, mais através da prática da fala... isto é sem regras nem gramática” (Pollock, 1987, p. 223).

Os pais tinham tanto cuidado na escolha dos professores de seus filhos por estarem preocupados não apenas com a qualidade da instrução escolar,

mas também com o caráter daqueles com os quais sua prole estaria em contato direto. Mary Clarke estava satisfeita porque o tutor que ela havia contratado para ensinar seu filho era de “[...] boa índole e não dado a vícios como dizer palavrões ou beber” (Clarke mss, p. 161R). As escolas eram perscrutadas para se averiguar se ofereciam o devido ensino moral. Em 1647, Unton Dering recomendou para suas sobrinhas um pedagogo (*school master*) adequado que garantisse “[...] que o comportamento delas fosse modesto e à altura de sua qualidade” (Pollock, 1987, p. 223). A escola sugerida para Thomas Grimston, nove anos de idade em 1762 foi conhecida por “[...] transmitir sentimentos de verdadeira honra e veracidade aos jovens” (Ingram, 1951, p. 80). Os pais preocupam-se tanto com a moralidade dos professores devido à ênfase que davam à transmissão da virtude aos filhos. Era em casa que as crianças absorviam pela primeira vez as lições sobre maneiras, conduta adequada, civilidade e virtude (Heal & Holmes, 1994, p. 247). A moralidade – amálgama de dever, obrigação e virtude – era considerada como melhor ensino e prática em casa. Jane Johnson enchia os livros que criava com máximas de moral para a edificação dos filhos: “A saúde é melhor que as riquezas, mas ser bom é melhor do que ambas as coisas” é um exemplo (Heath, 1997, p. 21). A virtude foi considerada como atributo indispensável às classes mais altas. Lady Sarah Cowper argumentou com seu segundo filho Spencer, ao final do século XVII: “Olha, só através de uma vida virtuosa e boas ações terás valor” (Cowper mss, fo. 55). Margaret Evelyn pediu que seu filho Jack mudasse de comportamento:

[...] para o teu bem é melhor que sejas humilde e cortês, virtuoso e que por opção e não obrigação sejas um homem honesto. Já és crescido o bastante para saber que mentir, trapacear, dizer palavrões, desobediência aos pais e autoridades são violações das leis de Deus e do homem; que o deboche é prejudicial ao crescimento, à saúde, à vida e é claro aos prazeres da vida (Evelyn, 1850-1852, p. 21).

E Henry Fletcher aconselhou seu filho a “[...] começar teus deveres com vigor e te portar como homem; o caminho da virtude realmente é doloroso no início, mas mais adiante é prazeroso e glorioso no final” (Fletcher, mss, fo. 21).

As crianças deviam interiorizar tais preceitos e ter o mesmo tipo de comportamento correto em relação ao mundo exterior. Em meados do século XVIII, John Collier escreveu para seus filhos Jemmy e Jacky em seu primeiro semestre no internato:

Espero que não façam nada que desagrade ao Sr. e à Sra. Carleton, mas portem-se educadamente na casa e não cometam nem sejam levados a cometer qualquer prática indevida, mas sirvam a Deus, cuidem de seus livros e tenham bom comportamento, e todos amarão e respeitarão vocês (Hughes, 1984, p. 91).

De modo semelhante, em 1783, Reginald Heber, reitor de Hodnet, advertiu seu filho que, com referência a este pedagogo (*school master*), “A pronta obediência a seus comandos, atenção diligente a suas instruções e a assídua aplicação a teus assuntos infalivelmente garantirá o teu aplauso, amor e simpatia do teu mestre” (Heber mss, fo. 7). A mensagem tão meticulosamente incutida foi a de que a conduta respeitosa, deferente e virtuosa seria devidamente recompensada; ao passo que o comportamento descortês levaria à censura social e mesmo ao ostracismo.

Outra preocupação significativa dos pais foi a chamada *criação*, uma questão de importância particular para aqueles que tinham *status* na sociedade. Quando já adulto, ele(a) deve ter boas maneiras e todos os necessários méritos sociais para ser aceito(a) por seus ou suas colegas. Os aspectos simbólicos das realizações culturais eram claros indicadores das distinções de classe e gênero e, portanto, escrupulosamente observados por aqueles que desejavam conservar tais fronteiras. Além disso, numa sociedade patronal como a da Inglaterra pré-moderna, era vital que os adultos se portassem adequadamente, pois qualquer erro podia resultar em ônus financeiro, social ou político. Essa mensagem era martelada nas crianças desde a infância. Lady Cotton lembrava sua filha Francis: “[...] debes sempre te lembrar que assim como tens amigas para te acolher durante teus bons resultados, por outro lado não as terás para te animarem quando acontecer o contrário” (Pollock, 1989, p. 111). Tanto o aprendizado quanto as maneiras eram necessários “[...] para conversar com Homens do [seu] Caráter... para ajudar no Governo do seu País” e agir de acordo com seu *status*, mas o último era o de maior importância (Bryson, 1998). O pai de George Wansdesford aconselhou-o “[...] a preparar-se mais para melhorar os Modos do que para aumentar o conhecimento” (Heal & Holmes, 1994, p. 243). E John Collier estava desapontado porque o filho mais jovem depois de voltar da escola exclusiva para casa “[...] não parecia ter mudado nem um pouco quanto às boas maneiras” (Hughes, 1984, p. 84).

Devido à importância maior dada ao comportamento do que só a origem para a determinação da classe e do *status* na Inglaterra, a conduta não cortês ficava sujeita à censura dos pais. Em 1677, o Sr. e a Sra. Hatton estavam angustiados com o pupilo Harry, que havia “[...] mentido, dito palavrões, blasfemado e se gabado”. Tal linguagem “[...] teria causado desgosto a Deus; e má reputação perante os homens de bem. Disseram-me que (Deus me condena) tem sido ouvido da sua boca” (Finch-Hatton, mss, fo. 4337). Ralph Verney ficou desnorreado quando o tutor de seu filho informou que Edmund

[...] toda a manhã até às 12 horas estava sentado com a camisa e nádegas desabotoadas, as meias desatadas pelo calcanhar no verão e no inverno: no inverno pairando perto do fogo, no verão sentado numa cadeira em postura tão ofensiva que se poderia considerá-lo um servo (Verney, 1892, s/p.).

Ele arengou o rapaz de dezesseis anos de idade por suas *condições relaxadas, desalinhas, descorteses*, lembrando-o: “O tempo de criança acabou e não terás mais desculpa” (Verney, 1892, 1, p. 506-507). Ralph era o que estava mais preocupado porque se Mun não melhorasse sua aparência, ele seria “[...] objeto de piedade dos amigos e escárnio dos inimigos... criatura mais desprezível aos olhos dos que o conhecem” (Motley, 1994, p. 255). Numa sociedade hierárquica, uma das habilidades essenciais era a de ser aceito pelos superiores. A Inglaterra Pré-Moderna estava saturada do conceito de respeito pela autoridade. Ela unia a sociedade e sustentava o arcabouço político. Se o jovem não estivesse imbuído da necessidade de respeito pela autoridade em casa, como estendê-la a seus superiores sociais mais tarde? Insistia-se, portanto, no respeito pelos pais: para os pais, o jovem ideal era o(a) filho(a) respeitoso(a) e obediente que acatasse o aconselhamento dos pais. Os pais geralmente enfureciam diante de qualquer desrespeito da parte da criança. Os filhos eram educados cedo na mecânica de mostrar respeito.

As crianças eram ensinadas a postar-se corretamente, cortar o cabelo, dobrar o joelho direito ao se apresentar, vestir-se como um cavalheiro, permanecer em silêncio até receber a palavra, prestar atenção, responder pronta e sucintamente e, o mais importante, ter bons modos à mesa (Pearson, 1957). Os mais novos aprendiam também a necessidade da autodisciplina. O humor devia ser contido, a voz, ajustada, e a disposição de impetuosidade, reprimida. O sucesso de pelo menos alguns pais na transmissão de tais objetivos pode ser visto na lista redigida por John Verney aos dez anos de idade, em 1652. Ele garantiu a seu pai que:

Estudará seus livros e empenhar-se-á com a guitarra; jamais gastará nem jamais gastou seu dinheiro com “frutas nem pólvora”; jamais tocará com os travessos rapazes da rua, nem ficará à toa na feira quando o sol estiver quente; não comerá cerejas nem fará qualquer coisa que Madame Testard e Mademoiselle Luce desaprovem, nunca desobrigará merecer o melhor dos seus pais (Verney, 1892, 1, p. 503).

O ensinamento cultural das crianças na Inglaterra Pré-Moderna foi influenciado por gênero e origem, bem como *status* (Fletcher, 2008). Como notou Margaret Cavendish, “[...] a educação dos homens foi feita de maneira diferente da das mulheres” (Cavendish, 1814, p. 6). As meninas deviam ser transformadas no ideal de feminilidade descrito nas escrituras: casta, silenciosa, obediente. Justinian Isham, pouco depois da morte de sua esposa, em 1642, compôs um conjunto de instruções para suas quatro filhas, sendo que a mais velha tinha nove anos de idade. Aí constava o seguinte conselho:

[...] como há muitas graças e virtudes das quais as mulheres devem ser dotadas, vocês devem prestar especial atenção àquelas que as sagradas escrituras lhes sugerem como as mais apropriadas para o sexo, dentre as quais se desta-

cam: santidade, suavidade, discrição, castidade, recato, moderação, obediência, sobriedade, amabilidade, tolerância, silêncio (Isham mss, fo. 3415 apud Pollock, 1987, p. 249).

Diferente de seus irmãos, que foram preparados para funções de negócios ou de governo, o casamento era o objetivo estabelecido para as meninas (Chojnacki, I, 1992). E os homens queriam mulheres modestas que seriam boa companhia, organizando a casa e melhorando sua posição no mundo. Esposas virtuosas tinham, por definição, maridos virtuosos. Na véspera do casamento de Elizabeth Isham, em 1663, seu pai, Sir Justinian Isham, escreveu para ela: “Como uma boa esposa é um presente de Deus e certamente um dos melhores presentes que Deus pode dar a um homem na terra, descobrimos para quem ela é dada como dote” (Isham mss, fo. 543). A mulher desvirtuosa, por outro lado, tinha efeito negativo em seu marido e em sua família. Seus defeitos não eram apenas pessoais, mas eram também indicativo de mau caráter para seu marido (Ezell, 1987). Isso significava que um dos princípios mais importantes que fundamentam o regime de educação das filhas era o de serem treinadas para serem boas esposas.

A educação feminina, mesmo para as classes superiores e mesmo que rigorosa, era menos acadêmica do que a dirigida aos homens. Anne, mais tarde Lady Halkett, nascida em 1622, lembrou que sua mãe:

[...] contratou professores para minha irmã e eu para aprendermos a escrever, falar francês, tocar o alaúde e a espineta e dançar e manteve uma senhora para ensinar-nos todos os tipos de bordado, o que mostra que nunca estou à toa... fomos instruídas a jamais esquecer de começar e terminar o dia com oração e metodicamente todas as manhãs ler a Bíblia e mesmo cuidar da igreja sempre que houvesse orações ou pregação (Loftis, 1979, p. 10).

O dia atarefado de Anne era abarrotado de atividades extras, mas ela não tinha aulas de línguas clássicas, matemática e nem mesmo história. Os pais certamente valorizavam suas filhas e estavam aptos a esbanjar dinheiro com elas, como Sir Edmund Verney, em 1682, declarou à filha de oito anos de idade: “[...] admiro todas as habilidades que se traduzam em considerá-la notável e encantadora aos olhos de Deus e dos homens” (Pollock, 1989, p. 239). Nesta época, das crianças, no entanto, esperava-se que aprendessem apenas o que fosse necessário para seu futuro. Para as meninas, isso significava que elas deviam concentrar-se para adquirir mais as habilidades e graças da feminilidade do que se dedicar aos objetivos acadêmicos. A destreza intelectual era vista como irrelevante ao futuro dedicado ao cuidado da casa, a uma conversa agradável e à criação das crianças. Além disso, a educação escolar não só não era necessária às meninas, como também poderia acabar com sua humildade, dessa forma reduzindo suas perspectivas de casamento. John Evelyn, em 1704, comentou sobre a criação das filhas:

[...] tenha o cuidado de educá-las de maneira adequada, para serem esposas humildes, modestas, moderadas, discretamente obedientes sem grandes expectativas que de outra forma as deixarão descontentes, melancólicas... As filhas devem ser educadas com o devido cuidado e ser estimuladas sem muita liberdade. Instrua-as, portanto, nas coisas úteis e para terem toda a humildade que uma boa esposa precisa ter (Evelyn, 1926, p. 28).

É importante notar, no entanto, que a humildade não era compatível com a capacidade nem de tomar decisões nem de agir de forma independente na vida adulta.

As meninas aprendiam a preferir não desobedecer ao marido a não aceitação do comportamento feminino de autonomia. Depois de adultas, seriam obrigadas a combinar deferência com independência – sempre que o marido estivesse longe de casa, a esposa assumia a responsabilidade pela casa ou pelo negócio –, e depois sua educação destinava-se a garantir sua volta à submissão quando exigida e, portanto, a não ameaçar a supremacia do marido (Pollock, 1989). Noutras palavras, as meninas aprendiam a necessidade da obediência. As mulheres, especialmente depois de casadas, recebiam o ônus da incapacidade política, econômica e legal e o processo de socialização iniciado na infância era de suma importância tanto para garantir que acatassem sua função na vida quanto para que fossem capazes de realizá-la.

Os meninos foram escrupulosamente doutrinados segundo o devido modelo de masculinidade. A formalidade – de quando a capa unissex da infância era substituída pelo traje masculino – foi um importante momento na vida de um jovem e um ritual que durou até o século XIX. Ocorria quando um menino de aproximadamente seis anos de idade marcava o início da busca dos ideais de masculinidade. Era o momento de os meninos conscientemente começarem a moldar seu comportamento pelos homens adultos, separando-se do mundo das mulheres. Em 1675, Peter Leigh, seis anos, amadureceu. Recebeu, além de suas calças novas, uma espada, uma pistola e coldre, um baú com chave e uma nova sela – todo o devido equipamento de um homem. Nada de admirável, Peter contava as horas “[...] pela vinda de suas calças” (Newton, 1917, p. 269). Brilhante em traje masculino, Peter adotara os modos dos homens: a criança se fora, substituída por um homem galante de espada e continência. Ele não era ainda um homem, mas dera passo significativo para tornar-se.

A educação dos meninos na infância era moldada também pela ordem de nascimento na família. Os herdeiros da propriedade ou dos negócios da família eram tratados de modo diferente dos irmãos mais novos. Henry Hastings, Conde de Huntington, avisou seu filho mais velho Theophilus de dez anos para estudar muito “[...] como tu tens idade e título para te colocarem acima dos outros, tanto mais as pessoas esperam de ti” (Hastings, mss, fo. 5584). Os herdeiros eram a esperança da casa e deviam ser aconselhados na administração de uma propriedade, no controle de uma casa, na escolha de uma esposa

adequada e no cuidado dos irmãos. Deviam portar-se em público à altura de seu *status*, ignorar a adulação e ser justo e imparcial.

O herdeiro era frequentemente escolhido para uma relação especial com os pais desde cedo. Era uma função da idade, uma vez que o herdeiro era o filho mais velho e podia ser a criança mais velha, mas o procedimento tinha implicações significativas. Conduzia o herdeiro pelas exigências essenciais de seu último papel quando ele tomava a frente da casa e assumia a tarefa de cuidar dos irmãos menores. Na família Isham, classe abastada de Northampton, Thomas, dez anos, recebera a tarefa de relatar os negócios domésticos e as atividades dos irmãos sempre que seu pai, Sir Justinian, estivesse longe de casa. Aos treze anos, desempenhou várias pequenas tarefas para seu pai, tais como pagar a conta da mercearia ou mandar a medida da cabeça dos irmãos para que o Sir Justinian pudesse comprar novos chapéus para eles. Aos quatorze, ele devia liberar a mãe do ônus de relatar os negócios da propriedade para o pai (Isham, mss). Os irmãos menores logo gostaram dos benefícios de tal estrutura. Henry Verney, dezessete anos, pediu ao irmão mais velho Ralph “[...] interceder ao meu pai em meu favor se eu não tiver escrito francês tão bem quanto ele esperava”. Dois anos mais tarde, novamente buscou a ajuda de Ralph. Henry não gostava da profissão que seu pai escolhera para ele – de soldado – e escreveu para Ralph que “[...] se papai estiver zangado, sei que ele falará contigo, assim imploro para acalmá-lo se puderes” (Verney, 1892, I, p. 110). A posição privilegiada do herdeiro era uma espada de dois gumes: pode ter sido sua prerrogativa requerer maior zelo dos pais, mas tinha que garantir que sua conduta lhe conferisse tal vantagem. Em 1641, Robert Harley, por exemplo, aconselhou seu herdeiro Edward a “[...] partilhar minha bênção com teus irmãos e irmãs, e se tiveres que disputar com ambos, luta para merecer o título” (Harley, 1854, p. 212).

Os filhos menores, por outro lado, eram tratados de modo diferente. Como comentou Sir John Lowther de Whitehaven, “[...] os herdeiros devem ser educados para manter a propriedade enquanto os menores eram educados para adquirir outra” (Lowther, 1983, p. 14). Folhetos de avisos para os filhos mais novos geralmente aconselhavam-nos a serem comedidos na dieta e nos exercícios, a serem corteses com todos os homens, a evitarem ser irascíveis, a estudarem muito e estabelecerem os fundamentos para a vida adulta e serem honestos na aquisição de riquezas. É admitido como natural os filhos mais novos herdarem menos que os demais irmãos, embora geralmente recebam boa educação e treinamento profissional. Os pais, especialmente os do sexo masculino, tentam minimizar qualquer rivalidade econômica entre os irmãos consolando os menores por sua pequena herança. Em 1664, Mildmay, Lorde de Westmorland, escreveu para Henry, o filho mais jovem: “Embora sejas o terceiro e último abençoado por Deus, mesmo assim tens grande parte do meu amor; e o que posso querer em substância e rendimentos e deixar para ti em herança, esforçar-me-ei em te dar através da educação” (Westmorland; Apethorpe, mss, fo. 41). As crianças eram socializadas para estarem aptas a cumprirem suas funções atribu-

idas na vida. Um dos irmãos mais novos de certa família ajudou-a a prosperar estabelecendo-se com determinada profissão, assim como ajudando seu irmão mais velho.

Como já foi dito, a maioria dos pais acreditava que sua obrigação era educar bem os filhos. Esta não era uma tarefa fácil, especialmente porque os pais buscavam transmitir moralidade e virtude sem coagir nem obrigar os filhos à submissão. Bater não era o método preferido para garantir a educação dos filhos em casa. A evidência que temos quanto à punição física sugere que, com poucas exceções, o método era usado ocasionalmente e com relutância e moderação. Há mais evidência da aceitação em geral de surras no passado do que há hoje, e a exploração indevida era com certeza condenada. Mas, principalmente, a relação emocional ímpar entre pais e filhos inibia os pais de impor sua autoridade pela força (Houlbrooke, 1984; Pollock, 1983; 1987). Buscava-se o caminho do meio, o de induzir os filhos a seguir os conselhos dos pais, que não deveria requerer a imposição da autoridade dos pais através do medo. Os pais na Inglaterra Pré-Moderna alcançavam seus objetivos de transmissão cultural por meio da insistência de que os filhos não gastassem tempo à toa e da ênfase no conceito de reciprocidade.

Uma forma de garantir uma conduta exemplar era mantendo a criança sempre ocupada. Para todas as crianças, o tempo é vital; os anos de aprendizagem quando as crianças eram “[...] tão jovens e capazes de serem educadas” não podiam ser desperdiçadas (Pollock, 1989; Wagner, 1985). Elas eram constantemente lembradas de que a infância e a juventude consistiam num período de aprendizagem. É certo que o relaxamento era permitido, mas o ócio era condenado. Em 1636, Thomas Wentworth, Conde de Stafford, avisou seu filho William:

[...] isto é certo, se desperdiçares agora na tua infância esta oportunidade de aprender estas nobres qualidades que honram e concebem o cavalheiro para toda a vida, dificilmente o lazer compensará o que terás de aprender depois, tanto porque estarás menos apto, quanto porque outras preocupações do mundo dar-te-ão menos tempo (Wentworth-Woodhouse, mss, fo. 147).

Em meados do século XVII, Sir Ralph Verney pediu à esposa garantir que o filho Jack, de seis anos, “[...] estude bem o conteúdo de seu livro, pelo menos 2 horas por dia; põe-no cedo na cama e faz ele levantar sempre às 8 da manhã, se ele tiver o hábito da preguiça agora... tanto mais difícil será de fazer ele a largar” (Motley, 1994, p. 246). De modo semelhante, no início do século XVIII, Henry Fletcher instruiu seu filho quando este começou seu aprendizado a “[...] lembrar que o tempo passa rápido e não volta atrás, portanto aproveita bem o tempo para progredir. Se gastares mal o teu tempo, será penoso primeiro para nós e em fim para ti que aí não terás mais remédio” (Fletcher, mss, fo. 21). Aproximadamente oitenta anos mais tarde, Charlotte Papendiek ficava em cima dos filhos para que se esforçassem: “Eu ficava constantemente vigiando o progresso deles, exigindo perseverança, tentando expulsar qualquer inclina-

ção à indolência, preguiça ou teimosia” (Papendiek, 1887, 2 apud Pollock, 1987, p. 236-7). A preguiça significava que as qualidades necessárias para a vida adulta não estavam sendo cultivadas.

No esforço de passar as normas sociais aos filhos e garantir que fossem praticadas por eles, o conceito de reciprocidade era empregado para trazer bons frutos. Eles eram constantemente lembrados de que os favores que seus pais – e outros adultos – cumpriam demandavam o seu comportamento adequado. Sir James Melville, que nasceu em 1535, iniciou as memórias que compôs para o filho com o seguinte comentário: “Caro Filho, percebendo teu esforço em satisfazer minhas expectativas e observando muitos dos meus preceitos nos teus primeiros anos, ora concordo com satisfação com teu pedido” (Melville, 1929, p. 1). Na classe média, em meados do século XVIII, foi realçada a necessidade da reciprocidade na família Collier, em Sussex. John Collier avisou seus filhos na pensão em Londres “Se esperas um favor de mim, fica longe de lugares e jogos perigosos e jamais bebe qualquer bebida alcoólica”. Informou seu filho Jacky: “Recebi tua carta ontem pelo correio e comprarei todos os livros que queiras e tudo mais, desde que continue te esforçando nos estudos” (Hughes, 1984, p. 89-92). Noutra ocasião, Collier negou um pedido de dinheiro para Jeremy por ele não ter cumprido os pedidos do pai.

É bem mais fácil achar evidência da educação cultural das crianças das classes média e alta da sociedade. As fontes de exame do comportamento de suas famílias são mais abundantes e informativas do que as da escala social mais baixa. Contudo, uma composição cuidadosa da evidência que possuímos revela que os pais que estão na escala social mais baixa também tinham a intenção de guiar e moldar o comportamento e a moral de sua prole. Era relativamente tarde que saíam de casa mesmo os que estavam na escala social mais baixa. No século XVIII, os do sexo masculino saíam acima dos quatorze anos para trabalhar; as do sexo feminino, acima dos treze; e as trabalhadoras rurais, dos quinze aos dezesseis (Snell, 1985). Ou seja, havia muito tempo para socializar as crianças.

Recente estudo documenta a força dos elos familiares nas classes baixas (Hanawalt, 1986; MacDonald, 1981). Embora haja tendência a se assumir que a pobreza e o excesso de trabalho limitem o investimento dos pais nos filhos, pelo menos alguns levam a sério seu papel. Nehemiah Wallington, artesão impecunioso de Londres, esperava que sua filha Sarah, de quatorze anos, prestes a ingressar no serviço doméstico, com relação a sua nova patroa, “[...] obedecesse prontamente aos comandos desta, observasse cuidadosamente suas instruções [e] tolerasse sua repreensão com paciência”. Ele aconselhou Sarah: “Que tuas palavras sejam poucas, teu comportamento humilde e sóbrio, sério, pacífico, teu semblante alegre, tua aplicação evidente a toda a família” (Seaver, 1985, p. 91). Thomas Tryon, que nasceu em 1634, filho de modelador em gesso da vila, que tivera família grande, foi obrigado a trabalhar em fição com seis anos de idade. Como adulto, formulou seus próprios conselhos de

como tornar uma família hábil: “Certos princípios, máximas e leis, que devem ser aceitas e observadas por todos que administrem família ou sociedades e as eduquem com parcimônia, asseio, ordem e pureza”. Este trabalho contém algumas sugestões surpreendentes de que todas as mulheres, por exemplo, desde os sete anos de idade, devessem ser resguardadas. Outros eram mais humanos. Os pais precisavam ter cuidado com o que diziam na frente dos filhos: “[...] tua conversa não pode ser presunçosa, lasciva, inflamada, impetuosa nem em voz muito alta”. Deve dar bons exemplos: “Não os deixa ver nem ouvir o que não queiras que façam” (Tryon, 1705, p. 70). O pai de Anthony Errington, construtor de carruagens no século XVIII, empenhou-se em garantir que todos os filhos aprendessem a ler e a escrever. Estava mais preocupado, no entanto, que sua família fosse bem-educada: “E sua regra era que fôssemos honestos e benevolentes, que evitássemos as más companhias, obedecêssemos aos dez mandamentos. E amar uns aos outros era o ônus de nossos pais” (Levine; Wrightson, 1991, p. 323). Finalmente, para concluir com um exemplo incisivo: em 1759, em Londres, uma nota anexada a uma criança abandonada por uma mãe que lamentava a necessidade de desfazer-se do filho dizia: “Se a ventura concedesse/Que eu em melhor condição estivesse/Meu filho novamente eu teria/E torná-lo o melhor dos homens eu tentaria” (Fildes, 1990, p. 139). Mesmo para os pais com poucas posses, cuja sina era trabalhar ininterruptamente, cuidar dos filhos significava instruí-los e educá-los.

A educação no passado era mais do que um processo passivo do que hoje o é: os mestres transmitiam conhecimento e valores para os alunos absorverem. A índole da criança era levada em conta, mas apenas na medida em que fosse necessária para transmitir as normas culturais de um modo mais eficaz. Charlotte Papendiek, por exemplo, acreditava que, para melhor educar uma criança, o mestre tinha que descobrir:

As inclinações e gostos de cada pupilo, conduzindo seu passatempo a tais canais enquanto distraía as tendências más e desse estímulo às buscas e prazeres racionais. Eis o grande segredo e a grande dificuldade da educação (Papendiek, 1887, 2, p. 94).

Na Inglaterra Pré-Moderna, os pais tinham um conjunto diferenciado de valores que eles desejavam transmitir aos filhos. Arrumavam-no para ajustá-lo ao mundo hierárquico e patriarcal. Buscavam produzir indivíduos bem-educados e moralmente corretos que distinguiam o certo do errado. Os filhos nem sempre aceitavam a orientação ou a instrução dada pelos pais, nem sempre concordavam com os valores ensinados. Na verdade, o avanço à idade adulta com frequência era marcado pelos conflitos de gerações quando os filhos discordavam e os pais insistiam na conformidade com as normas culturais. A vontade das crianças não era sucumbida como parte do processo da transferência cultural; mas os pais desejavam que os filhos vissem os benefícios do comportamento socialmente aceito.

Recebido em maio de 2010 e aprovado em julho de 2010.

Notas

- 1 N. de Revisora Técnica: Termo comum usado para descrever pequenas escolas privadas que ofereciam educação para criança da classe operária antes que elas tivessem idade suficiente para trabalhar. Essas escolas eram geralmente administradas por uma mulher idosa que ensinava as crianças a ler e a escrever, além de outras habilidades úteis como a costura.
- 2 Os pais não tinham a probabilidade de ser dissuadidos da socialização ativa dos filhos por medo da morte do prematuro. Embora a taxa de mortalidade infantil fosse mais alta no passado, raramente foi acima de 25%. Isto significava que em qualquer família havia a expectativa de em torno de três quartos das crianças viverem (Wrigley; Schofield, 1989, p. 249).
- 3 mss é a abreviatura de *manuscripti*, manuscritos.
- 4 fo(s) é a abreviatura de fólho(s).

Referências

- BACON, Lady Anne mss. **British and Irish Women's Letters and Diaries**. Alexander Street Press. Disponível em: <<http://solomon.bwld.alexanderstreet.com/>>
- BRYSON, Anna. **From Courtesy to Civility: Changing Codes of Conduct in Early Modern England**. Oxford: Oxford University Press, 1998.
- CAVENDISH, Margaret. **A True Relation of my Birth, Breeding, and Life**. Kent: Lee Priory Press, 1814.
- CHARLTON, Kenneth. Not publike onely but also private and domesticall: mothers and familial education in pre-industrial England. **History of Education**, 17, p. 1-20, 1988.
- CHARLTON, Kenneth. Mothers as educative agents in pre-industrial England. **History of Education**, 23, p. 129-56, 1994.
- CLARKE, Ursula mss. **British and Irish Women's Letters and Diaries**. Alexander Street Press, v. 8. Disponível em: <<http://solomon.bwld.alexanderstreet.com/>>.
- COWPER, Hertford mss. Record Office, D/EP/F37.
- CUNNINGHAM, Hugh. **Representations of Childhood since the Seventeenth Century**. Oxford: Basil Blackwell, 1991.
- DEKKER, Jeroen. A Republic of Educators: Educational Messages in Seventeenth-Century Dutch Genre Painting. **History of Education Quarterly**, 36, p. 155-182, 1996.
- EVELYN, John. **Memoirs for my Grandson**. Oxford: Nonsuch Press, 1926.
- EVELYN, John. **The Diary and Correspondence of John Evelyn**. London: Henry Colburn, 1850-1852.

- EZELL, Margaret. **The Patriarch's Wife**. Literary Evidence and the History of the Family. Chapel Hill: University of North Carolina Press, 1987.
- FILDES, Valerie. Maternal feelings re-assessed: child abandonment and neglect in London and Westminster, 1550-1800. In: FILDES, Valerie (Org.). **Women as Mothers in Pre-industrial England**. London: Routledge, p. 139-164, 1990.
- FINCH-HATTON mss. Northampton Record Office, FH.
- FLETCHER mss. National Library of Scotland, MS 17780.
- FLETCHER, Anthony. **Growing Up in England**. The Experience of Childhood 1600-1914. New Haven: Yale University Press, 2008.
- FRETWELL, James. A family history. In: Yorkshire Diaries and Autobiographies. **Surtees Society**, 65, p. 163-245, 1879.
- GOUGE, William. **Of Domesticall Duties**. London: John Haviland, 1622.
- GRANT, Ann. **Letters from the Mountains**. 2nd ed. London: Luke Hansard and sons, 1807.
- GRAY, Edwin. **Papers and Diaries of a York Family**. London: The Sheldon Press, 1927.
- GREEN. The Christian's ABC. **Catechisms and Catechizing in England c. 1530-1740**. Oxford: Clarendon Press, 1996.
- HANAWALT, Barbara. **The Ties that bound**. Peasant Families in Medieval England. Oxford: Oxford University Press, 1986.
- HARLEY, Brilliana. Letters of Brilliana Harley. **Camden Society**, Thomas Lewis editor, 58, 1854.
- HASTINGS mss. Huntington Library. HA box 21.
- HEAL, Felicity; HOLMES, Clive. **The Gentry in England and Wales 1500-1700**. Stanford: Stanford University Press, 1994.
- HEATH, Shirley. Child's play or finding the ephemera of home. In: HILTON, Mary et al (Org.). **Opening the Nursery Door**. Reading, Writing and Childhood 1600-1900. London: Routledge, 1997, p. 17-30.
- HEBER mss. Bodleian Library, Eng. Letters, C. 203.
- HENRY mss. Bodleian Library, Eng. Misc. C. 293.
- HEYWOOD, Oliver. **The Rev. Oliver Heywood, B.A., 1630-1702**: His Autobiography, Diaries, Anecdote, and Event Book. Brighouse: T. Harrison, 1881-1885.
- HOULBROOKE, Ralph. **The English Family 1450-1700**. London: Longman, 1984.
- HOUSTON, Rab. **Literacy in Early Modern Europe**. Great Britain: Pearson Education, 2002.
- HUGHES, Mary. Child-rearing and social expectations in eighteenth-century England: the case of the Colliers of Hastings. **Studies in Eighteenth-Century Culture**, 1984. p. 79-100.
- INGRAM, Edwards. **Leaves from a Family tree**. Being the Correspondence of an East Riding Family. London: A. Brown and Sons, 1951.
- ISHAM, Northampton Record Office, IC. mss.

- JOCELINE, Elizabeth. **The Mothers Legacie to her Unborne Childe** [reprint of the 1625 edition]. London: William Blackwood, 1852.
- JORDANOVA, Ludmilla. Conceptualizing childhood in the eighteenth century: the problem of child labour. **British Journal for Eighteenth-Century Studies**, 10, p. 189-200, 1987. p. 189-200.
- LEIGH, Dorothy. **The Mother's Blessing or the Godly Counsaile of a Gentlewoman, Not Long since Deceased, Left behind for her Children**. London: John Budge, 1616.
- LEVINE, David; WRIGHTSON, Keith. **The Making of an Industrial Society: Whickham 1560-1765**. Oxford: Oxford University Press, 1991.
- LOWTHER, John. The Correspondence of Sir John Lowther of Whitehaven 1693-1693. **British Academy Records of Social and Economic History**, D.R. Hainsworth editor, new series, 7, 1983.
- MACDONALD, Michael. **Mystical Bedlam. Madness, Anxiety, and Healing in Seventeenth-century England**. Cambridge: Cambridge University Press, 1981.
- MELVILLE, James. **Memoirs of Sir James Melville of Halhill 1535-1617**. London: George Routledge and Sons, 1929.
- MOTLEY, Mark. Educating the English gentleman abroad: the Verney family in seventeenth-century France and Holland. **History of Education**, 23, p. 243-256, 1994.
- NEWCOME, Henry. The Autobiography of Henry Newcome. Richard Parkinson editor. **Chetham Society**, 1-2, 1852.
- NEWTON, Lady Elizabeth. **The House of Lyme from its Foundation to the End of the Eighteenth Century**. London: William Heinman, 1917.
- NORTH, Roger. **The Lives of the Norths**. London: George Bell and Sons, 1890.
- PAPENDIEK, Charlotte. **Court and Private Life in the Time of Queen Charlotte: being the Journals of Mrs. Papendiek, Assistant Keeper of the Wardrobe and Reader to Her Majesty**. London: Richard Bentley, 1887.
- PEARSALL, Richard. **The Power and the Pleasure of the Divine Life**. London: J. Oswald, 1744.
- PEARSON, Emily. **Elizabethans at Home**. Stanford: Stanford University Press, 1957.
- POLLOCK, Linda. **A Lasting Relationship, Parents and Children over Three Centuries**. Hanover, NH: University Press of New England, 1987.
- POLLOCK, Linda. **Forgotten Children**. Parent-Child Relations from 1500 to 1800. Cambridge: Cambridge University Press, 1983.
- POLLOCK, Linda. Teach her to live under obedience: the making of women in the upper ranks of early modern England. **Continuity and Change**, 4, p. 231--258, 1989.
- POLLOCK, Linda. **With Faith and Physic**. The Life of a Tudor Gentle-woman. Lady Grace Mildmay 1552-1620. London: Collins and Brown, 1993.
- SEAYER, Paul. **Wallington's World**. A Puritan Artisan in Seventeenth-Century London. Stanford: Stanford University Press, 1985.
- SNELL, Keith. **Annals of the Labouring Poor**. Social Change and Agrarian England 1660-1900. Cambridge: Cambridge University Press, 1985.

- SPUFFORD, Margaret. Women teaching reading to poor children in the sixteenth and seventeenth centuries. In: HILTON, Mary et al. (Org.). **Opening the Nursery Door**. Reading, Writing and Childhood 1600-1900. London: Routledge, p. 47-62, 1997.
- TAYLOR, Dan. **Memoirs of the Reverend Dan Taylor** (Adam Taylor ed.). London: privately printed, 1820.
- TRYON, Thomas. **Some Memoirs of the Life of Mr. Thomas Tryon**. London: Thomas Sowle, 1705.
- VERNEY, Frances. **Memoirs of the Verney Family**. London: Longman, 1892.
- WAGNER, Ann. Idleness and the Ideal of the Gentleman. **History of Education Quarterly**, 25, p. 41-55, 1985.
- WENTWORTH; WOODHOUSE mss. Sheffield Central Library, v. 21.
- WESTMORLAND; APETHORPE mss. Northampton Record Office, W/A (Misc), vol. 36.
- WHITEHEAD, Barbara (Org.). **Women's Education in Early Modern Europe**. A History, 1500-1800. New York: Garland Press, 1999.
- WOODS, Margaret. **Extracts from the Journal of Margaret Woods**. London: John and Arthur Arch, 1829.
- WRIGLEY, E. A.; SCHOFIELD, R. S. **The Population History of England 1541-1871**. A Reconstruction. Cambridge: Cambridge University Press, 1989.

Linda Pollock é professora do Departamento de História da Tulane University, New Orleans, Louisiana, Estados Unidos. É pesquisadora da história social e cultural da Inglaterra da Idade Moderna, tendo como interesse principal as relações familiares e a história das emoções e dos valores culturais.
E-mail: pollock@tulane.edu

Tradução: Ricardo Uebel.

