



“Se hum instante vos descuidais, se hum instante desamparais vosso filho, talvez que para sempre fique perdido” : vigilância e punição em um manual de Comportamento Social português do século XVIII

“If for a moment neglect, if for a moment your son helplessness, may be lost forever” : surveillance and punishment in a Social Behavior treated Portuguese eighteenth century

“Si un instante vos descuidáis, si un instante desamparáis vuestro hijo, talvez para siempre permanezca perdido” : vigilancia y castigo en un manual de Comportamiento Social portuguesa del siglo XVIII

FERNANDO RIPE¹

Resumo

Neste artigo pretende-se, a partir das categorias conceituais vigilância e punição, analisar as estratégias que orientavam o processo de constituição dos modos específicos de ser sujeito masculino infantil, no contexto luso setecentista, prescritas na obra *A aia vigilante, ou reflexões sobre a educação dos meninos, desde a infância até á adolescencia* (1767), de autoria de D. Joanna Rousseau de Villeneuve. Esta obra está enquadrada na categoria literária conhecida como *Literatura de Comportamento Social*, publicada crescentemente em Portugal, no século XVIII. Tratavam-se de manuais pedagógicos, de bom comportamento e de virtudes, geralmente baseados na moral cristã-católica, que se caracterizavam por recomendar e prescrever determinadas normas de comportamento social e ensinamentos morais.

Palavras-chave: Literatura de Comportamento Social, Vigilância, Punição, Moral.

¹ Mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Doutorando em Educação na Universidade Federal de Pelotas (UFPel). Membro do Centro de Estudo e Investigação em História da Educação da UFPel (CEIHE/UFPel). E-mail: fernandoripe@yahoo.com.br

Abstract

*This article is intended, from the conceptual categories surveillance and punishment, to analyze the strategies that guided the process of meeting the specific ways of being male subject child, in eighteenth-century Portuguese context, prescribed in the treated *A aia vigilante, ou reflexões sobre a educação dos meninos, desde a infância até á adolescencia* (1767), authored by D. Joanna Rousseau Villeneuve. This treateds is framed in literary category known as *Literature Social Behavior*, published increasingly in Portugal in the eighteenth century. They were teaching manuals of good behavior and virtues, usually based on Christian-Catholic morality, which were characterized by recommend and prescribe certain norms of social behavior and moral teachings.*

Keywords: *Literature Social Behavior, Surveillance, Punishment, Moral.*

Resumen

*En este artículo se pretende, a partir de las categorías conceptuales de vigilancia y castigo, analizar las estrategias que orientaban el proceso de constitución de los modos específicos de ser sujeto masculino infantil, en el contexto luso del siglo XVIII, prescritas en la obra *la enfermera vigilante, o reflexiones sobre la educación de los niños, desde la infancia hasta la adolescencia* (1767), de autoría de D. Joanna Rousseau de Villeneuve. Esta obra sé encuadrada en la categoría literaria conocida como *Literatura de Comportamiento Social*, publicada cada vez más en Portugal, en el siglo XVIII. Se trataba de manuales pedagógicos, de buen comportamiento y de virtudes, generalmente basados en la moral cristiana-católica, que se caracterizaban por recomendar y prescribir determinadas normas de comportamiento social y enseñanzas morales.*

Palabras clave: *Literatura de Comportamiento Social, Vigilancia, Castigo, Moral.*

Recebido em: junho de 2015

Aprovado para publicação em: agosto de 2015

Introdução

As “Luzes” que descobriram as liberdades inventaram também as disciplinas
(FOUCAULT, 1997, p.183).

O conceito “vigilância” evoca diferentes usos agregados a temas e problemas de interesse para as Ciências Sociais, em especial à Pedagogia Moderna. Sua acepção está ligada ao ato de espiar, de observar atentamente, de tomar cuidado. Na Educação, seu significado não parece ser distinto, pois permanece o princípio de que a escola é a instituição capaz de cuidar e educar as crianças. A rotina escolar, a partir do século XVIII, foi guiada por regras e normatizações, se tornando, sistematicamente, em um permanente estado de observação e vigilância. Em contrapartida, o caráter punitivo que muitas vezes era associado como corretivo e educador sofreu paulatinamente mudanças no seu paradigma. É possível inferir que atualmente, no modelo Ocidental, ocorre sistematicamente um enfraquecimento das políticas de punição, principalmente no que tange a castigos e coerções nas instituições familiares e escolares.

Contemporaneamente, vivenciamos uma crescente ascensão tecnológica nos dispositivos² de vigilância. O indivíduo é fotografado, da mesma forma que captura constantemente sua imagem, o público é filmado através de uma infinidade de câmeras, a população está cada vez mais controlada por satélites (BAUMAN, 2013). De tal modo que podemos pensar em uma transposição dos mecanismos de vigilância que eram pensados para cuidar/observar e educar/moldar os sujeitos, ao longo do XVIII e XIX, para um processo, contemporâneo, de segurança e ordem da população.

Nesse sentido, o século XVIII foi o período de primazia na questão da vigilância. A disciplinarização dos saberes, a separação entre público e privado, a reorganização de certas instituições como a escola, as oficinas e o exército, corroborou para a instauração de um novo modelo de olhar vigilante e de controle dos indivíduos. Em meados do século XVIII, marcadamente, as instituições disciplinadoras – hospitais, manicômios, prisões – criaram mecanismos arquitetônicos, regularam horários, cercearam os espaços, com a finalidade de efetivar e garantir a vigilância dos corpos (FOUCAULT, 1997).

Na Europa do início do século XIX o conceito de vigilância emergiu para as políticas públicas de saúde. Surgiram as primeiras campanhas de vigilância sanitária, tendo em vista a promoção de saúde e a integralidade na atenção do sistema (DUARTE; TEIXEIRA, 2000).³ Vale lembrar que foi somente no final do século XIX que o discurso das grandes campanhas higienistas se propagou pela América, atingindo as políticas públicas dos grandes centros urbanos.

² A noção de dispositivo, proposição do pensador francês Michel Foucault, possibilita a compreensão dos processos de normatização postos pelo discurso da modernidade. Foucault utiliza como ferramenta analítica a noção de dispositivo como um determinado agrupamento de práticas, que constituem o sujeito em meio a uma trama de saberes e em um feixe de forças que lhes são indissociáveis (FOUCAULT, 2001).

³ O conceito de vigilância sanitária, definido por Alexandre Langmuir (1963), pode ser percebido enquanto exercício do poder, cujas ações estratégicas utilizadas, para atingir a população, com a intenção de potencializar determinadas condutas dos indivíduos. Segundo o autor: "Vigilância é a observação contínua da distribuição e tendências da incidência de doenças mediante a coleta sistemática, consolidação e avaliação de informes de morbidade e mortalidade, assim como de outros dados relevantes, e a regular disseminação dessas informações a todos os que necessitam conhecê-la" (LANGMUIR *apud* DUARTE; TEIXEIRA, 2000).

A pesquisadora Carmen Lúcia Soares (2009) lembra que “o corpo sempre foi objeto de educação e cuidado, de intervenção e controle”, que o indivíduo controla além da higiene, pois também atua como “policial de si e do outro, policial da vida. São os *vigilantes do peso, os vigilantes do açúcar, os vigilantes do cigarro, os vigilantes dos bons costumes*” (p. 65 [grifos da autora]).

Em linhas gerais, a punição é entendida como uma prática intencionada para reduzir a recorrência de um determinado comportamento indesejado, uma espécie de estímulo aversivo. O filósofo Michel Foucault, na obra *Vigiar e Punir* (1997) evidenciou o desaparecimento do suplício no limiar da Modernidade⁴ – há um deslocamento na lógica da punição na gestão dos ilegalismos –, prática de disciplinamento nos usos do *poder soberano*⁵, garantida pelos valores humanistas da época, mas que implicou em uma reorganização na gestão do poder, tanto nas diferentes formas de poder aplicadas nas distintas instituições, como nas formas de governo dos indivíduos e das populações no Ocidente. Por outro lado, mais recentemente, o sociólogo Zygmunt Bauman (1999) atentou para o exercício das punições que, historicamente, ocorreu com maior ação aos indivíduos excluídos da ordem social.

No século XVIII, a dinâmica das práticas educativas escolares⁶, por serem regidas através de instituições de disciplina fechada com vista ao controle e à correção, e não-escolares – aplicadas pela família ou por tutores, mestres, preceptores, aias que cuidavam e educavam as crianças para uma vida virtuosa, baseada na moral cristã-católica, com bons costumes afim de apresentar um comportamento social exemplar,⁷ geralmente nobres – foram

⁴ Modernidade é entendida aqui, principalmente em seu sentido filosófico, e não, histórico. Portanto, não se trata de referir um momento histórico determinado, mas, de acordo com o pensamento de Michel Foucault, defini-la como uma *atitude* e concepção centrada na subjetividade, realizável por qualquer sujeito que seja capaz de diagnosticar o seu momento e o quadro que o envolve (BRANCO, 1997, p. 137). Historicamente, a Modernidade é o período entre os séculos XV e XVIII de intensas transformações culturais, econômicas, sociais e políticas na Europa, e que operaram profundas implicações pedagógicas e educacionais. As concepções de sujeito racionalista da modernidade, neste contexto de reformas políticas e sociais, especialmente as reformas pombalinas em Portugal, no século XVIII, permitiram que este discurso de um sujeito moral se instaurasse.

⁵ A temática do poder perpassa grande parte das obras de Michel Foucault. Todavia, o que interessava para o pensador não era a construção de uma nova acepção, mas a análise do poder enquanto uma prática social, constituída historicamente, e marcada por diferentes formas do exercício e no gerenciamento destas práticas na sociedade. Assim, sua principal questão estaria em questionar: o que é o poder, (...) quais são, em seus mecanismos, em seus efeitos, em suas relações, os diversos dispositivos de poder que se exercem em níveis diferentes da sociedade, em domínios e com extensões tão variadas? (FOUCAULT, 2003, p. 174). Para Foucault (1995) uma sociedade sem relações de poder é uma abstração. Nesse sentido a estrutura social seria atravessada por múltiplas relações de poder. Machado (2003, p.XII) corrobora com esta análise ao afirmar que: “O que Foucault chamou de microfísica do poder significa tanto um deslocamento do espaço da análise quanto do nível em que esta se efetua. Dois aspectos intimamente ligados, na medida em que a consideração do poder em suas externalidades, a atenção a suas formas locais, a seus últimos lineamentos tem como correlato a investigação dos procedimentos técnicos de poder que realizam um controle detalhado, minucioso do corpo – gestos, atitudes, comportamentos, hábitos, discursos”. Acerca do poder soberano, modelo comum aos déspotas e monarcas da Europa entre os séculos XV a XVIII, o poder era exercido e representado através dos suplícios, da força e da violência, de tal modo que a prática se dava no momento em que se decreta a morte, é na morte que se regulava a vida. Ver Foucault, 1997.

⁶ É importante perceber a existência de uma distinção entre as práticas pedagógicas, características dos séculos XVII e XVIII, para a infância – momento em que se produziam componentes de aprendizagem civilizatórias, geralmente destinadas aos infantes nobres – e as práticas escolares do século XIX, onde há uma inversão da pedagogização das relações sociais pela escolarização, ampliando as aprendizagens de civilidades a todas as camadas sociais. Ver Veiga, 2004.

⁷ De acordo com Thais Nívia de Lima e Fonseca (2009a), a preocupação com a moralidade era uma característica do ensino ilustrado português aplicado no período das políticas reformistas. A autora argumenta

correlacionadas com o exercício da punição. A educação, enquanto sistema de formação teve, no setecentos europeu, em seu conjunto normativo, regras e práticas de sanções negativas, fundamentadas na punição, no castigar, no sofrer o corpo e a alma.⁸

A partir do século XVIII, principalmente com o grande crescimento demográfico da população europeia, em função dos efeitos da industrialização, e a emergência das instituições médicas (possibilitando melhores condições de saúde e aumento na longevidade de vida), surgiu a necessidade, por parte dos Estados, de coordenar o desenvolvimento do aparelho de produção, bem como a criação de mecanismos de poder mais adequados e rigorosos. Considerando-se que apenas o aparato da vigilância não daria conta do controle da população, surge a preocupação com as variáveis de análise, as táticas de intervenções, em suma, um projeto de governmentação da população: estimativas demográficas, taxas de morbidade, desenvolvimento da educação e da formação profissional (FOUCAULT, 2009).

Foi neste cenário que emergiu um novo “sentimento de infância”, que, como bem notou Philippe Ariès (1981) parecia ser ausente no período medieval. Ocorria a transformação cultural que desestruturava as antigas sociabilidades, “a transição de uma sociedade dominada por uma cultura popular caracterizada por diversas manifestações entre as quais práticas lúdicas em que predominava a espontaneidade e a violência para outra sociedade que se distinguia por um modelo cultural no qual a violência era mais simbólica do que real” (CRESPO, 2007, p. 17). Nesse sentido, a noção de cuidado com a infância – com a intenção de produzir uma sociedade industrializada, com adultos sadios e produtivos –, através de uma perspectiva, basicamente, moralizadora e médica, é ampliada. Seria ressignificado, então, o papel da família, da mesma forma que as escolas, enquanto instituições fundamentais no processo de educação das crianças. Nessas condições,

[...] segundo novas regras – e bem precisas – as relações entre pais e filhos. São certamente mantidas, e com poucas alterações, as relações de submissão e o sistema de signos que elas exigem, mas elas devem estar regidas, doravante, por todo um conjunto de obrigações de ordem física (cuidados, contatos, higiene, limpeza, proximidade atenta); amamentação das crianças pelas mães; preocupação com um vestuário sadio; exercícios físicos para assegurar o bom desenvolvimento do organismo: corpo a corpo permanente e coercitivo entre os adultos e as crianças. A família não deve ser mais apenas uma teia de relações que se inscreve em um estatuto social, em um sistema de parentesco, em um mecanismo de transmissão de bens. Deve-se tornar um meio físico denso, saturado, permanente, contínuo que envolva, mantenha e favoreça o corpo da criança (FOUCAULT, 1997, p. 199).

que foi a partir dos séculos XVII e XVIII, na Europa, que a produção intelectual passou a se preocupar com os métodos de estudo, pois a educação passou a ser vista como um instrumento para a organização harmoniosa da sociedade, tendo como objetivo a promoção do bem comum (FONSECA, 2009b, p. 320).

⁸ Ver Veronese; Oliveira, 2008.

Ainda no século XVIII europeu, certas *condições de possibilidades*⁹ permitiram a proliferação de publicações de características moduladoras dos comportamentos sociais. Em sua maioria, dedicavam-se a aspectos valorativos e morais, a aceções reguladoras das relações sociais, no âmbito público e privado, sobre o cuidado com o corpo, regulações aos modos de vestir, de se portar à mesa, roteiros sobre cortesias e etiquetas em protocolos e cerimoniais característicos da nobreza. Segundo Donzelot (1986), a abundante literatura, que emergiu durante o século XVIII – promovidas pelas reorganizações das instituições médicas e com as, também nascentes, Ciências Humanas – centrará suas publicações na problemática do governo das populações, em especial, o gerenciamento das crianças.

A aia vigilante (1767), de autoria de D. Joanna Rousseau de Villeneuve, é um exemplo deste tipo de publicação europeia do século XVIII, que se enquadra nesta categoria, conhecida como *Literatura de Comportamento Social*, pois se dedica integralmente aos aspectos valorativos e morais na formação dos meninos, bem como promove a vigilância e a punição como *dispositivos* normativos e modeladores do comportamento social pueril da época.

Em formato de pequeno livro de bolso, a obra contém 119 páginas e foi elaborado com simples vocabulário para a época, o que facilitava a leitura. Inspirada em pensadores como John Locke (1632-1704) e Charles Rollin (1661-1741) a obra apresentava exemplos práticos e cotidianos, permitindo compartilhamento com os leitores das *estratégias*¹⁰ que nele estavam postas. Poucos são os indícios sobre a biografia da autora de *Aia vigilante*. Ao se recorrer ao *Dicionário bibliográfico português*, de autoria de Innocência Francisco da Silva (1883), observa-se uma pequena nota em que afirma: “D. JOANNA ROUSSEAU DE VILLENEUVE, de nação francesa, mas residente em Lisboa, onde parece exercer a profissão de aia, ou mestra, em casa de pessoa grada n'esta capital” (SILVA, 1883, p.144). Cabe destacar que não era muito comum à época, uma mulher ser autora deste gênero literário, pois a maioria dos autores destas obras de comportamento social eram homens, notadamente vinculados a alguma ordem religiosa ou padres seculares, o que confere, ao nosso estudo, uma interessante peculiaridade.

Feita esta contextualização das concepções europeias a respeito de infância, vigilância e punição, o presente texto tem por objetivo principal analisar as estratégias e discursos que orientavam práticas de vigilância e punição, no processo de constituição dos modos específicos de ser sujeito masculino infantil, no contexto luso setecentista, prescritas na obra *A aia vigilante, ou reflexões sobre a educação dos meninos, desde a infância até á adolescencia* (1767), de autoria de D. Joanna Rousseau de Villeneuve. Partindo dessa premissa, este artigo foi organizado da seguinte maneira: primeiro, realiza-se uma analítica sobre o conceito de *vigilância e punição* com base nos estudos teóricos de Michel Foucault

⁹ Nossas ações, condutas e escolhas são modeladas pelas condições que vivemos (CHAUÍ, 2000). Assim, as práticas sociais e culturais são historicamente determinadas pelos hábitos, costumes, valores considerados como bons e obrigatórios em um tempo e espaço específico. São condições que determinam a proliferação de um determinado discurso em detrimento de outros que não se encontram na ordem. Entre os séculos XVIII e XIX, determinadas condições – instauração da imprensa, taxa crescente de alfabetização, ampliação do mercado editorial, formação das grandes bibliotecas, circulação de livros, entre outros – possibilitaram, certa, “explosão” de um público capaz de consumir livros impressos (GOMBERG, 2006, p. 84).

¹⁰ No sentido foucaultiano, entendemos estratégias como estando relacionadas ao conjunto dos meios utilizados para fazer funcionar ou para manter um dispositivo de poder. (CASTRO, 2009, p. 152).

(1997, 2001, 2003) e na contribuição sociológica contemporânea que Zygmunt Bauman realiza na obra *Vigilância Líquida* (2013); segundo, apresentamos uma contextualização histórica acerca da categoria Literatura de Comportamento Social, entendida como um conjunto de tratados dedicados aos aspectos valorativos e morais; terceiro, propomo-nos a realizar um empreendimento *analítico-descritivo*, da obra citada, ao indicar como funcionaram as estratégias e normas de condução dos sujeitos infantis, no século XVIII português, através das práticas discursivas que instituíam a vigilância e a punição, como formas de controle e coerção capazes de contribuir na promoção de máximas morais e comportamentos sociais desejáveis.

Vigiar e Punir: uma analítica das atualizações conceituais dessas categorias

Vigilância líquida (2013) introduz uma série de reflexões que Zygmunt Bauman associa à crescente expansão silenciosa e invisível da vigilância. Presente cada vez mais na sociedade contemporânea, que parecem tão fluídas, que se perfazem líquidas, que monitoram, controlam, observam, classificam em uma atenção sistemática, a vigilância torna-se, sobretudo, no governo e em setores privados, certo imperativo de segurança (BAUMAN; LYON, 2013, p. 7). Assim como as formas sociais “se desmancham” e criam novas formas, a vigilância, “antes aparentemente sólida e estável, se tornou muito mais móvel e flexível, infiltrando-se e se espalhando em muitas áreas da vida sobre as quais sua influência era apenas marginal” (LYON, 2013, p. 11).

Bauman (2013) descreve que, atualmente, ocorre um deslocamento conceitual sobre o dispositivo da vigilância, a alteração do *panóptico*¹¹ para o *sinóptico*¹², este último de Thomas Mathiesen, pode ser entendido como um mecanismo de poder, onde todos observam a todos. Enquanto o panóptico – sob uma arquitetura, minimamente – produzia o disciplinamento através do cuidado constante, da vigilância permanente e privilegiada, o sinóptico – arquitetura de desprendimento espacial – atua inversamente, pois seduz as pessoas à vigilância, sem a necessidade de um regime coercitivo.

Assim, podemos considerar que o modelo de vigilância *pós-panóptico*, atuando através da informação e da comunicação, não requer um poder único. Aproximadamente do que Foucault (1997) chamou do poder exercido na *sociedade disciplinar*¹³, na qual o controle, a vigilância e a dominação não são centrais em uma figura, mas ramificado por todo corpo

¹¹ No final do século XVIII o filósofo e jurista inglês Jeremy Bentham concebeu a ideia de panóptico. Racionalmente, nas palavras de Bentham, ele criou um projeto arquitetônico na forma circular para o sistema penitenciário. Nesse modelo estaria “na periferia uma construção em anel; no centro uma torre; esta é vazada de largas janelas que se abrem sobre a face interna do anel; a construção periférica é dividida em celas (...) elas tem duas janelas, uma para o interior, correspondendo às janelas da torre (...). Basta então colocar um vigia na torre central, e em cada cela trancar um louco, um doente, um condenado, um operário ou um escolar” (FOUCAULT, 1997, p. 166). Bauman caracteriza o panóptico como “um meio moderno fundamental no que se refere à manutenção do controle, imobilizando os prisioneiros e promovendo o movimento dos observadores” (BAUMAN, 2013, p. 12).

¹² Sobre o modelo de sinóptico Mathiesen afirma: “Temos a difusão do controle vinculada à parafernália tecnológica, seja pela continuação do princípio de poucos vigiando muitos (substituindo-se até mesmo a figura do vigia pelos computadores), através de câmeras onipresentes que nunca sabemos exatamente onde estão, seja pelo novo processo “sinóptico” de muitos vigiando poucos” (MATHIESEN, 1998, p.78).

¹³ Na sociedade disciplinar a organização se fundamentava nos grandes meios de confinamento, família, escola, caserna, fábrica, hospital e prisão.

social. Contemporaneamente percebemos uma relativa mudança no modelo de sociedade. Se nas sociedades disciplinares – conforme o predominante modelo panóptico (princípio geral de uma nova ‘anatomia política’ nas relações de disciplina¹⁴) – os corpos eram vigiados e ajeitados constantemente em espaços regulados, no modelo de *sociedade de controle*, proposto por Gilles Deleuze (1992), a vigilância é aberta e contínua. A ausência de uma arquitetura específica torna o processo de vigilância mais fluídico, mais virtual, porém, permanece o aspecto disciplinar sobre o sujeito, que se autovigia, se autorregula.

Segundo Bauman (2013, p.15) o poder que se move à velocidade de sinais eletrônicos, que permitem o controle e a vigilância constante, só é possível porque o sujeito se permite ser vigiado. As informações pessoais são organizadas e disponibilizadas em redes sociais virtuais, nos serviços prestados via telefone e internet, de modo que abandonamos a privacidade em prol de benefícios tecnológicos práticos.

Tudo o que é privado agora é feito potencialmente em público - e está potencialmente disponível para consumo público; e continua sempre disponível, até o fim dos tempos, já que a internet não pode ser forçada a esquecer nada registrado em algum de seus inumeráveis servidores. (BAUMAN, 2013, p. 29)

Da mesma forma que verificamos uma mudança no dispositivo da vigilância, percebemos que os diferentes modos de disciplinar o sujeito na modernidade também são alterados. Ele torna-se produto das novas técnicas de *governamento*.¹⁵ Nesse sentido, o castigo, a punição e a violência perdem centralidade na constituição do sujeito.

É interessante, no entanto, analisar o argumento de Norbert Elias (1993), em *O processo civilizador*, que demarca a redução do uso da violência física e o incremento do autocontrole individual nas sociedades modernas. A incidência de uma autoridade centralizada, e a reorganização moderna do campo jurídico, possibilitou a construção paulatina do monopólio da violência pelo Estado, criando-se as condições necessárias para uma ampla pacificação social.

O Estado moderno, em contrapartida, tornaria o ritual de punição menos imprevisível e mais controlado, ao passo que a crueldade passa a ser vista como intolerável, quer no que diz respeito às interações individuais cotidianas, quer no que diz respeito à ação do Estado mesmo no emprego do monopólio da violência considerada legítima. (ALVAREZ, 2007, p. 96)

Foucault, em *Vigiar e Punir* (1997, p. 143) descreve que as técnicas disciplinares que visavam à arte do “bom adestramento”, originadas a partir do século XVII, destinavam-se a “adestrar para retirar e se apropriar ainda mais e melhor” dos indivíduos, extraindo o máximo das potencialidades, tornando-os altamente produtivos e dóceis. Neste caso, “a vigilância

¹⁴ Foucault, 1997, p. 120.

¹⁵ Sobre governoamento sugerimos ver Veiga Neto, 2002.

torna-se um operador econômico decisivo, na medida em que é ao mesmo tempo uma peça interna no aparelho de produção e uma engrenagem específica do poder disciplinar” (p. 147). Por sua vez, as técnicas disciplinares, que atuavam diretamente sobre os corpos dos indivíduos, eram compostas por um conjunto de dispositivos de *poder* e de *saber*, com base na vigilância hierárquica permanente, com vistas à normalização do comportamento. Nesse sentido, a instituição escolar e o emprego de Mestres, tutores e aias na educação infantil ganhou um papel fundamental, o de implementar esses mecanismos normalizadores,¹⁶ tornando as crianças sujeitos dóceis, de comportamento social desejável – atitudes polidas nas relações sociais, tanto no âmbito público, como privado,¹⁷ cuidados com as aparências do corpo (os gestos, as expressões faciais, a limpeza) e dos modos de vestir (visto que estes, revelam ou escondem a posição social), de se portar à mesa, o completo domínio dos rituais de cortesias e etiquetas nas sociabilidades públicas características da nobreza e da alta burguesia. Como bem chama a atenção o historiador francês Roger Chartier,

Tornava obrigatório controlar as emoções e dominar os impulsos, distanciar-se do corpo e aumentar o nível de recato, transformando preceitos em comportamentos, normas em *habitus* e escritos em práticas (CHARTIER, 2014, p. 29 [grifos do autor]).

Analogamente, podemos inferir que as práticas de disciplinamento não se restringiam somente aos corpos, pois percebemos uma série de atividades de submissão referentes aos conhecimentos e saberes infantis. Tais conhecimentos estavam sob a égide de discursos morais que conjugavam, em boa medida, razão e religião – conforme veremos mais adiante nas prescrições realizadas em *A aia vigilante* – de tal modo que ocorreu uma verdadeira reorganização, depuração e censura dos saberes contidos nas práticas sociais da época. Esta operação moralizadora atuava também nos conhecimentos que deveriam ser ensinados, certos ditames práticos da vivência de corte, tidos como legítimos e adequados na produção do sujeito pueril sujeitado.

Para Michel Foucault (1997) o poder disciplinar é característico das transformações da sociedade europeia, a partir do deslocamento de um poder central que estava concentrado na figura do Rei, para um modelo desestatizado, ou seja, o poder foi se disseminando ao longo do tecido social. Ainda segundo o pensador francês, o poder disciplinar, que se exercia sobre os corpos dos indivíduos, tinha por objetivo ampliar suas forças a partir de específicos exercícios tácitos.

Podemos perceber, a partir da análise, de inspiração foucaultiana, em relação ao constante exercício do poder disciplinar sobre os corpos dos sujeitos infantis, a produção de uma realidade específica, em que os saberes propagados na Literatura de Comportamento Social da época, direcionam modos de existência. Assim, torna-se pertinente analisar como esta categoria literária gerenciou, a partir da prescrição de práticas cotidianas, a produção de modos específicos de ser sujeito infantil.

¹⁶ Em Foucault (2005, p. 302) define-se *sociedade de normalização* como aquela em que se cruzam a norma da disciplina e a da regulamentação, através de tecnologias de poder que cobrem toda a vida, do corpo humano ao coletivo.

¹⁷ Sobre a relação público e privado ver Fonseca, 2008, p. 157.

Literatura de Comportamento Social

Roger Chartier (1994) enunciou que, no decorrer do século XVIII, a Europa assistiu a uma verdadeira mudança no estilo de leitura. Esta distinção, apontada pelo autor, se refere ao deslocamento de uma *leitura intensiva* para a *leitura extensiva*. O que as diferem é o modo como o sujeito se relaciona com os conhecimentos. Se o leitor intensivo era caracterizado por adquirir um volume limitado de livros, cujos textos eram continuamente relidos, memorizados e recitados, o leitor extensivo assumia uma atitude crítica diante do impresso, pois estava à frente de uma diversa e numerosa possibilidade de leitura.

Nessa época, ainda segundo o autor, o advento e o forte desenvolvimento da imprensa escrita, especialmente na França, contribuíram para o significativo aumento nas taxas de alfabetização e na difusão da cultura escrita/impressa. Logo, a expansão da leitura, tanto de características quantitativa, como qualitativa, aumentou, promovendo uma verdadeira expansão das práticas de leitura, possibilitando, assim, o surgimento das primeiras livrarias, clubes livreiros e das grandes bibliotecas como espaços específicos de leitura e de trocas de ideias. Nesse sentido, ainda que limitada, a leitura passa a ser vista como fonte de lazer e prazer, enriquecimento cultural, expansão da doutrina católica, veículo de informação das novidades científicas da época, meio de organização do convívio e da interação social. De acordo com Chartier (1996, p. 79),

nas sociedades dos séculos XVI a XVIII, os materiais tipográficos [compreendido aí o livro] parecem ter sido mais largamente presentes e partilhados do que se pensou por muito tempo. A circulação dos mesmos objetos impressos, de um grupo social a outro é, sem dúvida, mais fluida do que sugeria uma divisão sociocultural muito rígida, que fazia da literatura erudita apenas leitura das elites e dos livros ambulantes apenas a dos camponeses.

A produção literária estava, em boa parte, pautada em discursos circulantes da sociedade, que era rigidamente guiada por um conjunto de regras e condutas morais. De acordo com Chartier (2014, p. 29) a conexão entre experiência religiosa e o uso da escrita constituiu outro fenômeno essencial. Segundo o autor, essa concepção não era exclusiva das terras católicas, muitos escritos que circulavam à época estavam guiados à luz de forte inspiração constritamente religiosa, de modo que, neste período, proliferou-se a publicação de (auto)biografias espirituais, exames de consciência, preces e conjurações.

Foi a partir do século XVIII que “[...] a leitura se revela como um fenômeno historicamente delimitado e circunscrito a um modelo de sociedade que se valeu dela para a sua expansão” (ZILBERMAN, 1986, p.12). A leitura, neste contexto, passa a ser não mais um privilégio da alta burguesia. Impulsionada pelas revoluções sociais e culturais que atingiram a Europa, as práticas educativas – aqui, entende-se por escolares e não-escolares – foram fundamentais para a formação e permanência de um público leitor. Assim, o livro, transformar-se-ia em um “instrumento fundamental para a difusão do saber e o meio através

do qual cada um se apropria da realidade, endossando seu caráter utilitário e, ao mesmo tempo, sua natureza emancipatória” (ZILBERMAN, 1986, p.14).

Nesse crescente e rarefeito fenômeno provocado pela leitura, o mercado editorial se beneficiou das publicações para um público que continha grandes expectativas relativas ao domínio das práticas normativas da nobreza e da alta burguesia. Propagava-se, então, uma série de obras dedicadas à civilidade, à cortesia e à polidez. Textos que codificavam as modificações nos pensamentos e nas condutas de um privado moderno. Entretanto, vale lembrar a argumentação de Jacques Revel (2009, p. 171) de que a publicação destes conjuntos de normativas “descrevem condutas prescritas e não condutas reais”.

A aprendizagem da civilidade (...) permite disciplinar as almas por meio da coerção exercida sobre os corpos e impor à coletividade das crianças uma mesma norma de comportamento sociável, e tem a vantagem de permitir que a criança exerça sobre si mesma constante controle de seu tempo, de suas ocupações e de suas atitudes. São regras que de manhã à noite, devem reger não só o exercício religioso e o trabalho escolar como o conjunto dos comportamentos cotidianos das crianças (REVEL, 1991, p. 176).

No Império português moderno, o domínio da cultura escrita era limitado, mas, desde o início do século XVIII, houve grande difusão da escrita e da imprensa, especialmente com a divulgação das ideias iluministas.¹⁸ A atmosfera científica do período favorecia, então, a produção de novos comportamentos e valores, ampliando a produção de textos escritos por filósofos, mestres, médicos e religiosos.

O século XVIII português foi caracterizado por um processo particular de influência iluminista.¹⁹ As transformações políticas, administrativas, econômicas e culturais ocorridas, em terras lusas, dividiam legitimidade entre os esforços intelectuais iluministas que se propagavam por toda Europa e a forte atuação da Igreja Católica no Estado. Após a metade dos setecentos, com a ascensão de Dom Sebastião de Melo e Carvalho (1699-1772) ao cargo de Secretário de Estado a educação iluminista passou a ser a principal matriz das reformas educacionais.²⁰ Neste cenário reformista, o modelo idealizado de educação está centrado na figura do nobre. Assim, tornou-se indispensável os métodos que contemplassem “as dimensões humanas, espirituais, políticas, físicas e artísticas da criança que se formava” (AMATUZZI, 2013, p. 7). Segundo, Renato AmatuZZi (2013, p. 7) o modelo de educação pensado preparava a criança para desempenhar “o ofício que Deus havia lhe dado, o de nobre, homem civil e súdito fiel do rei, com funções de fazer jus aos títulos e propriedades que seriam herdados”.

¹⁸ O século XVIII foi o século da expansão dos escritos de religião, filosofia, teatro, romances, política, ciências naturais, história, medicina, contos, cartas e relatos que ganhavam crescente espaço nas livrarias e bibliotecas europeias (CHARTIER, 2002, p. 98).

¹⁹ A educação no debate iluminista é tema central no trabalho de Boto (1996).

²⁰ Sobre os processos de ensino em Portugal no século XVIII e a Reforma Pombalina sugerimos como referência o trabalho de Rómulo de Carvalho, *História do Ensino em Portugal* (2001).

Portanto, ao se considerar os contextos que foram descritos acima, bem como o fato de termos localizados nos acervos e nos catálogos, tanto na Biblioteca Nacional de Portugal, como na Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro (Brasil) um conjunto de obras de cunho modelador do comportamento social, editadas e circuladas no período setecentista, foi possível identificarmos em Portugal, uma importante trajetória teórica de pesquisas acerca desta temática. Com efeito, a partir desta vertente teórica portuguesa, conseguimos identificar que, durante os séculos XVII e XVIII, em Portugal, circulou uma grande quantidade de publicações e de traduções de manuais de bom comportamento e civilidade,²¹ obras que se enquadram na categoria conhecida como *Literatura de Comportamento Social*.²² Conforme conceituou a pesquisadora portuguesa Zulmira Santos, a *Literatura de Comportamento Social* abriga uma “vastíssima tratadística” [tratados] e pode ser entendida como

um filão textual compósito, onde cabem escritos de vária natureza que podem estender-se das obras mais amplas sobre padrões de conduta mais exclusivos da corte, propondo modelos de príncipe, (...) de cortesãos, a escritos de cariz mais didático-moral, e até tratadinhos que privilegiam as artes da conversação, as formas de vestir ou as boas maneiras à mesa (SANTOS, 2004, p. 307).

Grande parte desses tratados, geralmente, foi publicado sob a forma de livreto de mão – conhecidos, atualmente, como livros de bolso –, formato que favorecia tanto a prática da leitura individual (GILMONT, 1999, p. 59), como o manuseio pelo leitor. O pequeno formato, também facilitava a aquisição, devido ao menor preço. Utilizados em leituras coletivas, realizadas durante reuniões familiares ou lições educativas, possibilitavam a apropriação, pelos ouvintes, das orientações e ideias constantes nesta literatura. Desse modo, ensinamentos sobre condutas a serem observadas para os momentos de sociabilidade, para os modos de comportamento e para as maneiras de bem viver atingiam com sucesso os portugueses, tanto pela audição quanto pela leitura.

²¹ Interessante destacar o trabalho de Pilla (2009) que relaciona os primeiros manuais de comportamento escritos nos modelos de civilização buscados pelo Ocidente a partir do século XVI, chegando ao século XIX, momento em o gênero literário dedicado à compilação das boas maneiras ganha bastante força nas práticas educativas e escolares.

²² De acordo com Fiadeiro (2007, p. 50), o primeiro arrolamento de manuais de comportamento social publicados em Portugal foi levado a cabo por LEAL, Ivone (1995) — *Bibliographie des Traités de Savoir-Vivre Portugais*. In *Bibliographie des Traités de Savoir-Vivre en Europe du Moyen Âge à nos jours*. Vol. II: *Italie-Espagne-Portugal-Roumanie-Norvège-Pays Tchèque et Slovaque-Pologne* (sous la direction d’Alain MONTANDON). Clermont-Ferrand: Université Blaise-Pascal /Association des publications de la Faculte des Lettres et Sciences Humanines, p. 195-232. Neste arrolamento, Leal entende esses manuais como livros de *savoir-vivre*, das boas maneiras, como sendo livros didáticos para adultos ou crianças que visavam a transmitir conceitos, valores, normas e padrões de comportamento considerados essenciais para a perfeita sociabilidade (Tradução minha). No Brasil, vale destacar outro estudo na área da *História da Educação*, notadamente Carvalho, que chama essa categoria literária de *Guia de Aconselhamento* (CARVALHO, 2005, 2006 e 2007). Da mesma forma, verificamos em Rainho a denominação de *literatura de civilidade* (Rainho, 1995, p. 140), onde a autora conceitua como sendo o englobamento de tratados de cortesia, regras de etiqueta, elementos de moral, guias de bom-tom.

Portanto, ao longo dos séculos seguintes, os manuais de comportamento social foram ganhando cada vez mais divulgação e alcance social e passaram a ser usados como referenciais importantes na construção de manuais pedagógicos brasileiros.²³

Por conseguinte, no presente artigo, nos propomos a analisar os discursos morais, em principal as estratégias de vigilância e punição, que constituem modos de ser sujeito infantil presentes em uma *Literatura de Comportamento Social*. Neste caso, tomamos como fonte a obra *A aia vigilante, ou reflexões sobre a educação dos meninos, desde a infância até á adolescencia* (1767), de autoria de D. Joanna Rousseau de Villeneuve. O uso desta fonte se justifica porque em boa parte dessa obra é possível encontrar instruções de boas maneiras, condutas ideais, virtudes e posturas sociais direcionados à formação de crianças.

Alguns estudos centrados na *História da Educação* já abordaram, sob diferentes perspectivas e enfoques, análise da obra *A aia vigilante*. Entre eles, cabe destacar a recente Dissertação de Mestrado em História de Mayra Calandrini Guapindaia (2013), que apresentou uma visão crítica das relações de gênero presente no manual analisado e como foram manifestadas nos ideais educativos para cada sexo. Renato Toledo S. Amatuzzi (2013) também cita a obra *A aia vigilante* na sua análise sobre os manuais de instrução para nobres portugueses. E, Paula Cristina Fiadeiro (2007) apresenta a publicação de Villeneuve como exemplo de obra de civilidade destinada às crianças e jovens, prioritariamente nobres, usadas em contexto escolar.

A aia vigilante: o uso de dispositivos para educar o corpo e o espírito

O manual escrito por D. Joanna Rousseau de Villeneuve em 1767, intitulado *A aia vigilante, ou reflexões sobre a educação dos meninos, desde a infância até á adolescencia*, obteve reconhecimento em Portugal, dado os elogios que foram feitos pelo Bispo Dom Manuel do Cenáculo²⁴ no prefácio da obra. Sendo considerado, pelos censores do Santo Ofício, como um “Livrinho verdadeiramente de ouro”, pretendia promover uma “educação que prepara o homem para viver regulado pelas leis do homem”, que desde a infância aspira um dia ser “respeitável á República, composta de Varões bem educados”. Esta valorização, para o Estado português,²⁵ também era manifestada por Villeneuve, que no prólogo da obra descreve não aspirar à glória de autora, mas expressa seu desejo de ser útil à nação portuguesa, que considera como se fosse de sua própria nacionalidade. Por se tratar de um guia prático para a educação doméstica, este livro certamente foi direcionado para mães/pais,

²³ No cenário acadêmico-científico da História da Educação é grande o volume de pesquisas que tratam de Manuais Pedagógicos. Aqui destaco: (GALVÃO, 2008; FILHO, 2008; FONSECA, 2009; BOTO, 2011).

²⁴ D. Manuel do Cenáculo Villas Boas (1724-1814), importante religioso franciscano, responsável pela criação de quatro importantes bibliotecas: a Biblioteca do Convento de Jesus, a Biblioteca Pública de Beja, a Biblioteca Nacional de Lisboa e a Biblioteca Pública de Évora. Ver VAZ (2004).

²⁵ Ao longo da obra Joanna de Villeneuve afirma que suas ideias estão pautadas no pensamento de John Locke e Charles Rollin. Desta forma, é possível inferir que esta aia foi uma leitora atenta de ilustrados, e intelectuais do seu tempo. “Locke deu particular importância à combinação de várias dimensões que resultariam numa formação adequada ao indivíduo e à nação: educação moral, educação do caráter e da mente, educação do corpo, e da instrução propriamente, considerando um conjunto de conhecimentos necessários ao *gentleman*” (FONSECA, 2009, p. 19).

aias, preceptores, tutores, mestres, àqueles que se preocupavam com a formação plena das crianças, em especial dos meninos.²⁶

Vale ressaltar que a educação pedagogizada realizada no século XVIII tanto por Mestres ou preceptores nos lares, como nas precárias escolas e colégios portugueses, era de restrito acesso, garantida apenas para os mais abastados. A percepção da importância de se educar bem na infância é valorada aos filhos daqueles que pertenciam aos círculos mais favorecidos economicamente – a “esperança da nação” – já que as crianças mais pobres não iriam interferir no futuro promissor da nação:

Assim são creados, não digo os filhos dos particulares, cuja má educação he para elles menos perigosa, e para a sociedade menos importante, mas os filhos dos Grandes, e dos Ricos, que são a esperança da Nação, e que pela sua riqueza, dignidade, ou nascimento, influirão muito algum dia em seus costumes, e talvez em seu destino, e gloria (p. 28).

Entre as instruções presentes na obra *A aia vigilante* estavam os dispositivos que previam normas para atitudes tidas como necessárias e ideais por parte de mães e de pais na educação dos filhos, estabelecendo regras para *vigiar* e para *punir* com a finalidade de alcançar as obediências necessárias e a consolidação do caráter (mente e espírito). “A conservação do menino merece sem duvida a mais desvelada vigilância” (p. 33). Alertava, ainda, para o perigo eminente do desamparo, da falta de vigilância: “Se hum instante vos descuidais, se hum instante desamparais vosso filho, talvez que para sempre fique perdido” (p. 39).

O dispositivo da vigilância é recorrentemente incitado por Villeneuve, sendo dado como processo contínuo e permanente. O olhar vigilante deveria ser ampliado quando em contato com os serviçais ou estranhos, para que não desvirtue os caminhos da “boa educação”, segundo as orientações da aia: “Nunca o deixe na companhia dos criados: são estes de ordinário o maior embaraço aos efeitos de huma boa educação” (p. 78). Em semelhante excerto, a aia orienta que se evitem brincadeiras no quarto da criança, antevendo possíveis situações de imoralidade. “Só a pessoas prudentes, e civís seja aberto o seu aposento, para que ainda nos mesmos brincos conservem a decência” (p. 79). Nesse sentido, Faramerz Dabhoiwala, ao escrever sua obra *As origens do sexo* (2013), destaca que neste período a sociedade inglesa, por exemplo, formava uma verdadeira rede de olhar vigilante. Confiava-se “que pais e empregadores supervisionassem a moral de seus filhos e criados, assim como amigos, vizinhos e conhecidos sentiam uma responsabilidade óbvia de vigiar o modo de vida uns dos outros” (p. 53). Ou seja, a vigilância era, verdadeiramente, prática comum e recomendável pelos escritores, nas sociedades europeias setecentistas.

É interessante destacar, que neste período, os costumes refinados da aristocracia e das cerimônias da nobreza, eram aspirações das famílias burguesas. Neste caso, gestos, roupas, comidas e bebidas eram copiados pelos abastados ascendentes. As sociabilidades promovidas

²⁶ Ainda no século XVIII português, conservando um hábito da nobreza, era comum que famílias mais abastadas mantivessem diversos serviçais, entre eles, aias e amas que eram encarregados de cuidar os filhos e filhas dos senhores. De acordo com a nossa aia investigada, as aias “são a primeira pessoa, a quem os Grandes, e os Ricos entregam a educação de seus filhos” (VILLENEUVE, 1767, p. 1).

– distinguem-se àquelas realizadas nos salões, como, por exemplo, os cerimoniais, bailes, jantares com interpretações musicais e as reuniões realizadas em casa, que caracterizadas por leituras de cartas, de literaturas, e discussões sobre assuntos políticos e sociais –, geralmente, eram interditas às crianças. Podendo-se perceber grandes diferenciações entre a infância²⁷ e a idade adulta. Nas palavras de Villeneuve, “Quando em casa haver ajuntamento, não consinta a Aia que o menino appareça na sala, pois não acharia senão aduladores” (p. 79).

A aquisição de boas maneiras e a regulação do comportamento social no trato com os “outros” era requisito básico da boa educação. O menino deveria saber tratar adequadamente a todos, inclusive aos seus “inferiores”. A aia destacava a necessidade de se promover a generosidade, a beneficência e a modéstia a fim de habituar as crianças a serem mais “humanas” e a livrarem-se “de toda a crueldade” (p.71). Os tutores, pais, professores, haviam de “ensinallas a que tratem com amor, e civilidade as pessoas inferiores, e aos criados” (p. 71-72). Obedecer e respeitar os criados eram práticas para se evitar o ordenamento altivo da criança. Assim, aprenderia a evitar mandos, teimosias e palavras de ordem: “Quando mandar, ninguém obedeça, e se explicar suas vontades com a palavra absoluta *Eu quero*, esta mesma seja logo como sentença proferida pela sua boca, para não conseguir o que pretende” (p. 72-73).

O exercício da obediência, do respeito e da “submissão” aos pais deveria começar desde os primeiros anos da infância (p. 57). Para tanto, pais e mães deveriam estar atentos às atitudes e as medidas que deveriam tomar diante do comportamento dos filhos, evitando ao máximo o excesso de amor e afeto. Nesse processo, pai e mãe tinham funções diferenciadas e o teor dos conselhos dados pela autora a ambos segue uma linha de pensamento que revela as desigualdades socialmente construídas entre os sexos.

Em relação ao “amor de mãe”, a aia observava ser, de fato, excessivo, o que não contribuiria para a efetiva educação dos filhos. A demasiada preocupação e ternura das mães deveriam ser evitadas. As mães deviam conter seus “affectos, nos justos limites” e acautelar de antemão “os funestos effeitos da sua demaziada, e cega ternura” (p. 37).

Villeneuve traz enunciados indicando que a mãe deveria ter suas práticas maternas vigiadas por seu amor, sua doçura, sua debilidade e sua sensibilidade: “Vigiais sollícito nos extremos do seu amor; pois como Mãe he enternecida, como Mulher he débil, e seria perigoso dexalla guiar pelas inspirações da sua sensibilidade” (p. 38). Ainda corrobora com este argumento ao declarar que o Mestre terá dificuldades para desenvolver certas virtudes na criança frente ao grande zelo que a mãe tem com seu filho: “Em vão o Mestre se empenhará desvelado, em introduzir no coração do seu discípulo as virtudes; porque nos braços da própria Mãe achara sempre refugio, no seu amor desculpa, na sua indulgencia amparo contra castigo (p. 38-39).

As relações entre pais e filhos são postas como limitadas e limitadoras do processo educacional. Quase sempre pelo negativo, as orientações indicam até mesmo o modo como os pais não deveriam brincar com os filhos: não brincar em demasia, não permitir muita confiança, não os tratar como papagaios nem como bonecos, não permitir falta de decoro.

²⁷ Importante compreender a *infância* como sendo uma invenção, uma fabricação da Modernidade. Somente a partir do século XVI, no Ocidente, instituiu-se um modo novo de significar as crianças, um novo *regime discursivo* sobre a infância. Portanto, o sujeito da tenra idade é constituído pelos discursos que sobre ele se enunciam (BUJES, 2002, p. 31). Neste estudo, o *sujeito infantil* é constituído a partir dos discursos presentes em várias obras que se enquadram na *Literatura de Comportamento Social*.

A aia Villeneuve, justificava aos pais, especialmente ao homem, a própria utilidade de sua obra, ao destacar: “Como pôde hum Pai deixar de conhecer o respeito, e autoridade, que deve conservar para com seus filhos?” (p. 66).

O assujeitamento era um dos primeiros princípios que deviam ser calcados na formação de uma criança. Assim, “não he a amizade, sim o respeito, o primeiro affecto, que se deve pretender de hum menino” (p. 64). Caberia aos pais coibir demasiadas demonstrações de afeto e amor aos seus filhos, evitando assim abusos das crianças: “Devem os Pais encubir a seus filhos o amor que lhes tem, para que delles não abusem” (p. 65).

A aia defende também sua autonomia enquanto aquela que educa verdadeiramente, instruindo os pais a fazerem apenas visitas rápidas aos filhos, muito mais no sentido de buscar informações sobre o processo educativo do que ao demonstrar delicadezas e afetos: “visitallos raras vezes, ou se fizerem a miudo, demorem-se pouco tempo: pareça que mais vem a informar-se do seu procedimento, que a dar-lhes mimosas, e alegres demonstrações do seu affecto” (p. 65).

O exercício do poder na modelação do comportamento, nem sempre se deu, diretamente sobre o corpo. Com efeito, o mais importante do dispositivo é penetrar a subjetividade dos indivíduos, implicando no sujeito um estado de alerta constante, de ameaça permanente, pois assim, ocorre automaticamente o funcionamento do poder.

A dimensão do castigo, a ameaça da punição, deveria estar presente e era elemento fundamental da boa educação dos meninos. Michel Foucault (1997, p. 150) chamou a atenção de que a punição, na *disciplina*²⁸, não passa de um elemento de um sistema duplo, *gratificação-sanção*. Por exemplo, para a criança, passar mais tempo do que o necessário com seus pais seria uma premiação correspondente à “boa criação”, sendo concebida com agrado a concessão de carinhos. Antagonicamente, um dos castigos proposto era a ausência dos pais. Era uma forma de punição para a criança não dócil, e a aia parece trazer satisfação ao dizer: “esta privação sem duvida lhe custará muitas lágrimas” (p. 67).

A privação dos pais era, talvez, uma das melhores formas de punição. Cabe ressaltar que para Villeneuve “o castigo das grandes culpas será a privação dos carinhos de seus Pais, e, conforme a sua enormidade, a separação total da sua vista”²⁹ (p. 105). Quando este tratamento não era ampliado e “todas as pessoas de casa olhem para elle como com desprezo, e delle fujão” (p. 106). A duração dos castigos dependia da rebeldia do menino ou mesmo de suas emendas. “Para alcançar o perdão deve merecello; e nunca se conceda por indulgencia, mas sim ao excesso da dor, e á mudança de costumes” (p. 107). Assim, percebe-se que “o castigo disciplinar tem a função de reduzir os desvios, de caráter essencialmente corretivo”, pois, conforme as sanções aplicadas, havia dois valores opostos o do bem e do mal (FOUCAULT, 1997, p. 150-151).

Caso a criança não se sensibilizasse pela ausência de contato com seus pais, “prive-se de tudo que lhe pode dar gosto, e com o que mais se entretém, para lha fazer mais sensivel”

²⁸ Foucault entende que disciplina “não pode se identificar como uma instituição nem como um aparelho; ela é um tipo de poder, uma modalidade para exercê-lo, que comporta todo um conjunto de instrumentos, de técnicas, de procedimentos, de níveis de aplicação, de alvos; ela é uma “física” ou uma “anatomia” do poder, uma tecnologia. (1997, p.177)

²⁹ Tal discurso é muito similar ao discurso católico que prevê ao pecador não arrependido e, portanto, condenado a não entrar no Paraíso, a pena do dano, ou seja, a proibição de ver a Deus, o Pai.

(p. 68). Os discursos vigentes da época distinguem socialmente os sujeitos, de forma que se deseja constituir moral e virtuosamente pessoas obedientes, disciplinadas no corpo e no espírito. Entre as virtudes necessárias ao “tenro infante” haveria de estar o coração comovido: “Coração empedernido não se encontrará facilmente em hum tenro infante, menos que a má educação haja estragado as disposições para as virtudes, que a natureza lhe tem impresso na alma” (p. 68-69).

Além da privação dos prazeres e gostos, outro discurso de punição muito presente neste manual é o imperativo de que não se deveria atender tudo que a criança desejasse. “Dese-lhes sem demora o que pedirem com mansidão e modéstia; e quando suspeitar que não pedem o que desejão, sejam prevenidas, recompensando assim sua moderação” (p. 51). Estas eram estratégias utilizadas para desenvolver hábitos de mansidão, brandura e paciência.

Todavia, nem todas as faltas deveriam ser punidas, por exemplo, as que fossem cometidas por “inconsideração” não merecem castigo. Devia-se, no entanto, repreender a criança “suavemente, para o costumares a ser mais attento, a reflectir, repensar no que faz”. Ainda, outras faltas, não mereciam nem mesmo advertências ou emendas, como era o caso do “desassocego no correr, e brincar, o estouvamento nas ações, o estragar os vestidos, e outras” (p. 102).

De toda forma, a formação moral dos meninos deveria estar pautada pela exigência do respeito e da obediência, principalmente dos pais, para a garantia do sucesso do empreendimento educativo. A dimensão disciplinar exigia punição e castigo aos que não apresentassem o comportamento esperado. Nesta educação pregada pela aia, virtudes de caráter, como mansidão e modéstia, eram valorizadas e a infração às normas estabelecidas deveriam ser pautadas pela punição, também este um recurso educativo, importante para garantir a moralidade.

A introdução de valores morais aos pequenos infantes era fundamental para a garantia de uma “boa educação” e para a garantia de um comportamento social esperado. Nesse sentido, a aia oferece alguns conselhos com o objetivo de evitar os seus contrários, ou seja, os comportamentos imorais. As instruções, então, visavam impedir ao máximo futuras características ligadas a condutas consideradas imorais como vingança, tirania, queixume, injustiça. Também instruía sobre como proceder com a criança para evitar o desenvolvimento de atitudes que conduziriam o futuro adulto à prática de alguns pecados capitais, como a ira e a soberba. A exemplaridade de comportamentos e atitudes adequadas, muito próximos das máximas católicas, também se relacionava ao modo respeitoso de tratamento a diferentes indivíduos, de distintos grupos sociais, e à realização de atos generosos e caridosos.

Reclamações e queixas infantis deveriam merecer pouca atenção, principalmente aquelas feitas pelas crianças “umas das outras”, pois a aia estava convicta: “o intento que as guia, he o vingarem-se por meio da pessoa, a quem se queixão”. Os adultos deveriam evitar a consolidação de qualquer tentativa vingativa para a queixa reclamada, principalmente em caso de o lamento possuir como causa alguma agressão. Mas caso o adulto tomasse atitude favorável ao agredido, deveria resolver o caso com muita discrição: “E se reprehenderes o aggressor, não o saiba, nem suspeite o offendido” (p. 48).

A moralidade era construída a partir de hábitos e costumes considerados dignos de comportamento nobre, notadamente aqueles similares aos pregados pela doutrina moral cristã (especificamente os dez mandamentos). Não maltratar, não se vingar, não sujeitar e não

humilhar ninguém eram alguns predicativos necessários para a formação da boa conduta infantil. E para moldar tais valores era necessário que os adultos usassem dos meios possíveis para impedir atitudes maldosas, vingativas e soberbas nas crianças. Por exemplo, “nunca permittais maltrate pessoa alguma”, não disfarçar o “pouco damno que as tenras mãos (...) fazem”, não “applaudir aquelle desordenado movimento de ira”, “não consistais que felicitem quando vestir algum vestido novo; porque esse he o caminho de se fomentem em seu coração os princípios da soberba, e luxo” (p.48). Percebe-se novamente a frequência dos advérbios “não” e “nunca” indicando negação ou de impossibilidade de realização de alguma prática a qualquer tempo (“nunca”).

A dimensão do castigo – ainda que com possibilidade de moderado teor no rigor – é muito presente na condução da formação moral. À criança não caberia qualquer questionamento ou recusa diante de uma ordenação, do mesmo modo que não competiria o direito de praticar qualquer coisa que lhe fosse previamente proibido: “Nenhum se atreverá a repugnar ao que se lhe ordena, nem a obrar o que se lhe prohihe”. Nesse caso, haveria de ter clareza e estar “bem persuadido” de que “sem piedade há de ser castigado” (p. 69). O castigo era recorrentemente incitado, uma vez que a não correção do delito realizado pela criança podia atribuir permissividade como “tacita approvação”. Todavia havia de cuidar com os excessivos castigos, pois “o excesso no rigor, como na indulgencia, se deve evitar. Se padecem as crianças, e lhes não acodem, a não perigar a vida, pode-se-lhes alterar a saúde” (p. 49).

Sendo reconhecido que a moral era constituída ao longo da vida, ou ao menos apenas na fase adulta, assumia-se a tão importante tarefa de reforçar certos hábitos durante a infância. “Antes da idade da razão não he possivel que formemos huma idéa dos entes moraes, nem das correlações sociaveis” (p. 54). Por isso era necessário utilizar estratégias desde a infância que permitissem desenvolver aspectos morais. “a se fazerem disputadoras, e teimosas, e nada alcançar dellas, senão pelo incentivo do appetite, do temor, ou da vaidade, quando ficareis julgando conseguir tudo por motivos racionáveis” (p. 55).

Como já destacamos, a moral cristã estava marcadamente presente nos discursos da obra. A adoração a Deus, as súplicas de misericórdia, de justiça divina, de sua onipresença, o louvor ao seu “bemdito nome” são prerrogativas que deviam estar presentes nas incessantes e necessárias orações. A aia admite alguns casos em que a oração poderia ser mais sucinta, mas reforçava a importância de não esquecê-las: “salvo achando-se doente. Neste caso em lugar das orações costumadas, diga huma mais breve; mas nunca falte a ella” (p. 57), as orações não podem ser esquecidas, “nem que o faça em postura pouco decente” (p. 57). A religiosidade e a fé eram aliadas eficazes no esforço de modelar a moral de um infante.

Da mesma forma, ser generoso era uma forma de ser humano e compadecido, bem como de agradar a Deus. A civilidade estava também nos costumes cristãos que viam na prática da caridade – dividir, repartir, doar, auxiliar, socorrer – uma maneira de ser humilde e educado, além, é claro, de possibilidade de garantir a salvação perante Deus.

Deve a Aia costumar a seu discípulo a repartir com alegria o que tem; a aceitar difficilmente, e a nunca pedir. Mostre-lhe quanto o receber humilha, e o quanto o beneficiar he agradável, além de ser huma obrigação que tem os que vivem na abundancia a respeito dos que se

achão em necessidade. Se encontrar algum pobre, ou desgraçado, advirta-lhe, o que o socorrellos he acto, que a Deos, e a todos agrada (p. 73-74).

Quando o menino se distinguiu por alguma qualidade a aia indicava que se colocasse um apelido, “chamando-lhe de o *Prudente*, o *Benefico*, o *Cortez*, o *Affavel*” (p. 114). Da mesma forma, orientava afagar, aplaudir os progressos realizados, uma vez que tais atitudes e brios guiariam as suas ações e assim, poderia a criança ser tratada como um verdadeiro homem.

Considerações Finais

No manual escrito por Villeneuve o exercício da vigilância funcionava como um dispositivo que aplicava a disciplina através do “jogo do olhar”. Nesse sentido, operou como elemento de um mecanismo, cujas técnicas que permitiram ver, induziram efeitos de poder. Tais escritos de comportamento podem ser vistos enquanto *dispositivos* de vigilância e punição ideais para divulgar regras de conduta, mas que também conduziam os leitores a um determinado tipo de comportamento moral e virtuoso que valorizava as relações sociais com forte embasamento na doutrina cristã-católica.

Através da perspectiva foucaultiana, percebemos que as práticas repressoras atingiram todas as micropenalidades de tempo (atrasos, ausências, interrupções das tarefas), da atividade (desatenção, negligência, falta de zelo), da maneira de ser (grosseira, desobediente), dos discursos (tagarelice, insolência), do corpo (atitudes incorretas, gestos não conformes, sujeira), da sexualidade (imodéstia, indecência). A título de punição, Villeneuve promove uma série de sutis processos que vão desde o castigo físico leve a privações ligeiras e a pequenas humilhações.

Trata-se ao mesmo tempo de tornar penalizáveis as frações mais tênues da conduta, e de dar uma função punitiva aos elementos aparentemente indiferentes do aparelho disciplinar: levando ao extremo, que tudo possa servir para punir a mínima coisa; que cada indivíduo se encontre preso numa universalidade punível-punidora (FOUCAULT, 1997, p. 149).

O período setecentista português, ao menos até meados do século, foi intensamente marcado pela religiosidade cristã-católica. Neste período, países como França e Inglaterra desenvolviam discussões filosóficas que criticavam as ideias católicas, sua doutrina moral e as relações estabelecidas entre Estado e Igreja. O pensamento dos franceses e ingleses propunha uma nova forma de ser e agir diante do mundo através da razão. Não obstante, o pensamento iluminista tenha se propagado também pela Península Ibérica, desenvolvia-se uma nova ordem para a constituição do sujeito moderno – a ordem do sujeito civilizado. Aspirava-se a uma sociedade marcada pelas luzes do pensamento racionalista, cuja formação se daria através da educação como meio de organização da vida social. Em Portugal, no entanto, esse pensamento racionalista, que previa a constituição de um sujeito racional, na

Literatura de Comportamento Social, estava intimamente relacionado com o discurso doutrinário e moral da Igreja Católica.

A historiografia brasileira da educação aponta o período setecentista europeu como sendo um momento de laicização, bem como de uso da razão em detrimento da fé, ideias profundamente marcadas pelo Iluminismo racionalista e, reforçadas na discursividade presente na Reforma Pombalina.³⁰ Todavia, a partir de análise inicial deste artigo percebeu-se a relevância que a doutrina cristã-católica possuía como parte fundamental da formação dos sujeitos morais, principalmente na infância.

[...] desde o fim do século XVIII, o corpo sadio, limpo, válido, o espaço purificado, límpido, arejado, a distribuição medicamente perfeita dos indivíduos, dos lugares, dos leitos, dos utensílios, o jogo do “cuidadoso” e do “cuidado”, constituem algumas das leis morais essenciais da família (FOUCAULT, 1997, p. 199).

Educar um menino implicava uma série de compromissos e responsabilidades por parte daqueles responsáveis diretamente por esta educação. Não bastavam “discursos eloquentes” ou simplesmente “frases elegantes”, era preciso reprimir, fazer obedecer, punir, castigar, premiar sutilmente. Pensava-se constantemente no futuro: a conduta moral defendida dizia respeito ao papel esperado não apenas da criança, mas do futuro homem adulto.

Vários foram os dispositivos e estratégias para disciplinar a criança, para condicionar a obediência. O manual tinha essa característica de fazer com que os adultos inculcassem nas crianças determinados hábitos. Tais hábitos estavam ligados à naturalização da subordinação, da obediência e do respeito a todos, principalmente aos pais.

Os ditames apresentados por Villeneuve eram práticas que, a partir da vivência de Corte, eram tidas como legítimas e adequadas para a constituição do sujeito. Todas as normas, regras e sugestões da aia seguiam esta lógica formativa, constitutiva do sujeito. O discurso da aia certamente era compartilhado por pais que desejavam moldar o caráter de seus filhos ao modelo moral socialmente aceito entre a parcela abastada da população.

A partir da análise que empreendemos, extraindo passagens selecionadas da obra, foi possível demonstrar os discursos considerados de “bom comportamento” e de “boa educação”. Portugal, em meados do século XVIII, como já destacamos, possuía atmosfera favorável à propagação desses discursos morais que conjugavam, em boa medida, razão e religião, tal como *A aia* expunha. Nesse contexto, a ordem moralizadora se impunha com força, de modo que a busca por boas maneiras e refinamento das atitudes dizia respeito ao que de mais moderno existia.

Com a difusão da imprensa, o crescimento das atividades livrescas e a amplitude de publicações de toda ordem, tornou-se cada vez mais comum a edição e o consumo de livros que ensinavam ao culto público leitor, maneiras de se portar e de educar seus filhos. Em outras palavras, ampliava-se a literatura de civilidade e de comportamento social. A

³⁰ Sobre a forte influência das reformas pombalinas no sistema educacional português, Ferreira (2009) afirmou que houve grande preocupação com a formação para os costumes. Sendo o cultivo da civilidade, as maneiras de se portar adequadamente em determinados contextos sociais, objeto, amplamente utilizados nos processos educativos.

publicação de *A aia vigilante* em Portugal está inserida nesse contexto e seu sucesso é explicado justamente pelo desejo social de se identificar e imitar modelos e padrões de comportamento nobre europeu, notadamente francês.

O público-alvo de Villeneuve eram pais, mães, outras aias e mestres que, interessados nos modelos educativos, gostariam de educar seus filhos para uma vida adulta honesta, virtuosa e cheia de reputação. A autora, como vimos, escrevia para os “grandes”, para a educação dos “filhos dos grandes”, para a formação moral infantil daqueles que eram considerados a “esperança da nação”.

Aos pais e às mães caberiam vários alertas, como o prejuízo que o excesso de zelo, amor e afeto poderia causar à educação. Nesse sentido, eram inúmeras as normatizações das condutas e na mesma proporção os indicativos de como e em quais casos deveriam ocorrer as severas punições. É possível inferir, então, o quão significativo deveria ser a probabilidade de crianças apresentarem comportamentos considerados adversos.

Todo o esforço educativo – que não eliminava a punição, os castigos e as privações – visava à moral e à civilidade, ou seja, um comportamento de dimensão exterior e social, bem como de refinamento moral e afetivo. A dimensão exterior refere-se aos aspectos relacionados com os padrões de comportamento, as prescrições acerca da postura, atitudes respeitadas, situações e acontecimentos sociais, um olhar vigilante sobre a conduta dos outros. Essas eram estratégias que garantiriam a distinção social. Já o refinamento moral garantiria a polidez e a sensibilidade esperada de um homem nobre.

Fontes

SILVA, Innocêncio Francisco da. **Dicionário Bibliográfico Portuguez de Estudos applicaveis a Portugal e ao Brasil**. Tomo X, 3º do suplemento. Lisboa: Imprensa Nacional, 1883.

VILLENEUVE. Joana Rosseau. **A aia vigilante ou reflexão sobre a educação dos meninos, desde a infância até a adolescência**. Lisboa: Oficina de Antonio Vicente da Silva, 1767.

Referências

AMATUZZI, Renato Toledo Silva. Educação como herança: os manuais de instrução para nobres portugueses no final do século XVIII, uma análise da carta do padre Francisco Luís Leal para o 2º Conde da Ega. In: **Anais**. VII Congresso Internacional de História. Maringá: UEM, 2013. Disponível em: http://www.cih.uem.br/anais/2013/trabalhos/57_trabalho.pdf Acessado em: 23/12/2014.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2 ed., Rio de Janeiro: LTC, 1981.

BAUMAN, Zigmund. **Globalização: as consequências humanas**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

_____. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

_____. **Vigilância líquida:** diálogos com David Lyon. Trad. Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2013.

BAUMAN, Zygmunt; LYON, David. Prefácio e agradecimento. In: BAUMAN, Zygmunt. **Vigilância líquida:** diálogos com David Lyon. Trad. Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2013.

BOTO, Carlota. **A escola do homem novo:** Entre o Iluminismo e a Revolução Francesa. São Paulo: Editora UNESP, 1996.

BOTO, Carlota. A Racionalidade Escolar como Processo Civilizador: moral que captura as almas. In: CARVALHO, Maria Marta Chagas de; PINTASSILGO, Joaquim (Orgs.). **Modelos Culturais, Saberes Pedagógicos, Instituições Educacionais:** Portugal e Brasil, Histórias Conectadas. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo/Fapesp, 2011, pp. 47-80

BRANCO, Guilherme Castelo. A modernidade em Foucault: uma breve exposição. In: **Princípios**, Ano 04, n.5, p. 137-146, 1997.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. **Infância e Maquinarias.** Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. Pedagogia moderna, pedagogia da Escola Nova e modelo escolar paulista. In: CARVALHO, Marta Maria Chagas de; PINTASSILGO, Joaquim (Org.). **Modelos culturais, saberes pedagógicos, instituições educacionais:** Portugal e Brasil, histórias conectadas. São Paulo: EdUSP, 2011a. p. 185-212

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. Uma biblioteca para formar professores na escola normal (São Paulo, 1882). In: CONGRESO IBEROAMERICANO DE HISTÓRIA DE LA EDUCACIÓN LATINOAMERICANA, 6., 2005, Bolívia. **Anais eletrônicos.** Quito: Universidad Andina Simón Bolívar, 2005. CD-ROM.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. Uma biblioteca pedagógica francesa para a Escola Normal de São Paulo (1882): livros de formação profissional e circulação de modelos culturais. In: BENCOSTA, Marcus Levy (Org.). **Culturas escolares, saberes e práticas educativas: itinerários históricos.** São Paulo: Cortez, 2007. p. 17-40.

CARVALHO, Rómulo. **História do Ensino em Portugal:** desde a fundação da Nacionalidade até o fim do Regime de Salazar-Caetano. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2001.

CASTRO, Edgardo. **Vocabulário de Foucault:** um percurso pelos seus temas, conceitos e autores. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

CHARTIER, Roger. **A ordem dos livros: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII.** Tradução de Mary del Priore. Brasília: Editora UNB, 1994. 110 p.

_____. Do livro à leitura. In: CHARTIER, Roger. (Org.). **Práticas da leitura.** São Paulo: Estação Liberdade, 1996.

_____. **Do palco à página:** publicar teatro e ler romances na época moderna, séculos XVI-XVIII. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2002.

_____. **A mão do autor e a mente do editor.** São Paulo: Editora Unesp, 2014.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à Filosofia**. São Paulo: Editora Ática, 2000.

CRESPO, Jorge. As práticas e as representações do jogo no Antigo Regime. In: ALBERTO LOPES, Luciano M. de Farias Filho; FERNANDES, Rogério (Orgs.). **Para a compreensão histórica da infância**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

DABHOIWALA, Faramerz. **As origens do sexo: uma história da primeira revolução sexual**. São Paulo: Globo, 2013.

DELEUZE, Gilles. **Conversações**. São Paulo: Editora 34, 1992.

DONZELOT, J. **A polícia das famílias**. Rio de Janeiro: Graal, 1986.

DUARTE, Ana Julia Calazan; TEIXEIRA, Márcia de Oliveira. Trabalho e Educação na Saúde: um olhar na vigilância sanitária. In: **Anais**. VII Enpec – Encontro de Pesquisas em Educação em Ciências. Florianópolis, 2000.

ELIAS, Norbert. **O processo civilizador**. Uma história dos costumes (vol.1). Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1993.

FERREIRA, Antonio Gomes. Educação e Regras de Convivência e de Bom Comportamento nos Séculos XVIII e XIX. **Revista História da Educação**. Vol.13, n.29/set-dez 2009.

FIADDEIRO, Paula Cristina Neves. **Ecos do Galateo: cortesia, comportamento e ética na literatura do Portugal Moderno**. Tese (doutoramento em Letras), Departamento de Línguas e Culturas, Universidade de Aveiro, Aveiro/Portugal, 2007.

FILHO, Luciano Mendes de Faria. O processo de escolarização em Minas Gerais: questões teórico-metodológicas e perspectiva de análise. In: VEIGA, Cynthia Greive; FONSECA, Thais Nívia de Lima e (Org.). **História e Historiografia da Educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

FONSECA, M.A. “Para pensar o público e o privado: Foucault e o tema das artes de governar”. In: RAGO, Margareth.; VEIGA-NETO, Alfredo. (Org.) **Figuras de Foucault**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

FONSECA, Thais Nívia de Lima e. **Letras, Ofícios e Bons Costumes: civilidade, ordem e sociabilidades na América portuguesa**. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009a.

_____. Iluminismo e reforma: civilidade, educação moral e práticas culturais dos professores régios. In: Andréa Doré; Antonio Cesar de Almeida Santos. (Org.). **Temas setecentistas: governos e populações no Império português**. 1ed. Curitiba: UFPR/SCHELA-Fundação Araucária, v. 1, 2009b, p. 319-336.

FOUCAULT, M. Sobre a genealogia da ética: uma revisão do trabalho. In: DREYFUS, H.; RABINOW, P. **Michel Foucault: uma trajetória filosófica (para além do estruturalismo e da hermenêutica)**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995. p. 253-278.

_____. **Vigiar e punir: a história da violência nas prisões**. 16 ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

_____. A sociedade disciplinar em crise. IN: **Ditos e escritos IV: estratégia, poder-saber**. Org: MOTA, Manoel Barros da. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.

_____. **Microfísica do Poder**. 18 ed. Rio de Janeiro: Graal, 2003.

_____. **Em Defesa da Sociedade**: curso no Collège de France (1975-1976). São Paulo: Martins Fontes, 2005.

_____. **História da Sexualidade**: a vontade saber. 14 ed. Rio de Janeiro: Graal, 2001.

FOUCAULT, Michel. A política da saúde no século XVIII. In: FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. (Org. e Trad. Roberto Machado). 27ª Ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2009. (p. 198).

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira; BATISTA, Antônio Augusto Gomes. Manuais escolares e pesquisa em História. In: VEIGA, Cynthia Greive; FONSECA, Thais Nívia de Lima e (Org.). **História e Historiografia da Educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

GILMONT, Jean-François. Reformas protestantes e leitura. In: CAVALLO, Guglielmo. CHARTIER, Roger (org.). **História da leitura no mundo Ocidental**. São Paulo: Ática, 1999.

GOMBERG, Felipe. **A aura do livro na era de sua reprodutibilidade técnica**. Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro : PUC, Departamento de Comunicação, 2006.

GUAPINDAIA, Mayra Calandrini. **Instituições Educacionais e Relações de Gênero no Período da Ilustração Portuguesa**: O Recolhimento de Nossa Senhora da Glória e o Seminário de Olinda. [Dissertação de Mestrado] Programa de Pós-Graduação em Histórias da Universidade de Brasília. Brasília: UnB, 2013.

LYON, David. Introdução. In: BAUMAN, Zygmunt. **Vigilância líquida**: diálogos com David Lyon. Trad. Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2013.

MATHIESEN, Thomas. A sociedade espectral: o “panóptico” de Michel Foucault revisitado. In: **Revista Margem**: Tecnologia e Cultura, Nº 08. São Paulo: EDUC/FAPESP, dezembro de 1998, p. 77-95.

NEVES, Lúcia Maria Basto das. João Roberto Bourgeois e Paulo Martin: livreiros franceses no Rio de Janeiro, no início do oitocentos. In: **Anais**. X Encontro Regional de História–Anpuh-RJ, História e Biografias, 2002, Rio de Janeiro. Anais Eletrônicos do X Encontro regional de História - História e Biografias. Rio de Janeiro: UERJ, 2002.

PILLA, Maria Cecília Barreto Amorim. Manuais de Civilidade, Modelos de Civilização. In: **História em Revista**. Vol. 9. Núcleo de Documentação Histórica. Instituto de Ciências Humanas. Universidade Federal de Pelotas. Dezembro 2003.

RAINHO, Maria do Carmo Teixeira. A distinção e suas normas: leituras e leitores dos manuais de civilidade – Rio de Janeiro, século XIX. In: **Acervo**: Revista do Arquivo Nacional. Rio de Janeiro: v.8, número 01/02, janeiro/dezembro 1995.

REVEL, J. As práticas de civilidade. In: ARIÉS, Philippe. DUBY, Georges, D. **História da vida privada**: Do Renascimento ao Século das Luzes, V. 3. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

SANTOS, Zulmira C. Lei «política», lei «cristã»: as formas da conciliação em Academia nos montes, e conversações de homens nobres (1642) de Manuel Monteiro de Campos. In: **Península Revista de Estudos Ibéricos** | n. 1 | 2004: 307-318

SOARES, Carmen Lúcia. Esculturas da carne: o bem-estar e as pedagogias totalitárias do corpo. In: RAGO, Margareth; VEIGA-NETO, Alfredo (orgs.). **Para uma vida não-fascista**. (Coleção Estudos Foucaultianos). Belo Horizonte: Autêntica, 2009. P. 63-82.

VAZ, Francisco António Lourenço. **La Memoria de Los Libros. Estudios sobre la historia del escrito y de la lectura en Europa y América**, Salamanca, Instituto de Historia del Libro y de la Lectura, 2004, Tomo II, p. 483-498. Disponível em: http://www.evora.net/bpe/as_%20bibliotecas_%20e_%20livros.pdf Acessado em: 04 de fevereiro de 2015.

VEIGA, Cynthia G. Infância e modernidade: ações, saberes e sujeitos. In: FARIA FILHO, Luciano (org.). **A infância e sua educação: materialidades, práticas e representações**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

VEIGA-NETO, Alfredo. Coisas do governo... In: RAGO, Margareth; ORLANDI, Luiz B. L. & VEIGA-NETO, Alfredo (org.). **Imagens de Foucault e Deleuze: ressonâncias nietzschianas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p.13-34.

VERONESE, Josiane Rose Petry; OLIVEIRA, Luciene de Cássia Policarpo. **Educação versus Punição: a educação e o direito no universo da criança e do adolescente**. Blumenau: Nova Letra, 2008.

ZILBERMAN, Regina; MAGALHÃES, Lígia Cademartori. O lugar do leitor na produção e recepção da Literatura Infantil. In: Khéde, Sônia S. (org.) **Literatura Infanto-juvenil: um gênero polêmico**. 2 ed. Porto Alegre, Mercado Aberto, 1986.