



INFÂNCIA, GÊNERO E SEXUALIDADE

Jane Felipe

RESUMO – *Infância, gênero e sexualidade.* Este artigo discute as representações de gênero e sexualidade extraídas de revistas pedagógicas e de alguns livros que circulavam em Porto Alegre na primeira metade do século XX, os quais objetivam a formação de meninos e meninas, através de conselhos e prescrições de como deveriam se comportar e conduzir suas vidas. Valho-me neste trabalho das contribuições dos Estudos Feministas, numa perspectiva pós-estruturalista de análise.

Palavras-chave: *gênero, sexualidade, infância.*

ABSTRACT – *Childhood, gender and sexuality.* The article discusses gender and sexuality representations available in pedagogical journals and books widely known in Porto Alegre, at the first half of the 20th century. These books and journals were directed towards boys and girls education, by giving advice and setting prescriptive norms about their behavior and ways of conducting their future lives. My study is based on the contributions of Women's Studies, especially those derived from poststructuralist's views.

Key-words: *gender, sexuality, childhood.*

Representando e produzindo meninos e meninas¹

Abreviemos o que é comum entre menina e menino. Insistamos na diferença.

Ela é profunda. Ei-la:

A educação do menino, na idéia moderna, é organizar uma força, força eficaz e produtiva, criar um criador. O homem moderno não é outra coisa. A educação da menina consiste em fazer uma harmonia, em harmonizar uma religião. A mulher é uma religião. Seu destino é tal que, quanto mais no alto ela ficar como poesia religiosa, mais eficaz será na vida comum e prática (Michelet, 1995, p. 83).

As distinções e expectativas atribuídas a meninas e meninos, homens e mulheres, podem ser encontradas em vários campos do conhecimento (filosófico, religioso, pedagógico, médico, literário), bem como nas diversas instituições sociais. Nomes como Rousseau (século XVIII), Michelet e Fröebel (século XIX), defendiam uma educação diferenciada em função do sexo. Os manuais de civildade ou boas maneiras, veiculados em fins do século XVIII, ganharam força no século XIX e início do século XX, trazendo inúmeras recomendações às meninas e meninos, mulheres e homens. Os referidos manuais estabeleciam uma educação bem delimitada a partir de determinadas expectativas e distinções de gênero². As instituições escolares, por sua vez, através de regimentos, através da organização dos espaços e da distribuição do tempo, se constituíram (e ainda hoje se constituem) em importantes espaços para a formação de crianças e jovens.

Michelet (1995, p. 100, p. 117-8), citado na epígrafe desta seção, ao escrever sua obra em 1859, intitulada *A Mulher*, estava calcado na concepção de uma “essência” ou “natureza” específica e diferenciada para homens e mulheres, defendendo assim uma educação distinta para meninos e meninas:

Se deixarmos a menina escolher os brinquedos, ela escolherá certamente miniaturas de utensílios de cozinha e de casa. É um instinto natural, o sentimento de um dever que a mulher terá de cumprir. A mulher deve alimentar o homem...

Como o homem é chamado aos negócios, ao combate do mundo, a história deve prepará-lo em especial para isso... para a menina, a história é sobretudo uma base religiosa e moral (grifos meus).

Pode-se perceber que o instinto era utilizado frequentemente como argumento explicativo para reafirmar as diferenças entre os sexos, justificando, desta forma, as desigualdades entre mulheres e homens. A educação proposta para a mulher estava pautada na religião, na moral e na idéia de servir: “(...) como mulher, ela só obtém sua salvação fazendo a felicidade do homem. Ela deve amar e gerar, este é o seu dever sagrado” (Michelet, 1995, p. 85). Nota-se o quanto o argumento de uma essência específica de cada gênero foi acionado no sentido de impor às mulheres e meninas um certo aprisionamento, a partir

de sua condição de futura mãe e dona-de-casa. Tais discursos apontavam para a idéia de que fora do matrimônio e da família não poderia haver felicidade, pois a família, como lembra Foucault (1980, p. 103), “tornou-se o lugar obrigatório dos afetos, dos sentimentos, do amor”, girando em torno de dois eixos centrais: marido-mulher e pais-filhos.

Outro exemplo interessante em relação às distinções de gênero pode ser encontrado no livro de J. I. Roquette, intitulado *Código do bom tom*. Esse livro foi publicado pela primeira vez em Portugal no ano de 1845, trazendo normas de conduta “apropriadas” para meninos e meninas. Para o autor não deveria haver nada em comum entre os dois sexos, a não ser as virtudes morais. O sexo masculino estava colocado em um lugar de maior prestígio e visibilidade social: “o homem se distingue por sua fala inteligente e correta, a mulher, por sua atitude modesta e silenciosa” (Roquette, 1997, p. 26). O autor prossegue em suas recomendações dirigidas às meninas da seguinte forma:

(...) se te divertes, não mostres senão uma alegria moderada; se estiveres aborrecida, dissimula e não o dês a conhecer [...]

(...) esforça-te por adquirir seu falar suave, e aquele ar reservado e ao mesmo tempo natural que anuncia a modéstia sem dela fazer gala (idem, p. 65).

É possível perceber o quanto as meninas e mulheres deveriam ser comedidas, recatadas, não podendo manifestar alegria ou espontaneidade. Ao contrário, deveriam dissimular seus sentimentos, parecendo a tudo consentir e calar.

Outra recomendação do autor referia-se à limitação do número de amigas, cabendo somente à mãe fazer o papel de confidente, o que lhe conferia a possibilidade de melhor controlar a vida das filhas:

Deves evitar os frequentes abraços, ósculos e apertos de mãos prolongados ainda com as tuas maiores amigas: todas estas carícias são de mau tom; prova teu afeto para com tuas amigas louvando sinceramente o que nelas te agrada; não confies nunca o teu segredo, nem recebas nenhuma confiança. Uma menina fala baixo senão à sua mãe ou à pessoa que faz as suas vezes (idem).

Pode-se notar aqui o quanto havia a preocupação em cercear o corpo, bem como controlar a manifestação dos sentimentos e afetos, através de um rígido controle dos comportamentos sociais. Este cerceamento, apesar de não colocado de forma explícita, estava diretamente relacionado à sexualidade, pois a recomendação de não haver proximidade física entre meninas e até mesmo a censura por estabelecer uma relação mais afetiva (através da troca de confidências entre elas), mostrava o quanto as sexualidades deveriam ser submetidas a uma constante vigilância, por serem consideradas perigosas.

Alguns manuais escolares, como o Guia das Escolas Maristas (*Guide des Écoles à l'usage des petits frères de Marie, rédigé après les règles et les*

instructions du Vénérable CHAMPAGNAT, fondateur de cet Institut)³, tratavam de exercer uma constante e minuciosa vigilância em torno da sexualidade dos alunos. O Guia, que tinha por objetivo garantir uma unidade na ação educativa desta ordem religiosa, evidenciava um cuidado meticuloso em relação aos meninos, pois deveriam ser evitadas as “familiaridades perigosas” (Louro, 1995, p. 85, p. 91). Desta forma, não era permitido aos meninos andarem juntos, em pequenos grupos, nem mesmo manterem conversas isoladas no pátio, pois, de acordo com o Guia, não poderia haver nada de edificante na conversa entre dois ou três meninos que se afastam dos demais. Havia ainda a separação entre pequenos e grandes, bem como a proibição de contato físico com outro menino. Outra recomendação importante referia-se à proibição de manterem as mãos nos bolsos, numa alusão muito clara à possibilidade de masturbação. Foucault (1992, p. 232) observa que a partir do século XVIII, passou a se dar muita importância à masturbação infantil, “perseguida por toda a parte como uma epidemia repentina, terrível, capaz de comprometer toda a espécie humana”. O processo de escolarização esteve/está diretamente relacionado ao controle dos corpos, impondo assim uma série de comportamentos, hábitos, atitudes, que, num determinado tempo histórico e espaço social, foram/são considerados mais condizentes à formação das crianças e dos jovens (Louro, 1995).

A exemplo dos manuais de civildade e boas maneiras, o livro *Thesouro dos Meninos*,⁴ que circulava em Porto Alegre nas primeiras décadas do século XX, tratava de fornecer inúmeras instruções sobre o comportamento adequado que se deveria ter em sociedade. Em diversas situações o autor (Blanchard, 1902, p. 96) deixava transparecer a preocupação com o que considerava ser o comportamento adequado em função do sexo:

Para expulsar o resto do sono importuno, saltai de repente fora da cama. Se alguém se achar na vossa câmara, tende o cuidado de vos cobrires logo de maneira que nada se veja do que deve andar sempre oculto; é principalmente a ti, minha filha, a quem eu recomendo esta cautela: o pejo é de rigor para ambos os sexos, mas de um rigor muito maior ainda para as mulheres; esta virtude conserva nelas outras muitas (grifos meus).

As exigências com relação às mulheres e meninas eram minuciosas, pelo que é possível depreender das afirmações e recomendações contidas em Blanchard. O governo sobre o sexo feminino era exercido de forma rigorosa, exigindo um comportamento de maior recato e pudor em comparação ao homem.

Em relação ao asseio e à maneira de se vestir, o referido autor (idem, p. 97-8) estabelecia para as meninas a necessidade de cultivar a beleza, a simplicidade, tidas como qualidades inerentes ao sexo feminino.

(...) *ser-te-á perdoável sem dúvida que penses um pouco mais no teu adorno; o teu sexo tem precisão de agradar..*
(...) *conduze-te com mais sabedoria; não dês a teu enfeite mais tempo que o necessário, e teme deixar entender que estás sempre contemplativa no cuidado de fazer brilhar a tua figura e a tua fisionomia. Na escolha dos vestidos, que o uso admite, determina-te sempre pelos que são da mais bela simplicidade; por aqui julgarão do teu gosto, e do teu espírito. Uma mulher, que se deixa ir após uma moda extravagante, é uma louca, que não sabe o que convém, nem à beleza, nem à razão (grifos meus).*

Educadas para servir e agradar sempre, em especial aos homens, as mulheres deveriam cultivar a simplicidade e o recato. Tal perspectiva pode ser encontrada em vários outros escritos voltados para o público feminino ao longo das décadas seguintes, traçando, desta forma, uma impressionante regularidade. Dos livros de civilidade e boas maneiras às revistas de moda e comportamento, foram feitas inúmeras prescrições no sentido de colocar as mulheres em um lugar de subordinação, através de um controle minucioso de seus corpos, como apontam as pesquisas de Denise Sant’anna (1995), Rosa Fischer (1996), Margareth Rago (1985), Valerie Walkerdine (1999), dentre outras.

Blanchard (1902) faz menção a uma outra representação de mulher – a louca –, fazendo o contraponto com aquela imagem feminina de maior pudor, tão cuidadosamente enfatizada. Era preciso constituir/reafirmar/promover um padrão externo de comportamento, que atingisse também o estético. A aparência importava, pois ela poderia ser reveladora de gostos, atitudes, etc. Segundo Guacira Louro (1999, p. 15) “através de muitos processos, de cuidados físicos, exercícios, roupas, aromas, adornos, inscrevemos nos corpos marcas de identidades e, conseqüentemente, de diferenciação”. No entanto, como salienta esta autora, os corpos não são tão evidentes como geralmente se pensa, nem mesmo as identidades são mera decorrência das “evidências” dos corpos.

Tais representações muito provavelmente instituíram sentidos, construíram identidades de gênero e identidades sexuais de meninas e mulheres, instaurando saberes, produzindo “verdades”, de modo a regular e normatizar a vida das pessoas⁵. Segundo Tomaz Tadeu da Silva (no prelo)

A normalização é um dos processos mais sutis pelos quais o poder se manifesta no campo da identidade e da diferença. Normalizar significa eleger – arbitrariamente – uma identidade específica como parâmetro em relação à qual outras identidades são avaliadas e hierarquizadas. Normalizar significa atribuir a essa identidade todas as características positivas possíveis, em relação às quais as outras identidades só podem ser avaliadas de forma negativa. A identidade normal é “natural”, desejável, única. A força da identidade normal é tal que ela nem sequer é vista como uma identidade, mas simplesmente como a identidade.

Os exemplos a seguir, extraídos de Blanchard (1902, p. 121,123,125), além de mostrarem expectativas bastante diferenciadas em torno do gênero feminino e masculino, enfatizam a subordinação das mulheres e meninas:

O seu andar deve igualmente ser regulado e anunciar uma sorte de pudor. Os seus olhos devem raramente andar levantados; e sobretudo ainda menos devem de qualquer modo buscar as atenções dos homens; o contrário é uma indecência, que anuncia alguma cousa mais que a desenvoltura. (...) Geralmente a conduta de uma mulher deve ser muito mais severa que a de um homem.

(...) Os modos de olhar manifestam mui claramente o que se passa no coração; dá pois às tuas vistas toda a expressão da modéstia; e, para melhor o conseguires, sê modesta tu mesma; um ar desvolto em uma mulher é coisa que repugna.

(...) Na conversação não pretendas nunca brilhar demasiado. ...Fala sem ostentação; os homens são injustos, a presença de uma mulher sábia ofende excessivamente o seu orgulho;

(...) o silêncio é o mais belo ornamento da mulher – eis aqui tens o teu modelo, ó minha filha.. Se, pelo contrário, tens pouca instrução, então mais te convém ser calada (grifos meus).

As representações de homem e mulher deveriam deixar marcas no corpo: no jeito de caminhar, na forma de olhar (ou não olhar), na contenção do próprio corpo. Ser modesta, discreta, eram atributos extremamente valorizados, talvez uma das maiores virtudes nas mulheres e meninas. Desta forma, a educação das mulheres foi arquitetada de forma diferenciada, em função de sua capacidade procriativa, e também pelo fato de serem consideradas inferiores. É interessante notar o quanto o silêncio estava presente como condição necessária à boa educação não só de mulheres, mas também das crianças, não cabendo-lhes, em hipótese alguma, ostentar qualquer visibilidade, como apontam também as pesquisas de Marina Subirats (1986). Esta pesquisadora afirma que, desde pequenas, as meninas são educadas a não ostentarem protagonismo. A atuação das mulheres deveria se dar sempre nos “bastidores”. Mesmo sendo proclamadas como “sustentáculos do lar” e também da nação, deveriam ficar escondidas, uma vez que a visibilidade era uma prerrogativa masculina.

É possível observar em vários textos o quanto se pensava em um mundo separado, bem como uma educação diferenciada para meninos e meninas, partindo-se do pressuposto que havia uma essência capaz de determinar e conduzir de forma irremediável os sujeitos. Essas representações de masculino e feminino pela repetição, constância e força que tiveram parecem ter contribuído para a construção de uma “verdade” sobre os gêneros.

Educação moral e sexualidade na infância

Todo problema da educação consiste em fazer passar de fora para dentro, da autoridade exterior à consciência pessoal e interior do menino, os hábitos e os princípios morais que deverão esclarecer e dirigir seu procedimento (Violet, 1939, p. 120).

Muitos dos artigos presentes nas revistas pedagógicas e nos livros colocados em circulação na primeira metade do século XX em Porto Alegre, traziam prescrições aos pais/mães e professores, orientando-os quanto à melhor maneira de educar seus filhos/as. É possível perceber nesses artigos e livros uma forte preocupação com a formação moral. Autores como Victor Pauchet⁶ (s/d, p. 34) diziam que a educação moral deveria se dar desde os primeiros meses, “mui antes do despertar da razão. Já nessa época se podem formar hábitos prejudiciais e originar-se más tendências... aos seis meses pode e deve ser começada a educação moral”. Isto porque a criança era entendida como uma “cera mole, uma placa sensível” (op cit, s/d, p. 35), capaz de registrar todas as impressões daí a necessidade de exercer uma educação de fora para dentro, cabendo ao meio exterior (família, escola, igreja) fornecer os princípios morais que governariam a vida das crianças. Tais princípios, colocados como verdades incontestáveis, deveriam ser incorporados pela criança, de modo a que, mais tarde, pudessem fazer parte integrante de sua identidade. A este respeito, Ewald François (1984, p. 96) observa que a “verdade” produz regimes de identidade, que são ao mesmo tempo princípios de exclusão. “No próprio movimento em que a verdade unifica, ela separa”.

Os textos presentes nas revistas e livros mostraram uma preocupação classificatória em relação aos sujeitos, na tentativa de definir aquilo que era considerado correto, digno, decente. Esses textos, dentre muitos outros recursos, instâncias e práticas, colocavam em circulação determinadas representações de feminino e masculino. Apontavam e pretendiam fixar lugares sociais para meninas e meninos, mulheres e homens. Tais práticas certamente estabeleceram divisões e discriminações entre os sujeitos ou grupos sociais e constituíram identidades. Segundo Guacira Louro (1999, p. 16),

Distintas e divergentes representações podem, (...) circular e produzir efeitos sociais. Algumas delas, contudo, ganham uma visibilidade e uma força tão grandes que deixam de ser percebidas como representações e são tomadas como sendo a realidade. Os grupos sociais que ocupam as posições centrais, “normais” (de gênero, de sexualidade, de raça, de classe, de religião, etc) têm possibilidade não apenas de representar a si mesmos mas aos outros...

A representação é utilizada pelos diferentes grupos e sujeitos sociais, na tentativa de estabelecer não só as identidades do grupo ao qual julgam pertencer, mas também na intenção de definir a identidade dos outros. Como lembra

Tomaz Tadeu da Silva (1998), neste processo de representação estão em jogo múltiplas relações de poder. Desta forma, religiosos, médicos, psicólogos, pedagogos, que desfrutavam de um maior *status* social, procuravam definir padrões de comportamento considerados adequados para a formação dos indivíduos e, no que aqui nos interessa, eram os discursos destes homens que detinham a maior autoridade para dizer como formar meninos e meninas “normais”.

Nos textos examinados foi possível perceber uma grande visibilidade em relação aos meninos, colocados quase sempre como o centro das atenções, alvo de preocupação constante, especialmente no que diz respeito à construção da masculinidade. As meninas por vezes não eram sequer lembradas ou mencionadas, em muitos textos. Autores como Pauchet e Viollet se ocuparam especialmente da formação dos meninos.

No capítulo intitulado *O menino tímido e o “cabecinha no ar”*, Dr. Pauchet (s/d, p. 229) afirmava:

A timidez é manifestação de tibieza moral. O ser “cabecinha no ar” significa – ausência de concentração e dedicação ao trabalho. São graves defeitos esterilizadores de energias e criadores de vícios. Convém declarar-lhes guerra aberta.

A masculinidade estava calcada basicamente na coragem física, no trabalho, na perseverança, na competitividade e no sucesso. Alguns artigos trazem preciosos exemplos relacionados à construção da masculinidade infantil, como uma espécie de preparação para uma masculinidade adulta, a exemplo das afirmações de Viollet (1939, p. 121):

A coragem física não será somente útil em si mesma, mas servirá, um dia, de base à coragem moral e espiritual. Um menino medroso de corpo não resistirá às incitações de um camarada pervertido, ao passo que um menino corajoso não hesitará em resistir-lhes. Quantos adultos não têm coragem alguma para afirmar suas opiniões, pela única razão de não possuírem coragem física.

Sem dúvida, o trecho acima expressa um dos elementos mais importantes para a constituição da masculinidade considerada hegemônica: a coragem, diretamente relacionada à força física, à energia, à ousadia, à virilidade. Para o autor, a coragem física era o elemento principal ou desencadeador da coragem moral e espiritual.

É possível perceber o quanto a construção da masculinidade esteve (e parece ainda estar) fortemente atrelada à sexualidade. Parker (1999) afirma que, em relação à sociedade brasileira, na concepção mais tradicional, a feminilidade seria percebida como uma força natural que precisa apenas ser controla-

da e disciplinada; já a masculinidade seria compreendida como algo menos certo, por isso ela precisaria ser cultivada através de um complexo processo de masculinização, começando na primeira infância.

Guacira Louro (1998, p. 44-5) também argumenta que historicamente, foi-se construindo, por intermédio de vários discursos (inclusive o da sexologia), uma estreita vinculação entre masculinidade e sexualidade, onde

(...) a representação do gênero masculino é articulada à sexualidade de um modo mais central do que a do gênero feminino. Pouco importa sob quais bases foi fundamentada essa representação; o que importa é que ela teve, e ainda tem, efeitos na produção de sujeitos masculinos e femininos. Essa representação exerce um “efeito de verdade” e, portanto, pode interferir nas formas de ser homem ou de ser mulher.

Essa obsessão com a sexualidade normalizante, que Michael Warner (apud Britzman, 1996) chamou de heteronormatividade, e que é expressa através de discursos que descrevem ou insinuam a situação homossexual como desviante, pode ser facilmente observada nos textos das revistas pedagógicas e dos livros preocupados com a formação moral das crianças. O respeito à pluralidade e às diferenças, que tem caracterizado a última década do século XX, certamente não encontrou lugar em épocas passadas. Estou longe de afirmar que as diferenças sejam totalmente aceitas hoje, mas é possível observar o quanto elas são apenas mais “toleradas”. Nas décadas anteriores, porém, a possibilidade de exercer livremente outras formas de masculinidade talvez tenha se constituído como o grande problema a ser resolvido, tratado, vigiado. Essa vigilância tem sido exercida desde os primeiros anos de vida não só pela família, mas também pela escola, para que se possa garantir a manutenção de uma masculinidade considerada hegemônica (Connell, 1995). Qualquer possibilidade de rompimento das fronteiras de gênero e/ou sexuais aponta para uma classificação no campo da patologia, da anormalidade (Louro, 1998; Felipe, 1999).

Outro aspecto diretamente relacionado à construção da masculinidade diz respeito ao trabalho. Este hábito deveria ser inculcado no menino de forma a mantê-lo sempre ocupado, preparando-o também para o futuro, como recomendava Viollet (1939, p. 123):

É preciso que todo novo trabalho seja um progresso sobre o precedente e que o mundo tenha, em todas as circunstâncias, a começar pelos pequenos trabalhos manuais, o sentido da perfeição. Esta vontade de perfeição se achará um dia sobre o terreno da moral.

O trabalho deveria ser visto “como uma segunda natureza”, ocupando assim um dos eixos centrais na estruturação da masculinidade adulta. Aliada ao trabalho estava a perseverança, a competitividade, e o espírito empreende-

dor, aspectos tidos como fundamentais na estruturação da masculinidade hegemônica, bem sucedida, considerada como “apropriada”.

No livro de Pauchet (s/d, p. 236) esta idéia também está presente: “Homem eficiente é o possuidor da capacidade de realização. Não faça de teu filho um sonhador, um parlapatão, um irresoluto e sim um homem que saiba querer”. Este mesmo autor (idem, p. 23) faz ainda as seguintes recomendações aos pais:

O programa de educação do teu filho compreenderá tudo o que moral, física e materialmente lhe for útil mais tarde na vida. Se está a ler versos, queima-os e dá-lhe a biografia empolgante de um homem de ação: colono, marinheiro, explorador, comerciante, industrial, sábio, advogado, medico, apóstolo, etc. Se vive a devanear ou nada faz, ensina-lhe a malabarizar bolas, a fazer redes ou cestos. Habitua teu filho a dar-se ao trabalho com o mesmo contentamento com que vai brincar (grifos meus).

A educação do menino deveria se dar de forma mais “concreta”, não havendo espaço para quaisquer outras atividades que pudessem ser consideradas inadequadas para a construção de uma masculinidade hegemônica. Portanto, os devaneios, os sonhos, as fantasias poderiam trazer perigo para a construção desse projeto de homem. As profissões citadas pelo autor dão uma idéia de força, agilidade, poder, *status*. Manter-se sempre ocupado parecia ser uma estratégia importante para afastar o menino de pensamentos “perigosos”, que poderiam comprometer a construção de sua masculinidade.

As mulheres e meninas também deveriam estar sempre ocupadas (com a casa, com os filhos, com o marido), conforme prescrição de Roquette (1997. P. 394-5):

(...) e se tiveres quintal, jardim, varanda, ou janelas de sacada em que possa haver vasos, muito folgarei de ver que as cultivas por tuas mãos: é uma inocente recreação que fica muito bem às meninas e senhoras. (...) Não estas nunca ociosa; descansa-se quando se muda de ocupação.

Provavelmente essa “inocente recreação” estava relacionada ao fato de se pensar na ociosidade como perigosa, em especial se nos remetermos à sexualidade. O controle das vidas estava extremamente ligado à questão da sexualidade feminina, embora nem sempre admitida.

Artigos como os do Dr. Arthur Ramos (1940, p. 217), publicados na Revista do Ensino, mostram o quanto a sexualidade infantil era concebida como preocupante e perigosa, devendo ser submetida a um rigoroso controle e vigilância desde os primeiros anos de vida.

Já vimos as consequências desastrosas que têm, para a vida futura, as carícias, os afagos contínuos, da criança de peito. O auto-erotismo infantil, difuso

e sem objetivo, pode ser exaltado “fixando-se” nas zonas sujeitas a afagos, cócegas feitas pelos adultos e outras carícias continuadas. A primeira recomendação da higiene mental é pois, a de evitarem as carícias prolongadas, os beijos, as cócegas, etc., em que se comprazem longo tempo, afim de provocarem o riso ou a alegria das crianças. Mais adiante, as consequências psicológicas são as mais variadas possíveis... a criança torna-se exigente, caprichosa, egoísta, narcísica...

Era necessário controlar as manifestações de prazer, tais como o riso e a alegria, evitando quaisquer estímulos que pudessem despertar o interesse erótico da criança. Ao mesmo tempo em que se queria evitar o prazer (especialmente numa idade tão precoce), estava-se produzindo ou sistematizando um saber sobre a sexualidade, na medida em que se falava a respeito de suas características, possíveis manifestações, práticas, localizações. A justificativa para o controle se atém às questões de ordem psicológica, evocando a necessidade de fornecer à criança condições para uma estruturação adequada da personalidade. Tal fato vem demonstrar mais uma vez a importância e o *status* que o discurso psicológico conseguira adquirir até então, ganhando visibilidade e credibilidade no meio pedagógico e na sociedade em geral.

Outro interessante exemplo do discurso sobre sexualidade infantil pode ser encontrado no livro *Educação sexual*, escrito no final da década de 40 do século XX pelo Padre Negromonte⁷. Alguns trechos do livro foram transcritos na *Revista do Ensino*, trazendo importantes informações para se compreender questões ligadas à sexualidade infantil naquela época, apontando as concepções, muitas vezes conflitantes e contraditórias, em relação à sexualidade infantil. Temas como masturbação, práticas sexuais entre as crianças, bem como iniciações com animais entre os meninos do campo, eram tratados abertamente pelo autor. Isto mostra o quanto a sexualidade foi posta em discurso, ao contrário do que comumente se pensa. Foucault observa que a experiência ocidental sobre a sexualidade não implicou num regime de silêncio ou numa repressão do discurso sobre este tema. Ao contrário, ocorreu um constante incitamento ao discurso sobre o sexo. Foucault (1992, p. 230) lembra ainda que “O sexo foi aquilo que, nas sociedades cristãs, era preciso examinar, vigiar, confessar, transformar em discurso”.

Com um forte caráter prescritivo, principalmente em relação às mães, vistas como principais educadoras dos filhos, o livro *Educação Sexual* considerava que as crianças eram “naturalmente curiosas”, principalmente em se tratando dos assuntos sexuais. No entanto, ao mesmo tempo era preciso mantê-las na ignorância neste tema: “É pois um grande princípio que as crianças devem ficar na ignorância enquanto essa ignorância não fizer mal à inocência” (Negromonte, 1946, p. 108). O argumento de que a ignorância, isto é, a falta de informação em relação às questões sexuais, poderia proteger a criança de comportamentos considerados impróprios para sua idade parece ter sido

extremamente difundido em épocas passadas, tendo efeitos até os nossos dias. Há o medo de que as informações ou os seus “excessos”, possam deflagrar a precocidade em termos de comportamento sexual. No entanto, como afirma Deborah Britzman (1998), a criança elabora suas próprias teorias a respeito da sexualidade mesmo sem a permissão do adulto e apesar das interdições impostas pela cultura.

A recomendação aos pais e professoras era a de exercer vigilância minuciosa e discreta, revestida de uma aparente liberdade, sem que as crianças percebessem, como demonstra Pauchet (s/d, p. 8-9).

Deve-se, em relação a todas as crianças, dar uma educação sexual de modo ao mesmo tempo discreto, prudente, individual e coletivo. Se o hábito vicioso for precoce, fará perder o frescor da juventude, ao passo que a castidade, a temperança, mantêm um equilíbrio de franqueza, lealdade, beleza moral, cujo efeito se prolonga por toda a duração da vida; não há dúvida de que cada indivíduo é a sede de reações sentimentais ou sexuais variáveis conforme os temperamentos, mas o domínio sobre os instintos é uma condição a mais para na vida se obter saúde, triunfos e a maior felicidade.

O texto aqui em evidência mostra também a importância do auto-controle na administração das questões sexuais. O domínio de si como algo a ser perseguido pelos sujeitos, e que deveria ser ensinado desde cedo, dá a dimensão do quanto esta prática era importante não apenas para estabelecer o poder sobre outros indivíduos ou grupos, mas na medida em que estava ligada à concepção dos sujeitos como seres racionais (Dreyfus & Rabinow, 1984). Na tentativa de estabelecer o controle sobre si mesmo, os indivíduos recorrem a determinadas estratégias, nomeadas por Foucault (1991, p. 48) de tecnologias do eu, que são

(...) aquelas técnicas que permitem aos indivíduos efetuar, por conta própria ou com a ajuda de outros, certo número de operações sobre seu corpo e sua alma, pensamentos, conduta, ou qualquer forma de ser, obtendo assim uma transformação de si mesmos com o fim de alcançar certo estado de felicidade, pureza, sabedoria ou imortalidade.

É possível observar o quanto a sexualidade infantil se tornou alvo de preocupação e controle, necessitando ser constantemente monitorada. Para um melhor governo dos corpos infantis, deveria ser ministrada uma educação calçada na formação de bons hábitos (morais e físicos, passando inclusive pela higienização do corpo). A educação sexual deveria se dar de forma discreta e comedida, principalmente na tentativa de perceber e categorizar as possíveis tendências “viciosas” das crianças. Déborah Britzman (1999, p. 102) mostra o quanto o conhecimento dominante da sexualidade sempre esteve atrelado e constituído pelos “discursos do pânico moral, pela suposta proteção de crianças inocentes, pelo eugenismo da normalização e pelos perigos das representações explícitas da sexualidade”.

Pela formação de bons hábitos se afastará esta curiosidade, sem precisar ainda dizer claramente porque. É o caso dos pequenos que levam frequentemente a mão às partes sexuais. Corrigi-los, como os corrigimos, quando metem o dedo no nariz. Se o fizerem por necessidade, para se coçar, por exemplo, os pais devem evitar a causa da coceira ou simplesmente pelos necessários cuidados de higiene ou mesmo consultando o médico, se a mera higiene não bastar (Negromonte, 1946, p. 115).

A suposta precocidade dos meninos em relação às temáticas sexuais também foi alvo de preocupação. Tal precocidade era atribuída, dentre outros fatores, aos grandes centros urbanos, que, segundo o autor, muito cedo propiciavam o despertar de práticas eróticas (idem, p. 108-9):

*Não é mais possível manter a salutar ignorância, guarda e preservativo da inocência infantil. As crianças muito cedo se põem em perigosos contatos com o cinema, as revistas ilustradas, os cartazes, as conversas levianas em casa, a seminudez das praias e piscinas, a companhia de outras crianças “sabidas” e mal acostumadas. Assim, a inquietação sexual, que só deveria chegar com a puberdade, antecipou-se em grande velocidade ...
(...) as dificuldades do nosso clima, a nossa formação étnica, a deficiência de disciplina moral e as lamentáveis liberdades da educação doméstica fazem dos nossos meninos uns precoces sexuais. As meninas podem se conservar inocentes pela proteção da ignorância até o tempo oportuno.*

A distinção na forma de educar meninos e meninas fica aqui ressaltada pois estas deveriam permanecer mais tempo na ignorância, correspondendo assim a uma representação feminina de ingenuidade, associada ao desconhecimento de determinados assuntos, especialmente em se tratando de sexo.

Por outro lado, a culpa colocada na formação étnica do povo brasileiro não é algo novo na década de 40, pois no final do século XIX essa concepção já se fazia presente, tanto no discurso médico quanto no discurso pedagógico. O livro de José Veríssimo (1890, p. 69), por exemplo, intitulado *A Educação Nacional*, escrito sob o impacto da transformação republicana, tinha a intenção de contribuir para as reformas que deveriam surgir com o novo regime político, especialmente no que se refere às reformas educacionais. Nele o autor responsabilizava a mulata pela educação mais “erotizada” do povo.

*Nunca se notou bastante a depravada influência deste peculiar tipo de brasileiro, a mulata, no amolecimento do nosso caráter. “Esse fermento do afrodisismo pátrio”, como lhe chama o Sr. Sílvio Romero, foi um dissolvente de nossa virilidade física e moral.
(...) extinta a escravidão índia, o africano alegre, descuidoso, afetivo, meteu-se com sua moralidade primitiva de selvagem, seus rancores de perseguido, suas idéias e crenças fetichistas, na família, na sociedade, no lar, na moral.⁸*

Os escritos de José Veríssimo evidenciam a representação racial e étnica que se tinha a respeito das mulheres negras. Acusadas de ignorantes, despreparadas, de hábitos pouco recomendáveis, não poderiam ser consideradas competentes para ensinar/cuidar.

As mulheres recebiam as críticas mais contundentes pois eram consideradas as principais responsáveis pela educação das crianças. As mães eram vistas como muito condescendentes com os meninos, “a quem tudo é permitido” e descuidadas em relação às meninas: “As mães reputam sempre os filhos inocentes anjinhos, caídos do céu por descuido. Principalmente se é das meninas que se fala... O seu amor terno e alto nem pensa que aquele anjo... se fez carne” (Negromonte, 1946, p. 110-2). O padre censurava ainda as babás por usarem de “certas fricções que são verdadeiras masturbações”, (idem, p. 113) na tentativa de acalmar ou adormecer as crianças sob seus cuidados.

É interessante notar o quanto os textos até aqui analisados remetem a uma contradição e um constante conflito entre a inocência infantil, que precisava ser preservada até quando fosse possível e uma certa precocidade das crianças em relação a assuntos ou práticas sexuais. Afinal, até que ponto elas poderiam ser consideradas inocentes? Tal inocência, ao mesmo tempo proclamada como um estado “natural” da infância, parecia estar sempre à mercê dos perigos e às “más” influências do meio. Desta forma, havia a preocupação em não propiciar às crianças um contato direto com qualquer material que pudesse fazê-la pensar sobre questões ligadas à sua sexualidade (e a dos outros). Não se recomendava, por exemplo, que crianças e adolescentes tivessem acesso a jornais que pudessem insinuar “moral duvidosa” ou ainda “despertar sentimentos prematuros à idade dos escolares” (Boletim do CPOE, 1950-51, p. 75). Observa-se aqui, portanto, um controle maior dos adultos sobre as crianças, através da família e de outras importantes instituições educativas àquela época, em especial a escola e a igreja.

Certamente o cultivo dessa formação integral das crianças era constituído por concepções de gênero, sexualidade, classe social, raça, etnia, religião, geração. O aparato escolar sempre procurou manter uma severa vigilância em relação aos corpos infantis, priorizando, dentre outras coisas, a seriedade no fazer das tarefas escolares. As atividades lúdicas, voltadas para o prazer, foram incentivadas nos jardins como estratégia de controle e disciplinamento das crianças.

Os diversos discursos que circulavam nestes espaços institucionais e fora deles tentaram reafirmar, através de inúmeras estratégias de poder/saber, a inferiorização de meninas e mulheres, visibilizando de maneira central os meninos e homens.

Notas

1. Este artigo é parte do capítulo 5 de minha tese de doutorado, intitulada *Governando mulheres e crianças: Jardins de Infância em Porto Alegre na primeira metade do século XX*, (PPGEDU/FACED/UFRGS, julho/2000).
2. Lília Schwarcz (1997, p. 11) observa que “com a maior alfabetização e o crescimento da indústria editorial tornou-se popular uma série de guias cujo propósito final é estabelecer regras e modelos de sociabilidade”.
3. O exemplar do Guia utilizado por Guacira Louro em sua pesquisa não indica o ano da primeira publicação, apenas informa tratar-se da terceira edição revisada. O Guia contém um prefácio redigido em 1853 pelo Irmão François, com o objetivo de apresentar a primeira edição (Louro, 1995, p. 85).
4. Trata-se de um livro francês escrito por Pedro Blanchard, traduzido no Brasil por Matheus José da Costa, em 1902. O livro, dividido em três partes – moral, virtude e civilidade – supostamente foi escrito para duas crianças, um menino e uma menina. O autor afirma que a terceira parte de sua obra foi baseada no livro *Civilidade Pueril* (provavelmente trata-se do livro escrito por Erasmo).
5. O conceito de representação deve ser aqui entendido a partir da perspectiva pós-estruturalista, ou seja, como uma marca material, visível e significativa do conhecimento e não como mera representação mental. Para Tomaz Tadeu da Silva (1999, p. 65) “representar significa, em última análise, definir o que conta como real, o que conta como conhecimento. (...) A representação é uma tentativa – sempre frustrada – de fixação, de fechamento, do processo de significação. Fixar, fechar: é nisso, precisamente, que consiste o jogo do poder”.
6. Em sua introdução, o doutor Victor Pauchet, médico francês, refere-se ao fato de ter escrito o livro após a guerra. O exemplar deste livro, que foi comprado por mim em um sebo de Porto Alegre, traz a identificação de sua antiga dona e é datado de 1946, ano provável de sua aquisição. Pauchet escreveu anteriormente dois livros: *O caminho da Felicidade e Conservae a Mocidade*.
7. Padre Negromonte foi um catequista importante no cenário nacional, que, a partir de 1952, passou a escrever na Revista do Ensino de Porto Alegre, numa seção intitulada “Ensino Religioso”. Apesar da seção ter sido extinta em 54, vários artigos do Padre ainda continuavam a aparecer na Revista, momento em que era Diretor de Ensino Religioso da Arquidiocese do Rio de Janeiro. Negromonte queria aplicar ao ensino do catecismo processos pedagógicos semelhantes aos que eram usados para ensinar matemática, geografia, linguagem, etc. Escreveu vários livros, dentre eles: *Vida de Jesus Cristo para a infância e juventude*, “*Noivos e esposos (problemas do matrimônio)* e *A educação sexual (para pais e educadores)*.
8. Silvio Romero, citado por José Veríssimo, escreveu *História da literatura brasileira (1888)*, afirmando que o povo brasileiro era apático, sem iniciativa e desanimado. Tal apatia era atribuída por Romero à intensa atividade sexual do povo (Rago, 1985).

Referências Bibliográficas

- BLANCHARD, Pedro. *Thesouro dos meninos*. Rio de Janeiro: Laemmert & Cia, 1902.
- BOLETIM DO CPOE. Educação moral. 1950-51.
- BRITZMAN, Deborah. O que é essa coisa chamada amor – identidade homossexual, educação e currículo. *Educação & Realidade*, v. 21, n. 1 jan./jun 1996, p. 71-96.
- _____. Curiosidade, sexualidade e currículo. In: LOURO, Guacira (org.). *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- CONNELL, R. Políticas da masculinidade. *Educação & Realidade*, 20 (5):185-206, jul./dez, 1995.
- DREYFUS, H. & RABINOW, P. Sobre a genealogia da ética: uma visão do trabalho em andamento. In: Escobar, Carlos Henrique (org.). *Michel Foucault (1926-1984) O dossier – últimas entrevistas*, 1984.
- FELIPE, Jane. Entre tias e tiazinhas: pedagogias culturais em circulação. In: Silva, L. H. (org.). *Século XXI: Qual conhecimento? Qual currículo?* Petrópolis: Vozes, 1999.
- FISCHER, Rosa. *Adolescência em discurso: mídia e produção de subjetividade*. Porto Alegre: PPEDU, Faculdade de Educação, UFRGS, 1996 (Tese de Doutorado).
- FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1992.
- _____. *Tecnologías del yo*. Barcelona: Paidós, 1991.
- FRANÇOIS, Ewald. In: Escobar, Carlos Henrique (org.). *Michel Foucault (1926-1984) O dossier – últimas entrevistas*. Rio de Janeiro: Taurus, 1984.
- LOURO, Guacira. Segredos e mentiras do currículo. Sexualidade e gênero nas práticas escolares. In: Silva, L. H. (org.) *A escola cidadã no contexto da globalização*. Petrópolis: Vozes, 1998.
- _____. Pedagogias da sexualidade. In: LOURO, G. (Org.) *O corpo educado. Pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- _____. Produzindo sujeitos masculinos e cristãos. In: VEIGA-NETO, A. (Org.). *Crítica pós-estruturalista e educação*. Porto Alegre: Sulina, 1995.
- MICHELET, Jules. *A mulher*. São Paulo: Martins Fontes, 1995.
- NEGROMONTE, A. *Educação sexual (para pais e professores)*. São Paulo: José Olympio, 1946.
- PARKER, R. Cultura, economia política e construção social da sexualidade. In: LOURO, G. (Org.) *O corpo educado. Pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. P. 125-150.
- PAUCHET, Victor. *Os filhos – sua preparação para a vida*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, s/d.
- RAGO, Margareth. *Do cabaré ao lar: a utopia da cidade disciplinar: Brasil 1890-1930*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.
- RAMOS, Arthur. Os dois pólos da criança mimada e da criança escorraçada. In: *Revista do Ensino*, vol. 4, n. 14, out./40, ano 2. Artigo extraído do livro *Saúde do espírito* (Higiene mental), do mesmo autor.

- ROQUETTE, J. I. *Código do Bom-Tom ou regras da civilidade de bem viver no século XIX*. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.
- SANT' ANNA, Denise B. (Org.). *Políticas do corpo – elementos para uma história das práticas corporais*. São Paulo: Estação Liberdade, 1995.
- SCHWARCZ, Lia. Introdução. In: ROQUETTE, J. I. *Código do Bom-Tom ou regras da civilidade de bem viver no século XIX*. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.
- SILVA, Tomaz Tadeu. *A poética e a política do currículo como representação*. Trabalho apresentado no GT de Currículo na 21ª Reunião Anual da ANPED, Caxambu/MG, 1998.
- _____. *O currículo como fetiche*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- _____. *Pedagogia como diferença*. No prelo.
- SUBIRATS, Marina. Niños y niñas en la escuela: una exploración de los códigos de género actuales. *Educación e Sociedad*, n 4. Madrid: Akal, 1986.
- VERÍSSIMO, José. *A Educação Nacional*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1985, 3ª ed.
- VIOLLET, J. A educação do menino até cinco anos. *Revista do Ensino*, vol. 1, n. 2, out/39, ano 1, p. 120-123.
- WALKERDINE, Valerie. A cultura popular e a erotização das garotinhas. In: *Educação & Realidade*, 24 (2): 75-88, jul./dez, 1999.

Jane Felipe é professora da Faculdade de Educação da UFRGS.

Endereço para correspondência:

Av. Protásio Alves 3603/502 – Petrópolis
90.410-003 – Porto Alegre – RS
e-mail: janefs@orion.ufrgs.br