

## Ser menina ontem e hoje: notas para uma pré-história do feminino<sup>1</sup>

Egle Becchi\*

Resumo: Pouco pesquisada tanto pelas ciências do desenvolvimento como pelo pensamento da diferença, a relação mãe-filha nos primeiros anos de vida é aqui discutida na perspectiva da pedagogia da diferença em creches. Revisitando a Psicanálise, o texto mostra que é necessário reconhecer a própria origem da relação com a mãe para elaborar a própria subjetividade. No entanto, diferente das abordagens centradas na adulta – filha ou mãe –, a pesquisa destaca a filha pequena.

Palavras-chave: Relação mãe-filha, creche, Itália, pedagogia da diferença, criança pequena, relações de gênero.

Abstract: The mother-daughter relationship during the first years of life has not been much researched by the development sciences or by the difference line of thought. It is here discussed according to the framework of the pedagogy of difference of childcare institutions. Revisiting Psychoanalysis, the text shows that it is necessary to recognize the origin of ones own relation with the mother to elaborate ones own subjectivity. However, different from the approaches centered on the adult – daughter or mother –, this research highlights the small daughter.

Key-words: Mother-daughter relationship, childcare center, Italy, pedagogy of the difference, small children, gender relations.

1. Fora das perspectivas ideológicas, às vezes muito novas e atraentes, a pesquisa empírica e histórica falou, até o momento, muito pouco sobre a tenra idade no feminino.

Inscrita na aparente neutralidade da condição infantil, onde menino e menina parecem compartilhar ritmos e modos de crescimento quase homogêneos, alterados lentamente pelas estratégias pedagógicas diferenciadas que transformam a natureza do bebezinho em sujeitos sociais com papéis, traços, destinos diversos, a

\* Professora de Pedagogia na Universidade de Pavia, Itália.

1. Capítulo do livro organizado por Laura Cipollone, *Bambini e Donne in Educazione*. 2a. ed., 1992. Tradução autorizada pela Editora Franco Angeli, Milão. Revisão técnica: Ana Lúcia Goulart de Faria.

bebezinha parece ter importância secundária para o estudioso, parece não constituir sujeito digno de investigação científica e de reconstrução diacrônica. De fato, são poucos os textos recentes em que a menina é estudada em relação a suas condutas e relações precoces [penso, principalmente, no belo livro de Carl Gilligan (1987)], e são mais raras, ainda, as publicações que focalizam a infância no feminino, destacando-a claramente das fases sucessivas – sobretudo a adolescência, hoje mais bem estudada. Prova dessa negligência é a lista de periódicos do *Psychological Abstracts* dos últimos anos que, em seus cuidadosos levantamentos de publicações, não apenas em língua inglesa, quase não aponta estudos sobre a vida infantil da mulher; também os números dos últimos anos do *Bulletin signalétique del Centre National de la Recherche Scientifique (Sciences de l'éducation)*, que relatam trabalhos, não só em língua francesa e não apenas de caráter educacional, mencionam apenas um estudo sobre os aspectos diferenciais do jogo infantil (DUNN; MORGAN, 1987, 13, p. 271-281); e uma rica bibliografia de *Women's Studies* (publicada por Heffers, Cambridge, 1989) em que, de 684 títulos de diferentes áreas, seis (menos de 11%!) parecem tratar da mulher em idade pré-adulta.

É claro que uma garimpagem mais atenta na literatura – que ainda deve ser feita – permitirá descobrir, em textos mais abrangentes, partes, talvez parágrafos ou capítulos dedicados à figura feminina em seus primeiros anos; será capaz, provavelmente, de captar sinais de crescente interesse (um exemplo pode ser a mostra parisiense do verão de 1989 no Museu d'Orsay sobre as *Petites filles modernes*, sobre a qual falou Natalia Aspesi no jornal *Repubblica*, de 3 de setembro de 1989). Mas um exame abrangente, que consegui fazer eu mesma até agora, parece confirmar – e, se possível, enfatizar – que a menina é infantil em vários sentidos: porque não se fala dela e porque não deve falar.

2. Em um artigo publicado em 1988 (*Sapere delle istituzioni e sapere della soggettività: alcune riflessioni a proposito del sapere femminile*<sup>2</sup>, em *Problèmes d'histoire de l'éducation. Actes des séminaires organisés par l'École française de Rome et l'Université de Roma "La Sapienza"* – Janeiro-Maio, 1985, Roma, École française de Rome, Palazzo Farnese, Collection de l'École Française, n. 104, 1988, p. 37-51), eu já havia insistido, amparada por três textos franceses dos séculos XVII e XVIII (J. Pascal, *Règlement pour les enfants de Port Royal*; Fénelon, *De l'éducation des filles*; e Rousseau, *Emile ou de l'éducation*), na existência da proibição da palavra na educação das meninas. Suspeitas de falarem demais e sem razão, consideradas como incapazes de raciocínio, vistas como propensas ao pecado e, de qualquer maneira, frágeis, exatamente pela sua essencial natureza infantil, que persiste mesmo ao crescer, as mulheres, na primeira infância, são mantidas no e

2. NT (Nota da Tradutora). Saber das instituições e saber da subjetividade: algumas reflexões sobre o saber feminino.

em silêncio. Trata-se, muito provavelmente, de uma proibição mais insistentemente proclamada do que colocada em prática, que nos permite levantar algumas questões. O que acontecia nesse silêncio? Como ocorria a comunicação entre mulheres pequenas e mulheres grandes, as quais eram as únicas educadoras habilitadas das meninas? É muito difícil saber, também, com os elementos historiográficos que temos à disposição, por quais meios essa realidade, feita de poucos sons e tão pouco relatada, era transmitida. Para responder a tais questões, é necessário penetrar na intimidade insondada da família, conhecer o que acontecia nos conventos e nos locais de trabalho, ir além da exortação característica das páginas do tratado e do romance pedagógico – os textos mais conhecidos e mais divulgados que se exprimem em nível deontológico – e investigar as exíguas contingências dos fatos documentados. É necessário, em suma, adentrar realidades até agora pouco abordadas e tratadas de maneira muito indireta, principalmente, quando se tratava de lugares humildes, de contextos domésticos e religiosos, onde viviam meninas e mulheres adultas de classes não necessariamente hegemônicas.

Podemos obter uma primeira série de indícios, se nos lembrarmos de um fato que até pouco tempo unia classes sociais de diferentes poderes: meninos e meninas eram criados juntos pelas mulheres até mais ou menos sete anos; depois, com o passar do tempo, apenas até os quatro anos; compartilhavam uma condição tão semelhante que os meninos eram vestidos como meninas.

Fui filho único por quatro anos e, durante todo esse tempo, fizeram-me usar vestidinhos de menina. Eu queria muito usar calças de homem, mas sempre me consolavam dizendo que o faria no futuro. Depois nasceu meu irmão Nissim, e pude então, pela primeira vez e finalmente, usar calças (CANETTI, 1980, p. 28).

Mães ou amas, irmãs mais velhas ou servas constituíam as figuras que cuidavam dessa infância assemelhada ao feminino, seja pelas tutoras, pelos costumes ou pelo lugar em que se vivia [em geral, nos cômodos dos servos, descritos por Rousseau na *Nouvelle Héloïse* (ROUSSEAU, 1964, v. 2, especialmente na p. 451), em que fala do “quarto das crianças”, em outros lugares também chamado gineceu, onde viviam os filhos pequenos da casa, junto às domésticas e onde ocorriam fatos importantes de socialização entre grandes e pequenos, como eventos, festas e almoços]. É provável que ali existissem palavras, mas tais palavras pertenciam à linguagem das amas e/ou à linguagem dos servos, e então, o falar das crianças entre si era composto por formas lingüísticas estritamente ligadas a determinados ambientes e situações, pouco úteis em outros contextos.

Mas tratava-se, principalmente, de uma linguagem de gestos. As crianças estavam realmente “nas mãos das mulheres”, como se dizia na França entre os séculos XVI e XIX. Eram gestos ligados ao dia-a-dia, que aos poucos as meninas deviam aprender antes e melhor que os meninos, para poder exercitá-los mais precoce-

mente: gestos de afeto, de mães, outros parentes, amas, domésticas, outras crianças, provavelmente raros e distraídos; gestos de apontar, da dêixis, que substituíam as palavras num mundo onde as coisas tinham uma grande importância; gestos de trabalho que também distinguíam, no sujeito infantil, o homem da mulher (trabalhos no interior da casa para as bebezinhas, e trabalhos no exterior para os bebezinhos; de suporte cotidiano para as mulheres, de ganho para os homens). E ainda: gestos de boas maneiras, cada vez mais sofisticados, conforme se eleva a níveis sociais superiores e, estes, também fortemente heterogêneos (dança, música para as meninas; esporte, além da dança e da música, para os meninos); gestos do ato de brincar, talvez menos indiferenciados do que se pensa em relação ao material lúdico usado (por muito tempo a boneca foi também um brinquedo para meninos); mas, sobretudo, gestos do corpo, movimentos corpóreos (aproximação, contato, exploração).

Nesse universo gestual, a menina cresce num maior contato com pessoas – as mulheres – cuja vida se desenvolve marcada pelo gesto. Há, muito provavelmente, e deve-se ainda estudar, uma didática do gesto e através do gesto – que penetra e caracteriza a pedagogia da menina – e da qual se revelam poucos sinais. A categoria principal desse ensinamento é a mimesis: de fato, aprende-se melhor imitando o que um adulto faz, seguindo o indicado pela mão, pela postura, pelos acenos, numa experiência facilmente ritualizada devido à relativa simplicidade de instrumentos de que se vale, mas não por isso menos poderosa, por recorrer ao reforço, à intuição da demonstração e, principalmente, pela uniformidade das situações em que age.

É aqui que, a meu ver, neste mundo mais de gestos do que de palavras, que ameaça e sedução têm um papel importante, constituem indutores ou inibidores enérgicos do que deve ou não ser feito. E é nesse universo que a punição, o recurso a figuras que amedrontam, tão forte no passado, o uso do corpo acariciado ou punido, tornam-se centrais. E é aqui, também, que nem tanto a palavra e a argumentação do discurso ocupam um lugar central, mas outras estratégias de voz: o tom, o canto, o grito.

Essas modalidades educativas permeiam o mundo infantil de ambos os sexos. Mas, enquanto esse mundo abandona primeiramente os meninos pelo caminho – no trabalho, na escola, onde outros gestos, outras estratégias, palavras mais poderosas dominarão –, no caso das meninas, o mundo as prende durante quase todo o seu crescimento. Com menos escola, maior uniformidade entre casa e convento, as palavras que entram nas suas vidas são, em geral, as da oração, repetidas freqüentemente de modo mecânico e não decifrado, e as dos homens, estas quase sempre escutadas. Foram raras as emancipações (as mulheres cultas, as “preciosas ridículas”). Essa importância tão forte do gesto na educação das meninas explica-se também – talvez, principalmente – pela vocação quase natural da mulher, desde

muito pequena, para se tornar educadora: de crianças quase da mesma idade, de filhos e, sobretudo, de outras meninas, que por sua vez continuarão essa cadeia pedagógica fácil, forte, radicada na cultura tradicional da mulher, que a obrigou por séculos a esse exercício implacável do gesto, instrumento pedagógico forte e quase natural que as meninas aprendem para poder praticá-lo e reproduzi-lo o mais cedo e da melhor maneira possível.

3. É claro que, nesse panorama uniforme, o tempo operou diferenciações. Entre o final do século XVII e o início do século XVIII, as meninas começaram a ir à escola, a ler e a escrever, embora o que aprendessem na alfabetização fossem principalmente gestos (basta pensar no quadro de Chardin, que representa uma garotinha escrevendo e seu irmãozinho menor que observa precisamente o movimento de sua mão), começaram a sair de casa não apenas para trabalhar ou para assistir a cerimônias religiosas; socializaram-se diferentemente ainda na fase de aculturação primária, porque encontraram menos empregados e, talvez, uma presença paterna mais consistente na família nuclearizada. Nas grandes cidades, entre o final do século XIX e o início do século XX, as meninas começam a trabalhar fora da família, junto com mulheres adultas, homens pequenos e grandes, rompem a proibição da pedagogia tradicional, que as desejava apenas em mãos femininas; encontram homens que se fazem de professores; aprendem palavras, além de gestos; ouvem discursos e aprendem, se não a organizá-los por escrito, ao menos a entendê-los no texto lido.

Das ruas e das famílias, incapazes de sustentá-las, são recolhidas em abrigos, fazem parte de uma massa e, principalmente, começam a perder a determinação pedagógica que fazia delas, quase exclusivamente, reprodutoras biológicas e sociais. Nesse panorama menos fechado, mudam também a imagem social; assumem, se não competência, inclinação sexual, tornam-se mais precocemente – e de modo menos estigmatizado – sedutoras (basta pensar na Mignon goethiana na *Vocação teatral de Wilhelm Meister*) e assim são também vistas pelos artistas [para aprofundar essa temática, ver meu artigo *Per una controistoria delle bambine* (BECCHI, 1986, p. 21-33)]. Fazem-se, de maneira mais aberta, personagens menos neutras e infantis em relação ao que se desejava em tempos anteriores e ser social não apenas requisitado para a vida familiar e religiosa, mas capaz de atrair o homem e de ser atraída por ele.

4. No século XIX, a menina sai, ainda que muito lentamente, do âmbito privado da família, sociabiliza-se não apenas de maneira primária, encontra pessoas, vivencia situações que antes eram proibidas ou impossíveis. Daí uma série de fatos que mudam o seu percurso existencial: o aprender a palavra de modo sistemático, na escola, graças a publicações para a infância, que diferenciam suas produções por sexo, através de uma familiaridade com mães que têm como bagagem uma experiência escolar e, por sua vez, aprenderam a falar, ler e escrever. A menina que

trabalha, mesmo em idade precoce, não aprende mais apenas graças aos gestos, não imita somente o que deve fazer, mas recebe explicações para o seu trabalho, participa do fluxo discursivo das suas colegas de trabalho mais adultas, com estas se abre e protesta. A palavra torna-se, rapidamente, um elemento forte da vida infantil das mulheres, articula seus modos de comunicar, caracteriza suas expressões. Mas tudo isso não quer dizer que a palavra suplante o gesto. A arqueologia da mulher é ainda fortemente caracterizada pelo gesto que, substancialmente radicado na corporalidade, não é apenas funcional à aprendizagem de práticas produtivas ou do dia-a-dia. Isto é confirmado, nas primeiras décadas do século XX, pela psicanálise, que é o saber poderoso acerca do privado e, afirmo, da feminilidade. Em 1932, publicando uma nova edição, com importantes acréscimos em relação à edição anterior às *Lezioni* que compõem a *Introduzione alla psicoanalisi*, Freud dedica toda uma Lição (a trigésima terceira) à feminilidade, em que reúne e diz, embora de modo declaradamente problemático, o que já havia proposto, com base em sua experiência clínica, em relação ao fazer-se mulher (FREUD, 1979, p. 220). No esforço de reconstrução da “pré-história da mulher” (FREUD, 1979, p. 236), o autor insiste na relação ao mesmo tempo sedutora e narcísica que liga mãe e menina, e que faz da pequena um sujeito humano tão diferente do menino. Em tal relação, onde o corpo e o gesto têm um peso determinante muito mais forte do que para os meninos [é bastante importante um estudo dos anos 70, de Golberg e Lewis (1969, p. 21-31), no qual é provado que as mães tocam mais as filhas do que os filhos], a pequena descobre a sua corporalidade graças ao gesto da mãe ou da babá, encontra o seu sexo porque lhe fazem conhecer nos gestos cotidianos, toma conhecimento do seu corpo para sedução e o vivencia diferentemente dos meninos; aprende isto a partir de uma figura que descobre cada vez mais dramaticamente semelhante a si: a mãe.

Quase todas as minhas pacientes me contavam terem sido seduzidas pelo pai, mas no final tive de admitir que esses relatos não eram verdadeiros e aprendi assim, a compreender que os sintomas histéricos derivam das fantasias e não de acontecimentos reais; somente mais tarde pude reconhecer nessa fantasia de sedução por parte do pai a expressão do típico complexo edipiano feminino. E agora encontramos a mesma fantasia de sedução na história pré-edipiana da menina, onde, porém, a sedutora é invariavelmente a mãe. Mas, neste caso, a fantasia toca o terreno da realidade, visto que foi realmente a mãe que, nos manuseios necessários ao cuidado do corpo da menina, teve que provocar e, talvez também, despertar pela primeira vez, sensações agradáveis nos genitais (FREUD, 1979, p. 227).

Entre os anos 20 e 30, algumas psicanalistas citadas pelo próprio Freud, como por exemplo: Helene Deutsch, Jeanne Lampl de Groot, Ruth Mack Brunswick em ensaios reunidos por R. Fliess (1972), voltam ao tema da sedução da menina por parte das mães que delas cuidam.

O que podia parecer ainda enigmático na história dos séculos anteriores – por que a menina aprende a partir dos gestos e imitando esses gestos, compartilhando, participando, submetida enfim, àquela “didática” gestual de que se falou – encontra então, uma possível e complexa explicação: esta não o faz apenas porque a sua primeira professora de gestos é a mãe, que é também o seu primeiro objeto de investimento libidinoso:

Mesmo para a menina, o primeiro objeto libidinoso deve ser a mãe – e a figura da ama e da babá que se confundem com ela – visto que é obvio que os primeiros investimentos objetivos ocorrem mediante apoio à satisfação de grandes e simples necessidades vitais (FREUD, 1979, p. 225).

Ou porque esse é um “laço terno” que persiste, segundo Freud (1979, p. 226), mesmo após os quatro anos e continua vivo no período de latência (DEUTSCH, 1972, p. 279), mas também porque se trata de uma experiência narcísica, visto que aquilo que a menina aprende, por assim dizer, por si só, aprende-o a partir de um ser tão igual a si mesma que, talvez, não se possa falar de imitação e partilha, mas sim de espelhamento. É pouco importa que a figura forte dessa autopedagogia – a mãe – entre dramaticamente em crise antes da latência, seja recusada por ser inferior à imagem fálica que a pequena havia construído. O que desejo esclarecer é que a educação da menina é uma formação de tipo especular, na medida em que é uma pedagogia do gesto e do corpo no seu âmbito emocional, e na qual está circunscrita em um universo de iguais. Se esta é uma consequência da proibição da palavra e da presença pedagógica masculina no mundo onde a feminilidade se constrói, é um problema que não cabe discutir neste momento; mas estamos certos de que o espaço vazio, da palavra conquistada com dificuldade ao longo dos séculos, se preenche graças às observações freudianas de fatos muito significativos que parecem atemporais e, portanto, poderiam ter ocorrido mesmo em momentos históricos anteriores àqueles que Freud viveu: uma mãe que, seduzindo, faz descobrir o próprio corpo, um encontro tardio com a figura masculina, uma analogia para os primeiros anos entre a educação do menino e da menina, uma experiência que parece além da palavra porque é dotada de outros meios, uma pedagogia que, sem incoerências, embora com saltos dramáticos, conduz à feminilidade adulta, na qual a imagem materna resiste e se repete.

A mediação educativa está apenas na idade e na força da experiência da pessoa “adulta” – particularmente a mãe – não na heterogeneidade das figuras e dos saberes. A mãe vem do mesmo saber para o qual encaminha a filha – o saber do corpo e do prazer –, o reproduz na filha que, por sua vez, transmite-o às filhas. São exemplos disto, as iterações de histeria das “grandes doentes” que Freud encontra na sua prática clínica – a senhora Emmy von N. – a difusa homossexualidade do universo feminino que a psicanálise penetra em seus primórdios [ver Freud (1976)],

que possuem suas premissas nessas hipóteses, segundo as quais o silêncio se enche de significado, a palavra tem substitutos poderosos e concomitantes; as mediações cessam a favor de uma identidade que precede e prepara identificações.

5. A psicanálise historia a gênese da feminilidade em sentido fecundo; constrói de fato a sua transformação, reconstruindo a experiência da menina e, ao fazê-lo, ilustra ao máximo a vida infantil, ou seja, permite individuar atos, segmentos de experiência que estão na origem das palavras e gestos culturalmente mais definidos e que podemos, provavelmente, encontrar em contextos e tempos muito diferentes dos nossos. Mães ou mulheres que cuidam de meninas existiram e existem em qualquer tempo e lugar; e nesse cuidar há formas de apego e de ternura que, por um lado, constituem bases condutoras (“faço isto para o seu bem”) para aprendizagens verbais e sociais até mesmo pós-infantis; por outro lado, reforçam o narcisismo infantil. Nesse sentido, pode-se ampliar a observação acerca da pedagogia especular das meninas, da qual havia tratado em meu artigo já mencionado (*Per una controscoria delle bambine*), limitada à menina do imaginário, no sentido de que a pequena “real” aprende a partir do amor da mãe com a qual se identifica; portanto, a partir do amor por si, imitando uma outra na qual se reflete e se identifica. Desde a primeira infância, a menina é assim preparada para seu destino de mulher, acima de invejas, fixações, rupturas e repetições em relação à figura materna. No silêncio da infância feminina realiza-se uma educação que terá ritmos fortemente iterativos – esta também é uma forma de espelhamento – muito mais do que na infância masculina, e será, talvez, mais monótona, menos influenciada pelo tempo e pelos acontecimentos sociais, mas mais resistente em seus modelos, mais tenaz no seu estilo.

Trata-se, porém, é bom repetir, de um silêncio mais declarado que real: a ternura, o apego, a admiração, a descoberta do prazer que o próprio corpo pode dar, não são mudos; não apenas a menina aprende e exprime palavras de afeto e de hostilidade, de amor e de ciúmes, mas, historicamente, nasce e cresce em ambientes onde a palavra é cada vez menos proibida. Cada vez mais, mãe e filha falam em diversos tons que a maturação verbal da pequena permite – e isto, em parte, para responder à antiga idéia de que a mulher tem mais inclinação para falar que o homem – e, principalmente na nossa cultura de hoje, a mãe é a primeira professora de palavras para os filhos. Foi pouco estudado com quais traços diferenciais isto se desenvolve para o menino e para a menina. A pesquisa, é útil lembrar, está se voltando cada vez mais a temas de psicologia da adolescência e da fase adulta da mulher, e são muito poucas as pesquisas empíricas voltadas para reforçar ou negar diferenças na primeira idade e, eventualmente, para esclarecê-las.

6. Internamente aos gestos, onde a mãe mostra o corpo ao menino e, no caso específico da menina, ajuda a descobrir reações e gratificações, existe também, como já foi dito, uma experiência de palavras. São palavras de emoções, de ternu-

ra, de afeto por parte do adulto, mas também, frases e vocábulos de ordem, de fazer-se competente e socialmente reconhecido, de proibições, repreensões e ameaças. Aqui, neste universo discursivo, é provável que a reprodução social, que deseja os sexos tão fortemente distintos, tenha um papel relevante.

Também neste caso, pouco ou nada se sabe sobre a diferença entre adulto e criança na comunicação verbal, e são pouquíssimos, ainda hoje, os estudos que dedicaram atenção às diferenças relativas não apenas ao tempo de aprendizagem da linguagem por parte de meninos e meninas, mas também ao modo como a palavra e o discurso são aprendidos. Afirmou-se que as mulheres são mais precoces na aquisição da competência verbal e que, desde muito pequenas, vocalizam mais do que os homens. Sobre esse tema, nos fala Jerome Kagan, psicólogo de Harvard, em seu belo livro *I modi dello sviluppo*<sup>3</sup> (1974), em que pressupõe uma atenção diferencial e culturalmente inspirada por parte das mães.

As mães têm ideais diferentes de meninos e de meninas e agem diferentemente para atingir esses objetivos idealizados. Muitas mães atribuem valor à eficiência verbal e às habilidades lingüísticas da menina, talvez porque estas sejam qualidades tradicionalmente femininas. Em nossa opinião, uma mãe que pretende acelerar o desenvolvimento do próprio filho trata deste de acordo com seus objetivos idealizados e com os procedimentos instrumentais que julga mais apropriados.

A estimulação vocal e verbal recíproca ocorrerá, então, mais freqüentemente com a filha do que com o filho. Uma possível consequência desse comportamento materno diferente é a tendência mais forte das meninas para vocalizar quando são provocadas por um evento interessante; essa conclusão é posterior ao pressuposto de que a contínua e recíproca valorização das mães leva a um condicionamento da resposta vocal às representações de rostos humanos e aos estados de provocação [*que são duas experiências às quais Kagan havia submetido seus pequenos sujeitos entre quatro e vinte e sete meses*]” (KAGAN, 1974, p. 245 ss, comentário nosso).

Mas Kagan não estuda como a mãe interage verbalmente com a filha, não focaliza as estratégias de participação discursiva que usam as mães com as próprias filhas. Algumas conclusões nos chegam a partir de um estudo de observação realizado em 1976 por Louise Cherry e Michael Lewis (1978, p. 265-271), no qual se analisam cuidadosamente – através de seis díades mãe-filha e seis díades mãe-filho, pequenos de dois anos – as interações entre mãe e filho diferenciadas por sexo.

O material reunido através de gravações e transcrições consistia nas respostas que as mães davam aos seus filhos de acordo com o modo que consideravam mais apropriado. Na análise do *corpus* lingüístico reunido, foram utilizadas algumas categorias discursivas como palavras (cada palavra compreensível), enunciados (uma

3. NT. Os modos do desenvolvimento.

lista de palavras que comunicam uma idéia), turnos (todos os enunciados de um falante até que outro falante comece a falar), enunciados diretivos (pedidos de ação na forma imperativa, assertiva ou interrogativa), seqüências pergunta-resposta-comentário à resposta (quando uma mãe faz uma pergunta e a criança responde e depois a mãe replica a resposta com um comentário verbal sobre a resposta, na seqüência).

A partir dessa análise, constata-se não apenas que as meninas falam mais que os meninos (CHERRY; LEWIS, 1978, p. 270), mas também que há um uso significativamente maior da linguagem por parte das mães com suas filhas do que com seus filhos. E, ainda, as mães das meninas são também mais disponíveis para responder às perguntas de suas filhas do que as mães de filhos homens; usam enunciados mais longos e, ainda que em número menos significativo, fazem mais comentários verbais, falam em termos de número de turnos; e, sobretudo, usam menos enunciados de comando. Trata-se de resultados preciosos, cuja importância pode ser constatada a partir de alguns comentários dos próprios autores.

Todas as diferenças significativas observadas dizem respeito principalmente ao comportamento verbal das mães e não das crianças. Isto sugere a hipótese de que são as mães que respondem de maneira diferenciada aos filhos, de acordo com o sexo destes e não as crianças que diferem em função do próprio sexo. Essas diferenças são favoráveis à hipótese de que as mães das meninas fornecem às suas filhas um ambiente lingüisticamente mais rico do que as mães de meninos (CHERRY; LEWIS, 1978, p. 270).

Algumas observações mais específicas foram feitas em relação ao maior envolvimento das mães de filhas, nas trocas conversacionais e, sobretudo, em relação ao menor número de enunciados de comando presentes em seu discurso. Se, para os autores do artigo, esse “estilo paterno/materno não-diretivo” (p. 271) seria o mais adequado para acelerar o desenvolvimento da linguagem, isto nos diz também que entre mãe e filha se instaura um relacionamento muito menos desigual do que no caso de mãe-filho homem, como se a mãe quisesse que filha não fosse subalterna, mas igual, quisesse incentivar, por iniciativa sua, a experiência formadora de espelhamento do qual se falou.

7. Se reunimos todas essas pequenas observações, em seu conjunto, carentes de comprovações pontuais e detalhadas, podemos levantar algumas hipóteses, tanto para decodificação do presente quanto para leitura histórica:

a) ocorrem, entre mãe e filha, relacionamentos de grande proximidade que chegam, às vezes, à reciprocidade. Não somente as meninas percebem a mãe como modelo, mas é a própria mãe que incentiva esse comportamento das filhas, cultiva-o de forma sedutora, colocando em prática uma pedagogia não diretiva, que parece muito diferente daquela utilizada no caso do filho homem;

b) haveria, portanto, entre mãe e filha, desde a mais tenra idade, um tipo de pedagogia do espelho na qual a filha imita a mãe e a toma, por muito tempo, como objeto de amor exclusivo, como modelo. Por sua vez, a mãe permite e estimula esse comportamento, graças a uma série de estratégias – principalmente de tipo lingüístico – não impositivo;

c) trata-se, porém, de uma pedagogia da transgressão. Diante do imperativo social que há séculos desejou a mulher submissa e silenciosa, a mãe parece, ao contrário, oferecer instrumentos à filha para desviar, para subtrair-se a esse imperativo, e o faz graças a conversas com a filha, a qual ensina e incentiva desde cedo. É difícil saber, se não impossível, se essa transgressão teve início há pouco tempo, praticamente nos nossos dias, se deriva de relações sociais modificadas, ou se perdura há gerações. Trata-se, em todo caso, de uma hipótese heurística fascinante, mesmo em termos de reconstrução histórica. De sua plausibilidade seriam prova e “contrário” as advertências ao silêncio, de estudiosos e moralistas do passado, os quais individuavam na experiência lingüística precoce das meninas uma zona de perigo para o papel social de dependência da mulher;

d) mas uma mãe que dá à filha alguns instrumentos de emancipação da própria subalternidade é, novamente, uma figura cultural da qual se deve provar não somente a eventual presença no passado, mas também, a importância da consistência quantitativa no presente. Embora os autores afirmem que se tratava de mães de todas as classes sociais, as mães da pesquisa de Cherry e Lewis não eram, certamente, de classe subalterna: jovens mulheres “inglesas” (CHERRY; LEWIS, 1978, p.267) que foram recrutadas através de anúncios de jornal na área de Princeton, no *New Jersey*. Eram, então, mães que liam jornais e que se ofereciam como sujeitos para uma pesquisa, figuras de elite e, portanto, não muito numerosas. Mas é necessário indagar se, em grupos maiores da nossa sociedade, onde a palavra não é o instrumento primário de interação, e em contextos onde há uma mãe cansada e sozinha, que não tem tranqüilidade nem vontade de interagir com a própria filha, onde a pequena é confiada a várias pessoas, menos atentas e emocionalmente mais distantes dela, essas trocas paritárias também seriam possíveis. Delineia-se, então, um problema que, muito mais do que de reconstrução histórica e de verificação empírica, é, por excelência, político: trata-se apenas de dar apoio às mães, de proporcionar-lhes tempo e motivação para ocasiões educativas paritárias e estimulantes com as próprias filhas pequenas, mas também de informar e formar as instituições que se ocupam pedagogicamente da família e da primeira infância – instituições onde hoje trabalham quase exclusivamente mulheres – sobre essas idéias, sobre os instrumentos para preparar as futuras mulheres, desde a infância, para um destino novo e mais autônomo.

## Referências bibliográficas

BECCHI, E. Per una controscoria delle bambine. *Fare Scuola*, n. 4. Scandicci: La Nuova Italia, 1986, p. 21-33.

CANETTI. *La lingua salvata*<sup>4</sup>. Tradução italiana, Milão: Adelphi, 1980.

CHERRY, Louise; LEWIS, Michael. Il rapporto madre-bambino a due anni; uno studio sulle differenze sessuali nell'interazione verbale<sup>5</sup>. In: CAMAIONI, Luigia. *Sviluppo del linguaggio e interazione verbale*. Tradução italiana, Bolonha: Il Mulino, 1978, p. 265-271.

DEUTSCH, H. *Omossexualità femminile*. In: FLIESS, R. (org.). *Lecture di psicoanalisi*. Tradução italiana, Turim: Boringhieri, 1972., p. 279.

DUNN; MORGAN. Nursery and Infant School Paly Patterns. Sex related differences. *British Educational Research Journal*<sup>P</sup>, 1987, 13, p. 271-281.

FLIESS, R. (org.). *Lecture di psicoanalisi*. Tradução italiana, Turim: Boringhieri, 1972.

FREUD, S. *Introduzione alla psicoanalisi*. Tradução italiana em *Opere*, Turim, Boringhieri, vol. XI, 1979, p.121-284.

FREUD, S. Comunicazione di un caso di paranoia in contrasto com la teoria psicoanalitica. In: *Paranoia e ossessualità in due casi di donne*. Tradução italiana em *Opere*, Turim, Boringhieri, vol. VIII, 1976.

GILLIGAN, Carl. *Con voce di donna. Etica e formazione della personalità*<sup>6</sup>. Tradução italiana, Milão: Feltrinelli, 1987.

GOLBERG; LEWIS. Play behavior in the year of old infant: early sex differences. *Child Development*, 1969, 40, p. 21-31.

KAGAN, Jerome. *I modi dello sviluppo*. Tradução italiana, Milão: Angeli, 1974.

ROUSSEAU. Nouvelle Héloïse. In: ROUSSEAU. *Oeuvres complètes*. Paris: Gallimard, La Pleiade, v. II, 1964.

4. NT. Publicado no Brasil com o título *A língua absolvida*.

5. NT. A relação mãe-filho com dois anos; um estudo sobre as diferenças sexuais na interação verbal.

6. NT. Com voz de mulher. Ética e formação da personalidade.