UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

KARYN BULBARELLI

A entrada da criança na leitura e na escrita:
laços entre linguagem e sexualidade

Dissertação apresentada à Faculdade de
Educação da Universidade de São Paulo para
obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Claudemir Belintane

São Paulo

2007

FOLHA DE APROVAÇÃO

AUTORIZO A REPRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO TOTAL OU PARCIAL
DESTE TRABALHO, POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU ELETRÔNICO,
PARA FINS DE ESTUDO E PESQUISA, DESDE QUE CITADA A FONTE.

Catálogo na Publicação
Serviço de Documentação da Faculdade de Educação
Faculdade de educação da Universidade de São Paulo

Bulbarelli, Karyn

A entrada da criança na leitura e na escrita: laço entre linguagem e sexualidade
São Paulo, 2007.

Orientador: Prof. Dr. Claudemir Belintane

Dissertação de Mestrado Programa de Pós-Graduação em Educação.

Área de concentração: Linguagem e Educação. Faculdade de Educação da
Universidade de São Paulo.

1. inconsciente 2. escrita 3. leitura 4. diferenças sexuais 5. sexuação

Karyn Bulbarelli

A entrada da criança na leitura e na escrita: laços entre a linguagem e a sexualidade

Dissertação apresentada à Faculdade de
Educação
da Universidade de São Paulo para
obtenção do
título de mestre.
Área de Concentração: Linguagem e
Educação

Aprovado em: _____

Banca Examinadora

Prof. Dr. _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

DEDICATÓRIA

**Pai e Mãe,
A vocês dedico este trabalho**

AGRADECIMENTOS

Ao Prof. Dr. Claudemir Belintane, pelas palavras certas, sempre intrigantes e generosas, que me indicaram o caminho.

A Profa. Dra. Helena Maria Sampaio Bicalho, que ao equilibrar tão brilhantemente doçura e rigor acadêmico, ensinou-me muito mais do que teoria.

Ao Prof. Alejandro Luís Viviani, mestre e amigo, trouxe e sempre trará contribuições essenciais para minha formação.

À Márcia, Sheila, Celeste, Anna Rita, Mayra e Lucila, companheiras insubstituíveis, obrigada pela parceria, pelos livros, pelas palavras, pelos sorrisos e acepipes.

À Maria, Laura, Flavia, Graziela, Manoel, Renata, Patrícia e Cris: os ‘textos’ que criamos foram fundamentais e fazem parte desse trabalho.

À Graciette, Toninho, Alê, Tatiana e Dora, pela vibração incessante que me ofertaram tão generosamente desde os primórdios, quando tudo começou!

À Ciliane, Newton e Lia, representantes de uma bela parte da minha história; obrigada pela relação verdadeiramente amorosa, condição que sustenta e suaviza nossa vida.

Aos queridos Paulo e Suzana, por embelezarem os dias mais improváveis.

Por fim, à Dé, Gui, Rê e Gugu; à Cris, BB, Bia e Rafa: meus maravilhosos companheiros!

A história de Tirésias

*Enquanto essas coisas estavam acontecendo na terra,
Baco, o filho de Semele, nasceu
Seguro em seu berço. Júpiter, dizem, estava feliz
Sentindo-se muito bem, esquecido
De sua ansiedade e, para matar o tempo,
Provocava Juno. "Afirmo", disse a ela,
"Que as fêmeas tiram mais prazer do amor, sempre,
Do que nós, pobres machos". Ela contestou,
E então eles decidiram levar a questão
Ao julgamento do sábio Tirésias: ele deveria saber
Como era o amor, de qualquer ponto de vista.
Como tinha nascido do acasalamento de duas serpentes
Nas florestas verdes, e golpeado por cada uma delas,
Depois de nascer homem foi transformado em mulher.
E foi mulher por sete anos, e quando viu
As serpentes novamente, mais uma vez foi golpeado por elas,
Com um alerta: "Se há alguma mágica
Nesses golpes, este homem, transformado em mulher,
Pode virar homem de novo. Vale a pena tentar."
E então ele era homem de novo; como um árbitro,
Sentou-se ao lado de Júpiter. E Juno,
Que era má perdedora, disse que os árbitros
Eram quase sempre cegos, e o deixou assim para sempre.
Nenhum deus pode contestar as ações de outro deus,
Mas o Pai Todo-Poderoso, condoído com a situação,
E para compensar, deu a Tirésias o poder
De prever o futuro, para que encontrasse um pouco de honra
Na sua punição.
(Ovídio. Metamorfoses)*

RESUMO

BULBARELLI, Karyn. **O período de alfabetização:** laço entre a linguagem e a sexualidade. São Paulo, 2007, 122 p. Dissertação de mestrado. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

A presente dissertação tem como objetivo enfocar o tema da diferença sexual (sexuação) cotejado com desempenhos de meninos e meninas pré-escolares no campo da leitura e da escrita, procurando retomar o estado de conhecimento sobre o papel da mulher professora. O trabalho propõe uma releitura das abordagens históricas e sociológicas sobre a origem da escola no Brasil, entrecruzada com algumas recentes pesquisas que evidenciam, ainda hoje, disparidades importantes tanto com relação às meninas e meninos na escola, como com a presença das mulheres nas salas de aula. Utiliza a psicanálise como referencial teórico principal, sobretudo as elaborações e reelaborações dos conceitos de linguagem e de sexualidade, a partir dos quais a escrita e a diferença sexual são estabelecidas. Adota o conceito de sexuação proposto por Lacan, que propõe uma interpretação assimétrica para as diferenças sexuais, na qual tanto o menino como a menina em suas relações interpessoais com a escrita e com o saber em geral, antes de restringirem-se às duas posições, também contam com a possibilidade de assujeitamento a um processo de sexuação, cujo resultado pode não ser compatível com o seu gênero (não se afirma aqui uma simples bipartição homo e heterossexual). Também tece ponderações sobre a posição da mulher-professora, levando em conta um quadro histórico de submissão e alienação que não favorece a possibilidade de um ambiente de ensino onde tais diferenças encontrem possibilidades de entretecer laços no universo da escrita e da leitura.

PALAVRAS-CHAVE: 1. inconsciente 2. escrita 3. leitura 4. diferenças sexuais; 5. sexuação.

ABSTRACT

BULBARELLI, Karyn. **The alfabetization period: lace between language and sexuality.** São Paulo, 2007, 122p. “Dissertação de mestrado”.
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

The present dissertation focuses on the theme of the sexual difference (sexuation), confronted with the performance of both boys and girls of pre-school age in the field of reading and writing, restoring the state of knowledge of the role played by the woman teacher in teaching process. The work proposes a rereading of historical and sociological approaches to the origin of brazilian schools, interconnected with recent researches which shows evidence of, until today, significant gaps in relation to girls and boys in school, as much as in women's attendance at classrooms. It uses psychoanalysis as a main theoretical approach, mainly the elaborations and re-elaborations of concepts of language and sexuality, from which writing and sexual difference are founded. It assumes the concept of sexuation as proposed by Lacan, which presupposes an asymmetrical interpretation for sexual differences, in which both boys and girls in their interpersonal relationships with writing process and general knowledge, instead of merely restrict themselves to their two respective positions, also count on the possibility of subjection to a sexuation process, whose result may not be compatible with his (her) gender (one does not claim here a simple homo and heterosexual bipartition). This work also thinks over the position of the teacher-woman in learning process, taking into consideration a historical picture of submission and alienation which do not benefit the development of a teaching environment where such differences meet possibilities of interlacing bonds in the universe of writing and reading.

Key-words: 1.unconscious 2.writing 3. reading 4.sexual differences 5.sexuation

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO

I	Leitura, escrita e sexualidade: sustentáculos da escola	4
1.1	-A escola e o magistério: mulheres silenciadas?	7
1.2	-Alunas e alunos: a história se repete?	22
1.3	-Sexualidade e gênero na escola: desfazendo dicotomias, resvalando nos impossíveis	40
II	Linguagem e sexualidade: a estruturação do psiquismo	52
2.1	-Aparelho de linguagem ou aparelho psíquico?	58
2.2	-Do <i>infans</i> ao sujeito do desejo: o trabalho do Outro	78
2.3	-Instar: a letra no inconsciente, o sonho, a escrita e a leitura	86
III	CONSIDERAÇÕES FINAIS	107
IV	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	110

INTRODUÇÃO

O mito de Tirésias, epígrafe deste trabalho, põe-nos diante de uma imbricamento interessante entre a relação sexual e o conhecimento. Nos primeiros versos, temos a querela entre Júpiter e Juno sobre o gozo feminino e ao mesmo tempo os dois deuses cindidos por um não-saber, por uma dúvida. Tirésias decide em favor de Júpiter; com isso ganha a cegueira como castigo e ao mesmo tempo o poder de prever o futuro. Nesta dissertação, vamos tematizar um pouco do que esse mito deixa entrever quando enfrentamos a questão da diferença sexual correlacionada aos modos de aprender e de ensinar.

Como acontece com tudo o que é dicotomizado, o assunto apresentou-se como uma certa obviedade: de um lado as meninas apresentando mais facilidade com as letras, mais interessadas pelos livros, mais disciplinadas; de outro, os meninos mais voltados para a ação, para as aventuras e até mesmo pelas ciências, pelas matemáticas. Diante de dos dois pólos assim afirmados, cumpriria apenas constatar o que veio se estabelecendo como estado da arte nos últimos dez anos ou ainda confirmar as pesquisas e as avaliações nacionais e internacionais.

A tentação é a de ir logo decidindo a partir dos dados. Se os meninos, no mundo inteiro, ficam atrás das meninas na área de leitura e se o período de entrada na leitura é quase sempre relegado aos cuidados da mulher-professora, já poderíamos antever aí uma fórmula e até mesmo uma solução: a mulher-professora, de sua posição, escavaria um discurso no qual as meninas se sentiriam mais à vontade, enquanto que o menino iria procurar sua identificação lá na quadra, com o professor de Educação Física. As soluções, então, não seriam tão complexas, bastaria pôr mais homens para lidar com as letras ou

mesmo, como fez o Ministério da Educação de Ontário (Canadá), preparar conteúdos e estratégias especiais para reaproximar o menino da leitura.

Bem, e quanto a melhorar o ensino de matemática e de ciências para as meninas? Será que um conjunto de estratégias especiais resolveria e, neste caso, como ficaria o pólo do ensino? O que fazer com os restos percentuais que quase nunca são motivos de suspeitas: aqueles meninos que gostam de ler, que estão, juntamente com as meninas, entre os melhores leitores da classe ou então aquelas meninas que contam entre as que gostam de matemática?

Nossa pesquisa buscou em primeiro lugar entender o que se vem pesquisando sobre a diferença entre gêneros. No primeiro capítulo deste trabalho, procuramos apresentar estudos de diversas tendências e campos de conhecimento. Percebemos a importância desses trabalhos tanto pelo rigor científico com que buscam compreender o fenômeno como pela seriedade nas formulações de sugestões e propostas para equilibrar a equação. Os recortes históricos ajudaram-nos a constatar que há de fato raízes para algumas situações, como por exemplo, a escolarização tardia das meninas e o improvisado ingresso das mulheres na carreira do magistério e no universo das letras em geral.

Como as ciências que se formaram no final do século XIX tem lá os seus pontos de vista, em nosso estudo é possível perceber duas tendências: a que aceita a polarização entre o feminino e o masculino como um dado biológico e a que vai além da origem biológica, quer afirmando possibilidades desse pareamento ser escorado em uma construção ideológica, quer, como faz a Psicanálise, desconfiando da própria polaridade. No final do primeiro capítulo, nosso trabalho traz a visão da psicanálise freudiana e as releituras posteriores, dando ênfase às formulações de Lacan que, como todos sabemos, são polêmicas e até mesmo desnorteadoras (no bom sentido da palavra). Os dois aforismos de Lacan, “Não há relação sexual”, “A mulher não existe” e sua persistência na preservação do falo e da castração como fundamentais no processo da sexuação, vão provocar polêmicas, sobretudo, com o feminismo da época. Ainda que sem nos determos muito, também procuramos tematizar esses embates e assumirmos a posição de que somente com a releitura de Lacan a compreensão da sexualidade pode de fato abrir caminhos para a

compreensão das singularidades que se ocultam por detrás dos números e da imaginarização das posições.

Um outro lado do nosso problema é a escrita, a leitura. Sentimos a necessidade de compreender um pouco mais a entrada da criança na linguagem e na escrita. Procuramos seguir o caminho trilhado por Lacan na releitura de Freud, indo diretamente às fontes, sem deixar de dar uma passada pela lingüística de Saussure e de Jakobson; esse percurso permitiu compreender as relações constitutivas entre linguagem e subjetividade. Tanto o outro da linguagem como o outro da psicanálise nos possibilitaram refletir sobre as relações entre corpo e linguagem, matizando uma perspectiva que foi além da polaridade biológica.

No momento de elaborar a conclusão, fomos acometidos pelo paradoxo da verdade (que é talvez o mesmo da mentira): apesar desta afirmação, a verdade toda não existe? Não é possível sobrepor o simbólico ao imaginário ou mesmo acoplar um saber para dominar o real e a realidade. Com cautela, concluímos que as sugestões e propostas que vimos no capítulo I certamente teriam que se haver com singularidades que vão além dessa polarização. Se, como diz Lacan, qualquer x pode se inscrever tanto no campo das mulheres como no campo dos homens, todos os leitores deste trabalho estarão marcados mais por suas singularidades do que pela pertença biológica.

Sendo assim, é nosso desejo que a leitura deste texto permita vacilos suficientes para que, na luz fálica da verdade toda, haja alguma de um feminino que não recuse a complexidade.

CAPÍTULO I

LEITURA, ESCRITA E SEXUALIDADE: SUSTENTÁCULOS DA ESCOLA

Uma constatação de profissionais que estudam e trabalham com aquisição da leitura e da escrita é que nem sempre a habilidade na decodificação das letras e o domínio do princípio alfabético são suficientes para o avanço dos alunos na área da linguagem, como querem ou apregoam os defensores do método fônico (Brasil, 2003). Alguns alunos considerados alfabetizados não compreendem aquilo que escrevem, o que lêem e até mesmo o sentido do que lhes dizem, o que muitas vezes ultrapassa o período da alfabetização e se perpetua pela vida escolar, ocasionando impedimentos em diversos âmbitos. Há um importante percentual de alunos que mesmo após os quatro anos iniciais do ensino fundamental ainda não dominam uma leitura fluente e significativa (percentual de 55,4% segundo as avaliações do SAEB, BRASIL, 2003), fato merecedor de atenção.

Um dos aspectos que vêm sendo analisados com mais profundidade, isso para que tentemos identificar e tratar mais precocemente as questões relacionadas à aquisição da leitura e da escrita, diz respeito à investigação centrada no período de alfabetização, caracterizado como a entrada oficial das crianças no universo letrado¹ (ensino fundamental). Investir na aquisição de uma escrita e de uma leitura fluente envolve, como veremos, análises que vão além dos conteúdos, das metodologias e das políticas educacionais vigentes; a formação docente, a criação de ambientes escolares que estimulem

¹A Lei 11.274 de 6 de fevereiro de 2006 estabeleceu as diretrizes e bases da Educação Nacional, dispondo a duração de nove anos para o ensino fundamental, com a matrícula obrigatória dos alunos a partir dos seis anos completos ou a completar no início do ano letivo.

a aquisição lingüística e as raízes infantis da linguagem (falada e escrita) também passaram a ser foco de investigação.

A mudança de oito para nove anos do tempo de duração do ensino fundamental teve como um de seus argumentos os baixos níveis de apropriação da leitura e da escrita registrados pelos exames nacionais e internacionais, geralmente envolvendo alunos das séries finais dos ciclos básicos; mais um motivo, portanto, para que as atenções passassem a se concentrar nas séries iniciais, ou seja, período em que a alfabetização esteja se consolidando.

Outro fator importante para a inclusão das crianças de seis anos na instituição escolar deve-se aos resultados de estudos demonstrarem que, quando as crianças ingressam na instituição escolar antes dos sete anos de idade, apresentam, em sua maioria, resultados superiores em relação àquelas que ingressam somente aos sete anos. A exemplo desses estudos, podemos citar o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) 2003. Tal sistema demonstra que crianças com histórico de experiência na pré-escola obtiveram maiores médias de proficiência em leitura: vinte pontos a mais nos resultados de leitura.²(MEC, 2006, p.3).

Um outro desdobramento dessa análise, bastante vinculado à aquisição da leitura e da escrita e que vem recebendo destaque nas pesquisas educacionais, como veremos a seguir, refere-se às diferenças entre os gêneros na escola, diferenças que aparecem com relação aos alunos e com relação à equipe pedagógica, referindo-se à presença maciça de mulheres no ambiente escolar.

Ao nos debruçarmos sobre esse tema, recorreremos a alguns estudos que trouxeram dados importantes e muito contribuíram para que delimitássemos nosso campo de investigação. Apresentaremos todos eles mais adiante; por hora, consideramos fundamental ressaltar alguns pontos extraídos: 1º) existem diferenças marcantes, apontadas pela avaliação docente, entre os resultados escolares de meninos e meninas; 2º) as pesquisas, em sua maioria, envolveram alunos e alunas com idades que variaram de 7 a 17

²Orientações Gerais para o Fundamental de 9 anos, publicação do MEC, 2006.

anos; 3º) o rendimento feminino foi superior nas atividades que envolveram a leitura e a escrita, em contraposição ao masculino, cuja área de maior escore referiu-se às ciências e à matemática; 4º) a feminização do magistério despontou como um fator que exerce bastante influência na análise dos dados das pesquisas.

Foi a partir de tais elementos e na tentativa de compreendê-los ainda melhor que avançamos em nossas reflexões e partimos para novos questionamentos: poderíamos, num retorno à infância e à estruturação do universo lingüístico da criança, o que nos remete ao período que antecede os sete anos de idade, encontrar alguma relação entre a aquisição da leitura e da escrita e as diferenças sexuais? Por que emergiram, no discurso educacional, as questões sobre gênero? Quais seriam as razões que aproximariam as alunas às atividades de linguagem e os alunos às ciências e à matemática? Como o (a)s professore (a)s posicionam-se frente a tais ocorrências?

Para introduzir alguns elementos precisos em nossa análise, apresentaremos alguns estudos que trataram das origens da escola no Brasil e as aparições femininas nesse ambiente, uma vez que à mulher, poucos espaços sociais foram franqueados como a escola o foi no decorrer dos tempos. Logo após, passaremos à análise de alguns dados extraídos de recentes pesquisas escolares acerca das diferenças entre meninos e meninas, dados que vêm acompanhados de inferências de vários autores que atestam a maciça presença das mulheres nas escolas ainda atualmente.

A sexualidade, em especial à feminina, ganha relevo em nosso percurso e recorreremos à psicanálise para expandir nossas idéias a respeito do assunto; acreditamos que esse arranjo nos possibilitará uma compreensão mais ampla sobre processos que extrapolaram os âmbitos social e econômico, produzindo subjetividades e discursos que atravessaram não só continentes como séculos, e que ainda hoje permeiam o dia-a-dia escolar.

1.1 – A escola e o magistério: mulheres silenciadas?

O predomínio feminino no espaço escolar é resultado, segundo as pesquisas que veremos a seguir, de um processo histórico denso e heterogêneo. Ao aprofundarmos nossa leitura, emergiram os tabus, a cultura, os acontecimentos sociais e econômicos, todos embrenhados e configurando um panorama bastante complexo, na maioria das vezes, marcado pela relação de poder que ancora a discriminação e o assujeitamento, o que não se restringe apenas à mulher; grupos étnicos, religiosos e de determinadas classes sociais também sofreram os efeitos da segregação.

O conceito de gênero, muitas vezes empregado para designar a identidade sexual a partir de determinados modelos e práticas sociais, foi e ainda é o esteio de muitos estudos, como poderemos acompanhar mais adiante. Louro (1997), diz que:

Assim, gostaria de privilegiar aqui o conceito de gênero não ligado ao desempenho de papéis masculinos ou femininos, mas sim ligado à produção de identidades – múltiplas e plurais – de mulheres e homens no interior de relações e práticas sociais (portanto no interior de relações de poder) (...) Nesse sentido, a escola, como um espaço social que foi se tornando, historicamente, nas sociedades urbanas ocidentais, um locus privilegiado para a formação de meninos e meninas, homens e mulheres é, ela própria, um espaço generificado, isto é, um espaço atravessado pelas representações de gênero (p. 77).

Nossa intenção, embora reconheçamos a importância de tais pesquisas, bem como do próprio conceito de gênero para as análises sociológicas e psicológicas, é a de oferecer um entendimento a mais, pautado pela teoria psicanalítica, em especial a lacaniana. Ao endereçarmos nossas questões à psicanálise, que toma a sexualidade como uma estrutura fundante do aparelho psíquico, acreditamos que novas relações poderão ampliar a compreensão referente à sexualidade na escola. Porém, diante das pesquisas às

quais tivemos acesso, pudemos destacar a centralidade do conceito de gênero, fato que nos levou a tomá-las como ponto de partida. Em uma etapa seguinte apresentaremos conceitos extraídos da psicanálise que, julgamos, oferecerá outras possibilidades para compreender as relações sexualizadas, de subjetividades e de discursos, que se fundem na escola.

Acreditamos que um cenário histórico e sociológico nos ajudará a por em relevo, inicialmente, nossas reflexões sobre a mulher, aluna e professora, figuras centrais de nosso estudo. Para tanto, consideramos importante pinçar algumas reflexões sobre os séculos XIX e XX, articulando alguns fatos que vinculam o aparecimento da escola no Brasil, sua função e estrutura à incorporação das mulheres nesse ambiente.

Priore (2004) reuniu artigos de diversos autores que retratam a presença feminina e seus embates nas mais variadas realidades, dos campos às cidades, das casas, famílias e ruas às fábricas, escolas e sindicatos, desvendando as complexas relações que articulam a mulher com o fato social.

Não nos interessa, aqui, fazer uma história que apenas conte a saga de heroínas e mártires: isto seria de um terrível anacronismo. Trata-se, sim, de enfocar as mulheres através das tensões e das contradições que se estabeleceram em diferentes épocas, entre elas e seu tempo, entre elas as sociedades às quais estavam inseridas (...) Nosso esforço foi o de trazer algumas respostas a questões que são formuladas por nossa sociedade: qual foi, qual é e qual poderá ser o lugar das mulheres? (p.9).

A dificuldade de se construir a história das mulheres, segundo a autora, reside em fatos que se complementam: a ausência delas do cenário social, produto de história secular, era mascarada pelas falas de homens que imputavam sua supremacia ao discurso vigente. Embora considere superada esta discussão, deixemos aberta a possibilidade de apresentá-la sob nova roupagem: a desigualdade entre homens e mulheres ainda é foco de preocupação, como veremos em pesquisas recentes, especialmente no que concerne à educação.

Louro (2004) ao retratar a história das mulheres nas salas de aula nos expõe um panorama histórico com valiosos interstícios, importantes para agregar ainda mais elementos à investigação. A autora nos propõe a um retorno à época da Proclamação da Independência, período em que um discurso em prol da modernização do país punha a educação em evidência; havia a forte necessidade de se construir uma imagem do Brasil que afastasse ou ao menos reduzisse sua característica marcadamente colonial, atrasada e inculta diante dos comparativos europeus.

A associação entre burguesia e igreja marcou fortemente o aparecimento das primeiras escolas; os mestres jesuítas recebiam os meninos brancos da elite e os formavam para que ocupassem seus lugares na sociedade. As primeiras discussões sobre a educação da mulher surgiram da necessidade de expandir essa forma insipiente de educação: a nova camada emergente precisava da mulher para assumir as funções domésticas destacando-se entre elas, a educação das crianças, pois, a consolidação do lar e da família brasileiras também era foco da nova classe social. Ainda que as vozes de comando dos latifundiários e coronéis imperassem, algumas escolas surgiram, certamente em maior número para os meninos, mas também obrigadas a acolher meninos de outras etnias e classes sociais e, entre eles, incluir as meninas. A entrada das mulheres no magistério ao longo do século XIX foi acompanhada pela escolarização aberta a outros grupos segregados pela sociedade, mais especificamente, vinculada ao ingresso das meninas, alunas, em sala de aula.

As distinções curriculares logo apareceram: para os meninos, noções de geometria, cálculo e latim; às meninas, bordado, costura e, por vezes, música e etiqueta. À mulher cabia mais a educação e os bons modos do que a instrução, uma vez que era considerada a primeira educadora das crianças.

Na opinião de muitos, não havia porque mobiliar a cabeça da mulher com informações ou conhecimentos, já que seu destino primordial – como esposa e mãe – exigiria, acima de tudo, uma moral sólida e bons princípios (Louro, 2004, p. 446).

Um forte vínculo com a maternagem marca a entrada das mulheres na escola, sublinhando-se os cuidados afetivos e a formação de bons hábitos, atributos valorizados ainda hoje e presentes inclusive na nomenclatura das classes do segmento da educação infantil (classes maternas). Embora a educação feminina fomentasse questionamentos, resistências e efervescências políticas, já era um acontecimento disparado, não se podia mais retroceder; ainda assim, permanecia pautada pelo destino de mãe e da sólida formação cristã. Um documento que confirma a veracidade desse fato já estava contido na primeira lei de instrução pública do Brasil, de 1827, (Lopes, 1991 apud Louro, 2004): ³

As mulheres carecem tanto mais de instrução, porquanto são elas que dão a primeira educação aos seus filhos. São elas que fazem os homens bons e maus; são as origens das grandes desordens, como dos grandes bens; os homens moldam a sua conduta aos sentimentos delas (p.447).

As idéias positivistas e cientificistas foram gradativamente se infiltrando nos modos de conceber a educação, principalmente depois da República e da formalização daí decorrente que oficializava a ruptura entre Estado e Igreja Católica. Mesmo que se perpetuasse a imagem da mulher ligada à figura de mãe e responsável pela formação da família, novos conteúdos foram inseridos nos currículos, mais orientados pelas ciências do que pela religião ou superstição. Economia doméstica, puericultura, psicologia passam a integrar os currículos escolares de formação das mulheres incorporados às novidades científicas, mas sempre balizados pelas velhas concepções relativas à essência do que se julgava feminino.

Diniz (1998) lança algumas explicações ao tentar esclarecer o porquê da feminização do magistério, explicações que positivam os argumentos aqui dispostos:

³Lei de instrução pública, 1827, apud E. M. Lopes. A educação da mulher: a feminização do magistério. Teoria e Educação, 1991.n.4, p.26.

O magistério seria um espaço para o aprimoramento do que essas mulheres já trazem como características naturais do seu ser feminino: o cuidado, o ensino e a lida geral com as crianças (p.198).

Em meados do século XIX algumas providências foram tomadas para que a formação de mestres e de mestras tivesse um cunho mais profissional e que recuperasse o abandono da educação ocorrido desde o início do império. Surgiram, nas principais cidades do país, as primeiras escolas normais atendendo a ambos os sexos, embora em classes e até mesmo em prédios separados. O ingresso das mulheres foi gradativamente superando o dos homens, motivo de grande preocupação uma vez que somente homens poderiam ministrar as aulas para os rapazes. A industrialização e a urbanização ampliavam as possibilidades de trabalho masculino; atividades comerciais, novos hábitos e comportamentos, a maior circulação de jornais e revistas, inclusive voltada ao público feminino, foram ocorrências que incentivaram novas posições e situações sociais, o que viabilizou a entrada das mulheres nas escolas.

Nesse ponto, podemos retomar Lajolo e Zilberman (1998) que trazem elementos importantes sobre a formação da leitora no Brasil, articulando dados que confirmam o fortalecimento da escola e as iniciativas em prol da educação das mulheres, fatos coincidentes ao surgimento da imprensa, como os fatores que subsidiaram o aparecimento das leitoras em nosso país.

Para se adaptar ao novo público⁴, os textos passam por mudanças estruturais, aparecem novos gêneros literários, mais prosaicos, e começa a desgastar-se o emprego de expressões elevadas (...) A literatura, já beneficiada com as modificações impostas ao sistema educacional, sofre alterações também em virtude da emergência simultânea do público feminino, representado pelo contingente de leitoras obrigadas a ficar em casa, pois, era-lhes vedada a atividade pública. Aumenta com isso o número de obras em prosa, de consumo mais fácil que os textos em verso, sobretudo os de

⁴ As autoras referem-se ao público feminino.

tendências épicas; aparecem gêneros originais, de trama prolongada e atraente como o romance e o folhetim (...) (p. 237).

O novo público consumidor de literaturas gerou muita turbulência; havia os que condenavam os efeitos que a leitura pudesse trazer para as mulheres, afastando-as das tarefas de mãe e esposa: o desagrado de pais e maridos era o prazer dos editores e vendedores.

O material literário destinado às mulheres, em geral romances açucarados e folhetins, manteve a penúria cultural do universo feminino até que novos textos, narrando histórias de mulheres à frente de uma certa liderança de opiniões e mesmo de transformações sociais, impulsionaram a formação de leitoras mais assíduas, ainda frágeis, mas que identificavam nas personagens os recursos que poderiam afastá-las da relação subalterna com a cultura escrita, aproximando-as de uma grandiosidade de questões gerais sobre o mundo. José de Alencar, Joaquim Manuel da Macedo, Machado de Assis, grandes exemplos, embelezaram as condições de existência da mulher, mesmo evitando contradizer o gosto dos leitores, dos padrões e dos hábitos da sociedade: Aurélias, Lucíolas, Carolinas e Capitus manifestavam suas prendas simultaneamente ao gosto pelas leituras, artes e outros saberes. Dessa forma, além de dominar a leitura, a mulher passou a expandir o gosto pelos livros e houve o início, tímido e sofrível, mas bastante importante, da manifestação de suas opiniões, críticas e o prenúncio de uma mudança em seu papel social.

As mulheres ignorantes sem educação nem instrução que, por exemplo, Luccock registra nas vésperas da Independência, são aqui substituídas pela visão positiva de senhoras dominadoras e auto-suficientes, econômica e intelectualmente (Ibidem, p.254).

Vemos que o menosprezo pelo feminino, ocultado no discurso, mas revelado, por exemplo, pela desvalorização cultural e social e mais tarde pela questão da remuneração, marcaram, desde sempre, o processo de feminização do magistério. As mulheres, cuja aptidão natural era considerada a educação, adentravam os espaços escolares

não só como alunas, mas para cumprirem, segundo julgamentos da época, sua verdadeira vocação. Esse discurso justificava a saída dos homens das salas de aula; destinados a trabalhos rentáveis por ocupar o lugar de provedor da família, exigiam um reconhecimento salarial compatível à sua posição; a isso se soma um outro fator: para que a escola se democratizasse, para que atendesse os outros grupos sociais até então excluídos do processo escolar, o professor teria que custar pouco.

Alguns estudos confirmam, segundo Catani et al. (1997),

que as mulheres ocuparam o reduto da educação pelos postos mais baixos da hierarquia do sistema. E que quase sempre a feminização foi associada à desvalorização econômica e social do ensino no nível e no ramo em que se instalou (p.26).

Historicamente, esses fatores contribuíram para que as mulheres se submetessem a uma política de desmerecimento profissional; podemos supor que daí decorre a valorização de qualidades como abnegação, paciência, altruísmo, sempre reforçadas pela religião, o que aproximava a docência ao sacrifício muito mais que à profissão.

Com a crescente evasão dos professores, as professoras assumiram as salas de aula, o que impôs uma alteração das disposições legais anteriores: as normalistas nomeadas para assumir as classes masculinas deveriam ter mais de 23 anos e seus alunos, até 10; buscavam dessa forma acautelar a sexualidade dos meninos e das professoras. Muitos rearranjos foram criados para (não) se tratar do sexo na escola: proibições, reordenações arquitetônicas, símbolos, restrições quanto à circulação em determinados espaços do ambiente escolar. Matrimônio, gravidez, qualquer tipo de contato físico com as alunas ou com os alunos eram recobertos por uma espécie de censura, de constrangimento por explicitar a vida sexual e afetiva da mulher professora e provocar a curiosidade das crianças e jovens. Tais ocorrências configuravam motivos justos de desligamento da instituição, o

que contribuía com a negação, mesmo que só aparente, da sexualidade. Retomamos aqui o texto de Louro (2004):

Sem dúvida, a responsabilidade de manter-se acima do comportamento comum representou um encargo social pesado e teve profundos efeitos sobre as vidas de mestres e mestras. Para bem poder exercer o papel de modelo para as crianças e jovens, eles se viram obrigados a um estrito controle sobre seus desejos, suas falas, seus gestos e atitudes e tinham na comunidade o fiscal e censor de suas ações (Ibidem, p.463).

A representação que se tinha a respeito das mulheres professoras, foi cada vez mais se dirigindo às que não contraíram matrimônio, as consideradas feias e retraídas, que abdicaram dos cuidados do lar, com seus maridos e filhos, mas que de alguma forma, os encenavam na escola. Isso nos permite pensar que embora as mulheres professoras fossem cercadas de muitos olhares rigorosos com relação à conduta e estilo de vida, o trabalho fora de casa lhes abria uma prerrogativa de autonomia, lhes possibilitava um nível mais significativo de instrução e como resultado desse processo, adentravam em um universo mais masculino e por isso, mais reconhecido. Surge, como representação social da professora, a caricatura da donzelona austera, de poucos sorrisos, de afetividade quase inexistente, atributos que congregavam certa deferência social.

Uma leitura cuidadosa dos regulamentos escolares, de antigos livros de pedagogia, ou mesmo das histórias contadas pelos mais velhos permite perceber que essa severidade era recomendada, era produzida por todos os discursos. Se havia uma representação da mulher como um ser frágil e propenso aos sentimentos, seria preciso prover a mulher professora de alguns recursos que lhe permitissem controlar seus sentimentos e exercer a autoridade na sala de aula. Ela deveria ser disciplinadora de seus alunos e alunas e, para tanto, precisava ter disciplinado a si mesma. Seus gestos deveriam ser contidos, seu olhar precisaria impor autoridade. Ela precisaria ter controle de classe, considerado um indicador de

eficiência ou de sucesso na função docente até nossos dias (Ibidem, p.467).

A incompatibilidade da mulher professora com qualquer manifestação de sua sexualidade seja o matrimônio, a gravidez e mesmo o contato com alunos e alunas, foi ainda associada à homossexualidade:

A sexualidade da professora podia ainda ser representada como homossexualidade. Restrita a conversas reservadas, a sexualidade de algumas professoras, principalmente das solteiras e das viúvas, foi alvo de condenação quando dirigida a outras mulheres e, de modo especial, às próprias estudantes. Na introdução ao Opúsculo Humanitário, há referência a comentários desfavoráveis que o colégio de Nísia Floresta recebeu de alguns contemporâneos (Ibidem, p.469).

A leitura desses autores nos leva a observar que com o passar dos tempos ocorreram importantes transformações que possivelmente produziram os contornos subjetivos dos discursos sobre as professoras, o que deflagra um processo histórico em que estão envolvidas relações de poder; importante identificar quem utiliza o poder para representar e quem é representado. No caso das mulheres professoras, elas são muito mais representadas do que se definem. Políticos, homens poderosos ligados às altas cúpulas do clero e da sociedade, dizem sobre elas, sobre suas condutas, roupas e postura; como resultado, temos a produção das mulheres professoras em conformidade com tal discurso.

Entretanto, o músico popular fez questão de evidenciar e cantar o que se queria recalcado:

Vestida de azul e branco
Trazendo um sorriso franco
No rostinho encantador
Minha linda normalista
Rapidamente conquista
Meu coração sem amor ⁵

(...)

⁵ Música de Benedito Lacerda, 1949, segundo fonte: <http://cifraantiga.v10.com.br>

Nas primeiras décadas do século XX, o magistério primário já era demarcado como um lugar feminino e as normalistas já sofriam os efeitos das transformações sobre o que se concebia como educação e ensino. Na medida em que o discurso científico tomava consistência no terreno pedagógico, as teorias psicológicas e sociológicas associadas a novos interesses sociais inauguravam espaços mais favoráveis à reflexão e ao debate, embora ainda houvesse uma forte baliza religiosa; esses fatos contribuíram para formar uma nova representação da professora. O termo “educadora”, segundo Louro, emerge nesse contexto.

A missão da educadora é fornecer apoio afetivo, emocional e intelectual à criança, de modo que suas potencialidades se tornem presentes. Além de instruir, ou mais importante do que instruir, sua tarefa consiste em educar (Ibidem, p.472).

O cientificismo que passou a percorrer o campo educacional em meados de 1930, muito dele proveniente da área médica e voltado ao tratamento de crianças consideradas anormais, reposicionou o aluno no centro do processo de ensino-aprendizagem, o que transformou a atuação docente. Mais compreensivas, menos disciplinadoras e instruindo-se a respeito dos estágios do desenvolvimento infantil, as professoras passam a desfrutar de um status mais reconhecido em suas profissões, algumas chegando a ascender ao cargo de professora especialista.

O cenário sócio-histórico, ainda que gradativamente, aponta para nova transformação: a imagem da professora como mãe espiritual foi substituída pela figura da profissional do ensino. Isso caracterizou a valorização de um outro tipo de habilidade, incluindo tarefas burocráticas, administrativas e de controle das atividades pedagógicas, que passaram a ser mais técnicas e produtivas. Podemos supor que o novo discurso produzido representava uma oposição à idéia do magistério como extensão das atividades domésticas e maternais. Saberes, técnicas e formação mais adequadas garantiriam uma abertura para que a imagem da professora se reconfigurasse, o que, como acompanhamos historicamente, veio seguido de inúmeras resistências e de retornos aos modelos anteriores:

as especialistas ou experts passaram a um nível de valorização que colocou a professora em uma posição de insegurança, como se não pudessem ou soubessem decidir sobre a educação das crianças - as atribuições habituais das professoras passaram a ser exercidas por supervisoras, orientadoras e psicólogas, cabendo às professoras o lugar de tias; daí decorre nova transformação do trabalho docente, provocando uma acentuada redução dos salários, já habitualmente baixos.

Expropriar o saber dos docentes, hierarquizar relações, intensificar as subdivisões das atividades pedagógicas, ainda segundo a autora, aproximou a atividade docente ao esquema fabril, modelo que delineia inclusive a forma de luta adotada pelos professores, assemelhando-se aos operários.

Efetivamente é um outro sujeito social que se constitui. A professora sindicalizada, denominada de trabalhadora da educação, é representada pela mulher militante, disposta a ir às ruas lutar por melhores salários e melhores condições de trabalho. Ela deve ser capaz de parar suas aulas; gritar palavras de ordem em frente a palácios e sedes de governo; expor publicamente sua condição de assalariada, não mais mãe, tia ou religiosa, e exigir o atendimento de seus reclamos. Face à discreta professorinha do início do século, o contraste parece evidente: são outros gestos, outra estética, outra ética (Ibidem, p.474).

Ao final dos anos 70 ocorrem as primeiras greves; os postos sindicais são ocupados majoritariamente por mulheres, mas ainda se delegam aos poucos homens os cargos de liderança como forma de aumentar o poder organizativo e de negociações. Além disso, os cargos mais importantes, como os de direção ou de coordenação de entidades ainda pertencem aos homens: “se é notório que a presença feminina é maciça e muitas vezes ruidosa nas assembleias e manifestações públicas, os microfones são, contudo, mais freqüentemente ocupados pelos homens” (op.cit, p.477).

A esse respeito, poderemos relembrar algumas idéias de Beauvoir em seu livro “O Segundo Sexo” (1949):

Pelo fato de ser uma recém chegada ao mundo dos homens, tem menores possibilidades de êxito. A homens e mulheres igualmente repugna submeterem-se às ordens de uma mulher, têm mais confiança no homem (...) Para realizar-se, a mulher precisa assegurar-se um apoio masculino. São os homens que ocupam os melhores lugares, que detêm os postos mais importantes. É essencial sublinhar que homens e mulheres constituem economicamente duas castas (Beauvoir, 1949: 174, V.I).

Os poderes concretos delegados aos homens pelo patriarcado vinculam o privilégio econômico ao valor social, poderosa equação que compõe e atravessa subjetividades. A autora aponta a hegemonia masculina que perpassou a história ao mesmo tempo em que vislumbra, no decorrer de toda a sua obra, o esforço feminino por forjar um novo futuro. Reconhecer que o destronamento do mito da fragilidade feminina é um movimento forte, atual e legítimo não ameniza os obstáculos encontrados e das mais diversas sortes. O fundo conflitante sobre o qual se desenvolveu toda a condição feminina, herdeira de um passado denso e penoso, ainda projeta suas sombras.

A respeito da mulher como o Outro, a autora analisa as particularidades do universo feminino à luz dos contextos ontológico, econômico, social e psicológico, buscando esclarecer e superar os dados biológicos que atestam a fragilidade da mulher diante do homem e apontando que atributos de inferioridade são assim entendidos somente a partir dos modelos de apreensão do mundo, em geral, masculinos. Desse modo, a autora buscou ultrapassar as categorizações biológicas que reduzem os sujeitos a dados quase previsíveis.

A mulher é mais fraca que o homem; ela possui menos força muscular, menos glóbulos vermelhos, menos capacidade respiratória; corre menos depressa, ergue pesos menos pesados, não há quase nenhum esporte que possa competir com ele; não pode enfrentar o macho na luta. A essa fraqueza acrescentam-se a instabilidade, a falta de controle e a fragilidade de que falamos:

são fatos. Seu domínio sobre o mundo é, portanto, mais estrito (...) isso significa que sua vida individual é menos rica que a do homem. Em verdade, esses fatos não têm sentido em si. Desde que aceitamos uma perspectiva humana, definindo o corpo a partir da existência, a biologia torna-se uma ciência abstrata (...) a fraqueza só se revela como tal à luz dos fins que o homem se propõe, dos instrumentos de que dispõe, das leis que se impõe (Ibidem, p.55).

Ainda que as sociedades fizessem prevalecer os privilégios individuais dos machos e da família patriarcal, segundo a autora, a fêmea os reconquistava na maternidade, podendo aí, impor sua ascendência e seu poder gerador; no entanto, a sociedade aqui também impõe seu peso: determina maior ou menor número de nascimentos, as condições para uma gravidez, para os partos e a escravização da mulher à espécie faz-se mais ou menos estreita.

Finalmente, uma sociedade não é uma espécie: nela, a espécie realiza-se como existência; transcende-se para o mundo e para o futuro; seus costumes não se deduzem da biologia; os indivíduos nunca são abandonados à sua natureza; obedecem a essa segunda natureza que é o costume e na qual se refletem os desejos e os temores que traduzem sua atitude ontológica. Não é enquanto corpo, é enquanto corpos submetidos a tabus, a leis, que o sujeito toma consciência de si mesmo e se realiza: é em nome de certos valores que se valoriza. E, diga-se mais uma vez, não é a fisiologia que pode criar valores. Os dados biológicos revestem os que o existente lhes confere (Ibidem, p.56).

As idéias apresentadas nesse livro trouxeram sustentação ideológica para os questionamentos feministas da Europa da década de 40 que repugnavam a primazia dos padrões masculinos exercendo a baliza para o feminino; ressaltamos que a forte ênfase filosófica e social serviu de base para muitos movimentos que reasseguraram à mulher uma revisão de sua posição na sociedade, levando-as à emancipação política e jurídica. No entanto, retomando o contexto brasileiro, podemos evidenciar com Diniz (1998), que o caminho percorrido pelas mulheres em nossa cultura evidencia as muitas conquistas alcançadas, mas a autora sublinha a necessidade de refletir sobre o que ainda há a perfazer

no sentido do reconhecimento à diferença, sem que a isso seja associada a idéia de demérito.

Apesar do avanço de algumas conquistas, ainda estão longe de significar um terreno de igualdade de direitos, pois, considerando o viés da cidadania, fomos levados a pensar em ultrapassar a noção da igualdade de direitos, para atingir o direito à diferença (1998, p. 199).

Embora surjam novos contornos sociais sobre a mulher, a essência do poder masculino ainda figura como imperativa. Ao referirmos especificamente à história das mulheres nas salas de aula nos deparamos de forma direta com as relações de gênero, as representações sociais do masculino, do feminino e os lugares previstos para cada um deles.

Segundo o Centro de Referência em Educação/Portal do Governo do Estado de São Paulo, nos anos 1970 o magistério foi a profissão mais procurada por mulheres no Brasil, envolvendo cerca de 10% da população feminina economicamente ativa. Apesar de congregar 650 mil mulheres (85% do total dos docentes brasileiros), a distribuição feminina nos vários graus de ensino revelava desigualdades no acesso aos cargos mais prestigiados e melhor remunerados. As mulheres ocupavam quase 99% dos postos de 1ª a 4ª séries, 60% dos cargos de 5ª a 8ª séries e somente 30% dos quadros no ensino superior⁶. Apesar das conquistas femininas em sua inserção social, vemos claramente a concentração das mulheres professoras nas séries iniciais, período em que a maternagem é ainda muito valorizada.

Os estudos realizados por Pereira (2001) apontam algumas evidências que reforçam essas posições. Segundo o autor, a orientação doméstica ainda permanece como uma forte marca de vocação para o magistério, principalmente com relação aos postos mais humildes da carreira, ainda nos anos 80. Gerir o capital doméstico, por ele entendido como o capital simbólico das famílias, aparece como um ingrediente que perpassa a história educacional das moças normalistas e das mulheres professoras. Além disso, o sentimento

⁶ (site: <http://www.educacao.sp.gov.br/> última consulta em nov/2006).

de familiaridade entendido como modalidade de apreensão das relações sociais e que se manifesta principalmente sob a forma das trocas afetivas é a maneira encontrada de expressar a libido profissional, sobretudo para as mulheres; a evocação da familiaridade, segundo o autor, está, como no passado, a serviço de substituir quase completamente as referências a saberes e conhecimentos, ou seja, a qualidades e competências estritamente técnicas. Uma outra questão que ainda hoje pode ser detectada e que está ligada ao sentimento de familiaridade é a recusa ou abandono das questões econômicas:

Conicionados, como já se disse, a reconhecerem-se na forma de estima e afeto, acostumados a despossessão dos atributos técnicos da profissão, isto é, da competência propriamente pedagógica, esses agentes, sobretudo as mulheres, carregam para a escola o princípio de construção – a recusa do econômico (...) (Pereira, 2001, p.208).

Conceber que as mulheres foram educadas por mulheres no seio de um universo feminino constituído pela subordinação ao homem não esgota nossas inquietações; mesmo subjugadas engendraram discursos, discordaram e subverteram regras, quebraram o silêncio. As possibilidades que hoje se abrem às mulheres, são evidências de um rompimento importante com a rigidez de alguns padrões herdados.

Por outro lado, ainda hoje assistimos à proliferação de discursos que dicotomizam afeto e ampliação de conhecimento específico, buscando reafirmar a supremacia do primeiro; testemunho disso é o sucesso de autores que cultuam a emotividade, Rubem Alves, Chalita e tantos outros do campo da auto-ajuda. O que tais autores deixam entrever é uma espécie de pedagogia do sentimento, que dispensaria as metodologias e o saber específico de cada área.

Ao percorrermos os âmbitos social, econômico e psicológico, identificamos as origens de uma estrutura complexa, que mesmo datando de séculos, ainda persiste e influencia enormemente a formação de professores e professoras, bem como as atuais concepções de ensino e de aprendizagem. Podemos daí depreender que há sentido em

interrogarmos sobre o processo de alunos e alunas, em especial os de tenra idade, em seus primeiros contatos com as letras escolares.

1.2 – Alunas e alunos: a história se repete?

A partir dos dados históricos e sociológicos apresentados, passamos à análise de algumas pesquisas e textos recentes que apontam a disparidade entre homens e mulheres como uma ocorrência ainda bastante significativa, o que recobre tanto o processo educativo, referindo-se ao ingresso na escola e à performance escolar das alunas e dos alunos, quanto à presença maciça das mulheres nesse espaço.

Pesquisas recentes realizadas pela UNESCO mostram que o índice referente ao nível de analfabetismo continua acentuado mundialmente, em especial nas regiões sul e oeste da Ásia, embora já se observe a composição de uma curva decrescente⁷. As estimativas atuais indicam que havia aproximadamente 862 milhões de adultos analfabetos em 2000 – uma diminuição de 2% com relação à década anterior; uma redução adicional é esperada até 2015, o que ainda, segundo os pesquisadores, sinalizam um modesto progresso.

A alfabetização, assunto central do documento apresentado pela UNESCO, é entendida como um direito humano e como a base para as transformações futuras mundiais, processo vinculado à formação das habilidades necessárias para a vida. O documento ressalta que o enfoque clássico da alfabetização isolada do aprendizado de outras habilidades é, atualmente, visto por muitos estudiosos e pesquisadores como pouco eficaz: a suposição de que um indivíduo é alfabetizado após ter concluído um determinado período na escola é sabidamente inadequado em termos de avaliação da aprendizagem. Uma nova metodologia vem sendo desenvolvida e testada em alguns países-piloto, avaliando as habilidades que podem ser a chave para os processos de alfabetização: habilidades de vida (resolução de problemas e negociação) e habilidades contextuais (geração de renda, cuidado e prevenção com a saúde e com o meio ambiente).

⁷Relatório de Acompanhamento Global de Educação para Todos (EPT) UNESCO – 2003/4

Um outro aspecto destacado pelas pesquisas diz respeito à distinção, ainda proeminente, entre meninos e meninas freqüentadores de escolas. Segundo o relatório da UNESCO, as mulheres representam quase dois terços dos analfabetos do mundo, enfatizando os países subsaarianos e os estados árabes; dois aspectos importantes afetam fortemente a análise destas estatísticas:

- o aspecto demográfico: as mulheres vivem mais que os homens e, portanto constituem a maioria da população nos grupos mais idosos, nos quais os níveis de analfabetismo são mais altos;

- valores sócio-culturais: as desigualdades entre gêneros são encontradas de maneira mais marcante em sociedades onde as mulheres são confinadas ao ambiente doméstico e onde existem princípios patrilineares de herança e descendência.

Podemos aqui, longe de encontrar respostas, levantar algumas questões que se relacionam com nosso tema: por que nesses países, as mulheres são reprimidas em nome de deus? Por que os véus, as burcas, ainda hoje? Seria o medo de que elas possam erotizar as relações e destronar o fálico poder dos homens? Há, sem dúvida, uma relação entre a disparidade entre homens e mulheres que perpassa o domínio social e tange a constituição da sexualidade, assunto que abordaremos mais adiante.

A paridade entre os gêneros foi tema prioritário no Fórum Mundial de Educação realizado em Dacar, no Senegal, em abril de 2000. Nessa época, 57% das 104 milhões de crianças que não freqüentavam a escola eram meninas e dois terços dos 862 milhões de adultos analfabetos eram mulheres. Foram estabelecidas grandes metas para a educação⁸, dentre elas a garantia da Educação Primária Universal (EPU) e a igualdade entre

⁸ Expandir e melhorar a educação e o cuidado integral de crianças, especialmente as mais vulneráveis e desfavorecidas; assegurar para que até o ano 2015, todas as crianças, principalmente meninas, em circunstâncias difíceis e os que pertencem a minorias étnicas, tenham acesso a uma educação primária obrigatória e completamente grátis de boa qualidade; assegurar que as necessidades de aprendizagem de todos os jovens estejam cobertas por meio de um acesso equitativo a programas de aprendizagem apropriados e técnicas necessárias para o desenvolvimento na vida cotidiana; conseguir 50 por cento de aumento no nível de alfabetização de adultos até o ano 2015, especialmente de mulheres, assim como um acesso equitativo à educação básica e contínua para adultos; eliminar as diferenças de gênero na educação primária e secundária até o ano 2005 e conseguir uma equidade de gênero até o ano 2015 - com especial ênfase na garantia total e acesso igualitário para crianças a uma educação básica de boa qualidade; melhorar todos os aspectos da qualidade da educação para conseguir resultados reconhecidos e quantificáveis de aprendizagem para todos - especialmente em literatura, matemática e técnicas essenciais para a vida cotidiana. (http://www.unesco.org.br/noticias/ultimas/monitoramento/mostra_documento; última consulta em dez/2006).

os gêneros, consideradas de urgência particular. A meta referente à paridade a ser cumprida até 2005 contemplava o alcance do número equivalente de matrículas entre meninos e meninas; a total igualdade entre direitos e deveres em todos os níveis educacionais foi a meta projetada para 2015.

A proposta que vem sendo desenvolvida pela UNESCO, publicada no relatório supracitado, traz uma preocupação que extrapola a quantificação numérica e propõe que todos, homens e mulheres, tenham acesso igualitário à educação e à possibilidade de reconhecer e avançar em seus talentos, alcançando resultados que envolvam o progresso social, econômico, sem restrições ou discriminações.

A pesquisa realizada pela UNESCO enfocou a questão de gênero relacionada à paridade e ao direito à educação entre homens e mulheres. A permanência na escola, as dificuldades de aprendizado, o índice de repetência, a indisciplina, a evasão escolar e o desempenho entre meninos e meninas e em quais áreas curriculares também vêm sendo investigado em outras pesquisas, como poderemos acompanhar, estendendo as análises do percurso e do rendimento escolar das crianças até a possibilidade de chegar a uma escolha de carreira. A análise dos fatores sócio-econômicos e culturais dos grupos bem como das políticas educativas sustentam tais estudos.

O quadro geral do relatório apresentado pela UNESCO trouxe comprovações quantitativas que apontaram para um ingresso escolar tardio das mulheres, fato justificado pelo cenário sócio-econômico. Os esforços empreendidos para se alcançar a paridade entre os gêneros indicaram mudanças importantes: ao longo da década de 2000, já se observou que as matrículas de meninas vêm crescendo mais rapidamente que as de meninos. Porém, das crianças fora da escola, 57% são meninas, fato que ainda revela a necessidade de manutenção de programas que busquem a redução desse percentual, equiparando-o.

A Semana EFA de 2003 (Education for All), dedicada ao Programa Educação para Todos, foi comemorada no Brasil entre os dias 6 e 13 de abril. O título, “Tudo pela Educação das Mulheres”, teve como objetivo fomentar debates e novas estratégias educacionais que contribuíssem para a eliminação de assimetrias relacionadas ao gênero na educação. Em recente documento divulgado pela UNESCO (Semana de Educação para

Todos/2006)⁹, podemos acompanhar que desde 1998 o progresso tem sido constante especialmente em direção à universalização da Educação Primária e à igualdade entre os gêneros, mas o ritmo é ainda considerado insuficiente para que as metas estabelecidas para 2015 sejam alcançadas nos dez anos restantes. Como proposta de intervenção para o cumprimento desses objetivos, A UNESCO lançou os Programas de Educação a Distância e a formação de Centros de Ensino Não-Formais baseados na alfabetização e em atividades práticas do cotidiano, não só para preparar as meninas para uma vida produtiva como também, para estimular a participação efetiva em suas comunidades.

Um outro parâmetro ao qual podemos recorrer para obtermos alguns elementos importantes para a nossa reflexão é o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA): processo de avaliação comparada e baseada no Senso Escolar que ocorre a cada três anos e tem como objetivo produzir indicadores sobre a efetividade dos sistemas educacionais. Em 2003, participaram do PISA 250 mil adolescentes com 15 anos de idade; o exame ocorreu em 41 países, sendo 30 deles membros da OCDE – Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico - e os demais, convidados. Da América Latina, participaram Brasil, Uruguai e México. Avaliações internacionais anteriores concentraram seu foco no conhecimento escolar; esta nova avaliação mediu o desempenho dos alunos além do currículo escolar, sublinhando as competências necessárias à vida contemporânea, o que corrobora o enfoque adotado pela UNESCO, no programa EPT.

Em 2006, o Brasil participou pela terceira vez do programa, junto com mais cinco países latino-americanos: Argentina, Chile e Colômbia, além de Uruguai e México. Esta edição da avaliação enfatizou o conhecimento na área de Ciências; o conteúdo principal foi selecionado entre três grandes áreas de aplicação: ciências da vida e da saúde, ciências da terra e do meio ambiente e ciência e tecnologia.¹⁰

A partir de um modelo dinâmico de aprendizagem, o PISA¹¹ pretende investigar não só as competências curriculares nas áreas de Leitura, Ciências e Matemática, como também as habilidades e competências dos jovens, como disposição e motivação para

⁹Site http://www.unesco.org.br/publicacoes/livros/relatorioEFA2006/mostra_documento, última consulta em março de 2007.

¹⁰ Divulgação dos resultados indisponível para consulta até abr/2007.

¹¹ <http://www.inep.gov.br/internacional/pisa/>

os estudos e preferências por situações diferentes de aprendizado. O termo letramento aparece constantemente para sublinhar a amplitude das competências envolvidas em cada área curricular (letramento em Leitura, em Matemática e em Ciências). Uma evidência que acompanha a análise dos dados obtidos é a diferença de resultados entre alunos e alunas, tanto nos países que obtiveram altas pontuações, como nos que obtiveram resultados medianos e insatisfatórios.

*Meninos de quase todos os países analisados pelo Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa) se saem melhor em matemática que as meninas. Entre as 41 nações que participaram do exame em 2003, apenas na Islândia elas tiveram melhor desempenho. No Brasil, que amargou o pior resultado na disciplina, as meninas fizeram 348 pontos e os meninos, 365, numa escala que pode passar de 660. Em leitura, que não era o foco principal, mas também foi avaliada, a situação é inversa: em todos os países as meninas estão à frente.*¹²

A Finlândia e o Canadá, dois países que alcançaram as melhores pontuações, publicaram que a diferença entre gêneros foi significativa; no primeiro, aliás, encontramos a maior porcentagem diferencial, como revelaram os dados do Relatório PISA 2003. Segundo o diretor do programa PISA, Andreas Schleicher, em entrevista ao jornal O Estado de São Paulo em maio de 2005, as meninas de uma maneira geral mostram menos interesse em Matemática, apresentam-se mais desamparadas e estressadas durante as aulas dessa matéria e acreditam pouco nelas mesmas. Com relação à Leitura, os meninos fizeram 34 pontos a menos que as meninas, o que pode sugerir uma área de facilidade ou mesmo de preferência feminina. Uma justificativa corrente para explicar essa diferença diz respeito ao estilo de educar meninos e meninas segundo padrões estabelecidos culturalmente, advindos dos lares e reforçados pela escola.

No Canadá, no estado de Ontário, a diferença de performance entre meninos e meninas já chegou ao sistema escolar na forma de campanha. A capa e o título na página seguinte são bastante significativos - meninos jogando, brincando, sob o efeito de uma frase que lhes é bastante comum: “Moi, lire? Tu blagues!”¹³(Ontário, 2005) - trata-se de um manual destinado aos professores elaborado pelo Ministério da Educação, cuja preocupação

¹² Agência Estado - 11.5.2005 - 14h13

¹³ “Eu, ler? Você tá brincando!” (veja a capa do material na página seguinte)

é fornecer aos professores uma abordagem especial que favoreça a identificação de meninos com a leitura.

A proposta canadense é sustentada por uma necessidade educacional e evidencia que a aprendizagem da leitura fica preterida diante dos jogos de ação ou das brincadeiras mais agitadas, comuns ao universo dos meninos. Porém, a ênfase para redimensionar as propostas pedagógicas está na formação docente, na possibilidade de revisão dos conceitos e dos discursos educacionais que permeiam as escolas e que influenciam sobremaneira as avaliações dos professores sobre os resultados de seus alunos.

Moi, lire? *Tu blagues!*

Guide pratique
pour aider
les garçons
en matière
de littérature

Éducation Ontario

L'excellence pour tous et toutes

Ontario

Podemos inferir a partir dos dados apresentados que a disparidade entre os gêneros aparece no contexto escolar como uma questão abrangente e para a qual se tentam soluções. Nos textos que seguem, o tema causa inquietude não só no que tange à aprendizagem; a indisciplina, a desatenção, o desleixo e a formação dos professores, em geral mulheres, também compõem a complexidade do quadro.

Em maio de 2006, o número 109 da Revista Educação foi dedicado ao tratamento da questão do gênero nas escolas. A reprodução de preconceitos, como sugerem vários autores, prejudica a formação e o desempenho de meninos e meninas e alimentam padrões preconceituosos que a escola não consegue romper. Ambientes majoritariamente femininos, principalmente nos segmentos iniciais, uma formação docente pouco atualizada e questionadora, espaços físicos que muitas vezes acentuam diferenças, a escolha de materiais e livros que tratam de forma desigual não só homens e mulheres, como também diferenças raciais e de classes sociais são algumas das questões importantes sublinhadas pelos pesquisadores.

Os autores, em sua maioria, apontam que, numericamente, são os meninos os frequentadores mais assíduos das classes de reforço e os que requerem mais atenção quando o assunto é disciplina e organização; já as meninas, “só se tornam visíveis na escola quando comparadas aos meninos” (op.cit., p.52) segundo a professora Marília Pinto de Carvalho, no artigo “Masculino e feminino: Plural”, da publicação supracitada.

Ampliando ainda mais nossa reflexão sobre o assunto, vejamos um artigo publicado na revista Educação e Pesquisa¹⁴, no qual Carvalho (2003) apresenta um estudo detalhado que traz informações sobre as diferenças de desempenho escolar entre meninos e meninas do Brasil. A partir de uma análise que alinhava dados históricos e sócio-econômicos, traça um panorama marcado por diferenças importantes que variam historicamente, mas que atestam a necessidade de uma investigação mais apurada a respeito do assunto.

As informações extraídas de seus estudos apontam que o fracasso escolar é maior entre os meninos e cita algumas explicações frequentes que sustentam esta

¹⁴Revista da Faculdade de Educação da USP, jan/jun de 2003.

afirmação, tomando o cuidado de atribuir ao assunto um caráter complexo, exigente e comprometido ideologicamente. A primeira explicação refere-se ao trabalho infantil e à relação com os sexos: se masculino, questiona se o trabalho infantil impede que os meninos frequentem a escola, afastando-os da realidade escolar e, conseqüentemente, das atividades voltadas à intelectualidade, o que necessariamente envolve leitura, escrita, concentração; se feminino, é possível depreender que as atividades escolares traduzissem uma forma de libertarem-se do trabalho doméstico, antevendo novas possibilidades para sua vida; existe a possibilidade contrária: pelo trabalho, as meninas distanciariam-se dos desafios escolares, o que talvez justifique a alta taxa de analfabetismo entre as mulheres.

Acreditamos que colocações como estas devem ser constantemente revistas, uma vez que a criação de novos projetos de incentivo como, por exemplo, o Bolsa Família, podem introduzir novas variáveis de análise e mesmo redefinir conclusões.

Uma outra colocação da autora que busca justificar as diferenças entre o desempenho entre meninos e meninas refere-se às formas de criá-los, de apresentar-lhes a cultura e de inscrevê-los na família. Distintos desde a infância, e até mesmo antes dela, meninos e meninas são envoltos em cenários preparados para cada gênero; recebem um nome, apelidos, brinquedos muito específicos, têm acesso a determinadas leituras e são convidados a participar de situações e de eventos marcados pelas diferenças entre meninos e meninas. Talvez a confinção das meninas em suas casas, a restrição de circular em muitos espaços, o cuidado familiar com as meninas sejam aspectos que favoreçam o apego à vida escolar e que estejam presentes no bom rendimento identificado pelos docentes, uma vez que a escola pode representar um ambiente socialmente aprovado para sua emancipação e lazer. Ao mesmo tempo, podemos aventar a possibilidade de que as meninas sintam-se em condições mais igualitárias na escola, quando estão próximas geográfica e fisicamente dos meninos (Heilborn; Madeira 1997 apud Carvalho, 2003).¹⁵

Carvalho (2001) realizou pesquisa qualitativa com professoras de quarta séries de uma escola pública de Ensino Fundamental de São Paulo, enfatizando a discussão sobre as relações de gênero na escola e os critérios de avaliação de alunos a alunas.

¹⁵Heilborn, M.L.;Madeira, F.R.A. – A trajetória das meninas dos setores populares:escola, trabalho ou...reclusão. Record – Rosa dos tempos/UNICEF, 1997.

As estatísticas não deixam dúvidas quanto à diferença de desempenho escolar entre meninos e meninas em todo o Ensino Fundamental e Médio. Pode-se tomar os dados sobre evasão e repetência ou as informações sobre defasagem entre série cursada e idade: qualquer dessas cifras indica que os meninos teriam maiores dificuldades escolares (p.554).

A aceitação unânime dos professores quanto à existência de diferenças de comportamentos e desempenho entre meninos e meninas foi significativamente destacada no artigo. A questão foi identificada facilmente pela equipe pedagógica e considerada merecedora de reflexão. Estudantes avaliados como bons ou excelentes pelos professores eram, geralmente, obedientes, por vezes silenciosos e até pouco criativos, mas organizados e cumpridores de suas tarefas, na maior parte dos casos, meninas. Os meninos, em vários momentos, mostraram certo descompromisso com a escola, desleixo, preconceito em caprichar em seus cadernos e em ser obedientes; segundo os professores, há uma proximidade entre o desleixo em geral e a masculinidade.

Os cadernos parecem materializar certas características relativas ao gênero expressando a feminilidade através da limpeza, organização, cores, capricho e enfeites, e a masculinidade através da desorganização e da sujeira. E neste caso o bom desempenho estaria relacionado às características tidas como femininas, independentemente do sexo do dono ou dona do caderno. (Ibidem, 566)

Raros alunos conseguiram, na visão das professoras, equilibrar desempenho escolar com a dose certa de masculinidade, conquistando bons resultados em sala de aula e no pátio do recreio; estes poucos meninos descobriram uma atuação masculina e eficiente diante das exigências escolares, pedagógicas e sociais.

Vale aqui uma breve reflexão a respeito das perspectivas apresentadas. Essas diferenças, muito estigmatizadas podem ser entrevistas também no imaginário que recobre as diferenças de gênero na sociedade de uma forma bastante corriqueira, mas com uma forte intensidade e em um amplo espectro. Basta observarmos as propagandas que circulam na mídia quando se aproxima o dia das mães, dos pais e mesmo das crianças. Na internet, por exemplo, circulam textos e filmes que evidenciam o desleixo masculino, o descompromisso com as tarefas ditas femininas, a paixão pelo futebol e pelas atividades esportivas em geral, pela vida fora de casa; em contrapartida, os que se referem às mulheres, ainda trazem elementos de uma posição que busca recuperar uma defasagem e, mesmo com algum humor e ironia, apontam os descuidos dos homens referindo-se, geralmente, ao contexto doméstico e familiar.

No ambiente escolar, observamos claramente a força e a rigidez das diferenças entre os gêneros, processo alimentado por um corpo docente que pouco preparado para desmontar os preconceitos e os ditames sociais. Esses ambientes, pela condição privilegiada que possuem de formar e de instruir, poderiam ser utilizados para recuperar questionamentos e arejar as propostas pedagógicas e educacionais, uma vez que são por excelência, pautadas pela convivência grupal e comunitária.

Ao retomarmos o texto supracitado, constatamos que a distinção entre os alunos indisciplinados e os que apresentavam problemas de aprendizagem exigiu muitos debates por parte dos professores. Muitas meninas, quietas e bem comportadas, escondiam sérios problemas de aprendizagem e foram facilmente ignoradas pelos professores em razão do perfil tranqüilo que adotavam; os meninos, mais agitados e incômodos, seriam candidatos às classes de reforço, classes especiais ou de aceleração. Cabe aqui, segundo a autora, uma reflexão apurada e urgente uma vez que nossas escolas, ao deixarem veladas e mal resolvidas tais questões, contribuem para a manutenção desse quadro cristalizado e aparentemente imutável: *Mau aluno, Boa aluna*¹⁶.

¹⁶Título do artigo em discussão

A falta de consciência dos professores de que valores e referências pessoais atuam no processo de avaliação de alunos e alunas é, muitas vezes, a base de processos mal conduzidos, seguindo critérios arbitrários e subjetivos.

Mais do que em qualquer outro momento, pensar os processos de avaliação dos alunos no sistema escolar brasileiro requer hoje refletir sobre as relações sociais de gênero, masculinidades e feminilidades que informam nossas concepções de bom aluno, aprendizagem, disciplina, infância, ao lado de hierarquias mais ou menos consagradas nessa reflexão, como as de classe social e etnia. (Ibidem, p. 572).

Pollack (1999) descreveu situações oriundas de diversos países que também apontaram para as constantes desvantagens dos garotos no cenário escolar. Indisciplina, agressões e a impaciência para aprender marcaram a fala dos professores quando se referiram aos meninos, atestando que muitas das dificuldades encontradas em suas rotinas de trabalho deviam-se a ocorrências que iam desde sérios problemas de aprendizagem, em especial com a leitura e a escrita, até desavenças e mal-comportamento. O autor afirma em seus estudos que nem sempre o sistema escolar se coaduna com os meninos e que há uma distância emocional entre eles e os professores, o que torna o espaço escolar mais suscetível às necessidades das meninas e, nesse sentido, sexualmente cego em relação às diferenças.

O autor cita um recente estudo intitulado “A influência do clima escolar nas diferenças sexuais de realizações e comprometimento de jovens adolescentes” realizado na Universidade de Michigan, por Valerie Lee e colaboradores¹⁷. A partir da análise do progresso educacional de mais de nove mil estudantes, concluiu-se que as meninas do oitavo grau eram mais dedicadas, com melhores hábitos de estudo e atenção, completando suas lições de casa e mantendo condutas positivas com relação à escola; as garotas pareciam mais adaptadas às escolas do que os garotos.

¹⁷ Lee, V. et al.- The influence of school climate on gender differences in achievement and engagement of young adolescents. Michigan University, 1996.

Portanto, embora as garotas, como já vimos, possam realizar-se menos que os meninos em áreas limitadas (geralmente matemática e ciências, parecem estar mais bem ajustadas às escolas do que os meninos). Mas será que elas se ajustam melhor às escolas ou estas estão mais ajustadas a elas? (Pollack, 1999, p.275).

Existem sinais claros, segundo Pollack, de que a atenção dos professores concentra-se mais nas meninas, justamente por não encontrarem “suas vozes” dentro da sala de aula. Tal fato fundamenta a aparição de um sentimento antimeninos que, inadvertidamente, obstaculiza a instituição ao solucionar as questões referentes às diferenças entre meninos e meninas, adotando medidas pouco ágeis e morosas para lidar com as necessidades genuínas, emocionais e escolares dos estudantes.

Seguindo índices levantados por Pollack, os meninos estão sujeitos cerca de dez vezes mais do que as meninas a serem diagnosticados como portadores de distúrbios de atenção e hiperatividade, preenchendo muitas das vagas de classes especiais e de reforço escolar. Além de diagnósticos simplistas e pouco eficientes, Pollack adverte que a falta de conhecimento dos professores com relação ao assunto favorece a criação de um clima pouco acolhedor para os meninos e aponta que tamanha discrepância de resultados entre meninos e meninas na escola seja escorada por causas biológicas, psicológicas e sociais. Como sugestão, o autor declara que há a necessidade de investir na formação dos professores, revisar os programas de ensino, monitorando-os principalmente quanto ao estilo de atividades; além disso, frisa que a questão poderá ser melhor conduzida se a instituição empregar mais professores do sexo masculino nas séries iniciais, cuidando para que as professoras não sejam as únicas representantes das disciplinas de Arte, Línguas e Literatura e os professores, das de Matemática e Ciências, distanciando-se cada vez das estereotipias ligadas aos gêneros.

Ao recorrermos às análises históricas e sociológicas apresentadas no início desse capítulo, identificaremos prolongamentos culturais que ainda persistem atualmente, fatos descritos em estudos recentes: a circulação social restrita da mulher, o universo

feminino balizado e fiscalizado pela sociedade e pela igreja, a ênfase na extensão das atividades domésticas na escola. Importante sublinharmos que nossa análise tende, cada vez mais, a questionar o cruzamento desses fatores: a imagem da mulher incrustada histórica e culturalmente perpassa a formação docente e influencia a estrutura escolar de forma ampla? Os métodos de ensino bem como a avaliação dos alunos e das alunas podem sofrer algum tipo de comprometimento diante desse cenário original, que traz as marcas do berço das mulheres professoras que atuam em nossas escolas, maciçamente nas séries iniciais?

Corrêa (2004) dissertou sobre as influências do papel da mulher, professora e leitora, nas escolhas e preferências de leitura de meninos e meninas, analisando os livros retirados da biblioteca de uma escola pública, por alunos da 8ª série. Demonstrou que as histórias de leitura de homens e mulheres continuam distantes pela força de um *habitus*, termo retomado do sociólogo Pierre Bourdieu¹⁸. A força do *habitus*, ainda segundo Corrêa, está presente na condição brasileira, culturalmente colonizada e dependente, que incide na estigmatização da mulher:

(...) aparece na nítida separação entre carreiras e interesses masculinos e femininos que nossos estudos e observações tendem a localizar através das tendências, disposições e predisposições transmitidas desde antes do nascimento pela força do habitus, pela força da linguagem, que a cada momento reforça-o, consciente e inconscientemente (p.199).

A escolha feminina pelo magistério é novamente um assunto destacado nessa pesquisa e indicado como um dos fatores que sustentam e são sustentados pelo *habitus cultural*; é por meio dessa escolha que elas mantêm um frágil equilíbrio entre o doméstico e o cultural, o que pode incidir na identificação de meninas com suas professoras e nas suas escolhas literárias, ilustradas pela leitura intensiva de amenidades e de textos romanescos. A autora detectou por meio das escolhas de livros na biblioteca da escola, atribuindo certa

¹⁸O *habitus* é uma noção mediadora que ajuda a romper com a dualidade de senso comum entre indivíduo e sociedade ao captar “a interiorização da exterioridade e a exteriorização da interioridade”, ou seja, o modo como a sociedade se torna depositada nas pessoas sob a forma de disposições duráveis, ou capacidades treinadas e propensões estruturadas para pensar, sentir e agir de modos determinados, que então as guiam nas suas respostas criativas aos constrangimentos e solicitações do seu meio social existente. Sociology.berkeley.edu(última consulta, 23/-2/2006).

gravidade ao fenômeno, que há uma atitude negativa das meninas em direção aos textos científicos, à tecnologia e à informação de um modo geral, apontando a urgência de planejar currículos de leitura mais amplos, que abracem meninos e meninas.

Em ambientes pré-escolares, foco do nosso estudo, essas evidências já aparecem. Em uma observação recente de salas de aula dos “maternais”, dos “jardins” e “infantis”, detectamos claramente que os brinquedos estão agrupados de maneira bem específica para meninos e meninas: bonecas, miniatura de tábuas e ferros de passar roupas, panelinhas, paninhos, fivelinhas, indicadores cor-de-rosa demarcam o espaço destinado às meninas, embora sutilmente, convidem a todos; carrinhos, aviões, espadas, guerreiros, bolas, jogos de disputa estão acomodados em outra seção e também atraem a todos. A visibilidade dessas disposições garante, não apenas nas salas de aula, já que podemos vê-las em outros ambientes, o reforço de estereótipos. A esse respeito, citamos o estudo de Brougère (2003) que analisa como o brinquedo se inscreve na cultura e como o seu uso, variável de região para região, difere conforme o sexo e o meio social. Ele observa que há diferenças entre as escolhas de meninas e meninos diante dos brinquedos, mas aponta que os reforços sociais que incidem sobre essas distinções chegam a estigmatizá-las de maneira quase caricatural.

Por várias vezes cruzei com a questão da diferença bem marcada entre meninas e meninos. Já é tempo de enfrentá-la. Meninos e meninas não brincam da mesma maneira, nem com os mesmos objetos. Além da observação que qualquer um pode fazer, é impressionante a força da distinção. Desde a escola maternal, os comportamentos lúdicos de meninas e meninos diferem. A apresentação comercial dos brinquedos (vitrines, prateleiras, catálogos, propagandas) é amplamente estruturada a partir da diferença entre brinquedos de meninas e brinquedos de meninos. O que não significa, longe disso, que elas e eles não possam brincar juntos (p.289).

A condução das atividades e intermediação dos professores de Educação Infantil, freqüentemente mulheres, pode reforçar o rumo das escolhas, o teor das brincadeiras, a composição de cada grupo em torno de uma ou outra atividade: “quanto

mais a brincadeira depender da iniciativa adulta (centros de lazer, escolas), menos deveria carregar a marca da diferença sexual, o que não significa que essa diferença não seja também valorizada por adultos” (op. cit, p.290). Vemos aqui, reiterada a importância de se investir na atualização da formação docente, priorizando reflexões e debates sobre as relações de gênero na escola, incluindo o aprofundamento da compreensão sobre os termos “masculino” e “feminino”, o que envolve um estudo mais pormenorizado, como tentaremos demonstrar no próximo capítulo.

Podemos ilustrar tais evidências recorrendo a uma situação na qual uma professora de pré-escola procurou com urgência o Departamento de Orientação Educacional, reportando sua preocupação com um garoto de cinco anos que durante os momentos livres, em classe, gostava muito de se fantasiar, dava preferência aos “adornos femininos”¹⁹, echarpes, turbantes, coroas, abandonando seus amigos que brincavam com “coisas de meninos”²⁰. Além disso, o aluno apresentava dificuldades em se concentrar, não gostava de escrever, apresentava rompantes de intensa agressividade e muitas vezes não queria participar das atividades coletivas, “parecia que não gostava da escola”²¹. O último fato que a professora trouxe em seu relato referia-se à família do garoto: os pais eram jovens proprietários de uma tecelagem, trabalhavam com moda e esse assunto era corrente em sua vida familiar. Foi importante considerar a preocupação da professora, ouvir seu depoimento e os dados que trazia sobre as manifestações do aluno; mais importante ainda foi investigar as origens de sua preocupação e esclarecer que alguns preconceitos implícitos em sua avaliação poderiam impedir que uma intervenção mais acertada realmente auxiliasse o desenvolvimento do aluno. O debate possibilitou uma compreensão diferente acerca de todas as condutas que o aluno vinha apresentando, que puderam ser reformuladas.

Examinar todos os fatos a partir de um outro ângulo nos conduziu ao exame mais pormenorizado das observações e avaliações da professora sobre seus alunos. As estereotipias, os preconceitos e a dificuldade de tratá-los, até mesmo de identificá-los em si mesma puderam ser pontuados. Além disso, levantamos a hipótese contrária e pudemos constatar que se uma menina adota brinquedos masculinos, a aceitação social parece ser

¹⁹Citação de fonte informal.

²⁰ Idem.

²¹ Idem.

maior. Este processo favoreceu uma análise mais ponderada das expressões das crianças, de suas produções e brincadeiras. A transformação inaugural e bastante salutar das intervenções da professora possibilitou uma ampliação das brincadeiras do grupo todo, a descoberta de novos instrumentos lúdicos, de novos contextos pelas crianças, representando principalmente o momento de uma retomada intelectual da professora; a partir de então, a procura por textos e artigos que tratassem da cristalização de conceitos passou a recheiar as reuniões pedagógicas. Ainda assim, estamos distantes do eixo conceitual que pretendemos abordar no próximo capítulo.

Retomando o estudo de Brougère (2003), podemos extrair alguns elementos importantes relativos às divisões exageradas dos brinquedos e das brincadeiras que ainda fazem parte das rotinas escolares e da cultura de uma forma geral. Segundo o autor, o universo masculino é preponderante, o que justifica a oferta de uma maior variabilidade de brinquedos para os meninos. Além disso, em algumas pesquisas, foi detectado que as meninas brincam mais facilmente com os brinquedos de meninos do que o inverso, o que socialmente é também mais aceitável; o exemplo do aluno que brincava com tecidos e ornamentos é um bom exemplo.

Enfim, a escolha dos meninos é mais restrita (eles têm menos tendência a se apropriar ou a preferir os brinquedos do outro sexo). Se admitirmos que o pólo dominante e valorizado seja o masculino, ele vai mais facilmente provocar a adesão do outro sexo do que o inverso (...) os brinquedos atribuídos às meninas são limitados em número e, sobretudo, reduzidos ao campo das atividades maternas (boneca, bebê, berço) ou doméstica (objetos de cozinha, costura, etc). Os brinquedos masculinos são bem mais numerosos e centrados em atividades diversificadas ligadas à agressão, ao movimento, à aventura, à mecânica (Ibidem, p.295).

Brougère (2003) destaca a necessidade de se repensar as imagens propostas pelos brinquedos em relação à manipulação e às produções imaginárias que permitem veicular, limitando o universo infantil em favor de práticas tradicionalistas, pouco preocupadas com as transformações sócio-históricas. Pais, educadores, profissionais que lidem com o universo infantil, pessoas do convívio da criança, todos esses, segundo o autor, reforçam uma cultura quando se dirigem a meninos ou a meninas, agindo, oferecendo

objetos, valorizando esse ou aquele comportamento, “fatos que só podem conduzir a uma experiência sexuada” (op.cit, p.302).

Concordamos com o autor quando admite que a materialidade de tudo o que rodeia a criança, incluindo falas, gestos, brinquedos, reforçam e reimprimem estereótipos, frutos de uma complexa produção cultural que interferiria na formação da criança. Acrescentamos, porém, que se a sexualidade for tomada como inconsciente é inevitável que esbarremos na desmontagem da correspondência entre o biológico e o psíquico, entre o social e o subjetivo, o que exige um reposicionamento teórico a respeito dos termos sexo e sexualidade. Acreditamos que a introdução dessas reflexões corrobora ainda mais as propostas de revisão dos ambientes escolares e dos currículos pedagógicos, bem como da formação docente.

A oferta de livros infantis nesses ambientes também é digna de nota. Desde as gravuras bastante estigmatizadas até as histórias e seus desfechos, observa-se a profusão de conteúdos que inadvertidamente, e baseados nos ditames culturais das diferenças entre gêneros, seccionam meninas e meninos. O pai que chega do trabalho esperado em casa pela mãe/esposa e os filhos; o aluno mal-comportado que é repreendido pela professora e que, por seguir suas orientações, assume posição de referência entre os colegas; a menina que ajuda a mãe nos trabalhos de casa e é gratificada com um bichinho de estimação para que dele possa cuidar; histórias da Barbie, Xuxa, Hello Kity em contraposição a dos Power Rangers. O sucesso, entre as meninas de dois a seis anos aproximadamente, das “Meninas Super Poderosas” talvez se explique nesse cenário: três garotas com poderes fantásticos, lutam contra o mal e vencem todas as batalhas. O fato de agregarem o poder à força feminina pode indicar uma possibilidade de romper com alguns dos estereótipos já enraizados nas crianças, estremecendo identificações e favorecendo outras.

Felipe (1997) analisou criticamente alguns livros infantis que abordam a sexualidade, tentando examinar como as questões de gênero eram tratadas. Mesmo tendo uma pretensão pedagógica e com linguagem adequada à faixa etária, encontrou textos pouco claros, dúbios, contendo muitas estereotipias acerca dos gêneros. Afirmou que:

As concepções de gênero presentes na maioria dos livros analisados retratam homens e mulheres, meninos e meninas, em papéis extremamente estereotipados, onde o gênero feminino é visto apenas em sua função reprodutora. A sexualidade não é colocada de forma abrangente, em suas diversas possibilidades de experimentação do desejo, mas restrita ao ato sexual e à reprodução, portanto, à relação heterossexual. As identidades aparecem como fixas. (Felipe, 1997, p.103).

Sexualidade, gênero, raça e etnia ainda são questões pouco problematizadas por educadores que atuam com crianças de zero a seis anos, conforme assinala Rosemberg (1997). Segundo a autora, “não existe nenhum estudo brasileiro feito sobre a questão dos possíveis componentes sexistas da experiência infantil em creches e pré-escolas” (op.cit., p.103).

Constatamos pelas pesquisas e estudos apresentados que uma cultura bastante sexista ainda permanece imperativa, mantendo as estereotípias para cada gênero; é preciso que interroguemos os discursos e práticas sociais, quase sempre tomados como verdades, para que alcancemos um domínio mais subjetivo, que extrapole a leitura sócio-histórico-cultural que incide sobre a figura da mulher, no nosso caso, da mulher professora. Passar da condição de indivíduos, empobrecidos pela massificação cultural, para a de sujeitos desejantes, rever as certezas e apontar as complexidades subjacentes a estas análises sociológicas é um dos intentos deste trabalho.

As relações entre a professora, que ainda carrega as aflitivas marcas do passado, e as atuais referências aos problemas de aprendizagem, de indisciplina, de baixo salário foram apontadas por muitos autores; dentre eles, recuperamos Diniz (1998):

Considerando a subjetividade da mulher-professora no campo educacional, o que se destaca é um profundo mal-estar destas que se manifesta cotidianamente em suas queixas, dentre as quais: “a falta de condições materiais para a execução do trabalho, a pequena oportunidade para capacitação profissional, a dificuldade em lidar com seus alunos, a questão salarial, questões com seus familiares, entre outras”. Mas a queixa que sobressai se refere principalmente ao aluno, à sua dificuldade em aprender e à sua indisciplina (...) são tratados como filhos que devem ser protegidos,

formando assim uma relação de dependência. O discurso de queixa tem sido marca do discurso das mulheres-professoras, particularmente das que atuam nas séries iniciais, demonstrando que a relação com o trabalho pedagógico é bastante complexa, por vezes, insuportável. (p.203).

Até que ponto a escolha feminina pelas salas de aula contribui para esse antigo silenciamento de questões fundamentais da mulher-professora, favorecendo o aparecimento do discurso da queixa e do discurso amoroso, muito presentes nas falas das professoras, em suas práticas docentes e nas avaliações sobre os alunos? A proximidade das meninas à leitura e à escrita, aos bons hábitos de estudo e dos meninos agitados às ciências e à matemática poderia ter alguma relação com o quadro complexo de feminização do magistério? Ao nos direcionarmos para uma instância que se situa além do aparente e que busca investigar subjetividades, adensaremos nossas reflexões a partir dos conceitos propostos pela psicanálise. Apresentaremos a seguir uma investigação mais minuciosa a respeito da constituição da sexualidade, para posteriormente entendê-la como parte do processo da instauração da linguagem, tema central do capítulo II.

1.3 – Sexualidade e gênero na escola: desfazendo dicotomias, resvalando nos impossíveis

A própria teoria psicanalítica enfrenta há um século o problema de definir o que constitui a pertença sexual, pois é forçada a constatar que, se a anatomia decide sobre o registro civil, não comanda nem o desejo e nem a pulsão – coisa de que a existência das perversões já podia fazer suspeitar há muito tempo. Da presença ou ausência do pênis, à qual se reduz inicialmente a anatomia, depende que alguém seja chamado de menino ou menina e, conseqüentemente doutrinado, mas é óbvio que é preciso muito mais para torná-lo um homem ou uma mulher. Ora, há pouca probabilidade de que se descubra o gene da normalidade sexual (Soler, 2005, p.136).

A obra de Freud é, em toda sua extensão, revolucionária e transformadora. Deslocar padrões, abrir sulcos em terrenos já sedimentados pela ciência e aceitos pela

sociedade foram e ainda o são, as marcas de seu legado. Veremos adiante que as rupturas teóricas e epistemológicas apareceram quando estudou as noções de percepção, de memória, de representação, de sonho e de linguagem. Com relação à sexualidade, não foi diferente.

Ao separar seu conceito de sexualidade de qualquer fundamento biológico, anatômico e genital, Freud rompeu com a sexologia dominante na época e estendeu seu conceito a uma disposição psíquica universal, sustentada pela libido, pela pulsão e pela operação de recalçamento. Assumiu, portanto, que a diferença sexual não provém da natureza anatômica e que vai muito além da materialidade da carne; a sexualidade deixa de ter correspondentes fixos e determinados pela dualidade biológica. Essa desconstrução abriu perspectiva para uma nova teoria sobre a identificação sexual.

Freud deixou transparecer em sua obra um embaraço especial ao tentar escrever sobre a identidade feminina. Acompanhar sua lida para conhecer mais sobre a alma da mulher nos remeteu a algumas idéias desenvolvidas em seu texto “O Tabu da Virgindade” (1969), publicado em 1917. Nele, as descrições nos revelam como homens e mulheres de tribos primitivas relacionavam-se com o corpo, em especial com o feminino. Se partirmos da análise do defloramento das jovens de determinadas tribos, concluímos que o fato em nada se aproximava à relação sexual: uma perfuração que rompesse o hímen seria realizada por alguém que não fosse o futuro marido, quando a menina ainda fosse criança ou quando atingisse a puberdade; o ato seria empreendido pela mulher mais idosa, pelo sacerdote ou pelo pai da noiva e estaria sobre o crivo da lei tribal. Há muitas evidências que justificam esses acontecimentos; segundo Freud, o horror ao sangue presente no defloramento, na menstruação e no parto, associados aos mistérios do que é desconhecido geram ameaça e medo, equação que institui um tabu.

Toda vez que o homem primitivo tem de estabelecer um tabu, ele teme algum perigo e não se pode contestar que um receio generalizado das mulheres se expressa em todas essas regras de evitação. Talvez este receio se baseie no fato de que a mulher é diferente do homem, eternamente incompreensível e misteriosa, estranha, e, portanto, aparentemente hostil. O homem teme ser

enfraquecido pela mulher, contaminado por sua feminilidade e, então, mostrar-se ele mesmo incapaz. O efeito que tem o coito de descarregar tensões e causar flacidez pode ser o protótipo do que o homem teme; e a representação da influência que a mulher adquire sobre ele através do ato sexual, a consideração que ela em decorrência do mesmo lhe exige pode justificar a ampliação desse medo. Em tudo isso não há nada obsoleto, nada que não permaneça ainda vivo em nós mesmos. (Freud, 1969, vol. XI, p.184).

Uma outra importante questão colocada por Freud indica que não havia entre os homens primitivos uma distinção entre os perigos de natureza física e psíquica; preponderava uma concepção animista do universo na qual um ser dotado de alma, como ele próprio, era responsável tanto pelas ameaças procedentes de alguma força natural, quanto pelos perigos advindos de outros humanos ou animais. Era comum que projetasse os sentimentos de hostilidade em objetos que considerava portador de maus agouros e mesmo nas mulheres, principalmente no que condiz ao primeiro ato sexual.

Eu, por exemplo, acredito que encontraremos alguma indicação sobre o que é esse perigo intensificado e por que ele ameaça, precisamente, o futuro marido, se examinarmos mais detidamente o comportamento, nas mesmas circunstâncias, de mulheres de nosso estágio de civilização. Submeter-me-ei antecipadamente como resultado desse exame, que tal perigo realmente existe, de modo que, no caso do tabu da virgindade o homem primitivo está se defendendo de um perigo corretamente pressentido, apesar de psíquico. Consideramos como reação normal que a mulher, em seqüência à introdução do pênis, abraça o homem, apertando-o contra ela no auge da satisfação, e observamos essa atitude como expressão de sua gratidão e prova de sua sujeição duradoura (Ibidem, p.186).

A sexualidade tomada por Freud como disposição psíquica universal e como essência da atividade humana, fundamenta, segundo ele, a história do homem desde as mais pregressas formas de organização social. Como foco de tantas projeções, os mistérios femininos deram contorno à imagem da mulher e traçaram uma figura ambivalente que

passava da fragilidade à ameaça, do sensível ao hostil. Embora tenha considerado a sexualidade feminina como misteriosa, obscura, Freud propôs-se a estudá-la sem afastar-se, porém, da centralidade do falo e da trama edipiana, conceitos que carregam o apego ao pai e à potência masculina tanto com relação aos meninos, quanto às meninas.

Em seu artigo “A Organização Genital Infantil” (1969) escrito em 1923, Freud descreve a sexualidade da menina ainda como enigmática:

O que está presente, portanto, não é uma primazia dos órgãos genitais, mas uma primazia do falo. Infelizmente, podemos descrever esse estado de coisas apenas no ponto em que afeta a criança do sexo masculino; os processos correspondentes na menina não conhecemos (Freud, 1969, Vol. XIX, p.158).

Representante da virilidade não apenas como o pênis em sua realidade anatômica e priápica, o falo é um símbolo. Desde os tempos mais recuados, símbolos fálicos ornamentavam cerimônias, rituais religiosos e de iniciação, representando transcendências poderosas e sobrenaturais, podendo ser destacado do corpo e simbolizando uma série de qualidades, de potências e de virtudes em uma espécie de alegorismo.

O termo falo, só muito raramente foi empregado por Freud; em contrapartida, o adjetivo fálico foi de grande destaque quando tratou da libido, da sexualidade feminina e da diferença sexual. Na acepção psicanalítica, o falo desempenha papel determinante na sexuação psíquica e baliza o trajeto do desejo inconsciente, ordenando a relação entre homem e mulher. Independente de sua presença concreta na criança, isto é, tanto no menino quanto na menina, a representação psíquica quanto à sexualidade é reduzida a *ter ou não o falo*²². Como representante recalcado que é, o falo congrega e traduz as experiências pulsionais infantis que, inicialmente, nada dizem sobre as diferenças entre os sexos. O que antecede a constituição do masculino/feminino tem sua origem, na criança, na oposição fálico/não-fálico, de onde Freud postula que só há um tipo de libido ativa nas crianças, a masculina.

²² Os grifos são nossos.

No estágio seguinte da organização genital infantil, sobre o qual agora temos conhecimento, existe a masculinidade, mas não a feminilidade. A antítese aqui é entre possuir um órgão genital masculino e ser castrado. Somente após o desenvolvimento haver atingido seu completamento, na puberdade, que a polaridade sexual coincide com masculino e feminino. A masculinidade combina [os fatores de] sujeito, atividade e posse do pênis; a feminilidade encampa [os de] objeto e passividade. A vagina é agora valorizada como lugar de abrigo para o pênis; ingressa na herança do útero. (Ibidem, p. 161).

No conjunto da teoria sexual freudiana, o conceito de complexo de castração aparece indissociável do de falo, ingredientes fundamentais da trama edípica e por Freud reconhecidos como universais. Ao introduzir a prevalência do falo, símbolo único para o menino e para a menina, afirmou que a identidade sexuada do sujeito é forjada a partir do medo de perdê-lo naquele que o tem (medo/angústia da castração) e na vontade de tê-lo naquela que é privada dele (inveja do pênis), processo psíquico que faz da castração a encruzilhada para tornar-se homem ou mulher.

Por muito tempo, até meados de 1920, o que coincide com a divulgação da segunda tópica do aparelho psíquico, Freud descreveu o que o complexo de Édipo na menina era simétrico ao do menino, composto por movimentos idênticos, mas com as posições invertidas: a posição principal da menina consistia em seu apego ao pai e a rivalidade em relação à mãe; a do menino, o apego à mãe e a hostilidade dirigida ao pai. O que fica implícito nesta operação, é que menino e menina no período pré-edípico mantêm o apego à mãe. Somente mais tarde, por volta de 1925 e essencialmente em 1931, em seu texto “Sexualidade Feminina”, é que Freud incorpora que esse apego à mãe representa um divisor de águas: a mudança de objeto de amor para a menina, da mãe para o pai, não ocorre com o menino.

Nos dois casos, a castração aparece como ameaça vital, mas com desfechos diferentes: no caso dos meninos, a castração é a consequência da posição masculina, pois, se o menino quer erigir-se contra o pai, compromete-se com o medo da perda e fica

sujeitado à castração; no caso da menina, a castração apresenta-se antes como pressuposto da posição feminina do que como consequência e para que assuma tal posição, é necessário que aceite, antes, a constatação de não ter o falo. Se para o menino a castração põe fim ao período edípico, marcado pela introjeção da lei paterna, para a menina, ocorre o oposto: o objeto primordial de amor, fantasístico, é também quem a priva; a castração introduz a menina no período edípico.

Laplanche (1988), a partir da reprodução de um de seus cursos²³, nos trouxe algumas sistematizações extraídas do extenso trabalho freudiano sobre a castração.

Portanto, uma consequência temporal absolutamente inversa: o complexo de castração no menino situa-se no fim, é o último ato do período edipiano e, por conseguinte, o encerramento da sexualidade infantil; pelo contrário, na menina, o complexo de castração abre a possibilidade do complexo do Édipo. Isso, evidentemente, introduzirá a questão de saber se o complexo de Édipo feminino encontra um fim tão claro, tão preciso, tão marcado, quando lhe falta justamente esse sinal que é, no menino, a ameaça de castração (Laplanche, 1988, p.70).

Como herdeiro do complexo de Édipo, marcado pela introjeção da lei paterna e pela impossibilidade do incesto, Freud teoriza sobre o superego. Formalizado em “O Ego e o Id” (1969), texto publicado em 1923, o conceito de superego é definido como uma instância de diferenciação do ego com o id e sua formação caracteriza-se por duas fases: a primeira, a fase identificatória primária objetual, o ego se apodera dos investimentos do id para depois projetá-los nos objetos e, em seguida, os reintrojeta pela identificação; a segunda fase compreende a resolução do complexo de Édipo, quando surge a instância superegóica propriamente dita com a internalização da lei paterna e o aparecimento do sentimento inconsciente de culpa, que representa uma força poderosa para a submissão do ego.

²³ École Normale e Unité d’Enseignement et Recherche – Sorbonne/Université Paris VII

O superego deve sua posição especial no ego (...) a um fator que deve ser considerado sob dois aspectos: por um lado, ele foi a primeira identificação, quando o ego era ainda fraco; por outro, é o herdeiro do complexo de Édipo, e assim introduziu os objetos mais significativos no ego (Freud, 1969, p. 47).

A castração, sem ter se configurado como ameaça e nem como imposição que gera o medo da mutilação, teria um resultado diferente na formação do superego feminino. Se a castração é responsável pela entrada da menina no complexo de Édipo, sua saída e resolução, bem como o próprio superego feminino permanecem como enigmas para Freud. Em seu texto “A Dissolução do Complexo de Édipo” (1969) publicado em 1924, ele afirma que não havendo na menina o temor da castração, “cai também um motivo poderoso para o estabelecimento de um superego e para a interrupção da organização genital infantil” (op.cit., p.223). O texto prossegue indicando que na mulher ocorre um abandono gradativo do desejo edipiano devido à impossibilidade de sua realização, o que pode sugerir a marca de uma interdição.

Em minha experiência, raramente ele (o desejo) vai além de assumir o lugar da mãe e adotar uma atitude feminina em relação ao pai. A renúncia ao pênis não é tolerada pela menina sem alguma tentativa de compensação. Ela desliza – ao longo da linha de uma equação simbólica – do pênis para um bebê. Seu complexo de Édipo culmina em um desejo, mantido por muito tempo, de receber do pai, um bebê como presente – dar-lhe um filho. Tem-se a impressão de que o complexo de Édipo é então gradativamente abandonado, uma vez que esse desejo jamais se realiza. Os dois desejos - possuir um pênis e um filho – permanecem fortemente catexizados no inconsciente e ajudam a preparar a criatura do sexo feminino para seu papel posterior (Ibidem, p.224).

Em “Algumas consequências psíquicas da distinção anatômica entre os sexos” (1969), publicado em 1925, Freud expôs o que ele considera ser efeito dessa dificuldade em

relação à dissolução do complexo de Édipo feminino. Segundo ele, “seu superego (o da mulher) nunca é tão inexorável, tão impessoal, tão independente de suas origens emocionais como exigimos que o seja nos homens” (op.cit., p.286). Alinha nessa mesma vertente o fato de críticos de todas as épocas associarem à mulher certos traços de caráter (menos senso de justiça, menor aptidão diante das exigências da vida, mais influenciáveis), fatos justificados pela modificação estrutural de seu superego.

Partindo da realização da sexualidade em um plano simbólico (que Freud designou complexo de Édipo) Lacan reafirmou o falo como elemento ordenador e como significante da falta, reposicionando a problemática edípica em termos de linguagem. Ao revisar a teoria freudiana dos estádios pulsionais, da sexualidade feminina e da diferença sexual, Lacan aproxima o complexo de Édipo à função simbólica, na qual a função paterna intervém sob a forma de lei para privar a criança de sua fusão com a mãe.

A Lei primordial, portanto, é aquela que, ao reger a aliança, superpõe o reino da cultura ao reino da natureza, entregue à lei do acasalamento.(...) Essa lei, portanto, faz-se conhecer suficientemente como idêntica a uma ordem de linguagem (Lacan, Escritos, 1998, p.278-279).

Lacan colocou-se ao lado de Freud quanto à centralidade do falo na constituição psíquica e na ordenação da sexualidade, expandindo a concepção binária freudiana *ter ou não ter o falo*, e inserindo o *ser ou não ser o falo*²⁴: “essas relações (entre os sexos) girarão em torno de um ser e de um ter” (op.cit., p.701). O falo como representante psíquico da falta funda o desejo inconsciente para todo e qualquer sujeito, lançando-o num mundo de linguagem que enlaça percepção, memória, satisfação e desejo: “Mas é na dialética da demanda de amor e da experiência do desejo que se ordena o desenvolvimento. (...) Se o desejo da mãe é o falo, a criança quer *ser o falo* para satisfazê-lo” (Lacan, Escritos, 1998, p.700). Ao assumir o falo como significante e ao fazer dele um instrumento simbólico,

²⁴O grifo é nosso.

inclusive da ordem das trocas simbólicas, a criança entra no circuito da linhagem parental e, segundo Lacan, confronta-se com uma lei que incidirá no pai como o pivô do conflito.

A mãe reconhecida como castrada e a renúncia ao seu amor pela assunção de uma lei, a lei paterna; daí decorrem os diferentes destinos para que a sexualidade se defina enquanto tal. Lacan acrescenta ao estudo sobre a sexualidade feminina conceitos como o de real, de objeto a e o de gozo, evidenciando o fato de que o campo simbólico não oferece senão uma possibilidade de ordenação do real que é, como tal, sempre precária. É essa precariedade que acompanha a problemática do simbólico sobre a sexualidade feminina desde sempre, uma vez que a questão fálica se mantém aberta, sem solução. Lacan diferencia o gozo fálico de um outro, próprio do feminino, definido como não-todo, como da ordem do Outro; no Seminário XX, essa modalidade de gozo vai receber uma nova escrita.

É, portanto, no campo do gozo que Lacan proporá as fórmulas da sexuação e as diferenças entre os gozos masculino e feminino, teorizando este último como um gozo para-além das leis da linguagem, fora das amarras do falo, que longe de ser complementar, é suplementar ao gozo fálico. As fórmulas da sexuação referem-se ao sujeito submetido à ordem simbólica, portanto falante, diante da escolha de uma ou de outra modalidade de gozo. “Tais são as únicas definições possíveis da parte dita homem ou bem mulher para o que quer que se encontre na posição de habitar a linguagem” (Lacan, 1985, p.107). Note que Lacan faz questão de deixar aberta a inscrição do ‘homem’ e da ‘mulher’, com isso querendo sublinhar que tanto para uma posição como para outra, vai jogar com esse X que pode se inscrever em uma ou na outra.

Na estrutura feminina, o sujeito pode experimentar potencialmente tanto o gozo fálico quanto o gozo o Outro; em uma estrutura masculina, o sujeito é totalmente circunscrito ao gozo fálico. É dessa forma, da relação estabelecida com o gozo, que uma grande quantidade de seres biologicamente femininos apresentam uma estrutura masculina e uma grande quantidade de seres biologicamente masculinos revelam uma estrutura feminina, o que estremece a leitura social e psicológica sobre sexualidade.

Agora, o outro lado. O que eu abordo este ano é o que Freud deixou expressamente de lado, o Was will das Weib? O que quer uma mulher? Freud adianta que só há libido masculina. O que quer dizer com isso? – senão que um campo, que nem por isso é coisa alguma, se acha assim ignorado. Esse campo é o de todos os seres que assumem o estatuto da mulher – se é que esse ser assume o que quer que seja por sua conta. Além disso, é imprópriamente que o chamamos a mulher, pois como sublinhei da última vez, a partir do momento em que ele se enuncia pelo não-todo, não pode se inscrever. Aqui o artigo a só existe barrado (Lacan, 1985, p.108).

Diante da relação de defasagem com a falta fálica, a mulher facilmente se converte no benefício de *ser o falo*, isto é, encarna aquilo que falta ao Outro; esse *ser o falo* designa aquele que é convocado a ocupar o lugar do objeto, principalmente no nível de sua relação com o parceiro. Talvez este seja um dos pilares que sustentam a afirmação de que “a mulher é uma invenção da cultura, histórica, que muda de feição conforme as épocas” (Soler, 2003, p.30). A autora coloca que a variação que subjaz a todas as definições do ser feminino passa pela mediação obrigatória do sexo oposto e que “é sempre para um outro, nunca em si, que se pode ser o falo, o que nos reconduz a sua parceria com o homem, já acentuada desde Freud” (op.cit.,p.29).

Brennan (1989) reuniu os trabalhos de mulheres sobre os frequentes debates que surgiram e ainda surgem em torno da psicanálise e o feminismo. Questionamentos a respeito da lei simbólica que a cultura impõe, a diferença sexual, o grau de patriarcalismo inerente ao conhecimento e à prática e uso político da psicanálise foram levantados pelas autoras, tomando a psicanálise, em especial a lacaniana, como ponto de partida. Enfatizaram em seus textos que o desafio dirigido a Lacan geralmente é lido ou reduzido às estruturas patriarcais e ao falologocentrismo, tendência que as autoras tentaram superar: “Mas a teoria de Lacan não contempla só a ordem patriarcal da língua. Ela cobre também a organização psíquica; é um argumento de que o simbólico é a condição da sanidade” (op.cit.p, 11). A sexualidade feminina é abordada não pelo que as mulheres têm a menos, e sim pelo que elas têm a mais - um Outro gozo, comparado ao dos místicos. Isto por que as mulheres não estão totalmente submetidas à lógica fálica e sim à lógica do não-todo.

Ao ampliar a extensão psíquica dos domínios da linguagem, conceito que será abordado mais adiante, Lacan revisou a doutrina clássica vienense à luz de suas tópicas, o simbólico, o imaginário e o real²⁵. Embora mantendo o caráter central do falicismo e do monismo sexual, Lacan introduziu a relação precoce com a mãe sob a categoria do desejo materno. Com isso, fez do falo o objeto central da economia libidinal, porém um falo que não é pênis, assimilado ao significante e este sim, dividindo os sexos e exercendo uma função simbólica. O poder fálico é reafirmado como independente do substrato anatômico e biológico e passa a ocupar lugar central na operação psíquica que estrutura a identidade sexual, sem privilegiar um gênero em detrimento do outro²⁶.

“Homens e mulheres, isso é real, comenta Lacan. Não há idealismo que tenha chegado a ponto de sustentar que a divisão dos sexos é apenas uma representação” (Soler, 2003, p.221). O que podemos inferir a partir daí é que do corpo físico, sexuado, pouco podemos dizer; isso porque a linguagem se interpõe e traz consigo toda sua estrutura inconsciente, o que não aponta apenas uma diferença na forma do corpo ou a uma determinação social. É por ser um significante que ordena falta, o prazer e as formas de gozo que o falo marca a diferença entre sujeitos.

Refletir sobre os discursos erigidos sobre a mulher, em nosso caso, professora, associado ao fato de estudarmos o período da alfabetização em meninos e meninas pode agora, assumir contorno e densidade bastante diferentes: a professora que recebe os meninos e as meninas é herdeira de uma representação social que pode estar fundida e confundida em sua subjetividade, influenciando sobremaneira sua escolha profissional e sua prática docente. Além disso, se considerarmos que em nossa cultura escolar o período de alfabetização se dá por volta dos cinco anos de idade, período que pode coincidir com

²⁵ “O simbólico foi então entendido como lugar do significante e da função paterna, o imaginário como o das ilusões do eu, da alienação e da fusão com o corpo da mãe, e o real como um resto impossível de simbolizar” (Roudinesco, 1998, p.371); o que era S. I. R., com lugar dominante do simbólico, sofre uma reformulação e a partir de 1970 passa a R. S. I., construção centrada na primazia do real.

²⁶ Muitos autores, grande parte mulheres, retomaram o desenvolvimento teórico do conceito de feminismo originário do freudo-lacanismo; Juliet Mitchel (1974) marcou a força da sua releitura psicanalítica e influenciou enormemente a produção de uma nova compreensão sobre a constituição da identidade feminina, reposicionando as formulações da psicanálise: longe de aderir aos ideais do patriarcado, Freud fornecera os instrumentos teóricos para nos desligarmos deles e Lacan, mesmo sustentando a tese do falocentrismo, apontou os caminhos para que houvesse o desligamento definitivo do anatômico com o psíquico.

toda a problemática edipiana, temos o tema da diferença entre os sexos ainda mais evidenciado nas salas de aula.

Ao constatararmos no capítulo I que à mulher professora foi legado os cuidados e o ensino da criança (meninos e meninas) que está nessa faixa etária, temos aqui uma problemática interessante e da teoria lacaniana, talvez possamos resgatar a mesma preocupação, porém, acentuando mais as singularidades do que a dicotomização dos sexos, das pessoas, das estratégias e até mesmo da linguagem.

A escolha de materiais didáticos, a preparação das aulas, a oferta de textos, de livros e as avaliações pedagógicas são atividades que a professora executa a partir de sua formação e de seus próprios referenciais; das idéias aqui apresentadas a respeito de todo o processo que subjaz à mulher-professora, podemos também questionar sobre o nível de interferência que essas complexas formações podem exercer na aprendizagem, mais especificamente, na alfabetização. A proposta canadense, apresentada anteriormente, que sugere trabalhos diferenciados para os meninos, o bom rendimento das meninas em atividades de linguagem, as avaliações emitidas pelas professoras, e agora já considerando os ambientes “sexualmente cegos” que as escolas sustentam, podem ter alguma relação de identificação com as letras femininas das salas de aula? O conceito de letra receberá, gradativamente, um outro contorno. É a essa questão que nos dirigiremos a seguir, reiterando a possibilidade de novas reflexões.

Cabe agora passarmos a um estabelecimento mais pormenorizado a respeito da articulação entre a aquisição da linguagem e a sexualidade: meninos e meninas pré-escolares, oficializando sua entrada no mundo letrado, sob a anuência de mulheres, mães e professoras.

CAPÍTULO II

LINGUAGEM E SEXUAÇÃO: ESTRUTURAÇÃO DO PSIQUISMO

Neste capítulo, propomo-nos a estudar a entrada da criança na linguagem, sublinhando as relações entre letra e psiquismo como um processo absolutamente marcado pela sexualidade. Diante do objeto de estudo de nossa pesquisa, alfabetização e letramento em meninos e meninas pré-escolares, acreditamos que trazer a infância e o contexto escolar como ponto de partida ilustrará a nodulação entre a linguagem e a sexualidade, mesmo entendendo que esse processo tem seu início na atemporalidade psíquica da linhagem parental, característica dos fenômenos inconscientes.

O anúncio sobre a chegada de uma criança, seu nascimento, as primeiras experiências corporais, afetivas e discursivas, a história que a antecede reeditada pelas pessoas que a recebem são eventos que, segundo a psicanálise, balizam a formação do psiquismo. É a partir dos registros produzidos por todas essas vozes, olhares e toques que podemos dizer que a criança é banhada pela linguagem, e da qual a fala, a compreensão e mesmo a leitura e a escrita podem ser concebidas, como veremos adiante, como potencialidades constitutivas do aparelho psíquico. A permanência de traços psíquicos primitivos incitando significantes (do corpo à palavra e da palavra ao corpo), muito antes de uma criança chegar à escola, confronta-se com a idéia de uma aprendizagem linear e composta por sucessivas etapas de desenvolvimento, justamente porque esse imbricamento de elementos languageiros fundadores do psiquismo não são substituíveis por outros mais complexos que os sucedem.

Nos modelos iniciais do psiquismo freudiano encontramos o aparelho psíquico já como aparelho de linguagem; assimilado de forma sistêmica, temo-lo mais como um modelo a ser oposto ao neurológico da época do que como um psiquismo que se constitui na trama parental; esse passo é dado mais tarde por Freud e rearticulado por Lacan, quando define a dinâmica do Outro e da linguagem.

Ao estudar a formação do psiquismo humano, Freud compara o trabalho de descoberta do inconsciente ao dos arqueólogos, acentuando a correlação da permanência de um embasamento mais primitivo que norteia as construções mais recentes. Indica, contudo, que diferentemente dos achados arqueológicos, nada do que se inscreveu no psiquismo é destruído de forma definitiva: a análise do esquecimento, da memória e do pensamento inconsciente conduz à noção de permanência e de preservação psíquica dos traços mnêmicos, relação esta que será ampliada no decorrer do presente estudo, já que a nossa questão atualmente concorre com outras que são desenvolvimentistas, construtivistas²⁷.

Reconhecer os efeitos do inconsciente, desde a época de Freud e até mesmo atualmente, subverte a lógica propagada pelas ciências e escolas positivistas que reforçam a equivalência entre psiquismo e consciência. A entrada na dimensão mais obscura da mente revelou que as práticas conscientes são sobredeterminadas por processos de tal forma desconhecidos pelo sujeito que se torna quase impossível a afirmação de um modelo absoluto de gênero e de sexualidade, como expusemos no capítulo anterior. Nesse sentido, foi grande a contribuição freudiana para a transformação dos paradigmas que sustentavam a concepção de sujeito e outros diretamente ligados a ele: representação, interpretação, realidade e linguagem, cuja objetividade permitia categorizar sexo, pensamento, consciência, desenvolvimento e outros conceitos que norteavam, e ainda norteiam, a educação e as ciências humanas em geral.

A metapsicologia de Freud, ao se opor à compreensão representacionista da realidade, provocou uma crise do lógico-positivismo²⁸ e favoreceu enormemente o surgimento de uma subjetividade excêntrica, desintegrando a figura do sujeito senhor de si e da linguagem, considerada hoje como a terceira ferida narcísica sofrida pelo homem no curso de sua história. Em “A Interpretação dos Sonhos” de 1900, Freud apontou fortes indicativos para considerar que o psiquismo, referindo-se ao inconsciente, determina muito mais sobre o comportamento humano do que até então se poderia dimensionar.

²⁷ Não é nossa intenção abordar tais vertentes da educação e da psicologia

²⁸ “A instância da Letra no Inconsciente”, Lacan, 1998:501.

Na realidade, contudo, o trabalho do sonho é apenas o primeiro que descobrimos dentre toda uma série de processos psíquicos responsáveis pela gênese de sintomas histéricos, fobias, obsessões e delírios. A condensação e sobretudo o deslocamento são características invariáveis também desses outros processos. A transmutação numa forma pictórica, por outro lado, permanece como uma peculiaridade do trabalho do sonho. Se esta explicação situa o sonho numa mesma série ao lado das formações produzidas pela doença psíquica, isso torna ainda mais importante que desvendemos as condições determinantes essenciais dos processos como os que ocorrem na formação do sonho. É provável que fiquemos surpresos ao saber que nem o estado de sono nem a doença encontram-se entre essas condições indispensáveis. Toda uma série de fenômenos da vida cotidiana das pessoas sadias – como o esquecimento, os lapsos de linguagem, os atos falhos e uma certa classe de erros – deve sua origem a um mecanismo psíquico análogo ao dos sonhos e ao dos outros membros da série (Freud, 1969, p.688).

Esse novo posicionamento descentrou também a biunivocidade entre coisa e palavra, deslocando a objetividade dos fatos, forçando-nos a tocar na imprecisão e na incompletude, reconhecimento da essência que estrutura a ordem humana e todo seu simbolismo, inclusive a sexualidade. Sendo assim, nossas buscas atuais são mais vacilantes, menos arrogantes e, quase sempre, marcadas por uma “verdade” não-toda, não universal, que às duras penas vemos oscilar nos desvãos de nossos discursos.

A máxima lacaniana, “o inconsciente é estruturado como uma linguagem”²⁹, pertence a uma trajetória teórica que nos remete a essa verdade não-toda. Já em seu texto “Função e Campo da Palavra” (1998) de 1953, Lacan reconhece a importância de outras ciências que poderiam contribuir para que o dogmatismo que na época se fazia da obra de Freud – um já-lido que se prestava a formulações excessivas – cedesse lugar a uma releitura descongestionante: “Por conseguinte, é impossível não centrar em uma teoria geral do símbolo uma nova classificação das ciências em que as ciências do homem retomem seu lugar central, na condição de ciência da subjetividade. (Lacan, 1998, p.286)”. Insistindo que

²⁹ Lacan, 1988, Seminário 11, p. 142.

“a exatidão se distingue da verdade e que a conjectura não impede o rigor” (op cit, p.287), Lacan propõe uma epistemologia revolucionária que desloca a idéia de que a conjectura tenha que se dobrar ao positivismo da exatidão.

No artigo “A instância da Letra no Inconsciente ou a Razão desde Freud” (1998) escrito em 1957, Lacan apresenta como desvelou do inconsciente freudiano, precisamente da “Ciência dos Sonhos”, toda uma estrutura de linguagem. Mais do que isso, reformulou alguns conceitos e consagrou o termo significante, realçando suas operações no inconsciente numa amplitude de ligações e rearranjos que extrapolam a objetividade que se pode depreender da idéia de significado.

A primeira cláusula, articulada logo no capítulo preliminar, posto que a exposição não pode suportar sua demora, é que o sonho é um rébus. E Freud trata de estipular que é preciso entendê-lo, como afirmei a princípio, ao pé da letra. O que se prende à instância, no sonho, dessa mesma estrutura literante (em outras palavras, fonemática) em que se articula e se analisa o significante no discurso. Como as figuras não naturais do barco sobre o telhado ou do homem com cabeça de vírgula, expressamente evocadas por Freud, as imagens do sonho só devem ser retidas por seu valor significante, isto é, pelo que permitem soletrar no provérbio proposto pelo rébus do sonho. Essa estrutura de linguagem que possibilita a operação da leitura está no princípio da significância do sonho, da Traumdeutung “(Ibidem, p.513).

As mensagens cifradas resultantes das operações entre os significantes, aproximam-se do que se conhece como rébus, imagens registradas no psiquismo que assumem valor fonético: do corpo às imagens, das imagens às palavras, das palavras à frase e da frase de volta ao corpo, compondo um texto psíquico que de forma retroativa, diz algo sobre as origens. Há uma idéia de escrita inconsciente que implica, na sua interpretação, um processo de leitura.

Ao retomarmos “A Interpretação dos Sonhos” identificamos o nascedouro das construções de Lacan a respeito da estrutura do inconsciente como linguagem a que nos

remete a análise de um sonho. Podemos inclusive apontar que a idéia de rébus já ocupava posição central nos textos de Freud sobre os sonhos, o que por muito tempo, ganhou pouco relevo teórico. Essa escrita pouco lida nos foi decodificado por Lacan em seu retorno a Freud, fato que ilustra a concepção de leitura que aqui procuramos desenvolver. Podemos citar um recorte do Seminário sobre a “A carta roubada” (1998), no qual Lacan trata da insistência da cadeia significante no sujeito, especialmente no automatismo de repetição que recobre o sujeito em suas mais diversas manifestações:

Se o que Freud descobriu, e redescobre com um gume cada vez mais afiado, tem algum sentido, é que o deslocamento do significante determina os sujeitos em seus atos, seu destino, suas recusas, suas cegueiras, seu sucesso e sua sorte, não obstante seus dons inatos e sua posição social, sem levar em conta o caráter ou o sexo, e que por bem ou por mal seguirá o rumo do significante, como armas e bagagens, tudo aquilo que é da ordem do dado psicológico (Ibidem, 1998, p.34).

Voltaremos a isso mais adiante, mas vale marcar que o retorno de Lacan a Freud reafirma a linguagem como um complexo de operações psíquicas, inconscientes, do qual o sujeito é o produto, e também nos move para um outro sentido epistemológico que põe a leitura e a letra no centro da pesquisa intelectual.

Partindo de dados e observações referentes à escolarização da língua (letramento, alfabetização, leitura e produção textual) consideramos que a natureza lingüística desse processo possui relações muito estreitas com a estruturação do psiquismo, em especial com a cadeia de representação e suas operações, o que justifica nossa constante referência à psicanálise. Nesse sentido, um retorno ao início da carreira de Freud é absolutamente pertinente, pois é onde encontramos claramente a noção de que os fenômenos languageiros são, desde a origem, imbricados com a constituição psíquica. Um importante trecho de “A Interpretação dos Sonhos”, logo a seguir, complementa nossa exposição:

O conteúdo do sonho, por um lado, é expresso, por assim dizer, numa escrita pictográfica cujos caracteres têm que ser individualmente transpostos para a linguagem dos pensamentos do sonho. Se tentássemos ler esses caracteres segundo seu valor pictórico, e não de acordo com sua relação simbólica, seríamos seriamente induzidos ao erro. Suponhamos que eu tenha diante de mim, um quebra-cabeça feito de figuras, um rébus. Ele retrata uma casa com um barco no telhado, uma letra solta do alfabeto, a figura de um homem correndo com a cabeça misteriosamente desaparecida, e assim por diante. Ora eu poderia ser erroneamente levado a fazer objeções e a declarar que o quadro como um todo, bem como suas partes integrantes, não fazem sentido (...) Obviamente, porém, só podemos fazer um juízo adequado do quebra-cabeça se pusermos de lado essas críticas da composição inteira e de suas partes, e se, em vez disso, tentarmos substituir cada elemento de um modo ou de outro. As palavras assim compostas já não deixarão de fazer sentido, podendo formar uma frase poética de extrema beleza e significado. O sonho é um quebra-cabeça pictográfico desse tipo, e nossos antecessores no campo da interpretação dos sonhos cometeram o erro de tratar o rébus como uma composição pictórica, e como tal, ela lhes pareceu absurda e sem valor. (Freud, 1969, p.270).

Diante da não-positividade entre psiquismo e consciente, como definir o sujeito do inconsciente? Se o que chega ao consciente é um material transposto e fragmentado, formado por imagens inconscientes, e se é através dele que nos articulamos com o mundo, como se define a realidade para um sujeito? Como entender a entrada da criança na leitura e na escrita considerando que há uma estrutura de linguagem anterior, inconsciente, cujo funcionamento invade o sujeito e direciona seus atos?

O estudo da linguagem em psicanálise requer a apresentação de um importante corpus teórico e que, como veremos, em alguns momentos toma empréstimos à lingüística. Lacan percorre a obra freudiana e emprega os conceitos propostos por importantes lingüistas, conferindo às suas obras uma inusitada conexão com o funcionamento do aparelho psíquico. Conceito complexo e fundamentado por outros também essenciais, o aparelho de linguagem será a base na qual veremos articulada a sexualidade na etiologia do sujeito do inconsciente, de Freud a Lacan.

2.1- Aparelho de linguagem ou aparelho psíquico?

Poderemos observar a partir da psicanálise de Freud, que as noções de aparelho e de representação se entrelaçam fortemente. Índícios presentes já em seus trabalhos iniciais, apontam para a primazia das representações psíquicas nos processos mentais mais originários de uma criança. A linguagem, termo que em psicanálise extrapola a fala e a comunicação em si, é a matéria que constitui o psiquismo ao mesmo tempo em que constitui, gradativamente, a lei de formação do próprio aparelho.

Nas páginas iniciais de seu trabalho “A Interpretação das Afasias” de 1891, Freud se afasta das teorias que priorizam as localizações anatômicas das faculdades psíquicas e constrói uma nova estrutura de funcionamento do aparelho, na qual evidencia o paralelismo ou a correspondência entre os processos fisiológicos (elementos sensoriais, impressões) e os psíquicos (representações); não concorda que haja aí uma relação mecânica.

Verossimilmente, a cadeia dos processos fisiológicos no sistema nervoso não está em relação de causalidade com os processos psíquicos. Os processos fisiológicos não cessam, mal se iniciam os psíquicos, pelo contrário, a cadeia fisiológica prossegue só que a partir de um certo momento, a cada seu elemento (ou a cada um dos elementos isoladamente) corresponde um fenômeno psíquico. O psíquico é assim um processo paralelo ao fisiológico (<a dependent concomitant>) (Freud, 1977, p.56).

Sensação e associação correspondem a dois lados de um mesmo processo, inseparáveis, como se a localização de uma representação fosse a mesma de seu correlato fisiológico. A articulação entre a representação e a associação vai sediar essa unidade

complexa, sendo que a estrutura e o funcionamento do aparelho de linguagem será o produto, o resultado dos modos de associação. Esta passagem merece relevo para nosso estudo: para que possamos compreender a aquisição da linguagem, adentrando nos campos específicos da leitura e da escrita, partimos da tese freudiana de que a representação é linguagem e que supõe, em sua origem, a relação com um outro (Nebenmensch, o outro cuidador) na e pela linguagem. São essas as relações que introduzem o sujeito no registro da troca simbólica.

Ainda em seu trabalho sobre as afasias, Freud sublinha que “Para a psicologia, a unidade da função de linguagem é a palavra, uma complexa representação que se apresenta composta de elementos acústicos, visuais e cinestésicos” (op.cit., p.67). A composição entre estes elementos subsidia o processo associativo e acompanha a complexidade das demais atividades de linguagem. Nesse ponto do texto, Freud apresenta uma seqüência que expõe os mais importantes elementos da linguagem: a fala, a soletração, a língua dos outros, a leitura e a escrita; enfatiza que estas atividades são possíveis a partir da composição entre a imagem acústica, a imagem visual de uma letra, a imagem motora da linguagem e a imagem motora do escrever. Insere, contudo, que a palavra somente adquire a sua denotação pela ligação com a representação de objeto, definida como um outro complexo associativo que envolve as representações visuais, acústicas, táteis, cinestésicas.

Se os vygotksyanos atuais se comprazem em dizer que o psicólogo russo valorizou a linguagem em suas pesquisas cognitivas, atribuindo à palavra a metáfora do micro-cosmo da consciência humana, se os backthinianos assumem para o signo a metáfora da “arena de luta”, para os freudianos a idéia de que a palavra ocupa um lugar fundamental no esquema do psiquismo humano abre perspectivas para muitas possibilidades interdisciplinares, sobretudo com as ciências da linguagem.

O esquema de representação de objeto e de palavra apresentado por Freud nesse mesmo artigo estabelece um corte, separando o aspecto psicológico do anatômico, fazendo com que a ênfase de seus estudos recaísse sobre as representações e sobre as associações entre representações. É interessante lembrar que essa sua ênfase na palavra, na linguagem, também tinha o seu correlato na clínica. Durante toda a década de oitenta, Freud juntamente com Breuer e mesmo sozinho, lidava com diversas questões de linguagem de suas pacientes

históricas. Um exemplo interessante é o de Anna O, que deixa de falar alemão e passa a falar inglês sem manifestar muita consciência do fato. Bem provável que durante esse intenso período em que Freud questiona a eficácia do hipnotismo e começa a apostar de fato na “talking cure”, essas experiências teriam norteado a concepção do aparelho psíquico que veio a público em 1891. Em todos os seus casos, nota-se a atenção à língua, à palavra, ao duplo sentido e ao sentido literal. De fato, a palavra era um micro-cosmo, mas não da consciência cognitiva; talvez também pudesse ser uma arena de luta, mas de uma luta que se engendrava no silêncio falante do inconsciente.

Garcia-Roza (2004), percorrendo a trajetória da metapsicologia de Freud, apresenta-nos um estudo sobre o conceito de representação e expõe a concepção freudiana de aparelho de linguagem. Segundo o autor, é em termos de “vias de associação” que Freud propõe os modos pelos quais as representações vão se constituir como aparelho de linguagem, estabelecendo que os processos de associação e de representação não podem ser isolados um do outro.

As imagens mnêmicas são categorizadas em quatro grupos: imagem acústica, imagem cinestésica, imagem da leitura e imagem da escrita, e o conjunto destas imagens forma a representação complexa de palavra. A palavra corresponde, pois, a uma associação de imagens mnêmicas ou representações, sendo que seu significado não decorre das impressões, mas da articulação da imagem acústica com a representação de objeto. A afirmação de que a palavra adquire sua significação pela ligação com a representação de objeto faz do aparelho de linguagem um aparelho que não apenas articula representações, mas sobretudo que essa articulação tem um efeito de sentido. (Garcia-Roza, 2004, p.47).

O conceito de representação, já à época do trabalho sobre as afasias, deixa de ser sediado em uma parte da célula nervosa ou de ser visto como resultado direto de processos fisiológicos; vemos claramente que este conceito sofre um sensível deslocamento de sentido se considerada sua origem na filosofia clássica ou na psicologia. A representação passa a ser concebida como dependente das associações e mais do que isso, como resultado

de séries associativas, operações inteiramente psíquicas que constituem e são mutuamente constitutivas do aparelho de linguagem.

(Freud, 1988, v. XIV. O Inconsciente p.211).

Laplanche e Pontalis (1988) apresentam o verbete Representação recuperando sua procedência filosófica para contrastar com o sentido que Freud atribuirá ao termo.

Termo clássico em filosofia e em psicologia para designar “o que se representa, o que forma o conteúdo concreto de um ato de pensamento” e em particular a reprodução de uma percepção anterior (Laplanche e Pontalis, 1988, p.582).

O sentido inusitado que o termo ganhará a partir da psicanálise de Freud já indica uma importante aproximação entre representação e inconsciente, descartando e mesmo rompendo com a objetividade do conceito filosófico clássico. Ainda segundo os autores:

2) *É sabido que Freud fala de “representações inconscientes” acentuando pela reserva sit vênua verbo que o paradoxo existente na junção destes dois termos lhe não escapa. Embora mantenha esta expressão, isso é uma indicação de que, no uso que faz do termo Vorstellung, há um aspecto predominante na filosofia clássica que passa para o segundo plano, o de representar subjectivamente um objeto. A representação seria antes o que do objeto se vem inscrever nos “sistema mnésicos”.*

3) *Ora, sabemos que Freud não faz da memória a idéia de um puro e simples receptáculo de imagens, segundo uma concepção estritamente empírica, mas fala de sistemas mnésicos, desdobrando a recordação em diversas séries associativas e designa por fim o nome de traço mnésicos, menos uma impressão fraca que permanece numa relação de semelhança com o objecto, do que um sinal sempre coordenado com outros e que não está ligado a esta ou àquela qualidade sensorial. Nesta perspectiva, a Vorstellung de Freud já foi aproximada da noção lingüística de significante (Ibidem, p.583).*

A representação como elemento associativo, combinatório e de organização do material psíquico incide também na forma de compreender um ato de percepção: ele não ocorre independente da linguagem. Se temos agora o esboço de um aparelho de linguagem constituído por representações, as coisas e as palavras nele contidas não são elas mesmas em seu estado puro, e sim resultados das operações associativas entre as representações. É como se pudéssemos afirmar que a representação de objeto não é a representação icônica da coisa, não é adequada à coisa, apenas lembra a coisa; seu significado é formado pela representação de palavra que a ela se associa e não pela indicação de um objeto no mundo. Isso indicaria que as relações entre as representações de objeto e as representações de palavra são articulações entre signos.

Ao considerarmos essas idéias de Freud presentes em seu texto sobre as afasias, seguimo-las também em seu “Projeto para uma Psicologia Científica”, escrito quatro anos mais tarde. Aí, o modelo de aparelho psíquico já esbarra nas noções de inconsciente e de recalque, conceitos igualmente centrais que subsidiarão estudos posteriores, inclusive e principalmente o trabalho com os sonhos, baseado nas operações de condensação e deslocamento.

A exposição freudiana acerca do aparelho psíquico parte, como toda a neurologia da época, da importância dos processos reflexos. As extremidades do aparelho por ele esboçado designam de um lado, a recepção de estímulos - internos ou externos - e de outro, a motilidade, a ação; respectivamente, extremidades perceptiva e motora. Em função da qualidade de transformações e barramentos que sofrem os estímulos recebidos, Freud interpôs por entre essas extremidades algumas instâncias que obedecem a sistemas diferenciados de funcionamento.³⁰

Podemos aqui nos remeter às impressões da primeira infância, as que produziram os efeitos originais da constituição do aparelho psíquico e as mais difíceis de serem rememoradas. As excitações, a fome, por exemplo, ao atingirem a zona mais frontal do aparelho, são recebidas, porém seus traços não são imediatamente preservados; esse fato sugere que não há nesse primeiro sistema, uma memória que sustente a permanência dos traços. Em uma porção subsequente do aparelho, um outro sistema transforma em traços tais excitações fugazes - é a primeira inscrição das percepções - nessa camada do aparelho já há uma trama de associações, um indício de memória, mas não de consciência: Freud deduz que a memória e a qualidade que caracteriza a consciência sejam mutuamente exclusivas. A próxima inscrição, denominada inconsciente, ordena, segundo as regras da condensação e do deslocamento, os traços que correspondem a lembranças conceituais, igualmente inacessíveis à consciência. A inscrição subsequente, a pré-consciente, é ligada à representação de palavra e é o momento em que as inscrições, depois de passarem por algumas transformações, podem aceder à consciência.

Um traço, aqui entendido como resto ou resíduo de percepção já vivida, esboça o prenúncio de uma memória; o traço mnêmico ou mnésico (*Erinnerungsspur*) já aparece como pilar da concepção freudiana de memória 1895, em seu “Projeto para uma Psicologia Científica” e na carta 52 a Fliess, do ano seguinte.

O aparelho psíquico definido por Freud, como vimos, é composto pela persistência dos traços advindos do sistema perceptivo, persistência característica da

³⁰

O consciente, o pré-consciente e o inconsciente pertencem ao que Freud circunscreveu como a *primeira tópica* do aparelho psíquico, período que compreende os anos entre 1900 e 1920.

memória. O termo ‘inscrição’ (Niederschrift), introduzido na Carta 52, indica um importante redimensionamento das noções de aparelho, memória e percepção: os trilhamentos psíquicos (ou facilitações) entre percepção e ação motora dariam lugar a várias inscrições e as novas articulações surgidas reordenariam a memória, constituindo uma sucessão de inscrições e retranscrições. A “Carta 52” pode ser entendida como um importante elo entre o “O Projeto para uma Psicologia Científica” (1895) e “A Interpretação dos Sonhos” (1900). A linguagem figurada do sonho, um bom exemplo do funcionamento do aparelho, conduz a rememorações que são o ponto de contato entre o traço mnêmico e o tesouro das lembranças inscritas, especialmente as visuais e as auditivas. “Estes registros representam a realização psíquica de épocas sucessivas da vida”, escreve Freud a Fliess (op.cit.1969: 283).

Podemos acompanhar que o conceito de representação em Freud, já em seus primórdios, de fato imbricou o modelo de aparelho psíquico e de linguagem. Segue mais um importante fragmento de seu texto sobre os sonhos:

Os pensamentos do sonho e o conteúdo do sonho nos são apresentados como duas versões do mesmo assunto em linguagens diferentes. Ou, mais apropriadamente, o conteúdo do sonho é como uma transcrição dos pensamentos oníricos em outro modo de expressão cujos caracteres e leis sintáticas é nossa tarefa descobrir, comparando o original e a tradução. (Freud,1969, p.303).

Lacan conferiu muita importância a esses textos iniciais da obra freudiana.³¹ Tomando-os como a base de todo o estudo sobre a linguagem e o psiquismo, extrai as idéias precursoras da noção de significante, conceito que assume bastante relevância em toda a sua produção teórica. É a partir das conceituações lacanianas fundamentadas no retorno a Freud que avançamos em nossa reflexão.

³¹Para uma Compreensão das Afasias (1891), Projeto para uma Psicologia Científica (1895), Carta 52 (1896), A Interpretação dos Sonhos (1900).

Resulta da interpretação lacaniana que podemos redimensionar a ligação entre as noções de aparelho, de traço e de representação vistos em Freud, à de significante. No Seminário 11, Lacan escreve:

Freud deduz de sua experiência a necessidade de separar absolutamente percepção e consciência – para que isso passe para a memória, é preciso primeiro que seja apagado na percepção, e reciprocamente. Ele nos designa agora um tempo de simultaneidade. O que é isto – se não a sincronia significante? E, por certo, Freud diz isto tanto mais quanto ele não está sabendo que o diz cinquenta anos antes dos lingüistas. Mas nós, nós podemos de imediato lhes dar, a esses Wahrnehmungszeichen, seu verdadeiro nome de significante. E nossa leitura se garante ainda de que Freud, quando retorna a esse lugar na Traumdeutung, designa ainda outras camadas, onde os traços se constituem dessa vez por analogias. Podemos reencontrar aí as funções de contraste e semelhança tão essenciais na constituição da metáfora, que se introduz, esta, por uma diacronia (Lacan, 1988, p.48).

Aproximando os traços de percepção registrados no psiquismo ao conceito de significante, Lacan inaugura um novo tempo na psicanálise, tempo em que descortina e renomeia conceitos freudianos recorrendo, para isso, a outros campos científicos.

Foi do campo da lingüística que Lacan extraiu as noções que sustentam a definição de signo lingüístico, composto pelo significante e pelo significado. Os ensinamentos de Ferdinand de Saussure, boa parte contida no livro “Curso de Lingüística Geral” (1969)³², transcrição das aulas feita por um grupo de alunos de Saussure, nos levam a uma análise importante acerca da linguagem, mais especificamente da língua. Lacan retomou a descoberta freudiana, o inconsciente, a partir dos referenciais teóricos da Lingüística, correlacionando as sistematizações elaboradas por esses dois fundadores de campo de conhecimentos. Esse cotejo teórico, aliado a ressignificações conceituais, permitiu ampliar ainda mais as relações entre psiquismo e linguagem.

³² É interessante ressaltar que a primeira edição de “Cours de Linguistique Générale” data de 1916, três anos após a morte de Saussure. Nota-se que as produções de Freud e de Saussure, embora contemporâneas, foram correlacionadas somente a partir dos estudos de Lacan, em meados de 1950.

Saussure parte de idéia radical que opõe dois modos de conceber um objeto e seu campo de estudo, destacando que no campo da linguagem, diferentemente do que ocorre nas demais ciências, os objetos não são dados previamente: a partir de uma palavra dita por alguém, por exemplo, uma investigação mais apurada nos leva a muitas formas de considerá-la (como som, como expressão de uma idéia, em sua origem etimológica). Com essa reflexão, Saussure desloca a idéia de que a palavra se afigura naturalmente como um objeto lingüístico concreto, mostra que a língua como objeto de estudo só resulta de uma operação epistemológica de corte, operação esta que lança os fundamentos de uma nova ciência e prevê novos campos de estudos interdisciplinares para a linguagem. Tornou-se célebre o seu aforismo: “Bem longe de dizer que o objeto precede o ponto de vista, diríamos que é o ponto de vista que cria o objeto” (op. cit, p.17).

A operação de corte entre linguagem e língua nos leva a uma compreensão mais objetiva do campo que será analisado por Saussure; segundo o autor, a linguagem, se tomada em seu todo, resvala nos domínios de outras ciências, é multiforme e heteróclita, além de pertencer aos domínios individual e social. Isolando a língua do universo da linguagem, a posicionou como o principal objeto de estudo da lingüística.

Para atribuir à língua o primeiro lugar no estudo da linguagem, pode-se, enfim, fazer valer o argumento de que a faculdade – natural ou não – de articular palavras não se exerce senão com ajuda de instrumento criado e fornecido pela coletividade; não é, então, ilusório dizer que é a língua que faz a unidade da linguagem.(Ibidem, p. 18).

Uma dicotomia fundadora apresentada por Saussure opõe a língua à fala. Embora enfatize a relação de interdependência entre os dois objetos - a língua é ao mesmo tempo instrumento e produto da fala e esta última faz a primeira evoluir, atualizando-a a partir das impressões recebidas ao escutarmos os outros - ao se estabelecer essa distinção, separa-se o que é social do que é individual e o que é essencial do que é acessório, “uma vez que a língua não constitui uma função do falante” (ib idem, p: 22). Para localizar, dentro da linguagem, a porção que corresponde à língua, Saussure reconstituiu o circuito da

fala, incluindo neste ao menos dois indivíduos e localiza a porção da língua na parte passiva, onde ocorre a correlação entre a imagem acústica e o conceito (significante/significado),

Para os nossos propósitos, que é o de compreender a imbricação entre um aparelho de linguagem e um aparelho psíquico, é importante notar que o aparelho de linguagem de Saussure é também psíquico, ainda que a palavra “psíquico” tenha aqui um emprego diferente do freudiano.

Suponhamos que um dado conceito suscite no cérebro uma imagem acústica correspondente: é um fenômeno inteiramente psíquico, seguido, por sua vez, de um processo fisiológico: o cérebro transmite aos órgãos da fonação um impulso correlativo da imagem; depois, as ondas sonoras se propagam da boca da A até o ouvido de B: processo puramente físico. Em seguida o processo se prolonga em B numa ordem inversa: do ouvido ao cérebro, associação psíquica dessa imagem com o conceito correspondente. Se B, por sua vez, fala, esse novo ato segura de seu cérebro ao de A (...) (Ibidem, p.19/20).

As imagens verbais armazenadas em todos os indivíduos são referidas por Saussure como “tesouro” advindo da prática da fala, intrinsecamente ligado a uma coletividade, a uma tradição. A língua não se apresenta completa em um indivíduo como

uma totalidade, um (1), apenas na dispersão coletiva é que podemos inferir a sua totalidade (1+1+1...).

Partindo da perspectiva saussureana, os fenômenos lingüísticos apresentam duas faces correspondentes e fundamentais, de relação inerente, na qual uma não tem valor sem a outra. Essa dualidade, a marca fundamental do signo lingüístico e estrutura essencialmente psíquica, une um conceito (significado) e uma imagem acústica (significante - impressão psíquica do som).

(...) a propósito do circuito da fala, vimos que os termos implicados no signo lingüístico são ambos psíquicos e estão unidos, em nosso cérebro, por um vínculo de associação. O signo lingüístico une não uma coisa e uma palavra, mas um conceito e uma imagem acústica. Esta não é o som material, coisa puramente física, mas a impressão psíquica desse som, a representação que dele nos dá o testemunho de nossos sentidos (...) (Ibidem, p.80).

As idéias e as marcas acústicas são os dois elementos presentes na língua e que a definem como um sistema de valores puros. Se fosse possível abstrair as palavras ou mesmo outras marcas significantes, o que chamamos pensamento assemelhar-se-ia a um aglomerado confuso de imagens e sensações desconexas. Dentro desse quadro, a substância fônica seria decomposta em partes diferenciadas para fornecer os significantes dos quais o pensamento necessita. Nesse modelo conceitual “o pensamento, caótico por natureza, é forçado a precisar-se” (Ibidem, p. 131).

O esquema que apresentaremos abaixo, extraído do mesmo livro, ilustra em A o caos das idéias, quando a percepção está sujeita a associações descontroladas; em B teríamos o caos sonoro. Os traços prenderiam as idéias ao som, ou seja, o significado ao significante.

Assim como Freud circunscreveu o psiquismo, recortando-o do contexto médico, mais especificamente neurológico e atribuindo-lhe um funcionamento independente, descolado da realidade externa e da consciência, Saussure também separa a língua da linguagem e das múltiplas determinações (física, fisiológicas, psicológicas, sociológicas, filosóficas) que incidem nesse campo, definindo-a como principal objeto de estudo da lingüística. Podemos observar, traçando alguns pontos de comparação, que o que possibilita a representação de palavra e de objeto freudianos – articulação inseparável entre representação e associação, ambas descoladas do aparato fisiológico - possui relações que se aproximam com o que Saussure toma como a língua, a saber, composta de maneira inseparável pelo pensamento e pelo som.

Saussure define como arbitrário o laço que une significado e significante em uma língua; isso equivale dizer que os pontos de encontro entre significante e significado que formam um signo lingüístico não se ligam seguindo alguma lógica intrínseca que junte a idéia à seqüência de sons; prova disso é a diferença entre as línguas e a própria existência de diferentes línguas. A tradição é a única lei que um signo conhece; e por estar fundado na tradição, é arbitrário e consensual.

A arbitrariedade do signo nos faz compreender melhor porque o fato social pode, por si só, criar um sistema lingüístico. A coletividade é necessária para estabelecer valores cuja única razão

está no uso e no consenso geral: o indivíduo, por si só, é incapaz de fixar um que seja (Ibidem, p.132).

O fato de o signo ser arbitrário tira do horizonte teórico qualquer possibilidade da língua ser um sistema que decalca o mundo dos objetos. Esse despojamento faz da linguagem em universo apartado da realidade, propício a ilusões e fantasias que dão ao homem uma sensação de onipotência, em que o mundo pode ser manipulado, ensinado, reformulado. A poesia, como nos mostra Heidegger (2003) é uma forma de retomar o encantamento perdido diante da consciência de que a palavra não toca o mundo. Quando um poeta consegue dar uma nova linguagem a uma situação vivencial, mesmo que esta seja prosaica, está retomando o elo perdido entre a palavra e o mundo. Vejamos o poema Debussy, de Manuel Bandeira.

Para cá, para, lá...

Para cá, para lá...

Um novelozinho de linha...

Para lá, para cá...

Para lá, para cá...

Oscila no ar pela mão de uma criança

(Vem e vai...)

Que delicadamente e quase a adormecer o balança

-Psiu...

Para lá, para cá...

Para cá e ...

-O novelozinho caiu.

A experiência vivencial que temos da criança, por exemplo, no momento de adormecer é aqui ressignificada pela sonoridade que empresta à cena uma mimese mágica, em que o ritmo dos versos se sobrepõe à cena, dando ao leitor a sensação de que a palavra presentifica uma cena da infância. A relação entre criança e mundo mediada pelo casal parental, dá-se por meio de um contínuo textual, por uma diversidade de gêneros discursivos (cantigas de ninar, brincos, mnemonias, etc), que fazem esse percurso entre o encantamento e a comunicação prosaica do cotidiano.

Dois outros conceitos importantes de Saussure, que também nos desvelam possibilidades de laços constitutivos entre a linguagem e o psiquismo, são os de valor e o entrecruzamento dos dois eixos – paradigma (seleção) e sintagma (combinação). O conceito de valor evidencia que cada elemento de uma língua recebe seu valor não apenas de um sistema semântico que indica a relação significado-significante; o sentido de um signo é também influenciado por outros signos de mesmo contexto ou com o qual possa ser permutado. Por exemplo, o verbo *ser* em português recebe uma carga semântica diferente de seu correlato em francês, *être* ou mesmo em inglês, *to be*, já que em nossa língua ele permuta e divide o contínuo semântico com o verbo *estar*. O valor de um termo ou mesmo de uma função gramatical no interior de uma língua não é um mero código: o pertencimento ao sistema afeta a palavra.

Seu conteúdo só é verdadeiramente determinado pelo concurso de que existe fora dela. Fazendo parte de um sistema, está revestida não só de uma significação como também, e sobretudo, de um valor, e isso é coisa muito diferente (Ibidem, p. 134).

Sendo assim, a língua como sistema de diferenças põe em jogo uma abstração interessante para ser aproximada dos conceitos freudianos. A imagem acústica do signo saussuriano não é o material fônico em si, mas as marcas que o tornam diferentes das demais imagens acústicas. As menores unidades da língua, os fonemas, serão definidas como entidades opositivas, relativas e negativas. Esse modo de conceber o objeto de estudo guardará incríveis semelhanças com os assumidos por Lacan e terá uma importância crucial

quando considerarmos, por exemplo, o campo da escrita. Aliás, Saussure faz essa comparação com a escrita e conclui que a essência de uma letra não está em sua materialidade gráfica, em suas diferentes possibilidades de traços, mas apenas no traço que a distingue de outra: um P ainda que se apresente como **p, P, P, p** terá o mesmo valor desde que seu traçado consiga evocar a sua forma abstrata, ou seja, o traço unário (nomeação de Lacan) estruturado no psiquismo capaz de discernir sua funcionalidade no sistema. Assim, “a língua é uma forma, não uma substância” (Ibidem, p. 141).

Como os signos combinam entre si formando cadeias para compor o sentido, o entrecruzamento dos dois eixos também marca uma relação fundamental abstraída por Saussure: a) a relação sintagmática – que reúne os signos *in praesentia*, em séries, em sintagmas que se presentificam na forma de frases e períodos; b) relações associativas ou paradigmáticas, que são grupos formados por associações mentais, termos *in absentia*, que agrupam por algum critério a semelhança semântica ou sonora, o uso comum de algum elemento gramatical. Abaixo transcreveremos o esquema de Saussure em que se pode ver nas linhas pontilhadas as listas abertas que compõem as séries associativas: (esquema pg. 146)

Jakobson (1995) dá um passo fundamental na aproximação entre a lingüística e a psicanálise ao reclamar para os estudos sobre as afasias, mais colaborações interdisciplinares. Criticando o alinhamento dos tipos de afasia a partir do esquema entrada (afasias de recepção) e de saída, o lingüista vê a possibilidade de reconfigurar os dois eixos saussurianos (sintagmático e associativo). No eixo sintagmático, onde Saussure só teria notado a sucessão temporal das unidades, a sintaxe, Jakobson percebe também o papel da contextura:

Isso significa que qualquer unidade lingüística serve, ao mesmo tempo, de contexto para unidades mais simples ou encontra seu próprio contexto em uma unidade lingüística mais complexa. Segue-se daí que todo agrupamento efetivo de unidades lingüísticas liga-as numa unidade superior: combinação e contextura são as duas faces de uma mesma operação (1995, p. 39).

Os dois eixos, seleção e combinação (neste incluindo a contextura), constituirão para Jakobson os dois critérios cruciais para classificar as afasias. Partindo dos trabalhos de Goldstein, o lingüista exemplifica os distúrbios de seleção e de combinação: quando o falante perde a capacidade de associar, de evocar uma palavra – um substantivo quando se está diante do próprio objeto ou de sua imagem – é o contexto que fornece recursos para que este tente se aproximar da palavra esquecida: por exemplo, diante de um livro e da pergunta “o que é isso?”, o falante começa a dizer “é para ler”, “que se leva à escola”, enfim, o falante tenta buscar um contexto para incluir a palavra. Essa fraqueza na predicação equacional, na capacidade de denominar diretamente um objeto ou mesmo de evocar uma palavra, realça a contigüidade:

Quando a capacidade de seleção é fortemente afetada e o poder de combinação é pelo menos parcialmente preservado, a contigüidade determina todo o comportamento verbal do doente e nós podemos designar esse tipo de afasia (Ibidem, p.50).

O outro tipo de afasia que afeta o eixo da combinação foi intitulado por Jakobson de “Distúrbio de Seleção”: as regras morfofossintáticas se perdem no todo ou em parte, tornando impossível ao falante o simples ato de complementar uma palavra ou mesmo compor uma palavra a partir de um radical, como, por exemplo, juntar “livro” e “inho” para formar a palavra “livrinho”. Esse distúrbio tornou-se bastante evidente em um dos casos analisados por uma das pesquisadoras do nosso grupo (Lima, 2006). Em sua tese, nos trouxe sua observação de um menino de 12 anos que não conseguiu dominar a relação grafema-fonema no processo de alfabetização e, na fala, era incapaz de inverter um simples dissílabo (fé-ca, café) ou mesmo de apontar a primeira sílaba da palavra macaco, já fornecida com pronúncia silabada.

Um detalhe importante que não pode passar despercebido neste precioso artigo de Jakobson é que ao discutir as afasias de similaridade, encontramos uma breve referência ao artigo de Freud, “Sobre a Interpretação das Afasias”:

Como observou Freud, um substantivo específico é substituído por um termo muito genérico, como por exemplo, “machim”, “chose” na linguagem dos afásicos franceses (Ibidem, p. 43).

Apesar de a referência ser brevíssima, a indicação de que o lingüista conhecia os trabalhos freudianos, dá-nos elementos para refletir sobre a determinação comum de ambos os pesquisadores: Freud, nesse texto sobre as afasias já afirmava a sua posição de que o que ocorre com os afásicos, e que mais tarde é identificado nos neuróticos, também ocorre com os falantes normais em situação de cansaço ou de forte emoção, o que permitiria inferir um aparelho psíquico ou de linguagem, universal. O mesmo fará Jakobson em sua reflexão sobre as afasias, extraindo os pólos metafóricos e metonímicos.

O desenvolvimento de um discurso pode ocorrer segundo duas linhas semânticas diferentes: um tema (topic) pode levar a outro quer por similaridade, quer por contigüidade. O mais acertado seria talvez falar de processo metafórico no primeiro caso, e de processo metonímico no segundo, de vez que eles encontram sua expressão mais condensada na metáfora e na metonímia respectivamente. Na afasia, um outro desses dois processos é reduzido ou totalmente bloqueado – fato que, em si, torna o estudo da afasia particularmente esclarecedor para os lingüistas. No comportamento verbal normal, ambos os processos estão constantemente em ação, mas uma observação atenta mostra que, sob a influência dos modelos culturais, da personalidade e do estilo verbal, ora um, ora outro processo goza de preferência (Ibidem, p.55).

A partir dos dois eixos, Jakobson apresenta uma magnífica reflexão sobre a predominância de um deles neste ou naquele estilo, por exemplo, quando ressaltou o “primado do processo metafórico nas escolas românticas e simbolistas (...) e a predominância da metonímia na escola realista (...) (op. cit., p.57)”. Na conclusão desse artigo, o lingüista visita também a “A Interpretação dos Sonhos” freudiana e compara os mecanismos da condensação e do deslocamento à metáfora e à metonímia,

respectivamente. Ao eixo da contigüidade associa a “transferência metonímica” e para a similaridade, a identificação ao simbolismo, a “condensação sinedóquica”³³. Sabemos que logo após, Lacan se apoiará nas afirmações de Saussure e de Jakobson para repensar, no âmbito de sua teoria do significante, a concepção freudiana do trabalho do sonho e do inconsciente estruturado como linguagem.

No texto “A Instância da Letra no Inconsciente” (1998), Lacan diferenciou o significante lingüístico do psicanalítico, acrescentando os elementos propostos por Jakobson para organizar estruturalmente sua hipótese de inconsciente como linguagem, desvelando desde Freud que a multiplicidade de sentidos daquilo que se fala, se sonha, se escreve ou se transforma em sintoma é resultante das articulações entre significantes, de um deslizamento constante de um significante a outro, elementos encadeados e sem um sentido aparente. Lacan introduziu algumas modificações com relação às teses saussureanas atribuindo ao significante a primazia sobre o significado, o que o levou a inverter o esquema do signo lingüístico (de s/S para S/s).

E fracassaremos em sustentar sua questão enquanto não nos tivermos livrado da ilusão de que o significante atende à função de representar o significado, ou melhor dizendo: de que o significante tem que responder por sua existência a título de uma significação qualquer (...) seria preciso – essa é exatamente a imagem que convém - não ter olhos na cara para se atrapalhar quanto ao respectivo lugar do significante e do significado, e para observar de qual centro irradiante o primeiro vem refletir sua luz nas trevas das significações acabadas (Lacan, Escritos, 1998, p.503).

A cadeia significante detém seu deslizamento somente quando houver, em um determinado momento, uma associação entre um significante e um significado, produzindo

³³ Tipo especial de metonímia baseada na relação quantitativa entre o significado original da palavra e o conteúdo ou referente mentado; os casos mais comuns são: parte pelo todo (*braços para a lavoura* por 'homens, trabalhadores'); gênero pela espécie ou vice-versa (*a sociedade* por 'a alta sociedade', *a maldade do homem* por 'da espécie humana'); singular pelo plural ou vice-versa (*é preciso pensar na criança* por 'nas crianças) Dicionário Houaiss.

um sentido a posteriori (ponto de basta): a significação de uma mensagem advém somente no final de sua própria articulação significante, num movimento retroativo.

O que essa estrutura da cadeia significante revela é a possibilidade que eu tenho, justamente na medida em que sua língua me é comum com outros sujeitos, isto é, em que essa língua existe, de me servir dela para expressar algo completamente diferente do que ela diz. Função mais digna de ser enfatizada na fala que a de disfarçar o pensamento (quase sempre indefinível) do sujeito: a saber, a de indicar o lugar desse sujeito na busca pela verdade (Ibidem, p.508).

Uma outra dimensão da linguagem e do discurso dominadas pela estrutura significante nos foi revelada por Lacan: os significantes, herdeiros das representações freudianas, não mantêm uma correspondência estável e biunívoca com os significados e a significação só se fecha de maneira retroativa, remetendo-se a outro significante; este movimento alternante é o que atualiza o engajamento lingüístico do sujeito na direção do seu desejo. Interessante sublinharmos que é em um fundo de ausência que emerge um significante; é como se fossem elos encadeados de uma borda que contorna um lugar vazio. O sujeito se engaja na linguagem exatamente por essa falta e pela ausência mesma de um significante original: “um significante é o que representa um sujeito para um outro significante” (Lacan, Seminário 11, 1988, p.197). A concepção lacaniana de Outro vem formalizar a implicação entre significante, sujeito e desejo, estruturas psíquicas ordenadas ao redor de uma falta; o significante é, antes de tudo, o significante da falta no Outro. A trama parental, como a herança da linguagem que inaugura o psiquismo de uma criança, é reafirmada por Lacan como essencial na constituição do sujeito do inconsciente.

A noção de grande Outro é concebida como uma realidade discursiva que porta o tesouro dos significantes. Desde seu ingresso ao mundo e mesmo antes disso, quando a criança ainda é apenas falada por seus pais, essa realidade lingüística já começa a ser esboçada e se presentifica de diversas formas. Jerusalinsky (2002) dá-nos um palpável

exemplo sobre o papel da linguagem na constituição do sujeito partindo da clínica com bebês.

Se o bebê, ao nascer, é deparado com uma estrutura simbólica que o antecede e se há um logos, um lugar previamente determinado nessa estrutura – pela cultura em que nasce, pelo modo em que se articulam os laços parentais nela, pela posição que vem a ocupar na família, pelo nome que lhe coube, entre tantas outras sobredeterminações simbólicas com as quais terá que lidar sem tê-las escolhido – também é certo que, uma vez que não chega ao mundo constituído, será preciso um tempo para que a estrutura simbólica produza nele inscrições constituintes (...) trata-se de um sujeito que ainda precisa ser sustentado pelo desejo e pela rede de representações do Outro (2002, p. 258).

As marcas da linhagem parental como partes de um enredo iniciado por outrem, são transmitidas pela linguagem via significante; no caso de uma criança pequena, é preciso que um Outro, não anônimo e encarnado, se implique nessa lida e convoque a criança para assumir o lugar de objeto de desejo, lugar que sustenta o funcionamento pulsional do *infans*³⁴. A mãe, ou o Outro encarnado, ao tomar seu bebê como objeto de desejo, coloca em jogo sua própria falta, a exata experiência de castração; o significante mestre (S1) que indica a castração materna e a possibilidade de reposicionar seu desejo é, na teoria lacaniana, o significante Nome do Pai. Embora distante do período edipiano, o bebê já pode estar submerso em uma estrutura que indica a incompletude, a falta que opera e faz circular a cadeia significante que pressupõe a barra do recalque. No Seminário XX, Lacan comenta:

Quanto a mim, jamais olhei para um bebê tendo o sentimento de que não houvesse, para ele, mundo exterior. É absolutamente manifesto que ele só olha para aquilo, e que aquilo o excita, e isto, meu Deus, na exata proporção em que ele ainda não fala. A partir

³⁴Etimologicamente corresponde à criança que não fala, incapaz de contar sua própria história.

do momento em que fala, a partir desse momento muito exatamente, não antes, compreendo que há recalque (1985, p.76).

Campo do sujeito e campo do Outro. O sujeito, dividido (barrado) pelo efeito da linguagem, somente existe se estiver assujeitado ao campo do Outro. “O Outro é o lugar em que se situa a cadeia do significante que comanda tudo que vai poder presentificar-se do sujeito, é o campo desse vivo onde o sujeito tem que aparecer” (Lacan, Seminário 11, 1988, p.194); como veremos mais adiante, é, na neurose, a baliza da lei para a posição sexual homem e, ao mesmo tempo, concebido como A barrado, dimensão que permite a inscrição do feminino.

A formulação do aparelho psíquico como aparelho de linguagem, desde as representações até os significantes, não se esgota facilmente. Introduzir a relação com o Outro, relação que funda a vida psíquica de uma criança, é essencial para que alcancemos o sujeito da leitura e da escrita; decorre daí também, como veremos a seguir, que a linguagem seja atravessada pela sexualidade pela via do circuito pulsional.

2.2 – Do *infans* ao sujeito do desejo: o trabalho do Outro

A condição natural de um bebê, desde seu nascimento e por muito tempo, depende de alguém que repasse seu texto orgânico, estabelecendo-se como uma interpretação, um sentido para as reações e para as primeiras necessidades; é como se esse alguém, em geral a mãe, lesse seu filho e antecipasse o sujeito que ela julga que ele seja. É a intervenção da alteridade, portanto, que possibilita a vida do bebê humano, intervenção que marca sua entrada no campo da linguagem e confirma a insuficiência do organismo, incapaz de sobreviver sem a presença de um outro.

Uma mãe³⁵ desejante, que emoldure e decida a significação das exigências vitais de seu bebê, faz-se como um órgão extracorpóreo da criança, posicionando-se como fonte de toda a satisfação. O organismo-bebê tomado pela mãe como filho é imerso em uma

³⁵ Ou a pessoa que cuide do bebê.

linguagem especial que assegura a comunicação entre eles, imaginária, mas que viabiliza um apego interessante às novas formas de prazer que daí decorrem, prazer que se situa num corpo que é território do Outro; é como se surgisse o lócus principal de um gozo privado entre mãe e filho.

O modo como um bebê é tomado pelo Outro imprime particularidades que incidem, inclusive, em suas funções orgânicas. Podemos acompanhar desde o início da gestação e, principalmente depois do nascimento, as marcas simbólicas produzidas pelas intervenções do Outro: crianças mais agitadas, inapetentes, esfomeadas, barulhentas, atentas aos estímulos ou mais tranquilas. É nessa aliança com o Outro encarnado, mãe, que a cadeia significante recobre o organismo do bebê e suas funções, produzindo um fluxo de satisfação que os erotiza, que se coloca como demanda e que institui os diferentes circuitos pulsionais.

Esse recobrimento corporal do bebê produzido pelo Outro traz, segundo Lacan, inúmeras e fundamentais consequências para a constituição do sujeito. O “estádio do espelho”, que Lacan situa dos seis aos dezoito meses de vida, é uma operação psíquica pela qual o *eu* do bebê vai ser constituído a partir de uma identificação com um outro.

Ao ver-se refletido no espelho, o bebê percebe naquela imagem uma completude que lhe é estranha, uma vez que sua vivência corporal é a de um despedaçamento, fruto do circuito pulsional.

A função do estágio do espelho revela-se para nós, por conseguinte, como um caso particular da função da imago, que é estabelecer uma relação do organismo com sua realidade – ou, como se costuma dizer, do Innenwelt com o Umwelt (Lacan, Escritos, 1998, p.100).

A imagem de um outro vai gerar no bebê uma identificação com o que ele vê, precipitando um referencial de si mesmo, origem do eu-imaginário³⁶, por meio do qual o bebê vai conceber-se como um outro que não ele mesmo, desencontro próprio do humano. Essa operação é considerada a base da identificação e matriz simbólica do sujeito, campo a partir do qual o *eu* vai se estruturar.

O impacto da imagem do outro, com a qual a criança confunde com a dela própria, inicia um processo de reconhecimento do corpo e do desejo que leva a marca da intermediação, da alteridade, e isso de uma maneira necessariamente assimétrica: é pela relação com o outro que a criança passa a voltar-se para o adulto, buscando algum tipo de referência. Esse processo, que parte do despedaçamento da imagem corporal que a criança tem de si, garante que ela assuma, gradativamente, uma imagem unificada do seu próprio corpo.

O estádio do espelho é um drama cujo impulso interno precipita-se da insuficiência à antecipação – e que fabrica para o sujeito, apanhado no engodo da identificação espacial, as fantasias que se sucedem desde a imagem despedaçada do corpo até uma forma de sua totalidade que chamaremos ortopédica – e para a armadura enfim assumida de uma identidade alienante, que marcará com sua estrutura rígida todo o seu desenvolvimento mental (Ibidem, p.100).

Nesse momento da formação do *eu*, a realidade que se apresenta para o bebê é caótica; porém, será a primeira imagem do corpo que será assumida pelo sujeito. A nomeação dos objetos, o início de uma estrutura de contato com a realidade, da contraposição interno/externo, trazem uma certa consistência simbólica, sempre vinculada às vivências prazerosas, de satisfação, enfim, experiências proporcionadas pelo Outro: uma parte desse *eu*, puramente imaginária, é formada por essas imagens dos objetos de satisfação, entre elas, a própria imagem do sujeito; a outra parte aponta para algo do real, para aquilo que o real tem de inassimilável e de inapreensível.

³⁶ Apesar de ser empregado correntemente, o termo “espelho”, a simples visão de um outro via exercer o mesmo efeito constituinte.

Podemos inferir que o modo como o sujeito vai se posicionar estruturalmente com relação à realidade está vinculado com a articulação entre esses dois registros, imaginário e real; porém, é somente pela mediação simbólica que a palavra inserida pelo Outro vai produzir um sujeito desejante.

É da formação do sujeito humano que as propostas lacanianas do estádio do espelho vêm tratar; a presença de um Outro desejante abre uma via simbólica que convoca o nascimento do sujeito além do organismo, antecipado em sua existência. O desejo, que para Lacan é epistemologicamente definido em sua relação com a ordem da linguagem, corresponde à satisfação (mítica) das necessidades vitais que passam pelo apelo dirigido ao Outro, que imediatamente transforma-se em demanda.

A inscrição da primeira experiência de satisfação é inaugural e incessantemente buscada pelo bebê, que reproduzirá seus elementos em alucinações, sonhos, comparando alguns objetos ao original, nunca mais reencontrado; o objeto do desejo, irrepresentável, remete à própria causa do desejo pela insistência de seu traço psíquico. Lacan partiu da idéia da pulsão parcial estabelecida por Freud para definir o objeto a, indicando que a inacessibilidade do desejo mantém oculta a verdade do sujeito. Como um resto não simbolizável da experiência de satisfação, identificou esse objeto como o gozo puro, desvinculado do simbólico e do campo do significante.³⁷

É verdade que poderíamos identificar o objeto a com o furo na estrutura inconsciente, isto é, com o lugar deixado vazio pelo significante da cadeia transformado em borda. Mas a identificação do objeto a com o furo só seria legítima se concebermos o furo, não como uma visão estática, mas como um vazio aspirante. O objeto a é o furo da estrutura como a fonte de uma força aspirante que atrai os significantes, que os anima e dá consistência à cadeia. Ora, quando conseguimos imaginar o objeto como um furo tão vivo assim, é a imagem do gozo (mais –gozar) que se apresenta diante de nós (Nasio, 1997, p.97).

³⁷ A partir da Trilogia do simbólico, do imaginário e do real Lacan posicionou o objeto a num resto impossível de simbolizar, pertinente ao registro do real.

A demanda do Outro tem aqui um papel fundamental, que articula pulsão e desejo: a busca constante de descarga pulsional e o impulso de obter a satisfação irrealizável do desejo produzem um efeito mediano, resultado da pulsão submetida ao desejo do Outro.

O desejo situa-se na dependência da demanda – demanda que, por articular-se com significantes, deixa um resto metonímico que desliza sob ela, um elemento que não é indeterminado, que é a condição, ao mesmo tempo absoluta e inapreensível, um elemento que está necessariamente em impasse, um elemento insatisfeito, impossível, não reconhecido, que se chama desejo (Lacan, Escritos, 1988, p.160).

Superfície, buracos, bordas; se examinarmos o corpo de um bebê, sua pele e os órgãos que mantêm contato com o meio externo, podemos notar que os buracos (ouvidos, ânus, uretra, boca, olhos, narinas, etc) imprimem uma descontinuidade na superfície corpórea e requerem diferentes cuidados; isso porque dentro deles, as atividades também são diferenciadas pela maior ou menor implicação de investimentos.

Ao redimensionar a noção clássica de instinto que qualifica um comportamento pré-determinado e hereditariamente fixado, Freud propôs uma variabilidade nas formas e na escolha dos objetos que conduzem ao prazer: nem toda satisfação é obtida da mesma forma, assim como os objetos eleitos para este fim são variáveis, contingentes. Podemos trazer a imagem de um bebê, quando na ausência do seio, chupa o dedo ou movimenta os lábios num gesto imitativo à sucção; outro exemplo pode nos referir à lalação, quando um som ocupa o espaço deixado vazio e busca também substituir o objeto de desejo, perdido. O objeto da satisfação como perdido lançará a criança em um exercício desejante, de busca, que vai se fazer operar em cada zona erógena; a escolha do objeto passa necessariamente pelo Outro.

Segundo a teoria freudiana, a ausência da possibilidade de fuga impõe a tarefa de um controle interno das excitações, articulando traços mnêmicos e

movimentando-os pelos trilhamentos psíquicos, construindo novos registros. A descarga da tensão, ou seja, a satisfação, é a finalidade almejada na série prazer-desprazer, o que nos leva ao emprego correto do termo “sexualidade infantil” usado por Freud e traz, implicitamente, a dependência da criança a um Outro que a sustente. As zonas corporais serão mais ou menos estimuladas, sensíveis ou negligenciadas dependendo dos laços propostos e estruturados pelos significantes maternos; o mesmo ocorre com suas funções fisiológicas: o ritmo de funcionamento, a alternância de sensações (por exemplo, entre sono e vigília, fome/sede e saciedade, silêncio/barulho, etc) são correntes pulsionais organizadas e construídas pelo Outro, função que convoca o desejo e o gozo materno.

Freud incorpora todas as formas de perversão à vida normal e como sede da sexualidade, a disposição perversa polimorfa da criança. O objeto e o objetivo sexual³⁸ da criança pequena referem-se às zonas erógenas, mais precisamente à satisfação que elas lhe permitem: os lábios, a boca, o ânus, a região genital, enfim, partes de um corpo ainda não integrado. No curso dessa trajetória, a criança empreende uma série de investigações sobre sua sexualidade, sempre mediada pelo Outro, que resultam na elaboração de uma fantasia para sustentar, futuramente, sua própria posição sexual.

Desde os Três ensaios sobre a Teoria da Sexualidade, Freud pôde colocar a sexualidade como essencialmente polimorfa, aberrante. O encanto de uma pretensa inocência infantil foi rompido. Essa sexualidade, por se impor tão cedo, eu quase diria cedo demais, nos fez passar depressa demais pelo exame do que ela representa em sua essência. É a saber, que em relação à instância da sexualidade, todos os sujeitos estão em igualdade, desde a criança até o adulto – que eles só têm a ver com aquilo que, da sexualidade, passa para as redes da constituição subjetiva, para as redes do significante – que a sexualidade só se realiza pela operação das pulsões, no que elas são pulsões parciais, parciais em relação à finalidade biológica da sexualidade (Ibidem, p.167).

³⁸ O modelo do comportamento normal constitui-se da busca de um “objeto” do sexo oposto quando se consoma a maturação genital, tem como “objetivo” a perpetuação da espécie (a reprodução).

As inscrições psíquicas, as que foram sinalizadas já na Carta 52 de Freud a Fliess e retomadas por Lacan ao estabelecer a teoria significante, compõem o aparelho psíquico (de linguagem) e articulam-se entre si, conservando traços, ao mesmo tempo em que outros são acrescidos. As pulsões entalham suas vias psíquicas e percorrem o corpo da criança “alimentada” pelo Outro; podemos dizer que uma memória pulsional preenche o aparelho psíquico, operando pela via dos trilhamentos ou facilitações psíquicas. Essa memória pulsional traz a história de um sujeito por meio dos significantes, que representam alguma lembrança, a presença de uma ausência.

Podemos depreender que Lacan, em seu retorno a Freud, reafirmou o que se poderia considerar a transformação do “infans” em sujeito por meio de um processo complexo de constituição do corpo pulsional, radicalmente distinto do corpo biológico e assujeitado ao campo do Outro. O agente materno, como vimos, deve ser responsável pela pulsão aplicada ao corpo do bebê, fato que cria um corpo diferente do biológico. As respostas relançadas, tanto pelo bebê quanto pela mãe, abrem um espaço de participação e de precipitação de um sujeito; esse jogo garante uma entrada cada vez mais alternante da mãe e ela, ao esperar e receber as manifestações do bebê, possibilita a expansão da cadeia significante na direção da busca do prazer e do pertencimento. A mãe, ao introduzir o espaço para alteridade, permite que o bebê responda como sujeito de sua realização e dessa forma, atrela suas ofertas à interdição simbólica, herança direta da lei paterna.

O sujeito é um aparelho. Esse aparelho é algo lacunar, e é na lacuna que o sujeito instaura a função de um certo objeto, enquanto objeto perdido. É o estatuto do objeto a enquanto presente na pulsão. (Ibidem, p.175).

A introdução da alteridade pela mãe indica que há possibilidade de um intervalo entre ela e o bebê, que a descontinuidade da relação permite que uma hiância favoreça a interrogação, a dúvida e o resgate da memória quando da ausência do objeto. A infância passa a ser entendida, portanto, como um período marcado por diferentes momentos lógicos e que requerem um tempo para que seus efeitos sejam concluídos.

Para que um sujeito possa surgir é preciso que um significante mestre lhe venha do campo do Outro e o marque; ocorrida a marca, também inscrita no campo do Outro, a produção de sentido se inicia e todo um discurso pode ser articulado. Desde o início, a bateria de significantes já é posta em funcionamento e vai ecoando sobre o corpo infantil, construindo uma discursividade própria e particular a cada história.

Assim, a constituição do bebê como sujeito está atrelada a uma temporalidade simbólica que produz efeitos de retroação e antecipação no estabelecimento da significação psíquica dos eventos. Não é o mesmo um bebê que está no momento da incorporação do simbólico, no estágio do espelho ou uma criança que se encontra atravessando o complexo de Édipo. Cada um destes momentos da constituição psíquica são estabelecidos por novas inscrições simbólicas que ressignificam as inscrições ocorridas no momento anterior e têm conseqüências também para o que está por se inscrever (Jerusalinsky 2002, p.166).

Acreditamos que seja possível, depois de toda essa digressão teórica, que nossos meninos e meninas em período de alfabetização voltem à pauta. Entre a construção da fantasia, consumada no período edipiano, e a puberdade, a sexualidade entra em uma espécie de adormecimento; o período de latência, já posto em páginas anteriores, tem seu início por volta dos 5, 6 anos de idade e é marcado pelo recalque. Em nossa cultura escolar, o período de latência coincide com a entrada oficial da criança no período de alfabetização. A dessexualização do pensamento, característica da latência, é fruto da sublimação da pulsão sexual e depende inteiramente da pesquisa sexual que criança empreendeu em sua infância, o que, segundo Freud, é o núcleo do interesse por diversos outros assuntos e o desenvolvimento da faculdade intelectual da criança.

Embora tomemos as referências lacanianas sobre a sexuação, podemos inferir que mesmo em silêncio os traços da identificação sexual estão aí operando. O que se nota

nesse período é que em função da castração, o interesse da criação migra do corpo para um mundo mais referenciado pela palavra.

Como podemos associar a escrita e a leitura a todo esse processo de constituição do sujeito? Para refletirmos sobre esta questão, crucial para nosso estudo, apresentaremos algumas articulações teóricas que posicionam a escrita como suporte das atividades psíquicas, como jogo de significantes em que a letra aparece como “a estrutura essencialmente localizada do significante” (Lacan, Escritos, 1998, p.505).

2.3 – Instar: a letra no inconsciente, o sonho, a escrita e a leitura

Apoiar-nos-emos nas idéias previamente apresentadas a respeito das formações do inconsciente para estendermos nossa concepção de linguagem. O quadro teórico até aqui exposto nos permite agora aprofundar as relações entre escrita, leitura e inconsciente, já tendo incluído nesse panorama um sujeito do desejo, submetido a uma discursividade que foi introduzida pelo Grande Outro.

O papel desempenhado pela escrita na Interpretação dos Sonhos é ampliado por Lacan rumo a outras zonas conceituais da psicanálise, para atingir a própria instauração do inconsciente, concomitantemente à instalação do sistema simbólico e do significante, bem como do surgimento propriamente do sujeito (Machado, 1998, p.105).

Freud, em muitos momentos de sua obra, aproximou a estrutura e o funcionamento do sonho à estrutura e funcionamento da escrita. Como descrito anteriormente, o conceito de rébus é empregado para designar de que forma as imagens (do sonho, por exemplo) ganham estatuto fonético e nos trazem elementos de uma escrita inconsciente; o sonho é a via régia para o inconsciente, mas não o sonho como fenômeno, e sim sua interpretação. A rememoração e, mais especificamente o relato, possibilita que o

sonhador associe os elementos sonhados a outros, pertencentes a outras histórias, acompanhando um desfile de significantes.

A grande tese de Freud na “Interpretação dos Sonhos” equivale à própria definição de sonho: é uma realização de desejo. O conceito de desejo é empregado no decorrer do texto para categorias diferentes (aspirações pré-conscientes, vontades, desejo inconsciente), sempre associados a uma moção que impele o sujeito na reconquista do objeto perdido; foi a partir da releitura lacaniana, que diferenciou demanda de desejo, que pudemos vislumbrar o alcance da descoberta freudiana. Podemos aqui citar Quinet (2000):

O ensino de Lacan nos permite diferenciar, a partir do binômio demanda e desejo, os tipos de Wunsch que Freud relata na sua Interpretação dos Sonhos. Na “Abertura da seção Clínica”, Lacan diz que o sonho “diferencia de maneira, é claro, não manifesta e totalmente enigmática – basta ver o trabalho que Freud se dá – o que é preciso chamar de uma demanda e de um desejo. O sonho demanda coisas, mas ainda aí, a língua alemã não serve a Freud, pois ele não encontra outro meio de designá-lo a não ser chamando de um voto, Wunsch, que está em suma, entre demanda e desejo”. Isto significa que na Interpretação dos Sonhos, ora Wunsch é demanda ora desejo, ora ainda outra coisa (Quinet, 2000, p.70).

Freud extrai de sua teoria sobre os sonhos dois tipos de desejo: o primeiro é uma aspiração (campo da demanda) que os restos diurnos revelam, e o segundo é o desejo propriamente, geralmente vinculado às representações sexuais, tendo o falo como seu selo principal. Lacan imprime sua releitura: como significante da ausência de Um significante primordial, o falo é o significante do desejo, sempre insatisfeito. Podemos atribuir ao falo a função de balizar o desejo humano, atualizando a experiência de castração, experiência da qual ele é o pivô.

O falo é representado por outro significante, vindo do campo do Outro, e que o representa como ausência: o Nome-do-Pai. A função desse significante é inscrever o significante Um (S1, significante mestre) enquanto um conjunto de traços que marcam a

singularidade de um sujeito, transformando um organismo recém-chegado ao mundo em um corpo vivo, no filho de alguém.

O Nome-do-Pai como significante vem no lugar da ausência do outro significante (falo) para imprimir a marca que irá dar origem ao nascimento de um sujeito barrado e à inauguração do desejo. A substituição de um significante por outro, dando lugar à significação, não é o que constitui a fórmula da metáfora? O Nome-do-Pai é metáfora da Lei como representante do Outro, assim como o falo é metáfora do Nome-do-Pai como desejo da mãe (Ferreira, 2002).

Lacan, quando se refere à “Interpretação dos Sonhos”, faz questão de assinalar de o que está em jogo nas exposições de Freud é a valorização das leis da linguagem; com isso, podemos inferir que o processo psíquico, linguageiro, ativado pelo desejo, esteja subsidiando o sonhador. Se a formação do sonho segue a lógica do significante, o que atribui às imagens oníricas um valor significativo, elas nada tem a haver com o significado: as distorções percebidas nos sonhos resultam do trabalho do significante que opera segundo mecanismos próprios e aqui, nos referimos à metáfora e à metonímia, operações já analisadas anteriormente.

Como em um rébus, quando a supressão da imagem abre caminho ao fonema e à palavra, no sonho Freud concebe uma estrutura de frase. Soletrar o sonho, o que cabe à interpretação, nos faz assimilar a imagem onírica à letra, em sua textura e em seus empregos. Mota (1995), a respeito da escrita gráfica em sua relação com as imagens do sonho, nos diz:

A letra - imagem - do sonho pode ser assimilada à letra da escrita que para ser lida deve ter a sua imagem própria recalcada em função de sua ligação com as outras letras, da qual deriva seu valor (...) Nesse texto ³⁹, Freud apresenta de forma mais elaborada

³⁹ A autora refere-se a “Interpretação dos Sonhos”.

as noções de traço e repetição. De inscrição, escritura, o traço passa a compor uma textura, porque, a repetição, ou melhor, os mecanismos a que obedece, são interpretados como operações de condensação e deslocamento (p.128).

O conceito de letra em psicanálise passa necessariamente pelo de traço, e aqui podemos lançar mão dos vários conceitos tratados, em especial os referentes à representação de objeto, de coisa, de circuito pulsional, cadeia significante, salvaguardando a articulação com o desejo com a falta.

No texto *Psicologia de Grupo e Análise do Ego* (1969), escrito em 1921, Freud distingue três tipos de identificação, dentre elas a identificação do sujeito com um traço do objeto e não com o objeto em si, revelando que essa marca persiste, se repete e representa um sujeito; o sujeito é o traço comum e único dos objetos amados e perdidos no curso da vida. É a essa estrutura de escrita, no caso do traço unário, que se atrela, segundo Lacan, a condição e o fundamento do sujeito e do significante.

É interessante resgatarmos que para que um significante possa operar, um fundo de ausência é a condição, representando algo que não está presente, fora do campo do simbólico, mas que deixou um rastro; é justo no apagamento desse rastro que temos a origem do significante. Segundo Machado (1998) o rastro está na origem da escrita e possui um caráter evanescente, o que sustenta a construção e toda a argumentação de Lacan sobre o nascimento do significante.

Porque é no momento em que se apaga, em que há um sentido em se apagar, que o rastro passa ao estatuto de significante. Essa passagem termina trazendo o significante como oco (...) O conteúdo extraído do rastro, para que ele se torne esse oco que caracteriza o significante, é o que permite reencontrar o objeto que ele substitui, isto é, seu sentido. Esvaziando o rastro dos elementos que denunciam de onde ele vem, o significante pode aparecer, seja sob a forma esvaziada de sentido, seja como estrutura descolada do real (...) procedimento semelhante ao da letra (...) em ambos os casos se trata da expulsão do sentido, do conteúdo, do significado,

em resumo, da eliminação de toda e qualquer representação (p.189).

A relação do traço unário com o rastro também se sustenta na operação de apagamento: é a partir do apagamento ou da anulação de um rastro que o traço único (ou unário) vai marcar a distinção entre todos os traços e caracterizar a forma mínima, a mais simples marca na qual se situa um significante. Portanto, anular ou barrar o rastro deixado pela passagem de um objeto, abre uma perspectiva simbólica sobre qualquer elemento real.

Segundo Lacan, o primeiro significante é uma marca, uma tatuagem, claramente uma forma de escrita; a caracterização do rastro e do traço nos aproxima da letra. E por quê? A letra não é nada em si mesma; o que a torna legível é o barramento ou o esvaziamento de seu aspecto figurativo. A interpretação de um sintoma, de um lapso e dos sonhos, quando nos referimos ao rébus, segue a esse mesmo princípio.

A marca como traço retirado do campo do Outro inaugura a primeira metáfora do sujeito desejante; este será representado, enquanto diferença de outros traços, no intervalo entre um significante que constitui sua singularidade (S1) e outros (S2).

O traço unário, no que o sujeito a ele se agarra, está no campo do desejo, o qual só poderia de qualquer modo constituir-se no reino do significante, no nível em que há relação do sujeito ao Outro. É o campo do Outro que determina a função do traço unário, no que com ele se inaugura um tempo maior da identificação na tópica então desenvolvida por Freud, a saber, a idealização, o Ideal de Eu. (Lacan, Escritos, 1988, p.242).

A supremacia do significante sobre o significado afirma duas dimensões, a da escuta e a da leitura, reiterando a idéia de inscrição mínima do sujeito num traço; “o sujeito só inventa o significante a partir de alguma coisa que já está lá para ser lida – o traço”

(Kaufmann, 1993, p.473)⁴⁰. A identificação do sujeito com o traço unário reforça a necessidade vital de se preencher a ausência de um significante primordial, ausência responsável pelo surgimento do sujeito e sua entrada na linguagem.

A escrita, portanto, já funciona como operação latente no próprio engendramento do sujeito diante de um traço; a língua do sonho e do sintoma evocam essa escrita característica das transposições que constituem a trama da atividade psíquica inconsciente. Entre o audível e o visível, a letra localiza o significante, se desloca, reinsere o enigma do que está fora do universo simbólico, enigma que impele o sujeito a produzir sentidos.

De fato, só a voz deixa ouvir as ressonâncias do escrito, o qual é necessário para diferenciar as palavras homófonas e reconhecer o que se articula através das assonâncias. Assim, em psicanálise, manifesta-se que as palavras são para ser lidas, como os escritos para ser ouvidos (Ibidem, p.157).

Lacan desenvolve o conceito de letra passando por inúmeras construções teóricas; nenhuma delas chega a ser excludente e nem se afasta do aforismo “o inconsciente está estruturado como uma linguagem”. Para Lacan, o traço unário (einziger Zug) resulta diretamente do traço único de Freud; a mudança de *único* para *unário* vem do fato de Lacan passar a considerar a teoria dos conjuntos. Nesse momento de seu ensino, e sem excluir as concepções anteriores, Lacan define letra referindo-se a dois efeitos do discurso: a escrita e o liame. “A escrita não é de modo algum do mesmo registro, da mesma cepa se vocês me permitem esta expressão, que o significante” (Lacan, 1985, p.41); “O liame - não podemos dizer outra coisa senão a passar imediatamente a isto – é um liame entre aqueles que falam”. (op.cit, p.43).

⁴⁰O autor refere-se ao Seminário A Identificação, de Lacan.

Se há alguma coisa que possa nos introduzir à dimensão da escrita como tal, é nos apercebermos de que o significado não tem nada a ver com os ouvidos, mas somente com a leitura, com a leitura do que se ouve de significante. O significado não é aquilo que se ouve. O que se ouve é significante. O significado é efeito do significante (p.47).

Nesse período da sua teorização, Lacan sustenta que é no discurso que os significantes se amarram, produzindo, como efeito, o significado. O significado atribuído a um significante é literalmente efeito de discurso e a letra deve ser compreendida com a gramática desse discurso, revelando-se somente por escrito; como outro efeito da linguagem, a escrita surge em suplência ao não-haver relação sexual, ou mais especificamente, à impossibilidade de se escrever a relação sexual. A letra passa a ser entendida por Lacan como um ajuntamento de caracteres: “(...) o inconsciente é estruturado como os ajuntamentos de que se trata na teoria dos conjuntos como sendo letras” (op.cit. p, 66).

A trilogia RSI nos possibilita compreender a importância desse atravessamento do real pelos registros simbólico e imaginário; mais do que atravessamento, uma amarração do real permite que o imaginário e o simbólico não sejam coincidentes, e que dessa forma haja sempre um resto pulsante, do nonsense. O desencontro provocado, a equivocidade é, de certa forma, um dos legados fundamentais da psicanálise; podemos aqui nos referir a não coincidência entre desejo e demanda, ao desacerto entre significante e significado, à falta de sentido aparente das manifestações inconscientes, à verdade não-toda, à mulher não-toda. É a barra da interdição, herança da castração, que vai ordenar os elementos em torno de uma ausência e vai posicioná-los nas instâncias psíquicas, marcando a relação entre eles; o falo é o significante que representa essa ausência.

A conexão entre essas instâncias constitui uma trama que não se associa, portanto, de forma dual; religam-se sempre em virtude de sua dependência com um terceiro

nó, o que confere a possibilidade de um atamento entre o real, o simbólico e o imaginário, e reitera o desencontro que marca o sujeito.⁴¹

Ao tratar da relação entre o real, o gozo e o significante, Ferreira (2002) ilustra, a partir de uma entrevista televisada de Lacan, como isso que não cessa de não se inscrever (o real), esculpindo todo o desacerto característico do psiquismo, articula-se com os registros simbólico e imaginário. Daí decorre que o sujeito, causado pela marca de um significante, tenha suas raízes no real.

No falo está a origem de tudo o que não se pode abarcar como todo. Lacan, numa entrevista à televisão, publicada em francês, no ano de 1974, diz: “Digo sempre a verdade: não toda, porque dizê-la toda não se consegue. Dizê-la toda é impossível, materialmente, faltam palavras. É justamente por esse impossível que a verdade provém do real” (Lacan, 1993, p. 11)⁴². Se o falo vem do real para ser simbolizado pelo Nome-do-Pai no campo do Outro, situa-se no limiar entre o real e o simbólico. Do real impossível ao significante do desejo, ele se desloca continuamente sob a cadeia significante, fazendo com que o sujeito não pare de tecer relações com outros significantes. O efeito dessa tecelagem é a produção de metáforas e de metonímias, deixando, como vestígio do real, um resto não simbolizável (2002, p.13).

Lacan, ao introduzir o nó borromeano, busca, pela escrita matemática dos nós apresentada sob a forma de círculos ligados (o real, o simbólico e o imaginário), enfatizar que é a materialidade real que mantém a articulação entre eles; o enlace é desfeito se um dos nós for rompido.

O objeto a situa-se na intersecção dos três registros. Sua conceituação também passou por diversas etapas dentro da obra lacaniana, o que nos valeria muitas e muitas páginas a respeito. Por hora, nos contentamos com a afirmação que complementa a que já

⁴¹ Lacan, no Seminário 23, vai teorizar o 4º nó, mas neste momento da nossa pesquisa ainda não podemos abordar essa operação.

⁴² Televisão, 1993, apud Ferreira, Jacques Lacan: apropriação e subversão da lingüística, 2002.

trouxemos anteriormente, de que esse pequeno a (esse nada que sempre falta ali onde é esperado) é um resto impossível de ser simbolizado, à parte do registro simbólico, que pode tanto referir-se aos estilhaços das pulsões parciais como à noção de resto, de resíduo do gozo. Inferimos a partir disso que é em torno do irrepresentável que os três registros articulam-se. A satisfação, mítica, é também relançada e para sempre buscada a partir do objeto nunca reencontrado.

O objeto de satisfação, portanto, só se esboça no simbólico ao emergir enquanto falta radical. Algo do real vem ao saber, mantendo uma parte de sua verdade perdida, irrecuperável. O que torna possível a relação ao Outro é um ponto insustentável. Este ponto de onde surge o significante é aquele que não sabe ser significado (Vorcaro, 2005, p.5).

A subjetivação desse resto ou dessa falha do gozo, núcleo real, é possível pela castração, operação que impede o sujeito de obter no Outro a garantia de gozo: a satisfação não vem a tempo, fato que reforça a equivocidade a que nos referimos acima. A repetição de algo faltoso, irrepresentável, que resiste à significação, “demarca a reserva inconsciente a qual a sintaxe irá se articular” (op.cit., p.6).

Essa primeira interdição de gozo que permite identificar a linguagem materna em um fundo de ausência, negativedo ou barrado, é conhecido como recalçamento primário. “Sobre a vigência dessa barra o Outro torna-se corpo constituído de elementos materiais: letras em posição Outra. As letras são, portanto, signos da falta de gozo, tomado como tal après-coup, após o golpe da barra que faz supor que teria havido, antes, uma plenitude” (Vorcaro, 2005, p.6). A citação reafirma e enfatiza que letra e significante não se confundem, mas se relacionam: a letra é efeito do recalçamento do gozo, operação que se dá pelo significante que vem do Outro.

Diante do resto não-simbolizável, poderíamos dizer do real impensável, da impossibilidade de se escrever a relação sexual, o sujeito é levado, pelo imaginário, rumo

ao simbólico, onde desde muito cedo, o aguarda a alteridade. “O real, como ponto de partida pressuposto, é a plenitude positiva sem falta; como produto, é o vazio delimitado pelo simbólico” (Mota, 1995, p.130). A letra, exatamente na borda do simbólico, marca essa perda real que a castração imputa e revela a impossibilidade de traduzi-la; é na impossibilidade do gozo da plenitude e da completude que o sujeito é conduzido ao possível, buscando simbolizar essa falta.

Segundo a autora, quando o “Outro é tomado como lugar de funcionamento da língua”,⁴³ interpreta as manifestações da criança e oferece possibilidades de novas configurações. As pseudopalavras, pseudofrases, as letras, construções de todas as naturezas sem um valor aparente, passam a assumir, ainda que não de maneira definitiva, posições e valores estruturais. A criança, mesmo antes do período da alfabetização, já se mostra dentro do funcionamento da língua, ainda que a lógica da escrita e da leitura alfabética não esteja presente; a relação simbólica que sustenta suas produções traz à tona os significantes que lhe foram ofertados pelo Outro, o que já comporta, como vimos, uma escrita e uma leitura anterior. Partindo da concepção psicanalítica sobre a aquisição da leitura e da escrita, a relação dual oralidade/escrita pode ser ampliada para uma estrutura de eixo triádico que envolve oralidade/escrita/língua e trata das ressignificações simbólicas da criança.

O fato de a produção da criança não ser um retrato dos textos (do Outro) mas “colagem” de fragmentos dos mesmos, sugere-nos que é preciso olhar/escutar essa escrita, levando em conta o que Lacan ensina no Seminário sobre A Carta Roubada: considerar o que está na superfície, mas sabendo que sob ela algo se oculta (Mota, 1995, p.159).

A falta de coincidência mencionada acima, resultante do funcionamento dos três registros psíquicos, marca também a aquisição da leitura e da escrita: a produção infantil passa a ser analisada com ênfase nas relações simbólicas, distantes das

⁴³Lemos, 1992, apud Mota, 1995, p.178.

correspondências grafema/fonema e da simples memorização. Ao analisar a escrita infantil, a autora enfatizou a importância do interdito para que as ressignificações da memória infantil possam de fato, constituir-se em uma escrita:

Qualquer passagem da natureza para a cultura ocorre sob o registro da interdição simbólica (...) A iterabilidade, ou o Um da língua, diz respeito à permanência, à repetição simbólica de relações necessárias para a constituição de marcas que tenham o estatuto da escrita, marcas legíveis, ainda que o momento de sua produção esteja irremediavelmente perdido e seu autor morto(...) Assim, para que a escrita da criança não se esgote no momento de sua produção é preciso que represente – no sentido da Psicanálise – as propriedades da língua escrita constituída, segundo as leis que, vindas do discurso do Outro, têm valor de interdito (Mota, 1995, p.183).

As contribuições dos trabalhos de Lemos citadas por Mota (1995), nos ajudam a concluir que a relação da criança com a linguagem abraça o domínio das relações simbólicas travadas durante a infância, relações instituídas pelo Outro. “Conceber a criança como capturada por um funcionamento lingüístico-discursivo que não só a significa como lhe permite significar outra coisa, para além do que significou” (Lemos, 2002, p.55).

Reconhecer os enunciados do Outro nas produções lingüísticas da criança inaugura uma perspectiva que expande a concepção de aquisição da linguagem, muitas vezes mantida dentro do campo da descrição qualitativa, em termos de categorias e estruturas definidas a partir de teorias lingüísticas e da psicologia do desenvolvimento.

“Uma larga história da escritura precede o momento em que uma criança se apodera dos signos do alfabeto” ⁴⁴ (Pommier, 1996). Essa frase legitima todo o nosso percurso, alargando as concepções da linguagem para tentar identificar se a letra que insta no inconsciente se reflete no alfabetizando. Abrimos um caminho que aproxima a letra ao

⁴⁴ A tradução é nossa.

recalcamento, sob a vigência do significante Nome-do-Pai, que é introduzido pela linguagem do Outro, o que, novamente, nos remete à função materna.

A subjetividade que se configura desde a mais tenra infância é marcada, como pudemos descrever, por processos psíquicos fundamentais, todos situados ao redor daquilo que falta. Nome-do-Pai ou Nomes-do-Pai: porque o significante “Pai” é que vem representar a ausência inaugural que marca uma subjetividade, que faz transmitir a ausência do falo, a castração materna e a lei da interdição?

O Nome-do-Pai remete ao fato de que, para que um homem e uma mulher possam se encontrar (...) é necessário que haja nisso um mistério assim como o espírito, ou ainda, uma certa forma de encantamento, isso que a religião interpreta, por um lado, como vontade inscrita no Outro; na falta dessa centelha, o corpo permanece um real de carne mais ou menos repugnante, e na falta dessa centelha, não se esclarece a imagem que o torna desejável. Pois bem, o Nome-do-Pai é, falando o mais ingenuamente possível, isso que remete a esse fato, a essa intervenção terceira e necessária a que o dito encontro, mesmo que falho, possa acontecer. (Melman, 1991, p.1).

Segundo Melman (1991), a contribuição que a psicanálise reposiciona essa interdição: não é a um espírito a que se refere, e sim a um lugar, “e aqui, é com a topologia que estamos implicados, com o fato de que esse lugar se acha instaurado pelo recalcamento originário *Urverdrangung*” (op. cit.). Isso decorre do efeito de um mito historicamente datável, mito sempre celebrado porque continuamos a vivê-lo, a saber a religião monoteísta. O pai morto, o Um, é adorado por tudo saber, tudo tramar e por ter escapado das penas da castração; isso faz com que ele seja permanentemente celebrado.

Pommier (1996), ao estudar a origem do alfabeto, também o relaciona ao aparecimento do monoteísmo, mais especificamente ao parricídio original que marca o monoteísmo. A partir dos mitos de Édipo e de Akhenathon, o autor retoma a tese freudiana

apresentada em “Moisés e o Monoteísmo” de que o descobrimento do alfabeto foi consequência do monoteísmo.

Os documentos arqueológicos que são possíveis de se serem examinados hoje permitem reconsiderar esta hipótese segundo a qual a invenção do monoteísmo foi condição necessária da do alfabeto. E a difusão de sua técnica se efetuou logo com desconhecimento de sua origem, assim como o sintoma se propaga na ignorância daquilo que o provoca (Pommier, 1996, p.12).

Partindo de eventos relativos à escrita egípcia, Pommier desenvolve a idéia de que a escrita se sistematiza a partir de uma relação imaginarizada com os objetos, na qual a totalidade desse objeto devesse ser representada para que houvesse algum tipo de comunicação. O autor relaciona essa fase ao recalçamento primordial, representado na história da escrita pelos hieróglifos, ideofonograma, rébus, silabismo.

Quando as imagens deixam de fazer referência direta aos objetos, pondo em relevo apenas a sonoridade das palavras que os nomeiam, ocorre o que Pommier chama de apagamento da imagem; nesses casos, embora haja um pictograma que represente a palavra, não se trata mais de uma apreensão imaginarizada do objeto, uma vez que a leitura necessária impõe um deslocamento do desenho para o som. A leitura de um pictograma a partir de sua designação sonora faz aparecer o funcionamento da letra. A esse funcionamento, Pommier associa o recalçamento secundário e a concepção de consonantismo e escrita da lei. Podemos identificar, nesse nível de escrita, o funcionamento de uma relação simbólica.

Em um momento posterior e revolucionário da história da escrita, ocorre o apagamento total da imagem, suplantando a letra em seu aspecto absoluto. Esse momento é caracterizado por um verdadeiro corte, o recalcamento total da imagem e do som (nome da imagem), prevalecendo apenas um símbolo consonantal distante do que fora sua origem pictórica.

⁴⁵ Exemplos de rébus, constituído por escritas enigmáticas, que em geral encantam as crianças na fase de alfabetização.

PAJARO
PEZ
ASNO
BUEY
SOL
GRANO
HUERTO
ARADO
BUMERANG
PIE

Figura 31. Origen pictórico de diez signos cuneiformes
Foto núm. 27875 del Oriental Institute (según A. Poebel)

A re-inserção dos símbolos para as vogais, o que corresponderia ao retorno da voz na escrita, etapa que caracteriza o aparecimento do alfabeto completo tal como o conhecemos hoje, é por ele entendida com o retorno do recalcado, rompendo, de certa forma, com a contenção sonora da escrita.

Apontando relações intrínsecas entre a filogênese e a ontogênese, Pommier traça, a partir da psicanálise, algumas considerações que podem contribuir com o tratamento e diagnóstico de crianças que apresentam problemas na aprendizagem da língua escrita. As possibilidades que uma criança adquire de suportar a ausência da mãe, de evocar na memória os traços do objeto de satisfação, de substituir e de postergar a forma de obter prazer, referem-se ao efeito do recalçamento primordial, num movimento análogo ao processo de escrita.

Do mesmo modo, o bebê, privado da presença da mãe, já se submete a algumas metáforas que a substituem, seja pela canção, prolongamento da voz que o atinge a distância, seja por um objeto qualquer (como chupeta ou a mamadeira ou o carretel do relato de Freud) que sirva de elo, na medida em que traz a memória da mãe, ao mesmo tempo em que imprime uma barreira, visto que impede a ligação direta, imaginarizada (Lima, 2006, p.89).

Esse processo de simbolização atinge um ponto importante, quando, no caso da criança, o apagamento total da imagem a remete exclusivamente para sua memória, momento de entrada da lei paterna. O gozo recalcado, marca do contato inicial da mãe com seu bebê, pode retornar para ser expresso por meio de uma imagem, a letra.

A proximidade do conceito de letra com o de recalçamento nos leva à possibilidade de pensar na dimensão da castração materna; a angústia produzida pelos efeitos da castração funciona como baliza entre o gozo e o desejo do Outro.

O falo materno não existe, salvo no desejo da mãe (penisneid). Como resposta ao seu desejo, o corpo do bebê vem a atenuar imaginariamente sua ausência. Este sacrifício é fonte de angústia e, por isso, da repressão imaginária. A angústia

concernirá a um corpo cuja significação será psiquicamente reprimida, e no lugar mesmo deste buraco se constitui a imagem corporal. Este reprimido ressurgue no sonho, ao que presta forma segundo figuras que constituem a escritura de um gozo perdido, aquele que se atribuíra a significação fálica do corpo (Ibidem, p.310).⁴⁶

A angústia, segundo Lacan, é uma versão do objeto a. Referimos-nos a ele, ao objeto a, como resíduo impossível de ser simbolizado e acompanhando a trajetória lacaniana sobre o conceito, podemos depreender um algo mais. A constituição do objeto como correlativo de um primeiro modo de aproximação e que parte do reconhecimento de nossa própria forma, carrega as marcas do gozo do Outro. O que escapa desse atamento de gozo e que é proveniente do investimento primitivo, é o resíduo não imaginarizável do corpo, que se manifesta no lugar específico da falta, do vazio. A citação de Pommier logo acima se refere a este posicionamento teórico de Lacan.

Uma falta de referências; é dessa maneira que Lacan caracteriza a dimensão da angústia. No Seminário 10, aponta a impossibilidade de representação da angústia por não ser especularizável na medida em que é um resto irreduzível que escapa da apreensão significante: quando um significante incide sobre o gozo, ele o limita e produz uma sobra; é essa sobra inapreensível que a angústia vem marcar.

A incidência do significante é responsável por operar um corte e como resultado, o campo do gozo sofre uma limitação. Essa operação refere-se a uma experiência de rompimento da plenitude da imagem e da satisfação absoluta, o que produz a negação do falo. É, portanto, a partir de um enquadramento fálico que a angústia vai surgir, condição que divide o sujeito e o coloca no campo da linguagem.

O significante sem dúvida revela o sujeito, mas apagando seu traço. Então há no início um a, objeto de caça, e um A no intervalo dos quais o sujeito S aparece, como nascimento do significante, porém como barrado, não sabido como tal. Toda a referência

⁴⁶ A tradução é nossa.

ulterior do sujeito repousa sobre a necessidade de uma reconquista sobre esse não-sabido original (Lacan, 2002, p.72).

A angústia, como um corte, é a barra do sujeito sem a qual o significante não entraria na fissura do real; situa-se, segundo Lacan, antes do nascimento de um sentimento, é o “pré do sentimento” e a causa da dúvida do sujeito, não a dúvida. “A angústia é aquilo que não se engana” (op.cit.,p.84). É o conceito de objeto a que nos orienta em relação à angústia; é ela que traduz subjetivamente o objeto a, mediando o campo do gozo e do desejo.

O resultado do recalçamento da significação fálica do corpo de bebê, guiado pela angústia de castração materna, se reproduzirá constantemente pelas manifestações da linguagem; essa primeira língua, que inicialmente nos foi estrangeira, retorna, como já expusemos, nos sonhos, sob a forma de sintomas, lapsos de linguagem e de memória, sendo absolutamente proporcional à angústia de castração materna. A letra, como parte desse gozo fálico recalçado, reproduz a angústia que a causa e engendra nova busca, novo encadeamento de letras.

Porque podemos lê-la, podemos chamar “letra” a essa forma que nos retorna em sonhos e rememorar o que haveria sido nosso corpo antes da repressão: letra e corpo psíquico possuem neste sentido uma consistência idêntica. As representações de coisas, as letras do inconsciente, possuem a mesma consistência imaginária que a imagem do corpo e, como mostraremos, essa superfície se reduz ao traço de estrutura quando se cumpre a repressão mesma (Pommier, 1996, p.311).⁴⁷

Se letra e corpo psíquico são entendidos como consequência do recalçamento ocasionado pela angústia de castração materna e se retornam nas formações do inconsciente, é possível que se manifestem também quando nos lançamos à escrita

⁴⁷ A tradução é nossa.

efetivamente? O traçado da folha em branco pode, segundo Pommier, ser considerado como fonte de angústia: “Certas crianças não poderão esboçá-las, como não saberiam memorizar sem terror a suas irmãs noturnas”(op.cit., p.313).⁴⁸

Tanto no menino, quanto na menina à época do período edipiano, o terror de serem aniquilados pelo amor à mãe os dirige a um terceiro, operação que é sustentada pela incidência do significante à época do recalçamento primordial. A angústia de castração, e aqui apontamos mais um aprofundamento desse conceito, vetoriza a ordenação da sexualidade na medida em que para os meninos e para as meninas, existem diferenças importantes que marcam o período edipiano.

A disposição da escrita supõe uma ruptura com o meio familiar, ainda que só porque se situe já o marco de sua aprendizagem cujo objetivo último é o êxito da independência material. Deste modo, uma criança aprenderá a escrever ao final de seu complexo de Édipo quando, havendo-se livrado dele, está em condições de representar suas etapas até esse ponto em o Símbolo o introduz no uso da escrita (Pommier, 1996, p.246).⁴⁹

Vimos em páginas anteriores, que a menina entra no complexo de Édipo pela angústia da castração, voltando-se para um terceiro (pai); o mesmo não ocorre com o menino, já que a angústia da castração marca a conclusão do Édipo. O menino sofre uma angústia de castração que a anatomia poupou, em certa medida, à menina o que pode sugerir que a formação das letras, como gozo do corpo perdido e que figuram neste que é ameaçado, padeça de algumas conseqüências. “Para a maioria dos especialistas, as dificuldades de escrita afetam mais os meninos que as meninas. Coisa que parecerá lógica se se considera a diferente relação dos sexos com a castração” (op.cit. p, 315).⁵⁰

Desenhos de personagens mutilados, de monstros devoradores que traduzem toda a angústia primitiva podem ser facilmente encontrados nessa época da infância, pelos

⁴⁸ A tradução é nossa.

⁴⁹ A tradução é nossa.

⁵⁰ A tradução é nossa.

quais os pequenos autores e autoras buscam elucidar o conflito que vivem. O risco de feminizar-se, no caso do menino, pode ser entrevisto quando diante da letra: a entrada do nome do pai relembra a castração.

Santiago (2005), quando estudou a inibição intelectual infantil, sugeriu claramente que a cifração do gozo marca um momento crucial de entrada no mundo da escrita, lembrando que Lacan aponta como um dos efeitos da castração a instauração de uma posição inconsciente que leva o sujeito a uma identificação sexual. Pode-se inferir que a “significação fálica no homem, e a sexuação aberta ao Outro gozo, na mulher, levam os meninos a aprender primeiro os números e as meninas, as letras” (p. 27). É como se a unidade, a valoração, o cálculo da quantidade, fossem expressos psiquicamente pela sua dimensão fálica e pela concretude de ter o falo; com relação às meninas, o vetor que conduz às simulações fállicas pode ser originado pela busca de restaurar a ausência.

A falta de sentido das letras isoladas parece colocar a menina diante da urgência de inventar, de promover um discurso em torno dessa falta enigmática, de fazer nascer, dessa ausência, o poder do sentido dos textos, dos livros, dos romances (Ibidem, p.28).

Se retomarmos aqui as fórmulas de sexuação propostas por Lacan, temos que os sujeitos falantes estão diante de duas modalidades de gozo, o fálico e o gozo do Outro; enfatizamos, portanto, que meninos e meninas, ainda que biologicamente determinados, possam assujeitar-se a um e ao Outro gozo, e é sobre esse ponto que vemos, mais uma vez o desemparelhamento da correspondência entre o anatômico e o subjetivo.

Os dados trazidos por Pommier (1996) e por Santiago (2005) referentes à proximidade das meninas às letras e dos meninos aos números e aos cálculos, devem ser entendidas a partir das modalidades de gozo assumidas pelo sujeito, independentemente de seu sexo biológico; isso abre uma perspectiva diferenciada, na medida em que nem todos os seres tidos como meninas estão submetidas ao gozo do Outro e nem todos os seres meninos, ao gozo fálico.

Se nossa pretensão foi a de estudar o período de alfabetização em meninos e meninas, partindo das diferenças apresentadas pelas pesquisas, temos, diante do que foi exposto, um importante questionamento: as letras feminizam? Lacan sustentou que sim, mas a letra enquanto feminizante refere-se a um resto não simbolizado, que escapou da ordem simbólica e, portanto, da lógica do falo; se a libido considerada tanto por Freud, quanto por Lacan, é única e masculina, o que fica subtraído dessa significação fálica pertence ao Outro sexo, ao não-todo. O “masculino” e “o feminino” devem ser entendidos como posições subjetivas que o sujeito estabelece em relação a esse resto de desejo chamado gozo e que em nada coincidem com as exigências da vigília. “(...) o que se suporta sob a função do significante, de homem e de mulher, são apenas significantes absolutamente ligados ao uso discorrente da linguagem” (Lacan, 1985, p.49).

A partir desse ponto de vista, a letra é feminizante e não se dirige à mulher exclusivamente. Referir-se aos meninos e às meninas com relação às letras, bem como às mulheres professoras, merece, ao nosso ver, uma reflexão que desloque correspondências e estigmas imaginariamente perpetuados. A letra que feminiza é anterior àquela do quadro-negro ou da página em branco.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O que temos até aqui nos permite esboçar um quadro bastante complexo. Nossa questão primordial foi desdobrada em muitas partes, o que agregou novos contornos à problemática apontada pelas pesquisas e análises que trouxemos no decorrer do trabalho. Isso nos levou a uma desmontagem importante dos véus que muitas vezes não nos permitem ler uma escrita fundamental.

Alunos e alunas, vistos como nomeados pelo registro civil, são assujeitados na escola à revelia de suas singularidades; em resumo, as pesquisas do Capítulo I nos apontam essa ocorrência associada a uma disparidade entre meninos e meninas. Além dessa, a histórica predominância das mulheres nas salas de aula também desponta como outra disparidade importante. Se à mulher poucos espaços sociais foram concedidos, por que as escolas? Teriam, esses fatos, algum tipo de relação? Alguns estudos aqui apresentados afirmam que sim; apontam o quanto as mulheres professoras ainda estendem, como pudemos identificar pela história do magistério no Brasil, suas funções domésticas e maternas para a sala de aula. Surge um discurso social que, mesmo repleto de prerrogativas, autoriza que mulher e magistério tornem-se funções complementares.

Que letras são essas que, pelo que apontam as pesquisas, tecem as meninas e pouco dizem dos meninos? Além disso, percursos escolares aparecem marcados por diferenças importantes não só com relação à preferência das meninas pelas letras e dos meninos pelos números e pelas ciências, como também às questões ligadas à disciplina, aos hábitos dos estudantes, à necessidade de freqüentarem as classes de reforço, o que parece acentuar mais os grupos masculinos.

O fato de nos encontrarmos maciçamente com mulheres nas salas de aula e, como sabemos, mulheres professoras e portadoras de uma herança histórica e cultural não muito uniforme, pelo contrário, repleta de desfigurações, pode, facilmente nos levar a conclusões objetivas, como se esse predomínio feminino favorecesse a aproximação das meninas às letras, à escola e à cultura feminina, diferentemente do que ocorreria com os

meninos. Acreditamos na relevância dessa relação uma vez que detecta uma problemática bastante evidente e de extrema importância para a educação. Porém, nosso arremate não para por aí; lança-nos, isso sim, a questionamentos que estremecem a força das construções imaginárias e que obnubilam a condição subjetiva de cada sujeito.

Um estudo mais profundo sobre a mulher, tendo como base a teoria psicanalítica, trouxe uma concepção importante sobre a sexualidade entendida como uma disposição psíquica fundamental, noção ampliadora, que extrapola a condição anatômica e biológica dos sujeitos; o sujeito, nesse contexto, também ganha um acento especial. A psicanálise apresenta um conjunto teórico que explicita a determinação das formações inconscientes que se originam na infância, fato que certamente se presentifica nas salas de aula e nas relações que cada aluno e cada professor terão com sua vida acadêmica; tais formações constituem-se como um emaranhado de fatores que oferecem, pela via da linguagem e da sexualidade, consistência ao psiquismo enquanto estrutura e enquanto funcionamento. Importante aqui lembrarmos toda a estrutura lingüística que recortamos para buscar uma fundamentação primeira entre as letras e o psiquismo, relação que foi aprofundada no decorrer do trabalho, realçando, sempre que possível, toda a importância das primeiras experiências infantis inscritas em seu contato com a linhagem parental.

O panorama se amplia vertiginosamente: os alunos, as alunas, as professoras, as letras não são mais esses que podemos medir e quantificar; linguagem e corpo também sofrem um deslocamento conceitual: trata-se de inconsciente. O que temos até aqui indica que meninos e meninas apresentam muitas diferenças, mas que se constituem num plano que extrapola o biológico. As posições feminina e masculina podem não coincidir com a constituição biológica, ou retomando Soler, com a anatomia que decide o registro civil. Haverá mulheres estruturadas como sujeitos a partir de um gozo fálico, ao mesmo tempo em que haverá homens submetidos ao gozo não-todo, o gozo do Outro; a partir de nossas articulações, não podemos nos furtar a essa colocação.

Sentar na biblioteca e barrar a vista com um livro ou ir direto à quadra correr atrás de uma bola exigem quantidades diferentes de energia bruta, mas antes mesmo que a energia se predisponha, cada opção passa por sua trama subjetiva. O mais interessante é que entre os que correm na quadra ou no pátio, não há apenas meninos, do mesmo modo que na

biblioteca, não há só meninas. Dentro da coluna de percentuais atribuídos a meninos e meninas há um espaço para garimpar diferenças. Se o não-todo lacaniano encontra diferenças nas duas colunas, podemos certamente concluir que de um certo modo, o quantificador universal TODO, é que é não-todo.

Resta ainda refletir sobre o lugar da tal mulher-professora. Talvez esse seja um dos problemas mais complexos, pois, a forma como ele foi tecido ao longo da história, quase sempre enrijecido em uma posição masculinizante e fálica, traz a marca dos significantes da dicotomia simplória quando se trata de opor o masculino ao feminino; além disso, porta também o retorcimento que sofre quando se sobrepõem os cuidados maternos ao ensino. É nessa ótica da moralidade do lar que o cultivo da passividade e da obediência se somam para estruturar os caminhos e descaminhos da leitura e da escrita na escola.

Assim, a atitude canadense de pensar novas abordagens para os meninos e as sugestões de Pollack (trazer mais homens para as séries iniciais, não permitir que as mulheres sejam as únicas representantes das artes, línguas), ainda figuram como estruturadoras das polaridades que atacam.

Talvez, uma solução esteja na compreensão de que os modos subjetivos de sexuação engendram afinidades e habilidades que estão além da sexualidade dicotomizada. À mulher professora, ou mesmo ao homem professor, caberia buscar uma formação em que se pudesse incluir um pouco mais esse saber tiresiano que Freud e Lacan resgataram de suas próprias contradições.

Referências Bibliográficas

BANDEIRA, Manuel. **Poesia Completa e Prosa**. Rio de Janeiro, Nova Aguilar, 1996.

BEAUVOIR, Simone. **O Segundo sexo**. São Paulo, Difusão Européia do Livro, 1967.

BRENNAN, Teresa. **Para além do falo**. Rio de Janeiro, Editora rosa dos Tempos, 1989.

BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedos e Companhia**. São Paulo, Cortez, 2003.

CARVALHO, Marília Pinto. Artigo **Mau aluno, boa aluna? Como as professoras avaliam meninos e meninas?** Em Estudos Feministas CFH/CCE/UFSC, VOL 9, No.2, 2001.

_____. Artigo **Sucesso e fracasso escolar: uma questão de gênero**. Em *Revista da Faculdade de Educação da USP*, vol.29, jan/jun2003.

Docência, memória e gênero.

CORRÊA, Maria Celeste Arantes. **Preferências de meninos e meninas na escola implicam o papel da mulher, professora e leitora?** Dissertação de mestrado, FEUSP, 2004.

DINIZ, Margareth. **De que sofrem as mulheres professoras?** In: LOPES, Eliana Marta Teixeira. **A psicanálise escuta a educação**. Belo Horizonte, Autêntica, 1998.

FELIPE, Jane. **Produção e estudos do GEERGE: algumas considerações**. In: CATANI, Denice et al. **Docência, memória e gênero – Estudos sobre formação**. São Paulo: Escrituras, 1997.

FERREIRA, Nadiá Paulo. **Jacques Lacan: apropriação e subversão da lingüística**. Rio de Janeiro, Agora, 2002.

FREUD, Sigmund. **Carta 52** (a Fliess). (v. I), Edição Standart Brasileira das Obras Completas de Freud.- 2ª. Ed. - Rio de Janeiro: Imago, 1988.

_____. **Projeto para uma psicologia científica**. (v. I), Edição Standart Brasileira das Obras Completas de Freud.- 2ª. Ed. - Rio de Janeiro: Imago, 1988.

_____. **A Interpretação dos sonhos**. (vols IV e V), Edição Standart Brasileira das Obras Completas de Freud.- 2ª. Ed. - Rio de Janeiro: Imago, 1988.

_____. **O tabu da virgindade.** (v. XI), Edição Standart Brasileira das Obras Completas de Freud.- 2ª. Ed. - Rio de Janeiro: Imago, 1988.

_____. **A organização genital infantil.** (v. XIX), Edição Standart Brasileira das Obras Completas de Freud.- 2ª. Ed. - Rio de Janeiro: Imago, 1988.

_____.**Sexualidade feminina** (v. XIV), Edição Standart Brasileira das Obras Completas de Freud.- 2ª. Ed. - Rio de Janeiro: Imago, 1988.

_____.**O ego e o id.** (v. XIX), Edição Standart Brasileira das Obras Completas de Freud.- 2ª. Ed. - Rio de Janeiro: Imago, 1988.

_____.**O inconsciente.** (v. XIV), Edição Standart Brasileira das Obras Completas de Freud - 2ª. Ed. - Rio de Janeiro: Imago, 1988.

_____. **A dissolução do complexo de Édipo.** (v. XIX), Edição Standart Brasileira das Obras Completas de Freud - 2ª. Ed. - Rio de Janeiro: Imago, 1988.

_____. **Algumas conseqüências da distinção anatômica entre os sexos.** (v. XIX), Edição Standart Brasileira das Obras Completas de Freud - 2ª. Ed. - Rio de Janeiro: Imago, 1988.

_____. **Psicologia de grupo e análise do ego.** (v. XVIII), Edição Standart Brasileira das Obras Completas de Freud - 2ª. Ed. - Rio de Janeiro: Imago, 1988.

_____.-A interpretação das afasias. Lisboa: Edições 70, 1979.

GARCIA-ROZA, Luiz Alfredo. **Introdução à metapsicologia freudiana.** Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editor, 2004.

HEIDEGGER, Martin. **A caminho da linguagem.** Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes; Bragança Paulista, São Paulo: Universitária, 2003.

JAKOBSON, Roman. **Dois aspectos da linguagem e dois tipos de afasia.** In “Linguística e Comunicação”. São Paulo: Editora Cultrix, 1995 (pp.34-62).

JERUSALINSKY, Julieta. **Enquanto o futuro não vem**. Salvador, Ágalma, 2002.

KAUFMANN, Pierre. **Dicionário Enciclopédico da psicanálise – O legado de Freud a Lacan**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1996.

LACAN, Jacques - **A instância da letra no inconsciente ou a razão desde Freud**. Escritos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1998.

_____. - **Função e campo da fala e da linguagem**. Escritos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1998.

_____. - **O seminário sobre a Carta Roubada**. Escritos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar editor, 1998.

_____. - **O estádio do espelho como formador da função do eu**. Escritos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar editor, 1998.

_____. - **O Seminário, livro 10 – A angústia**. Centro de estudos Freudianos do Recife, 2002. (publicação não comercial).

_____. - **O Seminário, livro 11 – Os quatro conceitos fundamentais da psicanálise**. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editor, 1988.

_____. - **O Seminário, livro 20 – Mais, ainda**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1985.

LAJOLO, Marisa e ZILBERMAN, Regina. **A Formação da Leitura no Brasil**. São Paulo: Ática, 1998.

LAPLANCHE, Jean. **Castrações/Simbolizações**. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

LAPLANCHE, Jean e PONTALIS, Jean. **Vocabulário da psicanálise**. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

LE MOS, Cláudia Thereza Guimarães. Artigo: **Das vicissitudes da fala na criança e de sua investigação**. Cadernos de Estudos Lingüísticos, Campinas, 2002.

LOURO, Guacira. **Mulheres na sala de aula**. In: PRIORE, Mary Del. **A História das Mulheres no Brasil**, São Paulo: Editora Contexto, 2004.

MACHADO, Ana Maria. **Presença e implicação da noção de escrita na obra de Jacques Lacan**. Ijuí: Editora UNIJUÍ, 1998.

MEC. **Orientações Gerais para o Fundamental de 9 anos**. Brasília, 2006.

MELMAN, Charles. **Estrutura lacaniana das psicoses**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

MOTA, Sonia Borges Vieira. **O Quebra-cabeça. A instância da letra na aquisição da escrita**. Tese de Doutorado, PUCSP, 1995.

NASIO, Juan Davi. **Cinco lições sobre a teoria de Jacques Lacan**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1997.

OVÍDIO. **Metamorfoses**. São Paulo: Madras Editora, 2003.

QUINET, Antonio. - **A descoberta do inconsciente: do desejo ao sintoma**, Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2000.

PEREIRA, Gilson. **Servidão ambígua: Valores e condição do magistério**. São Paulo: Escrituras, 2001.

PEROZIM, Livia et al. Artigo: **Masculino e feminino: plural** in *Revista educação*, ano 10, no. 109. São Paulo: Editora Segmento, maio de 2006 (pp. 48-61).

POLLACK, W. **Escolas: a bagunça do quadro negro** in *Meninos de verdade: Conflitos e desafios na educação de filhos homens*. Porto Alegre: Editora Alegro, 1999 (pp. 265-309).

POMMIER, Gérard. **Nacimiento e renacimiento de la escritura**. Buenos Aires, Ediciones Nueva Visión, 1996.

ROUDINESCO, Elisabeth e PLON, Michel. **Dicionário de Psicanálise**. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editor, 1998.

SANTIAGO, Ana Lydia. **A inibição intelectual na psicanálise**. Jorge Zahar Editor, Rio de Janeiro, 2005.

SAUSSURE, Ferdinand. **Curso de lingüística geral**. São Paulo, Cultrix, 1969.

SOLER, Colette. **O que Lacan dizia sobre as mulheres**. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editor, 2005.

Fontes Eletrônicas

BRASÍLIA, Relatório Final do Grupo de Trabalho Alfabetização Infantil: os novos caminhos. Seminário “O Poder Legislativo e a Alfabetização Infantil: Novos Caminhos” em 15 de setembro de 2003. Comissão de Cultura e Educação da Câmara dos Deputados, 2003. in <http://www.mec.gov.br> (última consulta 22/03/2006).

BRASIL (SAEB). Resultados do Saeb/2003. Junho de 2004 (versão preliminar). Brasília: INEP. <http://www.inep.gov.br/basica/saeb/default.asp>

Centro de Referência em Educação/Portal do Governo do Estado de São Paulo <http://www.educacao.sp.gov.br/> (última consulta em nov/2007).

PortalUnesco
(http://www.unesco.org.br/noticias/ultimas/monitoramento/mostra_documento (última consulta em dez/2006).

Portal MEC. <http://www.inep.gov.br/internacional/pisa/>

ONTÁRIO, Ministère de L'Éducation. Moi Lire? Tu blagues! Guide Pratique por aider les garçons en matière de littérature. <http://www.edu.gov.on.ca>.

VORCARO, Angela. **Incidência simbolizante no organismo: condição necessária ao advento da fala.** www.freud-lacan.com 3/nov/2005.