

ADRIANA SEABRA

Por que sou eu que tenho de fazer a pergunta?

O desejo de saber e seus caminhos na formação
universitária de jovens militantes sociais

Monografia de conclusão do Curso de Especialização em

Psicologia Clínica: Teoria Psicanalítica

Orientadora: Prof.a Dr.a Julieta Jerusalinsky

COGEAE – PUC/SP

2020

Por que sou eu que tenho de fazer a pergunta?

O desejo de saber e seus caminhos na formação universitária de jovens militantes sociais

RESUMO

Esta monografia investiga *inibições do desejo de saber* que se manifestam em estudantes do ensino superior privado confrontados com tarefa de desenvolver um Trabalho de Conclusão de Curso. Aborda, principalmente, suas dificuldades em formular perguntas de pesquisa e elaborá-las por escrito. Os estudantes em questão são militantes sociais que chegam à faculdade já sabendo o que pretendem estudar – seus temas estão organicamente incorporados a sua atuação política – no entanto, dificilmente conseguem enunciar o problema a que pretendem responder. Sustentamos a hipótese de que suas inibições decorram, por um lado, do complexo de castração e da dificuldade de simbolizar a diferença sexual, que eventualmente os conduz à posição histórica de “não querer saber” – uma inibição do pensamento, que perdura no anacronismo infantil do inconsciente –; por outro lado, entendemos que essa condição é reiterada por um fenômeno que, na intersecção entre psicanálise e sociologia, recebe o nome de humilhação social: uma modalidade de angústia disparada pelo enigma da desigualdade de classes. O sujeito cronicamente humilhado, pobre, subalterno ou com uma origem de classe subalterna, não ousa autorizar-se a dizer. Não contesta a lógica herdada da divisão social do trabalho, de que a ele cabem a ação e os serviços de execução (trabalho físico), mas não a reflexão e os trabalhos de concepção (trabalho intelectual); envergonha-se, porque introjeta a imagem desvalorizada de si que o outro lhe apresenta, temendo, a qualquer hora, ser rebaixado e desautorizado. Investigamos essa hipótese analisando vinhetas e recortes da escrita dos estudantes, isto é, debruçando-nos novamente sobre os materiais que primeiro ensejaram a formulação da hipótese de pesquisa. À guisa de conclusão, observamos que certa transformação na relação dos alunos-pesquisadores com a escrita – quando se apropriam da norma-padrão, sem se sentirem destituídos de seu estilo – lhes possibilita estabelecer uma autoria e sustentar seu desejo de dizer. Podem, então, se quiserem, fazer da escrita um instrumento de investigação de si e do mundo.

PALAVRAS-CHAVE: psicanálise, desejo de saber, castração, humilhação social, inibição intelectual

*Eu não sei dizer
Nada por dizer
Então, eu escuto...*

*Se você disser
Tudo o que quiser
Então, eu escuto...*

*Fala!
Lá, lá, lá, lá, lá, lá, lá, lá...
Fala!*

*Se eu não entender
Não vou responder
Então, eu escuto...*

*Eu só vou falar
Na hora de falar
Então, eu escuto...*

*Fala!
Lá, lá, lá, lá, lá, lá, lá, lá...
Fala!*

[Luhli]
<https://youtu.be/M0WnpzKM-Ik>

AGRADEÇO

A Julieta Jerusalinky, orientadora desta monografia, pela disponibilidade, paciência e generosidade que dedicou ao meu texto; mas, antes disso, por ter-me dado um norte, mostrando-me os caminhos do desejo de saber na teoria sexual freudiana.

A Teresa Endo, pela leitura e a escrita das *histórias clínicas*.

Aos professores do curso de Teoria Psicanalítica, Lucia Valladares, Wilson Klain, Pedro de Santi, Adriana Barbosa Pereira e Adela Gueller, pela travessia.

SUMÁRIO

Introdução, 1

1 – A pulsão epistemofílica, 5

- 1.1 A pesquisa sexual infantil, 5
- 1.2 A castração e a pulsão de investigar, 10
- 1.3 A polêmica inveja do pênis, 18
- 1.4 Os destinos do desejo de saber, 25

2 – A humilhação social, 32

- 2.1 Diferenças individuais e desigualdade de classe, 33
- 2.2 Trabalho e alienação; trabalho e sublimação, 35
- 2.3 Humilhação social e angústia, 40
- 2.4 Vergonha e inibição intelectual, 47

3 – A linguagem e a autoria de si mesmo, 56

- 3.1 A destituição do dizer, 56
- 3.2 A autoria desautorizada, 74

Epílogo, 78

Referências, 80

(...) o insaciável prazer de perguntar das crianças, em certa idade, se explica pelo fato de que elas têm uma única pergunta a fazer, mas não a conseguem trazer para os lábios (...)

Freud, 1910

Introdução

Iniciei o curso de Teoria Psicanalítica tentando compreender um problema que me afligia no trabalho. Trata-se, suponho, de uma *inibição do desejo de saber*, que eu via manifestar-se na dificuldade dos estudantes em formular perguntas de pesquisa.

Há oito anos, leciono Português numa faculdade privada, que me incumbe de orientar a produção textual dos alunos de graduação, sob a presunção de que uma mediação mais frequente, centrada na forma de expressão dos textos, melhoraria a qualidade da escrita das monografias de conclusão de curso. Além de ministrar cursos de letramento científico no primeiro e segundo semestres da graduação, também acompanho a elaboração dos projetos de pesquisa pelos estudantes de segundo ano.

A escola tem apenas um curso de graduação, um *Bacharelado Interdisciplinar em Ciências do Trabalho*, integralizado em três anos, e a grande maioria de seus alunos é militante do movimento sindical ou de movimentos sociais. O mais frequente é que esses estudantes cheguem à escola já sabendo o que pretendem pesquisar – seus interesses de investigação estão organicamente incorporados ora a sua militância, ora a sua atuação profissional – no entanto, mesmo quando já têm um tema de eleição, dificilmente conseguem enunciar, em relação a ele, qual o problema a que pretendem responder. Em lugar da pergunta a respeito do objeto de conhecimento, enunciam a finalidade da investigação ou, então, fornecem uma justificativa para a pesquisa, mas extrínseca ao objeto (uma justificativa ética, ou pragmática).

O seguinte diálogo ilustra a situação:

Professora: – O que você vai estudar?

Estudante: – A indústria 4.0.

P – Por quê?

E – Para saber mais sobre isso.

P – E o que você quer saber sobre a indústria 4.0?

E – Quero saber mais. Quero me informar, me preparar, para defender melhor os direitos dos trabalhadores.

P – Esse é o seu *objetivo*?

E – É.

P – E por onde você quer começar, se tiver que escolher um aspecto só, em relação à indústria 4.0?... Porque o seu trabalho de pesquisa vai ser uma *monografia*, então tem que tratar de um tema só... bem delimitado. “Indústria 4.0” é muito vago. Cabe um mundo aí dentro. Se você fosse fazer uma pergunta, sobre a indústria 4.0, qual seria?

E – Ahh... aí... [faz uma pausa longa, passa a mão na cabeça] ... aí você vai ter que me ajudar...

P – Ah é?... e que prejuízos você acha que a implantação da tecnologia 4.0 pode trazer aos trabalhadores da automobilística?

E – Taí, ‘fessora, ... boa pergunta!

Em seus processos internos de avaliação, a faculdade tem atribuído as dificuldades de formulação dos problemas de pesquisa ora à inabilidade da professora, ora ao “déficit” educacional dos estudantes: precariedades da formação escolar na rede pública de ensino, pouca intimidade com as práticas letradas da educação superior, falta de método para a organização dos estudos... Sem descartar esses fatores, que são de ordem mais ou menos objetiva, eu vinha me perguntando se não haveria também razões subjetivas para isso que me parecia ser uma grande falta de curiosidade dos estudantes. Eis que me deparo com os textos de Freud sobre a pesquisa sexual infantil e seus desdobramentos (principalmente: 1907/2019; 1908/2019; 1910/2013).

Esses textos me ajudaram a compreender duas situações que vi se repetirem com muita frequência, nos meus primeiros anos de trabalho nessa faculdade (2012 a 2016): a relutância de grande parte dos alunos em elaborar perguntas e hipóteses de pesquisa e a compulsão à repetição de uma parte

(menor) deles, que se engajava na pesquisa e compilava muita coisa – não parava de acumular dados –, mas não conseguia concluir a análise e interpretar o material.

A primeira dessas situações era a que mais me preocupava, por ser a causa do maior número de desistências: alunos que não entregavam o Trabalho de Conclusão de Curso e, por isso, não se formavam. Na verdade, duas eram as saídas para esses alunos com “inibição dos por quês”: ou desistiam do trabalho, ou desistiam da autoria, quer dizer, abdicavam de formular uma problemática de pesquisa e simplesmente executavam a investigação de um problema proposto pelo professor orientador. Para completar o quadro: há professores que encontram grande satisfação narcísica em ter os alunos seguindo, desse modo, suas “orientações”.

Nos primeiros anos de funcionamento, a faculdade atendeu, principalmente, a uma demanda reprimida do movimento sindical por formação política e humanística de seus quadros. Os alunos eram militantes ou organizadores importantes do sindicalismo, de 40 a 60 anos, parte deles com algum curso superior, outros com uma ou mais passagens pela universidade, mas sem a graduação concluída.

De par com os impasses próprios ao desfecho da investigação sexual infantil: o encontro com a castração e a dificuldade de simbolizar a diferença sexual, que eventualmente conduz à posição histérica de “não querer saber mais nada” – uma inibição do pensamento, que perdura no anacronismo infantil do inconsciente –, ou à posição obsessiva, que erotiza o pensamento, mas interdita o gozo; entendo que a timidez desses estudantes era atualizada por um “complexo” que recebe o nome, no cruzamento entre psicanálise e sociologia, de *humilhação social*: “uma modalidade de angústia disparada pelo enigma da desigualdade de classes”¹. O sujeito cronicamente humilhado, pobre, subalterno ou *com uma origem de classe subalterna*, não “ousa” autorizar-se a dizer. Ele

¹ “A humilhação crônica, longamente sofrida pelos pobres e seus ancestrais, é efeito da desigualdade política, indica a exclusão recorrente de uma classe inteira de homens para fora do âmbito intersubjetivo da iniciativa e da palavra. Mas é também de dentro que, no humilhado, a humilhação vem atacar. A humilhação vale como uma modalidade de angústia e, nesta medida, assume internamente – como um impulso mórbido – o corpo, o gesto, a imaginação e a voz do humilhado.” (GONÇALVES FILHO, 1998, p. 14-15). E, como tenho visto, se essa angústia inibe a voz e o corpo, tanto mais inibe a escrita; pois o dominado reconhece a língua escrita como um instrumento legítimo da dominação social que o oprime.

não faz frente à lógica herdada da divisão social do trabalho, de que a ele cabem a ação e os serviços de execução (trabalho físico), mas não a reflexão e os trabalhos de concepção e planejamento (trabalho intelectual); é tímido, porque introjeta a figura do opressor, esperando, a qualquer hora, ser desautorizado e humilhado, caso demonstre ter-se esquecido de qual é o “seu lugar”.

A saída cínica eventualmente encontrada por alguns desses estudantes foi associarem-se a orientadores de pesquisa autoritários, que lhes determinassem o que fazer. Face à possibilidade de se libertarem de injunções externas, para trilhar com autonomia um percurso formativo autoral, de estilo próprio, eles “escolhem” submeter-se voluntariamente à servidão.

Difícil não pensar que estejam, nalguma medida, reificados, pois foram instrumentalizados para o gozo do Outro (do professor orientador, da instituição de ensino, da sociedade de classes...) e, no entanto, eles têm uma relação menos instrumental, menos “fetichista”, com o curso superior do que os alunos mais jovens, de menos de 30 anos, que começaram a frequentar a graduação em “Ciências do Trabalho” nos últimos 4 anos (2016-2020)².

Estes, não me parece que sofram, como aqueles quarentões ou cinquentões, com a curiosidade recalcada (resultado da castração) e a autoria inibida (resultado da opressão de classe); eles simplesmente não aceitam (rejeitam ou recusam) a ideia de que a faculdade seja um lugar de “produção” de conhecimento. O curso superior está na esfera do consumo. É uma mercadoria, imaterial, mas para ser adquirida como qualquer outra – mediante o dinheiro. E, exatamente como o dinheiro, que por efeito da financeirização da economia tem se tornado cada vez mais dessubstancializado e abstrato, isto é, cada vez mais “abstraído” da esfera da produção e do trabalho; parece-lhes, talvez, que o título universitário tenha valor intrínseco – que não careça de um lastro de conhecimento e saber – e tenha o poder mágico, o fetiche, de qualificar quem o recebe.

É um título podre. E a bolha especulativa, cedo ou tarde, há de estourar.

² Destes novos alunos, fetichistas, não chego tratar nesta pesquisa, nem propriamente dos cínicos; restringi-me aos que, apesar da angústia, enfrentam a elaboração do TCC e a travessia da escrita.

1 – A pulsão epistemofílica

1. 1 A pesquisa sexual infantil

Examinando a obra de Freud em busca dos textos que tratassem do desejo de saber, levantei as seguintes fontes: *Sobre o esclarecimento sexual das crianças* (1907/2019); *Sobre teorias sexuais infantis* (1908/2019); *Análise da fobia de um garoto de cinco anos* (1909/2015); *A pesquisa sexual infantil*³ (1915/2016); *Conferências introdutórias à psicanálise: conferência XX - A vida sexual humana* (1917/2019); *Organização genital infantil* (1923/2019); *O declínio do complexo de Édipo* (1924/2019); *Algumas consequências psíquicas da distinção anatômica entre os sexos* (1925/2019).

Além desses textos, que se articulam em torno do complexo de Édipo, há importantes referências ao assunto também em: *Uma recordação de infância de Leonardo da Vinci* (1910/2013), *Associações de ideias de uma menina de quatro anos* (1920/2011), *A feminilidade* (1933/2019), *Análise terminável e interminável* (1937/2018), *Compêndio de psicanálise* (1938/2018).

Imaginei, como exercício de pesquisa bibliográfica, ler e resenhar esses textos na sequência em que vieram a público, de modo a recompor tal como teria se desenvolvido ao longo do tempo – isto é, na cronologia da obra – o pensamento freudiano sobre a relação da criança com o saber. Suspeitava eu que a segunda tópica do aparelho psíquico, elaborada no início dos anos 1920, ao considerar a formação do Supereu como um produto da dissolução do complexo de Édipo e a ameaça de castração como evento nuclear da fase fálica – que induz o menino a sair da posição edípica e a menina a ingressar nela – teria acarretado alterações na descrição e interpretação freudiana da teorização sexual infantil. Alterações que, conformes à descrição do Édipo feminino, considerassem a diferença sexual anatômica como problema propulsor da pesquisa sexual. O que primeiro me sugeriu isso foi uma nota de rodapé do artigo de 1925, *Algumas consequências psíquicas da distinção anatômica entre os sexos*:

³ Tópico interpolado no ensaio *A sexualidade infantil* (1905), segundo dos *Três ensaios sobre a teoria da sexualidade*. Neste texto, o tópico vai ser referido pela data da revisão em que foi incorporado, 1915.

Esta é a oportunidade de corrigir uma afirmação que fiz há muitos anos. Eu acreditava que o interesse sexual das crianças não era despertado, como o dos que estão quase maduros, pela diferença entre os sexos, mas que se inflamava no problema de saber de onde vêm as crianças. Pois bem, ao menos para a menina, isso certamente não vale. Para o menino poderá, ora ser assim, ora de outro modo, ou, para ambos os sexos, são as circunstâncias casuais da vida que decidem. (Freud, 1925/2019, p. 264, nota i)

No entanto, depois de ler o conjunto das fontes, notei que esse meu pressuposto “desenvolvimentista” em relação à teoria da sexualidade não se sustentava, pois a hipótese de que o interesse pela anatomia sexual faça da criança um pequeno investigador não é posterior às alterações exigidas pela segunda tópica, ela já ocorre no relato do caso Hans (1909/2015) e no artigo *Sobre o esclarecimento sexual das crianças* (1907/2019).

O pequeno Hans se põe a teorizar a respeito da própria sexualidade, bem como a respeito da natureza e da cultura⁴, a partir do momento em que toma o pênis como uma categoria ordenadora da realidade, um princípio de classificação do mundo percebido: seres animados o tem, seres inanimados não; Hans têm um pequeno; o pai, um maior; o cavalo, um maior ainda – e o da mãe, deve ser tão grande quanto o do cavalo.

Acontece que dois textos freudianos, dos mais difundidos, a respeito da relação da criança com o saber, *Sobre teorias sexuais infantis* (1908/2019) e *A pesquisa sexual infantil* (1915/2016), afastam explicitamente a hipótese de que o interesse primário da investigação infantil seja a anatomia sexual (e a representação psíquica da diferença anatômica entre os sexos), considerando que – na época do despertar de sua curiosidade intelectual – a existência de dois sexos é algo da ordem do pressuposto, do já sabido, algo que a criança aceita como um dado natural, sem ser capaz de imaginar que tenha alguma relação com a forma e a função dos órgãos genitais:

O primeiro problema de que ela se ocupa não é, em conformidade com a história do despertar desse instinto [a pulsão de saber], a questão da diferença entre os sexos, mas sim este enigma: de onde vêm as crianças? [...] A existência de dois sexos é algo que a criança apreende sem maior oposição ou reflexão. Para o menino é natural pressupor que todas as

⁴ Cf. O pequeno homem galo (Ferenczi, 1913/1992).

peças que conhece têm um genital como o seu, e é impossível conciliar a ausência dele com a ideia que faz dessas outras peças. (Freud, 1915/2016, p. 103-104)

Tendo percebido, portanto, que nos textos freudianos dedicados ao Édipo e à castração havia duas narrativas, alternativas, sobre a investigação sexual infantil, passei a me perguntar como essas duas narrativas se implicavam uma na outra. Tal questão tornou-se o fio condutor para minha leitura desse conjunto de textos.

No artigo de 1908, *Sobre teorias sexuais infantis*, Freud sustenta que o desejo de saber surja “sob o ferrão das pulsões egoístas” (Freud, 1908/2019, p. 98) que dominam a criança quando ela antevê a chegada de um novo bebê e teme perder o amor dos pais. Assim, a questão que faria da criança um *sujeito epistêmico*, é: “de onde vêm os bebês?” Essa questão não expressa uma necessidade inata de causalidade, de conectar por meio de relações lógicas os fenômenos percebidos da realidade, mas “é um produto da necessidade da vida, como se ao pensamento fosse colocada a tarefa de evitar a recorrência de acontecimentos tão temidos” (Freud, 1908/2019, p. 99).

A hipótese implícita à pergunta infantil pela origem dos bebês é a de que eles crescem no interior do corpo da mãe, pois à criança não passam despercebidas as transformações da gravidez:

Neste ponto, Hans traz uma surpresa para a qual não estávamos realmente preparados. Ele percebeu a gravidez da mãe, que terminou com o nascimento da irmãzinha, quando ele tinha três anos e meio, e, ao menos depois do parto, reconstruiu dentro de si os fatos, ainda que sem expressá-los, talvez sem poder expressá-los. Podia-se apenas observar, na época, que imediatamente após o parto ele mostrou-se bastante cético ante os indícios que apontariam para a presença da cegonha. (Freud, 1909/2015, p. 264)

No entanto, essa hipótese costuma ser substituída por “falsas teorias” que o estado da própria sexualidade infantil impõem – pois, por um lado, os órgãos genitais da criança são imaturos, não podem ainda desempenhar a função reprodutiva (às crianças faltam instrumentos necessários para pôr suas teorias à prova: o sêmen fecundante e o conhecimento da penetração); e, por outro, a

pulsão sexual dirigida às demais zonas erógenas, isto é, a expressão da sexualidade polimorfa, ainda não de todo recalcada, ocasiona que a função reprodutiva seja equivocadamente atribuída a outros órgãos, por exemplo, o nascimento ao anus, como a expulsão de um monte de fezes; ou a fecundação, à boca, como a ingestão de uma semente, um gérmen de criança. E, porque o menino também evacua e se alimenta, não há nessas primeiras teorias infantis sobre a concepção e o nascimento nada que indique que apenas as mulheres possam ter bebês. Esse conhecimento será, possivelmente, um dos resultados válidos (se não recalcados *a posteriori*) da investigação infantil.

Apesar de falsas, cada uma das teorias infantis sobre a sexualidade contém um fragmento da verdade, caucionado por uma atividade da pulsão sexual no corpo da criança (Freud, 1908/2019, p. 102); é, pois, o componente pulsional – com sua universalidade – que dá às teorias infantis uma forma típica. Conforme o artigo de 1908, e o adendo de 1915 ao ensaio *A sexualidade infantil* (1905/2016), as teorias sexuais infantis são três e se formulam rotineiramente na mesma sequência.

A primeira delas caracteriza-se pela primazia do falo, que se instaura com a organização genital infantil. O menino supõe que o pênis, sua maior fonte de sensações prazerosas e de investimento autoerótico, esteja presente em todas as pessoas – ou em todos os animais, ou em todos os seres que se movem. Mesmo para as meninas, o clitóris tem, sob essa organização libidinal, um valor fálico: é um pênis que ainda não cresceu. A parcela de verdade da teoria está em que clitóris e pênis são, de fato, órgãos homólogos, com origem na mesma estrutura embrionária.

Embora o menino cogite que o pênis tenha um papel na origem dos bebês, uma vez que seus processos de pensamento sobre a sexualidade são acompanhados da excitação do órgão, ele não consegue solucionar o problema da concepção, pois não chega descobrir a “cavidade que acolhe o pênis” (Freud, 1908/2019, p. 105). Desconhecendo a vagina, mas ainda supondo que os bebês cresçam na barriga da mãe, o pequeno investigador vai formular sua teoria sobre o nascimento: eles saem pelo buraco do intestino. O quinhão de verdade dessa teoria é que ela se aplica corretamente ao nascimento de grande número de

animais; às aves, por exemplo, como as galinhas observadas apaixonadamente pelo menino Árpád, o “pequeno homem galo” (Ferenczi, 1913/1992).

A terceira teoria, sobre o caráter sádico do coito, surge, enfim, impulsionada pela pulsão escópica, quando a criança vê, ou deduz, a ocorrência da relação sexual entre os pais. Essa hipótese pode ser corroborada pela audição; se ela, por exemplo, escuta o que se passa no quarto dos pais e interpreta como uma briga; e pela visão, se na manhã seguinte ao coito encontra uma nódoa de sangue nos lençóis – como não conhece a menstruação, a criança supõe que o sangue resulte de um machucado, feito pelo pai na mãe.

Lendo o artigo de 1908, notei uma dissimetria estranha nessas “teorias”. A segunda e a terceira respondem ao problema da origem dos bebês; respondem, uma, a como eles saem do corpo da mãe (pelo ânus), e a outra, a como eles são feitos (na “briga” do pai com a mãe). A primeira “teoria”, no entanto, parece não fazer parte da mesma enquete. Melhor dizendo, ela não é um produto da investigação sobre a origem dos bebês, é um axioma, um ponto de partida incontestado: o de que só existe um genital, o masculino. E, por ser falso, esse pressuposto prejudica a investigação: é um obstáculo para que a criança postule a existência da vagina, por onde saem os bebês, e deduza o quê de propriamente *genital* acontece no coito, a penetração do pênis na vagina.

Mas o pressuposto não permanece intocado. Na verdade, ele começa a ser posto à prova antes mesmo de a criança interessar-se pela origem e o fim, pela transitoriedade da vida. A investigação sobre o genital corre em paralelo, como se vê nas anotações do pai de Hans sobre a curiosidade sexual de seu filho. Essas anotações se iniciam quando o menino não tem ainda três anos; antes da nova gravidez da mãe, antes de ele se inquietar prevendo a chegada de um irmãozinho, um concorrente ao amor dos pais. É nessa época que Hans teria tido com a mãe a seguinte alteração: “Mamãe, você também tem um faz pipi?”; “Claro que tenho. Por quê?”; “Nada, só estava pensando” (Freud, 1909/2015, p. 126). E o pai registra que esse interesse não era *apenas* teórico, pois quando se põe a perguntar sobre o “faz-pipi”, o menino também começa a se masturbar.

Tanto no artigo de 1907(2019), quanto no relato do caso Hans (1906/2015), depois de recapitular as principais manifestações da curiosidade

sexual do menino – desde esse primeiro diálogo com a mãe, até ele se deparar com a nudez da irmãzinha bebê –, Freud observa que Hans se recusou a perceber a ausência do pênis na menina: “seu fazedor de pipi ainda é pequeno, quando ela crescer ele vai ficar maior”; e acrescenta que outros meninos da mesma idade lhe teriam testemunhado semelhante “posição em relação ao problema das diferenças sexuais” (1907/2019, p. 86). Sugere, com isso, que os garotos têm a pulsão de saber interpelada pela pulsão sexual, mas rejeitam as evidências produzidas pela pesquisa quando elas abalam seus preconceitos mais arraigados – no caso, o axioma de que todos os seres animados são portadores de um pênis.

1. 2 A castração e a pulsão de investigar

Os textos de 1923, 1924 e 1925 – que teorizam sobre a organização genital infantil, sobre os diferentes destinos para meninos e meninas perante a castração e sobre a inveja do pênis – não inauguram a hipótese da diferença sexual como escopo da atividade intelectual infantil, eles a retomam do caso Hans (1909/2015).

Em Organização genital infantil (1923/2019), Freud não considera primária a questão sobre a origem dos bebês, pois ela ocorre quando a investigação já está avançada. Essa questão é o cerne da pesquisa, traduz o enigma da esfinge da maneira mais cabal⁵, mas não é seu elemento deflagrador. A exemplo da narrativa sobre a curiosidade sexual do pequeno Hans (Freud, 1909, p. 124-48), o interesse pela origem dos bebês precede-se de uma série de perguntas acerca de o que seja ter um pênis, qual o valor relativo do

⁵ O enigma da Esfinge é uma indagação sobre o ciclo da vida: nascimento, amadurecimento e morte; sobre a gênese e o destino; sobre a finitude. Por identificar esse enigma na pergunta “de onde vêm os bebês?” e negar que ele fosse pertinente à questão da diferença sexual (Freud, 1915/2016, p. 103), especula-se, hoje, que Freud tinha em mente uma versão incompleta do enunciado da Esfinge (Connell, 2013). O enigma da Esfinge ocorre, com diferentes fraseologias, em vários registros do mito de Édipo da literatura antiga grega e latina, mas não na tragédia de Sófocles, *Édipo-rei* (430 a.C.[?]). Sua expressão mais conhecida é a que foi recolhida no “Dicionário Oxford de Literatura Clássica”: “Qual o ser que anda com quatro pernas de manhã, com duas ao meio-dia e com três à noite?” (Harvey, 1937/1998, p. 210). Ela se assemelha ao enunciado que consta da *Biblioteca Histórica* [IV-64.3] de Diodoro Sículo: “O que é que é ao mesmo tempo um bípede, um trípode e um quadrúpede?” Entretanto, a *Biblioteca* [III-5.8], de Apolodoro, registra o seguinte: “O que é que tem *uma só voz* e, ainda assim, quatro pés, dois pés e três pés?”. A menção a “uma só voz” permite inferir que haja, na versão mais extensa do enigma, uma referência à diferença sexual; e que a resposta correta ao enigma não seria “o homem”, mas sim “a mulher”, pois o homem tem duas vozes, uma infantil, outra adulta e as tem, simultaneamente, durante a puberdade (justamente a idade de Édipo quando chega a Tebas e encontra-se com a Esfinge).

(meu) pênis, e como esse atributo, presente ou ausente nos seres do mundo, permite categorizar a realidade e construir um sistema ordenado de representações a seu respeito. Uma teoria “peniscêntrica”.

Há tipicamente na fase fálica a escolha de um objeto de amor, a mãe ou o pai, e um processo de unificação da libido em que as pulsões parciais convergem para a zona erógena genital: “o interesse pelos genitais e a atividade genital ganham uma importância que fica pouco atrás daquela alcançada na maturidade” (Freud, 1923/2019, p. 238). A diferença dessa organização genital infantil em relação à puberdade é que não ocorre ainda diferenciação sexual: não se atribui um genital para cada sexo, mas um único órgão, o masculino, ou a sua ausência. Para o menino – Freud diz ainda desconhecer os processos correspondentes na menina⁶ – a diferença entre homens e mulheres está dada, seu modelo é o casal parental. O garoto, de início, não remete essa diferença aos órgãos genitais. Toma a si mesmo por parâmetro e generaliza a presença do pênis, como uma característica comum a todo ser vivo:

Essa parte do corpo facilmente excitável, alterável, tão rica em sensações, ocupa em alto grau o interesse do menino e incessantemente coloca novas tarefas a sua pulsão de investigação. Ele quer vê-lo também em outras pessoas, para compará-lo com o seu próprio, e comporta-se como se tivesse uma vaga ideia de que esse órgão poderia e deveria ser maior; a força impulsora que essa parte masculina desenvolverá mais tarde na puberdade expressa-se nessa época da vida essencialmente como pressão para a investigação, como curiosidade sexual. (Freud, 1923/2019, p. 239)

A investigação sexual prepara o desfecho da sexualidade infantil e o temor à castração resulta do conhecimento que ela proporciona; pois a pesquisa culmina, para o menino, na descoberta de que o pênis não é um atributo universal, como ele imaginava (e, para a menina, na descoberta de que ela não tem o pênis). Ao deparar-se com a nudez da menina, o garoto não se curva à evidência, ao contrário, procurando contorná-la, aferra-se a seu preconceito: “ainda vai crescer!”. Mais tarde, porém, lembrando as intimidações sexuais que

⁶ Freud toma a precaução de deixar o debate aberto à participação das psicanalistas, presumindo que a psicanálise com uma analista mulher favoreceria a transferência via projeção da *imagem* materna. As psicanalistas teriam, por isso, maior e melhor acesso a materiais analíticos pertinentes à “pré-história” feminina; isto é, à sexualidade primordial, anterior à posição edípica, quando a menina está, como o menino, ligada amorosamente à mãe.

sofrera, os castigos prometidos pela masturbação, faz a hipótese de que a garota um dia teve o pênis, mas ele foi cortado.

Essa ideia, a bem da verdade, se fundamenta noutra concepção ainda mais arraigada, aquela de que às mulheres respeitáveis não falta nada; pois sua própria mãe tem tudo, sabe tudo, pode tudo. É impossível imaginá-la sem essa parte do corpo que ele tanto estima. Por essa razão, ele não concebe a ausência do pênis como traço distintivo da anatomia feminina; em vez disso, aventa que algumas meninas não o possuem, por já terem sido castigadas.

Só mais tarde, quando aborda os problemas da origem das crianças e intui que apenas as mulheres podem dar à luz, é que a mãe será aquela que perdeu o pênis; e, às vezes, são construídas teorias bem complicadas que vêm para explicar a troca do pênis pelo filho. Parece que, nesse caso, o genital feminino nunca é descoberto. (Freud, 1923/2019, p. 241)

Freud reafirma o desconhecimento da vagina pelo menino e sua contrapartida, a teoria do nascimento cloacal⁷. Mas é de notar que a equação falo=bebê, que em estudos posteriores sobre a sexualidade feminina (Freud, 1931/2019; 1933/2019) será tida como crucial para a assunção da feminilidade pela menina – pois essa seria a troca simbólica capaz de solucionar o complexo de masculinidade e mitigar a inveja do pênis –, aparece nesse escrito de 1923 como uma reflexão pertinente ao menino, uma elaboração de representações não somente acerca da diferença anatômica, como ainda a respeito do desejo feminino (*o que a mulher tem em vez do pênis? o que é o Falo da mulher?*). Também o menino precisa formular essa equivalência simbólica para passar na prova da castração; se não o fizer, não viverá o encontro homem-mulher como um encontro de dois sexos – verá, na mulher, somente a falta.

Pois bem, ainda que haja uma diferença anatômica, biológica, por si só ela pouco determina: “a distinção anatômica precisa imprimir-se em consequências psíquicas” (Freud, 1933/2019, p. 328). O pressuposto de que o pênis é um atributo universal revela, justamente, que a diferença sexual não está dada *a priori*. A trajetória do investigador infantil, que resulta na construção dessa diferença, sugere fortemente que ela também não estaria previamente inscrita

⁷ Como consta dos Três ensaios (1915) e das Teorias sexuais infantis (1908).

no inconsciente. Masculinidade e feminilidade são produtos simbólicos, representações que revestem, mas nunca inteiramente, o real do corpo; elaborações psíquicas motivadas pelo reconhecimento da diferença anatômica, às quais se vão sobrepondo, paulatinamente e pela vida afora, as representações sociais acerca da partilha entre os sexos, das funções de pai e mãe, da divisão social do trabalho, das realizações “masculinas” e “femininas” na cultura...

As duas narrativas, alternativas, sobre a pesquisa sexual infantil dão relevo a questões diferentes. Uma, ao pênis como categoria para simbolizar e discernir a realidade; outra, à finitude, à transitoriedade da vida: à descoberta de que a gente nasce, e um dia vai morrer. Mas, afinal, essas duas questões são diferentes formas figuradas (diferentes formas simbólicas) de expressar a mesma angústia perante a castração e a falta. Quando se depara com a castração da mãe — com o fato de que a mãe deseja o pai, ou o trabalho, ou outro filho e, portanto, algo lhe falta — o menino atenta para aquilo que lhe parece preencher a falta, o bebê⁸; um “lugar” que ele já ocupou e do qual foi alijado pela criança recém nascida:

O mais importante, no desenvolvimento psicosssexual de Hans, foi o nascimento de uma irmã quando ele tinha três anos e meio. Esse evento intensificou suas relações com os pais e colocou problemas insolúveis para seu pensamento; e a observação dos cuidados dispensados ao bebê iria reanimar nele os traços de lembrança das primeiras experiências prazerosas que ele mesmo tivera. (Freud, 1909/2015, p. 247)

Ao perceber a falta na mãe, ao perceber que ele mesmo não a completa, o menino percebe-se também em falta, e pergunta sobre o que pode vir a satisfazer seu desejo:

Perguntar-se acerca do que deseja a mãe leva a criança a dar-se de cara com o pai e com a castração, o que acaba por recolocar o *Falo* no seu devido lugar, de *padrão simbólico que rege os intercâmbios*. Desta forma, a criança em busca de respostas conclusivas vê-se diante do seguinte problema: o Falo é a chave que abre e desvenda mistérios, no entanto, ela escorrega das mãos de qualquer mortal, logo, todo sujeito, uma

⁸ A criança conserva a inscrição inconsciente de ter completado a mãe, de ter sido o *falo da mãe*.

vez expulso do reino da Certeza⁹, nunca mais pode regressar a ele. (Lajonquière, 1992, p. 225)

O deslizamento ao longo da equação simbólica pênis=bebê corresponde, num registro epistêmico, à passagem de uma teoria centrada no pênis, para uma teoria centrada no falo; de uma explicação mais concreta, imaginária, da experiência, para outra mais abstrata, simbólica: da universalidade do pênis, para o falo como um equivalente universal do desejo.

Faço aqui uma digressão para lembrar que a criança desenvolve sua capacidade simbólica por meio da aquisição da linguagem *em sentido estrito*, isto é, por meio da aquisição de uma *língua natural*¹⁰. E haverá algum intercâmbio entre suas teses sobre a sexualidade e suas hipóteses sobre o funcionamento da língua, principalmente em relação a aspectos como o gênero gramatical (masculino, feminino e neutro) e as expressões de grandeza: o grau dos substantivos (aumentativo, diminutivo) e dos adjetivos (comparativo, superlativo). Testemunhei um menininho que, aos três anos mais ou menos, começou a aplicar suas teorias sexuais à análise da gramática¹¹, formando “casais” entre objetos de uso cotidiano que possuísem função análoga, mas gênero gramatical diferente: copo/xícara, lápis/caneta, pente/escova... Seus enunciados tinham a seguinte estrutura típica: “o copo é marido da xícara, a xícara é mulher do copo”.

No começo, essa brincadeira parecia tão somente uma extrapolação do princípio recém descoberto da diferença sexual; mas a indecisão do menino perante pares como moto/carro e camisola/ pijama sugeriu, a mim, que ele estava querendo fazer coincidir o “sexo” masculino do objeto com a terminação “-o” da palavra; e o “sexo” feminino, com a terminação “-a”. Ele foi, eventualmente, capaz de elaborar e enunciar sua teoria: “Mas...não tinha que ser ‘**A** mot**A**’ e ‘**O** pijam**O**’?” e, com isso, pôs-se no caminho da solução correta para o problema

⁹ Ao deparar-se com o desejo do Outro, o sujeito estará *para sempre* confrontado com o não saber e com a dúvida... a não ser que convoque um Deus-Pai para lhe restituir a Certeza.

¹⁰ Emprega-se a expressão “língua natural” para distinguir a linguagem verbal – manifesta nas inúmeras línguas humanas – de linguagens artificiais como a matemática, a música ou os códigos de programação de computadores. A noção de “língua natural” não se opõe ao fato de uma língua ser uma expressão da cultura que a produziu e que, por meio da língua, se reproduz.

¹¹ Trata-se de uma atividade epilinguística infantil: atividade espontânea, não escolar, de reflexão – e teorização – sobre a língua. Ver, a esse respeito, o estudo de Travaglia (2000) e, em geral, os metodólogos interessados na promoção de uma “gramática reflexiva” no ensino de língua materna (L1).

da marcação do gênero dos substantivos, que não é determinado pela vogal final, mas sim pelo artigo que precede a palavra. Depois de ter notado, ele mesmo, mais algumas incongruências entre o artigo e a vogal final, ele aceitou muito bem minha explicação de que o que “decidia” se o substantivo era feminino ou masculino era o O ou A, UM ou UMA, “que a gente coloca na frente da palavra”. Demonstrei-lhe a tese usando uma série de substantivos terminados em “e”: **O** dente, **A** ponte, **A** gente, **O** leite... e até “**O** pente”, que ele costumava parear com “A escova”, sem notar que a marca de gênero não estava na vogal final.

As crianças, na fase fálica, testam a viabilidade de suas teorias sexuais nas coisas do mundo externo, aplicando-as como um princípio de classificação da realidade – assim notou Freud, na análise do pequeno Hans. Além disso, também projetam essas teorias sobre a língua natural, estabelecendo transitoriamente a identidade entre sexo biológico e gênero gramatical. Mas, assim como concluem que o sexo é um atributo exclusivo dos seres animados, concluem que o gênero gramatical, com que a língua classifica o nome das coisas, não é uma projeção da diferença sexual.

Em *O declínio do complexo de Édipo* (1924/2019), Freud relata o que ocorre tipicamente no desfecho da fase fálica – o encontro com o sexo castrado, a partir do qual o menino passa a levar a sério as ameaças de castração, reais ou fantasiadas, que antes não o intimidavam – e Freud faz o relato de modo a adaptar sua narrativa às exigências da nova tópica do aparelho psíquico, relacionando a formação do Supereu à dissolução do complexo de Édipo.

A situação edípica dá à criança duas possibilidades de satisfação, uma ativa, outra passiva. Ela ora se identifica com o pai e toma a mãe como objeto de desejo; ora se identifica com a mãe e investe seu amor no pai. Mas uma escolha não exclui a outra, de modo que a criança oscila entre amar e odiar a cada um dos pais. Essa ambivalência é característica da fase fálica, da triangulação edípica, mas também remonta à bissexualidade constitutiva dos seres humanos:

A aceitação da possibilidade de castração, a compreensão de que a mulher é castrada, poria fim às duas possibilidades de satisfação a partir do complexo de Édipo. Ambas trariam consigo a perda do pênis, a masculina como efeito da punição,

e a feminina como precondição. Se a satisfação amorosa no terreno do complexo de Édipo, deve custar o pênis, então vai haver um conflito entre o interesse narcísico nessa parte do corpo e o investimento libidinal nos objetos parentais. Nesse conflito vence normalmente a primeira força; o Eu da criança se afasta do complexo de Édipo. (Freud, 1924/2019, p. 250-1)

Com o luto do Édipo, origina-se o núcleo do Supereu. Quando a libido que estava investida nos pais retorna ao Eu, traz consigo “traços” dos objetos perdidos. O Eu elabora a perda por meio da incorporação desses traços, de modo que os objetos são reestabelecidos no Eu e o investimento é substituído por identificações. A introjeção do objeto é uma espécie de “canibalismo”, de “regressão ao mecanismo da fase oral” (Freud, 1923/2011, p. 36): *você é o que você come*, diz o dito popular. A ligação da libido ao objeto internalizado permite ao Eu tornar-se independente do objeto externo, e abandoná-lo.

Olhando para o fenômeno com as lentes da segunda tópica, Freud acrescentará que a internalização dos objetos de amor é também um modo de o Eu se reconciliar com o Isso e colocá-lo sob seu domínio. “Se o Eu assume os traços do objeto, como que se oferece ele ao próprio Id como objeto de amor, procura compensá-lo de sua perda, dizendo: ‘Veja, você pode amar a mim também, eu sou tão semelhante ao objeto’.” (Freud, 1923/2011, p. 37)

Dissolvido o complexo de Édipo, o que resta é um “precipitado no Eu” das identificações com o pai e a mãe, que se impõe ao sujeito como “Ideal do Eu, ou Supereu” (Freud, 1923/2011, p. 42). No entanto, o Supereu também abriga uma “enérgica formação reativa” a esse precipitado identificatório dos primeiros investimentos objetais, constituindo-se não apenas de um imperativo, “Assim (como o pai) você *deve ser*”, mas também de uma proibição, “Assim (como o pai) você *não pode ser*, isto é, não pode fazer tudo o que ele faz, há coisas que continuam reservadas a ele”, por exemplo, a posse da mãe.

O Ideal do Eu é, portanto, herdeiro do complexo de Édipo e, desse modo, expressão dos mais poderosos impulsos e dos mais importantes destinos libidinais do Id. Enquanto o Eu é essencialmente representante do mundo exterior, da realidade, o Supereu o confronta como advogado do mundo interior, do Id. Conflitos entre Eu e Ideal refletirão em última instância – agora estamos preparados para isso – a oposição entre real e psíquico, mundo exterior e mundo interior. (Freud, 1923/2011, p. 45)

Incorporando a autoridade do pai, seus padrões de moralidade e a interdição do incesto, o menino preserva o genital, mas fica impossibilitado de usá-lo. No final das contas, para evitar a temida castração, ele acaba por se submeter a uma amputação simbólica: a suspensão, ainda que temporária, da função fálica do órgão. Isso põe fim ao primeiro tempo da sexualidade e introduz a criança num período de pausa da atividade sexual, que se estende por quatro ou cinco anos, até a puberdade – alguns de seus impulsos serão sublimados, outros podem ter ficado mais ou menos definitivamente inibidos e parte deles será reprimida, consciente e inconscientemente, pelo Supereu.

A série de implicações lógicas estabelecida entre: organização genital fálica, complexo de Édipo, castração, formação do Supereu e ingresso na latência – que não foi só um achado teórico, mas também produto de construções em análise – permitiu a Freud situar a fantasia de castração no ponto de virada na organização fálica e enunciar, em síntese, que o complexo de Édipo sucumbe à ameaça da castração. Mas esse é o esquema narrativo do complexo de Édipo masculino, para a menina a história será outra¹².

A menina também atravessa o Édipo, desenvolve um Supereu e ingressa na latência; mas, se para o menino o enfrentamento da castração põe fim ao complexo e encerra a organização fálica, para menina, ao contrário, a castração introduz ao conflito. Como o garoto, ela se recusa a ver a diferença enquanto tal, e supõe que o clitóris seja um pênis, ainda que atrofiado. Comporta-se, em

¹² Mais uma vez, como no artigo de 1923, Freud concede que seu material clínico para teorizar e escrever sobre o complexo, na versão feminina, é insuficiente e incerto. Ainda assim, ele escreve. Suas ressalvas, que evidenciam limitações da teoria, têm sido interpretadas como uma demonstração da honestidade intelectual do “mestre” para com os discípulos (cf. notas da tradutora Maria Rita Salzano Moraes In: *Amor, Sexualidade e Feminilidade* da col. Obras incompletas de S. Freud, ed. Autêntica, Belo Horizonte, 2019). A mim, parecem mais uma estratégia retórica de convocar ao debate e promover o embate de opiniões, uma convocação dirigida especialmente às mulheres, em razão – como já apontei em nota anterior – da posição privilegiada das analistas perante a questão da feminilidade, pois costumam receber a transferência da *imago* materna. Há, é claro, outros pressupostos sob a estratégia argumentativa de Freud. Por exemplo, o de que, não sendo uma mulher, ele teria mais dificuldade de encontrar em si mesmo, por meio da autoanálise, a posição edípica feminina – pois, apesar de sermos todos constitutivamente bissexuais, uma das “escolhas”, aquela que a gente não exerce, ou *menos* exerce, é necessariamente a mais recalcada. E, enfim, está pressuposta, também, a dificuldade de significar o “furo”; a ausência de um significante para o *órgão feminino*, que fica para dentro, não é visível, e não tem a “destacabilidade” do órgão masculino; ou, num registro mais abstrato: a ausência de significante para o desejo feminino (“o que *quer* uma mulher?” – é a mítica pergunta de Freud a Marie Bonaparte). O órgão masculino, por ser “para fora”, “visível”, entumecer por influxo da pulsão e poder ser cortado – ou, por atenuação, “destacado” – transforma-se, na obra freudiana, num equivalente simbólico universal do desejo. Mas, nessa condição, não é mais “pênis”, e sim “falo”. (A relação pênis/falo tem alguma correspondência com a relação dinheiro/capital...). É com esse valor, de equivalente universal do desejo, que o falo afiança a igualdade simbólica “pênis=bebê”, de que tratam os textos estudados neste capítulo, como também a série: fezes=bebê=presente=dinheiro, que Freud estabelece no artigo *Sobre transformações dos instintos, em particular no erotismo anal* (1917/2010).

relação ao órgão, como o amiguinho, masturba-se em busca de um prazer fálico, ativo, mas quando compara seu órgão com o dele, chega à conclusão de que o seu “ficou muito pequeno”. Não interpreta a diferença como um traço anatômico distintivo entre meninas e meninos, mas imagina que possa ter perdido o pênis como punição pelo onanismo: “a menina aceita a castração como um fato consumado, enquanto o menino teme por sua consumação” (Freud, 1924/2019, p. 253).

1. 3 A polêmica inveja do pênis

A narrativa freudiana sobre o desenrolar da fase fálica na menina – a suposição inicial de que o clitóris é um pênis, refutada pela observação direta do órgão masculino, que suscita inveja e provoca um complexo de inferioridade, enquanto a menina permanece no desconhecimento da vagina – instigaria reações negativas de muitos dos primeiros psicanalistas, formados diretamente por Freud ou sob sua influência. A recepção dos textos *Organização genital infantil* (1923), *A dissolução do complexo de Édipo* (1924) e *Algumas consequências psíquicas da diferença anatômica entre os sexos* (1925) – cuja concepção de diferença sexual é, hoje, contestada pelo feminismo da “terceira onda” e pela teoria *queer* – já foi bastante polêmica há um século, assim que esses escritos vieram a público.

Karen Horney e Ernest Jones logo se pronunciaram contra o Édipo feminino de Freud, acusando a teoria de falocentrismo e argumentando que a inveja do pênis seria uma formação psíquica defensiva e secundária ao Édipo¹³.

Horney, numa comunicação apresentada ao congresso da *International Psychoanalytical Association* (IPA) em Berlim, em 1922¹⁴, indaga: “será que as formas do complexo de castração encontradas nas mulheres (...) baseiam-se tão somente na insatisfação devida à inveja do pênis?”; “Como o papel masculino se torna tão desejável para as meninas, mesmo para aquelas que não têm um irmão mais favorecido com quem se comparar?” (1922/1973, p. 38)

¹³ “Os autores (K. Horney, M. Klein, E. Jones) que admitem a existência, na menina, de sensações sexuais já de início específicas (particularmente um conhecimento primário intuitivo da cavidade vaginal) são levados a ver na fase fálica apenas uma formação secundária de caráter defensivo”. (Laplanche; Pontalis, 2016, p.180)

¹⁴ Publicada, em 1924, na *International Review of Psycho-Analysis*, vol. 5, p. 50–65.

Fundamentada em observações clínicas, ela responde a essas perguntas desdobrando a “inveja do pênis” num conjunto de três fatores, dois deles, pré-genitais,

(1) o erotismo uretral: a menina inveja o menino por mijar de pé, e mijar longe, por ter mais controle sobre o jato de urina, poder utilizá-lo para obter um prazer sádico, urinando nos outros, destruindo coisas com o jato;

(2) o erotismo escópico (exibicionismo): o órgão masculino é visível e pode ser exibido aos outros quando o menino faz xixi. As mulheres¹⁵ invejam o fato de os homens poderem ver a si mesmos enquanto urinam. Esse desejo de se mostrar, na falta do pênis, transfere-se para o corpo todo, e dá origem ao modo ornamentado de vestir das mulheres, à maquiagem, aos rituais de embelezamento;

(3) a repressão ao onanismo: os meninos põem a mão no pênis para urinar, as meninas interpretam isso como uma permissão à masturbação que, para elas, é proibida.

Ela concorda, em princípio, com Freud: o sentimento de inferioridade das meninas é uma formação primária, que antecede o complexo de Édipo; pois, ao se compararem com os garotos, as garotas sentem que estão sujeitas a mais restrições para satisfazer as exigências pulsionais do período pré-genital. Entretanto, a autora entende que essa inveja primária não é a origem do “complexo de masculinidade”, que se manifesta nas meninas *após* o Édipo. As mulheres cujo desejo de ser homem é muito evidente seriam também aquelas que tiveram um grande apaixonamento pelo pai; mas, na análise dessas mulheres, expõe-se mais facilmente a inveja do pênis do que a fantasia incestuosa mais profundamente recalcada que atribui a perda do pênis à prática da relação sexual com o pai.¹⁶ Assim, Horney elabora uma narrativa edípica para a menina, que é a exata inversão do édipo masculino, e conclui: “O medo de castração do homem neurótico (sob o qual se esconde um desejo de castração

¹⁵ Horney serve-se de dados obtidos na análise de mulheres adultas, nas quais observa fixações infantis; então, em seu texto, ora atribui a inveja do pênis à “menina”, ora à “mulher”. Mantive essa flutuação ao comentá-lo.

¹⁶ Em palavras da autora, trata-se da “fantasia de um estupro castrador perpetrado pelo pai” (*the phantasy of a castratory rape performed by the father*).

que, a meu ver, não é suficientemente enfatizado) corresponde exatamente à cobiça do pênis pela mulher neurótica”.

O debate sobre a diferença sexual e a gênese da feminilidade vai estender-se ao longo de toda a década de 1920. Por meio dele, expressam-se muitas divergências teóricas que dariam origem – mais cedo ou mais tarde, na Europa ou nas Américas – a novas correntes teórico-clínicas, dissidentes da psicanálise. No artigo de 1925, *Algumas consequências psíquicas da diferença anatômica entre os sexos*, Freud responde às primeiras objeções contra sua concepção da feminilidade, aquelas relativas à castração feminina.

Para Freud, na menina a formação primária é o complexo de castração, não o de Édipo. Esse é que seria uma reação, secundária, à privação do pênis. Quando se descobre desprovida, a menina deseja o pênis do pai, e depois deseja um filho do pai, como presente – o pai é, portanto, reconhecido primeiro como um portador, depois como um doador do falo. Assim, a inveja do pênis é o *leitmotiv* que a levaria a transitar da castração ao Édipo. Seu destino oposto ao dos meninos, perante a castração, justifica-se pelo fato de o conteúdo do complexo de castração operar sempre no mesmo sentido: inibindo a masculinidade (a atividade) e favorecendo a posição feminina (a passividade). “Num instante ela está preparada para sua decisão: ela o viu, sabe que não o tem, e quer tê-lo.” (Freud, 1925/2019, p. 264) Recusando-se a aceitar sua falta, a menina produz, como formação reativa, um complexo de masculinidade: reforça a convicção de que possui o pênis, alimenta a esperança de que ele ainda crescerá, e passa a comportar-se como um molequinho.

Só que o clitóris parece, mas não é¹⁷... E, como ele nunca cresce, ela acaba por concluir que já tenha sido cortado. Antes, portanto, de compreender a ausência do pênis como característica sexual da espécie, interpreta essa falta como uma punição pessoal por ter insistido em seu interesse nessa parte do corpo, apesar da objeção dos adultos e contrariando as repreensões sofridas por manipular o órgão. Quando, porém, entende que a falta de pênis é geral entre as mulheres, passa a compartilhar do desprezo que os homens têm pelo sexo

¹⁷ Uma das grandes descobertas da investigação sexual infantil, que na latência passa a operar como um princípio geral, estendendo-se a todos os objetos de conhecimento, é a de que as coisas nem sempre são o que parecem; isto é, de que, sob as aparências, há um sentido a ser interpretado. Ver, a esse respeito, a análise das dificuldades de aprendizagem da menina Alicia, por Lajonquière (1992, p. 229-236).

feminino, baseado na “inferioridade” do órgão. Outras consequências que se seguem à constatação dessa “inferioridade” são: o desenvolvimento de sentimentos hostis para com a mãe, a quem culpa por ter nascido sem pênis; a diminuição do interesse pelo clitóris – irrisório na comparação com o membro avantajado dos garotos – e o recalque da masturbação.

Em 1926, Horney retoma a polêmica, argumentando que o postulado de uma “fase fálica” para a menina teria amplificado a importância da “inveja do pênis” para além do razoável. Apoiando-se na sociologia de Georg Simmel – para quem o caráter marcadamente masculino de nossas instituições sociais não se deve a nenhuma inferioridade intelectual das mulheres, mas sim a sua submissão à força física dos homens – afirma que sob a noção de “inveja do pênis” a teorização freudiana havia recalcado a inveja masculina da maternidade, uma “inveja do útero”. Inveja do pênis e inveja do útero não seriam mutuamente excludentes, mas complementares, como uma expressão da atração recíproca entre os sexos¹⁸. Ela também argumenta que o viés masculino da teoria psicanalítica teria levado os clínicos a desprezarem (ou a não enxergarem) fantasias que sugerissem o reconhecimento precoce da vagina pela menininha:

Se na fase inicial do desenvolvimento genital da menina ela tem sensações vaginais orgânicas, é uma questão extremamente difícil de determinar a partir do material analítico produzido por mulheres adultas. Em toda uma série de casos, estive inclinada a concluir que assim é [...] Sem dúvida, as fantasias familiares de que um pênis excessivamente grande efetua penetração forçada, produzindo dor e hemorragia e ameaçando destruir algo, vão mostrar que a menina baseia suas fantasias edipianas da maneira mais realista (de acordo com o pensamento concreto-plástico da infância) na desproporção de tamanho entre pai e filha. Também penso que tanto as fantasias edipianas quanto o terror logicamente resultante de uma lesão interna - isto é, vaginal - mostram que a vagina assim como o clitóris devem ser considerados como tendo um papel na organização genital infantil inicial das mulheres.¹⁹ (Horney, 1926/1973, p. 65)

¹⁸ Essa ideia de “atração recíproca entre os sexos” implica a recusa da tese freudiana de libido única, e sua consequência é o retorno da oposição masculino/feminino a bases biológicas, instintuais.

¹⁹ Tradução minha.

Ernest Jones adota essa hipótese da fantasia incestuosa de estupro e propõe uma série de equivalentes do órgão sexual feminino que sustentaria a passagem da fase oral à genital, sem necessidade de pressupor um estágio “fálico”. A inveja do pênis, seria, para ele, uma formação defensiva ao próprio complexo de Édipo, uma regressão à posição pré-edípica da menina, resultante da repressão do desejo incestuoso:

O estágio erótico-oral na menina passa diretamente para os estágios de felação e clitóris, e o primeiro destes, então, para o estágio erótico-anal; a boca, o ânus e a vagina, formam assim uma série equivalente para o órgão feminino. A repressão dos desejos incestuosos resulta na regressão ao pré-Édipo, ou auto-erótico, a inveja do pênis como defesa contra eles. A inveja do pênis encontrada clinicamente deriva principalmente dessa reação no plano aloerótico, a identificação com o pai representando essencialmente a negação da feminilidade. A "fase fálica" de Freud nas meninas é provavelmente uma construção secundária-defensiva, e não um verdadeiro estágio de desenvolvimento.²⁰ (Jones, 1927, p. 472)

Enfim, a crítica se completa com a alegação de que a persistência da inveja do pênis nas mulheres adultas deve ser considerada à luz da prevalência masculina na ordem social, fator de reforço, que serve à racionalização dos desejos inconscientes relacionados à dissolução do Édipo:

Ora, esses motivos típicos de fuga para o papel masculino - motivos cuja origem é o complexo de Édipo - são reforçados e sustentados pela desvantagem real sob a qual as mulheres labutam na vida social. É claro que devemos reconhecer que o desejo de ser um homem, quando surge dessa última fonte, é uma forma peculiarmente adequada de racionalização daqueles motivos inconscientes. Mas não devemos esquecer que essa desvantagem é, na verdade, um dado da realidade e que é imensamente maior do que a maioria das mulheres desconfia.²¹ (Horney, 1926/1973, p. 69)

Não muito tempo depois de Horney ter proposto que a fantasia infantil feminina de lesão aos órgãos internos era indicativa de um conhecimento precoce da vagina, Melanie Klein (1928/1996) entende que essa é a fantasia de

²⁰ Tradução minha.

²¹ Tradução minha.

um estupro perpetrado não pelo pai, mas por uma mãe fálica, castradora, que possui um pênis hostil; uma figura combinada dos dois pais. Klein põe em dúvida a cronologia do complexo de Édipo: rejeita que as fases de orientação da libido para as zonas oral, anal e genital se delimitem tão claramente, propondo que se sobreponham mais do que até então se acreditava; encontra expressões arcaicas da genitalidade infantil no bebê, e credita os primeiros impulsos edipianos à hostilidade que ele sente pela mãe durante o desmame:

[...] as tendências edipianas são liberadas como consequência da frustração sentida pela criança com o desmame, no final do 1º ano de vida; são reforçadas pelas frustrações anais sofridas durante o treinamento dos hábitos de higiene. O próximo elemento que influencia de forma determinante os processos mentais é a diferença anatômica entre os sexos. (Klein, 1928/1996, p. 216)

Além de reiterar a hipótese de que a menina tem uma “noção inconsciente da vagina, assim como sensações nesse órgão” (Klein, 1928/1996, p. 222), a autora também atribui uma intuição semelhante ao menino:

Assim como no complexo de castração das meninas, no complexo de feminilidade dos meninos há, no fundo, o desejo frustrado de possuir um órgão especial. As tendências de roubar e destruir estão ligadas aos órgãos de fecundação, gravidez e parto, que o menino presume existirem na mãe, assim como a vagina e os seios, a fonte do leite, cobiçados como órgãos de receptividade e fartura desde o tempo em que a posição libidinal é puramente oral. (Klein, 1928/1996, p. 219)

Mesmo postulando certa reciprocidade entre o complexo de masculinidade da menina e o complexo de feminilidade do menino, que poderiam servir de argumento em prol da igualdade dos sexos, Klein justifica a participação desigual de homens e mulheres no mundo do trabalho e na produção da cultura remetendo-a aos efeitos da significação da diferença sexual na formação do Supereu. Apoia-se nas especulações de Horney²² sobre a fantasia do estupro castrador e a inveja da maternidade (formações que Klein, diferentemente de Horney, atribui tanto às meninas quanto aos meninos); mas não recorre, como

²² “A primeira a examinar as fontes do complexo de castração das mulheres” (Klein, 1928/1996, p. 226).

sua predecessora, a argumentos extrínsecos – históricos, sociológicos, antropológicos... – para explicar a desvantagem feminina na cultura.

Para Klein, a identificação com a maternidade e a orientação para metas passivas dominam a formação do Supereu das meninas, dando origem a um “generoso ideal de mãe” e a uma atitude emocional receptiva e altruísta. Mas a “conversão ativa” desse conteúdo afetivo em ações sociais seria feita pelos componentes do Ideal do Eu constituídos por meio da identificação paterna, um ideal, entretanto, inalcançável:

A profunda admiração que a menina sente pela atividade genital do pai leva à formação de um ideal de ego paterno que propõe metas ativas jamais atingidas por completo. Se, devido a certos fatores de desenvolvimento, o incentivo para atingir essas metas for forte o bastante, sua própria impossibilidade pode dar ímpeto extraordinário aos esforços da menina que, somado à capacidade de auto-sacrifício derivado do superego materno, dá à mulher, em casos individuais, a capacidade de realizações excepcionais no plano intuitivo e em certos campos específicos. (Klein, 1928/1996, p. 225)

Assim, para Klein, a “excepcional” realização, “em casos individuais”, das mulheres “em certos campos específicos” é determinada por tendências masculinas (“admiração pela atividade genital do pai” = inveja do pênis). Nos meninos, por outro lado, o ideal paterno é possível de ser atingido. Suas tendências masculinas preponderam sobre as femininas, motivo pelo qual os homens prevalecem sobre as mulheres nas atividades sociais e no “trabalho criativo”:

Por mais que o lado materno se faça sentir na formação do superego, ainda é o superego paterno que desde o início exerce a influência decisiva sobre o homem. Este também coloca diante de si a figura de um personagem sublime que possa lhe servir de modelo, mas como o menino é de fato “feito à imagem” de seu ideal, este não é inatingível. Essa circunstância contribui para o trabalho criativo mais constante e objetivo do homem. (Klein, 1928/1996, p. 225)

Interessante notar o quão conservador é esse argumento – àquela altura tido como “feminista” – pois ele atrela a feminilidade à biologia: homens e mulheres são marcados por uma diferença inata, que determina de antemão os destinos opostos de meninos e meninas no complexo de Édipo (dualismo da

libido). A libido orienta uns à atividade e outras à passividade; uns ao mundo externo, outras, ao interno; uns à transformação, outras à conservação. Assim se legitima “psiquicamente”, tendo por fundamento a dualidade da libido, aquela imemorial divisão social que destina os homens à vida pública e as mulheres ao confinamento da vida doméstica. Divisão segundo a qual, *por natureza*, caberiam aos homens as atividades da produção e, às mulheres, as da reprodução – nutrição, manutenção da casa e da família, educação dos filhos.

Minha insistência em considerar mais demoradamente as consequências do complexo de castração nas meninas, mediante a reprodução da argumentação freudiana e de algumas das objeções feitas por Horney e Klein, tem um propósito específico neste estudo. A segunda parte dele trata de inibições do desejo de saber em estudantes de origem popular, que se iniciam à pesquisa acadêmica numa faculdade privada. Atualmente, metade dos estudantes da instituição são mulheres. Ao discutir a inibição intelectual desses alunos, vou me referir principalmente à experiência de pesquisa de três jovens mulheres; por isso estava preocupada em saber sobre o destino que o complexo de castração reserva à curiosidade sexual das meninas, bem como sobre as possibilidades que elas encontrariam (ou não) de sublimar essa curiosidade primária em interesse pela cultura.²³

1. 4 Os destinos do desejo de saber

Uma urgência vital faz emergir o impulso de saber: a ameaça da chegada de um novo bebê, o medo de perder a afeição dos pais, a descoberta de que a gente um dia nasceu e não sabe que desejo presidiu a esse nascimento (*me quiseram, ou eu estou nesse mundo por acaso?*). Acontecimentos como esses têm um sentido traumático, que mobiliza o sujeito epistêmico, levando a criança a deparar-se com o mistério de sua própria origem no momento mesmo em que ela se confronta com o desejo do Outro. Mas a pergunta pela origem está fadada ao fracasso, porque vai de encontro ao desconhecido do desejo.

²³ Esta é uma nota “póstuma”: como se verá, no segundo capítulo do trabalho acabo por concluir que as condições socioeconômicas são mais determinantes para obstar a essas moças o caminho da sublimação, do que a desigualdade de gênero.

A criança é afetada pelo recalque do adulto, sabe que não lhe pode falar diretamente sobre certas coisas: intui que o saber que deseja lhe será negado, ou não encontra palavras para dizer o que a inquieta²⁴, ou, ainda, pressente que certas palavras serão censuradas pelo adulto e que precisa cercá-lo pelas beiradas, falar figurado, deslocado, por metáforas. É o que se infere das especulações de uma menina de quatro anos a respeito da origem dos bebês, compiladas por sua mãe e enviadas a Freud: “Se Emily se casar, vai ter um neném.” A mãe se espanta com o raciocínio da menina e lhe pergunta como sabe disso. “Quando alguém casa, sempre vem um neném.” A resposta demonstra que a criança estabeleceu uma relação causal entre casamento e reprodução; e que, portanto, a palavra “casamento” significa a relação sexual (o que quer que isso seja...). A teorização prossegue: “Ah, eu sei muita coisa mais, eu sei também que as árvores crescem na terra [...] Também sei que Deus cria o mundo.” (Freud, 1920/2011, p. 314-15) Assim, sob a mesma regra simbólica com que empregou a palavra “casamento”, a menina sugere que a criança cresce no ventre da mãe, dizendo “as árvores crescem da terra”²⁵ e que a concepção é obra do pai, dizendo “Deus cria o mundo”.

Se, no entanto, dirigir sem rodeios (sem metáforas, sem transfigurações) as perguntas de sua investigação sexual aos adultos, a criança se frustra. Eles são pegos de surpresa e respondem confusamente, são evasivos, censuram-na por sua curiosidade ou contam-lhe estórias mirabolantes como a da cegonha. Os adultos não sabem ou não podem responder bem às perguntas das crianças; de um lado, porque se “esqueceram”, porque eles mesmos recalcam sua sexualidade infantil, encoberta por repulsas e vergonhas; de outro, porque a

²⁴ Quanto a isso, Melanie Klein supõe que haja uma dificuldade de expressão da curiosidade sexual em bebês ainda não falantes, uma espécie de recalque arcaico da pulsão de saber propiciado pela privação da fala, fundamento de posteriores dificuldades do aprendizado de línguas e do ódio a falantes estrangeiros (xenofobia): “O bebê, cujo intelecto ainda não está bem desenvolvido, é exposto a um a avalanche de problemas e indagações. Um dos maiores sofrimentos que encontramos no inconsciente é que essas perguntas esmagadoras - que parecem ser apenas parcialmente conscientes e, mesmo quando são conscientes, ainda não podem ser expressas em palavras - permanecem sem resposta. Outro problema vem colado a esse, e é o fato de a criança não entender as palavras. Assim, suas primeiras perguntas remontam a uma época em que ela não consegue compreender a fala. [...] [Esses fatores] são a causa de diversas inibições do impulso epistemofílico: a incapacidade de aprender línguas estrangeiras e o ódio àqueles que falam outra língua, por exemplo. Também são responsáveis por distúrbios diretos da fala etc.” (Klein, 1928/1996, p. 217-218)

²⁵ Trata-se da mesma metáfora utilizada para esclarecer Aninha: “o pequeno Fritz tinha crescido dentro do corpo da mãe, assim como as flores também brotam da terra”. (Jung, 1910/1983, p. 17)

linguagem não abarca, não dá conta do desconhecido do desejo, de sua quota do não simbolizado:

A ânsia de saber das crianças pequenas é atestada por seu incansável gosto em perguntar, que para um adulto é algo incompreensível enquanto não percebe que todas as perguntas são apenas rodeios, que não podem ter fim porque substituem uma só pergunta que a criança *não* faz. (Freud, 1910/2013, p. 137)

A demanda por saber “de que desejo eu nasci” não tem resposta. Como o desejo radica no inconsciente, mesmo que os pais deem à criança a descrição mais precisa – minuciosa, cientificamente correta – da concepção e do nascimento, isso não só não resolve a questão, como ainda mais a encobre.

A frustração provocada pelas respostas insatisfatórias leva a criança a supor que o adulto sabe, mas não quer lhe dizer. E duas são as consequências dessa desconfiança que os adultos inspiram na criança: ela passa a conduzir sua investigação sozinha e às escondidas, pois pressente que sobre o saber que deseja paira uma proibição; e ela vivencia, pela primeira vez, um conflito psíquico; pois, se as explicações pelas quais sente uma “predileção pulsional” não são tidas como corretas pelos adultos, por outro lado, as respostas precárias que estes lhe dão não saciam sua curiosidade (Freud, 1908/2019, pp. 99-100) – ao contrário, é possível que mais a estimulem: “esconder algo do menino ou da menina leva muito mais a suspeitar da verdade”(Freud, 1907/2019, p. 83).

Desse conflito pode originar-se o complexo nuclear de uma neurose; se, para atender aos investimentos parentais depositados no Eu-ideal, as teorias resultantes da investigação infantil forem recalcadas e, com elas, a pulsão de investigar. Assim, a opinião aprovada pelos adultos prevalecerá na consciência e suspender-se-á, na criança, a curiosidade e a reflexão intelectual autônoma.

Em *Uma recordação de infância de Leonardo da Vinci* (1910/2013), Freud vincula a obra intelectual de Leonardo, sua monumental investigação da natureza, à sublimação da pesquisa sexual infantil. Ao fazê-lo, entende que, quando a “enérgica repressão” que acompanha o desfecho do complexo de Édipo faz cessar a pesquisa sexual infantil, o recalçamento pode dar três destinos à pulsão epistêmica, derivados “de sua primeva ligação com interesses

sexuais” (Freud, 1910/2013, p.139): pode inibir o desejo de saber; pode compelir à investigação; pode, enfim, levar à sublimação do caráter sexual da pesquisa.

O primeiro destino corresponde à instauração da neurose. “A pesquisa tem o mesmo destino da sexualidade”: o recalque incide sobre o desejo, de modo que o sujeito sequer se sente impelido a saber. Ele não elabora perguntas, não constitui hipóteses, não se lança à pesquisa. “A livre atividade da inteligência talvez fique limitada por toda a vida” (Freud, 1910/2013, p.139). Sobretudo se, à inibição do desejo de saber, somar-se a inibição intelectual exercida pela religião, que ora dirime – por meio de *dogmas* – todas as dúvidas, ora conserva os mistérios insondáveis.

O segundo destino, à interdição do gozo. A investigação sexual recalcada retorna do inconsciente “forte o suficiente para sexualizar o pensamento e tingir as operações intelectuais com o prazer e a angústia dos processos sexuais propriamente ditos”. Assim, a pesquisa se transforma num substituto da atividade sexual. O sujeito interroga compulsivamente, está em permanente investigação, mas nunca se satisfaz com as respostas que produz; “a desejada sensação intelectual de encontrar uma solução sempre recua no horizonte” (Freud, 1910/2013, p.139).

O terceiro destino escapa tanto à inibição quanto à compulsão do pensamento, pois consiste num desvio da meta, isto é, no desprendimento do desejo de saber de sua finalidade sexual. A libido é sublimada em impulso à pesquisa e tal sublimação impede que a aventura intelectual repita o fracasso das investigações sexuais infantis:

Também aí a pesquisa se torna, em certa medida, compulsão e sucedânea da atividade sexual, mas, devido à completa diferença dos processos psíquicos subjacentes (sublimação em vez de irrupção desde o inconsciente), o caráter de neurose está ausente, não há mais vínculos com os originais complexos da pesquisa sexual infantil e o instinto [pulsão] pode operar livremente a serviço do interesse intelectual. Ao evitar ocupar-se de temas sexuais, ele ainda leva em conta a repressão sexual, que tanto o fortaleceu mediante o acréscimo de libido sublimada. (Freud, 1910/2013, p. 140)

O movimento sublimatório de passar da questão sexual, “subjética”, sobre a origem dos bebês – isto é, a questão da própria origem – às perguntas mais

gerais e “objetivas”, que dizem respeito ao encontro do sujeito com a cultura – qual a origem do universo? da vida? da civilização? – encerra o primeiro tempo da sexualidade, introduz a criança no período de latência e na construção de seus ideais do Eu.

Considerando os desfechos possíveis para a investigação sexual infantil, Brigitte Lemérier (1999) pondera que o exercício da atividade intelectual na vida adulta dependerá da margem de liberdade que a criança tenha conseguido obter “em relação à autoridade, à segurança e ao amor que o Outro representa”; essa margem de liberdade “permitirá que o desejo de saber se desenvolva mais ou menos, ou que ele seja mais ou menos definitivamente inibido” (Lemérier, 1999, p. 16).

Quanto à possibilidade de as meninas sublimarem sua curiosidade sexual infantil em atividade intelectual adulta, Freud, na primeira década do século XX, pinta um quadro devastador.

Além de inibir o interesse intelectual pelos problemas sexuais, pois a curiosidade sexual era considerada “pouco feminina”, a educação das meninas as levava a desvalorizar o pensamento especulativo como um todo. Pensar era privativo dos homens; de tal modo que as mulheres não questionassem sua condição de dominadas, assim como “súditos leais” não devem questionar a instituição da vassalagem (Freud, 1908/2015).

Freud atribui, por isso, a inferioridade intelectual “de muitas mulheres” não à biologia, não a alguma presumida natureza feminina, mas à inibição do pensamento promovida pela moral sexual “civilizada”:

A educação não deixa que as mulheres se ocupem intelectualmente dos problemas sexuais, embora sejam dotadas de enorme curiosidade em relação a eles, e busca atemorizá-las, condenando essa curiosidade como pouco feminina e sinal de uma disposição pecaminosa. Assim, elas são desencorajadas de pensar absolutamente, o saber é desvalorizado a seus olhos. A proibição de pensar extrapola a esfera sexual, em parte graças a conexões inevitáveis, em parte automaticamente, com efeito semelhante à proibição de pensar sobre religião entre os homens e sobre a vassalagem entre súditos leais. Não creio que a oposição biológica entre trabalho intelectual e atividade sexual explique a “debilidade mental fisiológica” da mulher [...] Penso, isto sim, que a indubitável

inferioridade intelectual de muitas mulheres deve se relacionar à inibição do pensamento necessária à repressão sexual. (Freud, 1908/2015, pp.382-383)

Nos anos 30, porém, ao teorizar sobre a feminilidade – assimilando parte da crítica que recebera no decorrer dos anos 20 – ele toma uma posição mais conservadora em relação à curiosidade intelectual das mulheres. Parece-me que há, nesse caso, alguma incorporação de argumentos como os de Horney (1926/1973) e Klein (1928/1996), para as quais – como vimos – o predomínio das realizações masculinas na cultura e o empenho dos homens em atividades sublimatórias deriva de uma inveja arcaica da maternidade. Segundo esse argumento, as mulheres seriam intrinsecamente dotadas de um poder criador, contribuindo para a reprodução social “simplesmente” por meio da maternidade, seu destino biológico; invejando essa capacidade inata das mulheres de gestar e parir, os homens – num mecanismo de *supercompensação* – procurariam tornar-se criativos por meio da transformação da natureza. Nas palavras de Klein:

A fusão do desejo de ter um filho com o impulso epistemofílico permite ao menino executar um deslocamento para o plano intelectual; a sensação de estar em desvantagem então é ocultada e supercompensada pela superioridade que deduz do fato de possuir um pênis, superioridade que também é reconhecida pelas meninas. (Klein, 1928/1996, p. 220)

A partir dessa posição, de que o trabalho da cultura é próprio dos homens, Freud conclui que o pendor intelectual das mulheres é uma forma sublimada da “inveja do pênis”:

O desejo de finalmente conseguir o pênis almejado pode ainda contribuir para os motivos que levam a mulher madura à análise, por exemplo, a aptidão para exercer uma profissão intelectual, e pode, com frequência, ser identificado como uma transformação sublimada desse desejo recalcado. (Freud, 1933/2019, pp. 329-330)

Parece não haver grande discordância entre Freud e seus primeiros críticos no que diz respeito à menor capacidade feminina para a sublimação. Todos os desdobramentos que o debate dos anos 20 introduziu na teorização do complexo de Édipo tendem a naturalizar o fato de as mulheres terem pouca

expressão nas artes, na literatura e nas ciências, a considerá-lo inerente à condição feminina, que supõem menos propensa ao desvio da libido do que a masculina. Um efeito nefasto e duradouro desse discurso, foi a antinomia entre maternidade e trabalho intelectual, que atormenta as mulheres até hoje.

2 – A humilhação social

Relembrando: este texto se ocupa de um problema que me aflige no trabalho. Vejo muitos estudantes desistirem do curso superior por não conseguir levar a cabo a pesquisa de graduação. As razões do fracasso são muitas, mas as de ordem objetiva – suas dificuldades de leitura e escrita, sua falta de tempo para estudar fora do horário de aulas – têm se mostrado menos enigmáticas do que as subjetivas, como a “vergonha” ou o desinteresse [recusa?] em elaborar uma pergunta de pesquisa e pôr-se em busca de respostas. O que é feito da curiosidade intelectual desses estudantes?

Nos capítulos precedentes, segui a pista de Freud.

Investigando a origem do desejo de saber, encontrei-a na *pesquisa sexual infantil*, cujo desfecho – à saída do complexo de Édipo – varia conforme a defesa que a criança mobiliza perante a *castração*. O recalque pode, ao incidir sobre a descoberta do “sexo castrado”, inibir a pulsão epistemofílica; ou, interditando a satisfação, sexualizar o próprio pensamento, que se torna compulsivo; são duas soluções neuróticas para o complexo da castração, uma de matiz histérica, outra obsessiva. Uma terceira saída existe, pela via da sublimação. Nesse caso, o que se recalca é a meta sexual da pesquisa, e a pulsão de saber fica livre para ligar-se a outros objetos, “socialmente valorizados”. Essa resolução dá ao sujeito a satisfação narcísica do reconhecimento social, pois leva-o a produzir bens culturais destinados à fruição de outros seres humanos, com os quais vive em comunidade.

Como, então, a psicanálise me sugeria que auxiliasse os estudantes a trilhar a via da sublimação, tratei de investigar a quem, e sob que condições, é dado sublimar as pulsões cujas metas a moral civilizada interdita. Meu problema complicou-se, porque Freud insiste (1930/2010, p. 35-6) que a capacidade de sublimar depende de dons raros e mal distribuídos entre os homens. Depende de boa (e, acrescentaria eu, *longa*) educação – de um cabedal que dê a conhecer ao sujeito quais são os “objetos socialmente valorizados” na cultura de que participa – o que praticamente, no início do séc. XX, eliminava as possibilidades sublimatórias das mulheres e dos pobres.

Meus alunos, homens e mulheres, brancos e negros, são em sua maioria, pobres; os primeiros de suas famílias a frequentarem o ensino superior, nenhum deles imediatamente após o fim do ensino médio; todos como alguma (ou muita) experiência em trabalhos desqualificados²⁶, na indústria, nos serviços, no comércio. Como a faculdade é um órgão do movimento sindical, alguns foram encaminhados ao “Bacharelado em Ciências do Trabalho” por seus sindicatos, interessados em formar novos quadros. Outros são militantes sociais – sem-terra, sem-teto – que chegaram à graduação do Dieese por indicação da Escola Nacional Florestan Fernandes²⁷. Alguns dos mais jovens também são quadros comunitários, articuladores de base, de partidos políticos da esquerda.

O que resulta do encontro desses estudantes com a investigação científica? A pesquisa será, para eles, fonte de sofrimento ou uma possibilidade de sublimar impulsos reprimidos?

2. 1 Diferenças individuais e desigualdade de classe

Em *O mal-estar na civilização* (1930/2010), Freud especula que a causa profunda das injustiças que abalam a vida em sociedade e ameaçam destruí-la seja a agressividade, inerente ao ser humano, expressão de uma das suas duas forças constitutivas: a pulsão de morte²⁸. Por isso, ele ironiza a premissa “comunista” de que a origem da desigualdade entre os homens tenha sido a instituição da propriedade privada:

Os comunistas acreditam haver encontrado o caminho para a redenção do mal. O ser humano é inequivocamente bom, bem disposto para com o próximo, mas a instituição da propriedade privada lhe corrompeu a natureza. A posse de bens privados dá poder a um *indivíduo* [grifo meu] e, com isso, a tentação de maltratar o próximo; o despossuído deve se rebelar contra o opressor, seu inimigo. Se a propriedade privada for abolida, todos os bens forem tornados comuns e todos os homens puderem desfrutá-los, desaparecerão a malevolência e a inimizade entre os homens. (Freud, 1930/2010, p. 79)

²⁶ É bom ressaltar que, há 10 anos, quando a faculdade abriu sua primeira turma, os alunos que recebeu eram quadros já muito qualificados do movimento sindical e da indústria metalúrgica, mas a “demanda reprimida” por escolarização superior desse ramo já se esgotou.

²⁷ https://pt.wikipedia.org/wiki/Escola_Nacional_Florestan_Fernandes

²⁸ A outra força constitutiva do “dualismo pulsional” é *Eros*, a pulsão de vida (cf. *Além do princípio de prazer*, 1920/2018).

Esse trecho é bastante sugestivo de que Freud polemiza com os “comunistas”, não a partir da leitura de Marx (ou outro comunista do séc. XIX); mas tendo em mente o *Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens* (1755/1993), de Rousseau, para quem o homem em “estado de natureza” não conhecia “paixões violentas” – assim como, diria ele, os animais não as conhecem, eles atacam e matam segundo o “princípio da autoconservação, não por maldade ou vingança”. As “paixões violentas” e seu desdobramento, a guerra, seriam produtos da civilização, originados com a instituição da propriedade privada:

O primeiro que, tendo cercado um terreno, atreveu-se a dizer: *isto é meu*, e encontrou pessoas simples o suficiente para acreditar nele, foi o verdadeiro fundador da sociedade civil. Quantos crimes, guerras, assassinios, quantas misérias e horrores não teria poupado ao gênero humano aquele que, arrancando as estacas ou enchendo o fosso, houvesse gritado aos seus semelhantes: ‘Evitai ouvir esse impostor. Estareis perdidos se esquecerdes que os frutos são de todos e que a terra não é de ninguém!’. (Rousseau, 1755/ 1993, p. 181)

O que me faz supor seja Rousseau o interlocutor “de fundo”, a partir do qual Freud parodia o discurso comunista, é sobretudo a ênfase no caráter individual da propriedade.

Os “comunistas” não consideram que as relações de dominação econômica se estabeleçam entre indivíduos, mas sim entre classes sociais: a dos *proprietários* e a dos *proletários*. Os últimos, não possuindo mais do que a própria força de trabalho, vendem-na aos proprietários dos meios de produção, por um preço que (em última instância) estes determinam. Mas a dominação de classe não necessariamente transparece nas relações pessoais, entre *indivíduos*. Aliás, nestas, a exploração da força de trabalho costuma aparecer como uma troca justa entre quem compra e quem vende trabalho “pelo preço de mercado”. No entanto, o salário, remuneração do trabalho, é só uma fração da riqueza produzida pelos trabalhadores; pagos os salários, o *plus* de valor (mais-valia) é expropriado pelos proprietários dos meios de produção (industriais) e *socializado no interior da classe proprietária*, conforme se redistribui mediante a remuneração de investimentos financeiros (propriedade do capital) e de imóveis/terrenos (propriedade fundiária).

Como entende que a desigualdade entre os homens é inata, biologicamente determinada²⁹, Freud objeta às exigências abstratas de igualdade dos comunistas que “(...) a natureza, dotando os indivíduos de aptidões físicas e talentos intelectuais bastante desiguais, introduziu *injustiças contra as quais não há remédio*” (1930/2010, p. 79 – nota de rodapé). Deixa, porém, de cogitar o porquê de a debilidade física ou intelectual ser tão mais “irremediável” quanto mais pobres aqueles por ela afetados.

À mesma época em que Freud revelava a ilusão “comunista” do bom selvagem, Simone Weil³⁰, avaliando a experiência soviética e o desenvolvimento industrial na Europa ocidental, estava em vias de concluir que a abolição da propriedade privada, sua coletivização ou transferência para o Estado, não resolveria o problema da desigualdade de classes (e, muito menos, remediar a injustiça entre os homens).

2. 2 Trabalho e alienação; trabalho e sublimação

A vivência de Weil como operária da indústria metalúrgica na França, nos anos 1930, deu-lhe a entender que não bastava superar a inferiorização imposta pelas relações capitalistas de produção para dar fim ao sofrimento operário. Era preciso acabar com o trabalho desqualificado; com o trabalho manual repetitivo das fábricas. Seu diagnóstico, após experimentar a dura vida das mulheres na linha de montagem, foi que a divisão burguesa do trabalho, separando as atividades de concepção das atividades de execução – o trabalho intelectual, do trabalho manual – era a verdadeira fonte da humilhação e do sofrimento operário. Era, também, a origem da debilidade intelectual do trabalhador fabril e de sua dócil obediência:

²⁹ Não quero dizer que Freud tenha sido um “darwinista social”. Esse rótulo se aplica a cientistas sociais que fizeram uso das premissas da seleção natural (variabilidade genética dos indivíduos numa população, competição pelo alimento e pela reprodução, prevalência dos mais “aptos”) para justificar o colonialismo, alegando a inferioridade de certas “raças” humanas em relação às de seus “conquistadores”. Freud não justifica em bases biológicas a sujeição de um povo a outro. Em *O mal-estar...* e *Por que a guerra?* ele atribui isso ao desenvolvimento tecnológico, à “posse de melhores armas”. No entanto, utiliza o argumento biológico para justificar, no interior de um mesmo grupo humano, a prevalência de uma classe social sobre outra (ou melhor, segundo sua ideologia liberal: de um “indivíduo” sobre outro); como dão testemunho os trechos aqui citados de *O mal-estar na civilização*.

³⁰ Simone Weil (1909-1946), helenista e professora de filosofia, foi uma pioneira da pesquisa social participante. Para estudar o modo de vida proletário, trabalhou e viveu, durante a década de 1930, como camponesa, mineira e operária.

A sujeição. Nunca fazer nada, por menos que seja, que se constitua numa iniciativa. Cada gesto é, simplesmente, a execução de uma ordem. Pelo menos para operadores da máquina. Numa máquina burguesa, para uma série de peças, cinco ou seis movimentos simples são indicados, e basta apenas repeti-los a toda velocidade. Até quando? Até que se receba ordem para fazer outra coisa. (...) A cada momento estamos na contingência de receber uma ordem. A gente é *uma coisa entregue à vontade de outro*. Como não é natural para um homem transformar-se em coisa, e como não há coação visível (chicote, correntes) é preciso dobrar-se a si próprio em direção a esta passividade. Que vontade de poder largar a alma no cartão de entrada e só retomá-la à saída! Mas não é possível. A alma vai com a gente para a fábrica. É preciso o tempo todo fazê-la calar-se. Na saída, muitas vezes, não a temos mais, porque estamos cansados em excesso. Ou, se a temos ainda, que sofrimento, quando chega a noite, reparar no que fomos durante oito horas nesse dia, e que no dia seguinte serão ainda oito horas, e também no dia seguinte do dia seguinte... (Weil, 1996, p. 124-5), (Grifo meu)

Não é esse tipo de emprego da força vital, atividade motora – reificante e alienada – que faz da pessoa *uma coisa entregue à vontade de outro*, o que Freud tem em mente, quando sugere o trabalho como via sublimatória. É algo muito diverso: é o “trabalho psíquico e intelectual”, é a “alegria do artista no criar”, é a “alegria do pesquisador na solução de problemas e na apreensão da verdade” (1930/2010, p. 35). Supondo, no entanto, que talentos artísticos e científicos sejam raros, ele apõe extensa nota ao rodapé de *O mal-estar na civilização*, para ponderar sobre o potencial sublimatório do trabalho comum, “acessível a todos”³¹ (1930/2010, p. 36). Interessa examinar essa nota com minúcia; pois, por meio dela, tira-se alguma consequência do diálogo inusitado entre Freud e Weil, que estou aqui propondo.

A respeito do investimento libidinal no trabalho, como meio de alcançar a felicidade, diz Freud:

[...] Nenhuma outra técnica para a condução da vida prende a pessoa tão firmemente à realidade como a ênfase no trabalho, que no mínimo a insere de modo seguro numa porção da realidade, na comunidade humana. A possibilidade que oferece de deslocar para o trabalho e os relacionamentos humanos a ele ligados uma forte medida de componentes libidinais – narcísicos, agressivos e mesmo eróticos – empresta-lhe um valor que não fica atrás de seu caráter imprescindível para a

³¹ O que Freud chama “trabalho comum acessível a todos” assemelha-se ao que Marx chamava “trabalho simples médio”: “dispêndio da força de trabalho simples que, em média, toda pessoa comum, sem qualquer desenvolvimento especial, possui em seu organismo corpóreo” (2017, p. 122).

afirmação e justificação da existência na sociedade. A atividade profissional traz particular satisfação quando é escolhida livremente, isto é, quando permite tornar úteis, através da sublimação, pendoros existentes, impulsos instintuais subsistentes ou constitucionalmente reforçados. E, no entanto, o trabalho não é muito apreciado como via para a felicidade. As pessoas não se lançam a ele como a outras vias possíveis de gratificação. A imensa maioria dos homens trabalha apenas forçada pela necessidade, e graves problemas sociais derivam dessa natural aversão humana ao trabalho. (Freud, 1930/2010, p. 36 – rodapé).

O potencial do trabalho como “arte de viver” deve-se a sua subordinação ao *princípio da realidade*: vincula a pessoa ao grupo e faz com que ela direcione sua energia vital para a produção da vida em comum; por outro lado, adia e acrescenta obstáculos à satisfação pulsional, na medida em que subordina essa satisfação a exigências impostas pelo mundo exterior.

Sob o enquadre da primeira teoria pulsional, Freud entendia que a descarga das excitações que tensionam o aparelho psíquico poderia ocorrer segundo o *princípio do prazer* ou segundo o *princípio da realidade*.

O *princípio do prazer* é uma tendência à redução de tensão no interior do aparelho, redução da quantidade de excitação livre, *não ligada*, de tal maneira que o desprazer corresponde à elevação da energia, e o prazer, à diminuição (Freud, 1920/2018, p. 44). A tendência de *buscar o prazer e evitar o desprazer* associa-se aos processos psíquicos primários, relacionados à *representação-coisa*, tais como os que atuam no inconsciente: a condensação, o deslocamento, a figurabilidade. É o caminho mais curto da descarga pulsional.

Sob a segunda teoria pulsional, Freud situa o *princípio de prazer* não só em oposição ao *princípio de realidade*, mas também em função de um rebaixamento de energia característico da “aspiração mais geral de tudo o que é vivo de retornar à quietude do mundo inorgânico” (Freud, 1920/2018, p. 145), a *pulsão de morte*.

O *princípio da realidade* vem sobrepujar o *princípio do prazer* por efeito de exigências impostas ao psiquismo desde seu exterior, exigências que mobilizam os impulsos de autoconservação do Eu.³² De um ponto de vista

³² Para ilustrar a articulação entre princípio de prazer e princípio de realidade, pensemos no bebê que, na ausência da mãe, alucina o seio. Essa alucinação o acalma, porque alivia a tensão causada pelo

econômico, ele corresponde à transformação de energia livre em energia ligada, o que é característico dos processos secundários de funcionamento psíquico, que atuam no sistema pré-consciente/consciente, processos relacionados à *representação-palavra*, tais como as operações do pensamento abstrato: julgamento, planejamento, raciocínio etc. É a via mais longa, *adiada* e eventualmente *desviada*, da satisfação pulsional.

Dada sua característica de *ligar* a energia psíquica, o *princípio da realidade* está em função de *Eros*, a *pulsão de vida*.

Pois bem, o “trabalho acessível a todos”, mesmo se prescinde do processo primário inconsciente – a imaginação, o “devaneio”, que alimenta a atividade criativa de artistas e cientistas – tem uma dimensão erótica, de *ligação*, que vincula as pessoas à sociedade e eventualmente as recompensa com a felicidade de ser útil aos outros e com a satisfação narcísica de receber o reconhecimento por essa utilidade.

Aliás, diz Freud, o trabalho trará “particular satisfação” se for “escolhido livremente”. *Livre escolha*, porém, é uma característica restrita às ocupações liberais, ao trabalho qualificado, “profissional”. A ideia de “liberdade” conflita brutalmente com o tipo de trabalho retratado por Weil: trabalho subordinado, determinado por quem o contrata e cuja qualidade, intensidade e duração escapam por completo ao arbítrio de quem o executa. Entender que o trabalho, do tipo que viabiliza a sublimação, se orienta pelo *princípio da realidade* é contar com o exercício da função simbólica no trabalho ou, em termos freudianos, com os processos secundários do psiquismo, com o *pensamento*. Voltemos, então, ao testemunho de Weil sobre a condição operária:

O esgotamento acaba por me fazer esquecer os verdadeiros motivos de minha estada na fábrica, torna quase invencível para mim a tentação mais forte que esta vida inclui: a de não pensar mais, o único meio de não sofrer com ela. Só no sábado de tarde e no domingo é que minhas lembranças voltam – farrapos de ideias! –, que me lembro de que sou também um ser pensante. *Pavor que me domina quando constato a dependência em que me acho das circunstâncias exteriores*: bastaria que elas me obrigassem um dia a um trabalho sem repouso semanal – o que,

afastamento, no entanto, confrontado com a fome, a sede, o frio (exigências fisiológicas) o bebê volta a chorar, até que alguém o atenda. Sem restrições ao princípio do prazer, que o leva à satisfação imaginária – isto é, se nessa situação não intervisse um princípio de realidade – o bebê alucinaria o peito até morrer de fome.

afinal de contas, sempre é possível – e eu me transformaria numa besta de carga, dócil e resignada. (Weil, 1996, p. 96)

Esse trecho do “diário da fábrica” é um, dentre muitos, a sugerir que o trabalho físico, intenso, cadenciado e de longa jornada produz, além do esgotamento do corpo, a supressão do pensamento. Noutra passagem, a autora avalia que o melhor meio de que ela dispunha para aumentar seu rendimento no trabalho, sem “matar peças”³³, era restringir a atividade mental à contagem das peças feitas, estabelecendo um padrão rítmico – por exemplo, dispondo-as em pilhas de mesma quantidade – que emulasse a cadência da máquina. Desse modo, o pensamento é levado, por fatores externos – como para adequar-se ao ciclo dos motores – à repetição compulsiva: é um trabalho que dá vazão à pulsão de morte. Trabalhos assim, além de tornar a ligação com realidade uma fonte de sofrimento, também empobrecem as fontes internas de satisfação, a criatividade, a imaginação (o processo primário): *as lembranças desvanecem, as ideias ficam em farrapos!*

A experiência com o trabalho verdadeiramente “acessível a todos” na Europa urbana entreguerras, o trabalho fabril desqualificado, conduz Weil à conclusão de que é o modo como se emprega a força de trabalho que destrói as faculdades mentais do trabalhador³⁴. Ela concordaria com Freud quanto “à imensa maioria dos homens trabalhar apenas forçada pela necessidade”, mas seus estudos sobre a condição operária evidenciam de muitas maneiras que a “aversão humana ao trabalho” não é “natural” do homem, é uma consequência do próprio trabalho – alienado, subalterno, desumano – e do sofrimento que ele impõe ao corpo e à alma³⁵.

Não foi à toa que chamei Simone Weil para conversar com Freud a respeito do trabalho e da sublimação. Weil é o paradigma de cientista social, um paradigma sublimatório, que o “Bacharelado em Ciências do Trabalho” propõe a

³³ “Matar peças” é produzi-las com defeitos que inviabilizem sua comercialização; quanto maior a intensidade do trabalho (pressionada pela “meta” de produção) maior a quantidade de erros cometidos pelo trabalhador e, consequentemente, maior a produção de peças mortas.

³⁴ 50 anos depois da pesquisa de Weil, nos anos 70/80 do séc. XX, em investigações sobre a psicopatologia do trabalho, Christophe Dejours (1994) identificou um “sentimento experimentado maciçamente na classe operária: o da vergonha de ser robotizado, de não ser mais que um apêndice da máquina, às vezes de ser sujo, *de não ter mais imaginação ou inteligência, de estar despersonalizado* (...)” (p. 48), [grifo meu].

³⁵ Os diários de fábrica de Weil sugerem que ela entendia a relação “corpo/alma” antes como contínua do que dicotômica. Daí tomar a divisão social do trabalho, físico/mental, como principal fonte de sofrimento induzida pelo trabalho na fábrica capitalista, “cientificamente” administrada.

seus estudantes: uma investigadora imersa no problema de pesquisa, que ocupa simultânea, ou alternadamente, as posições de sujeito e objeto da investigação. A intenção da faculdade, ao promover esse modelo, é a de que os graduandos sejam levados a produzir conhecimento sobre o “trabalho”, da perspectiva da classe trabalhadora, e na condição privilegiada de quem examina um problema “por dentro”.

É uma proposta que agrada à maioria dos alunos, porque querem que sua experiência universitária seja útil ao movimento sindical e aos movimentos sociais que os representam. Tenho notado, porém, que em cada turma há sempre alguns que a repudiam: “posso estudar qualquer coisa, menos o meu trabalho!”; “eu já passo o dia inteiro lá. Aqui, quero falar de outra coisa.”

Reação similar foi percebida por Weil, quando lecionou para quadros operários: “aqueles que, entre os militantes operários, permanecem submetidos à disciplina industrial [i.e. ao *Taylorismo*], não têm a possibilidade nem o gosto de analisar teoricamente a pressão que sofrem a cada dia: *precisam evadir-se*” (Weil, 1996, p. 136-7).

Para estes, a alienação do trabalho não deixa ou saída senão se alienar também no tempo de não-trabalho.

2. 3 Humilhação social e angústia

No artigo *Humilhação Social: um problema político em psicologia* (1998), José Moura Gonçalves Filho³⁶ procura compreender os efeitos psíquicos da dominação de classe em trabalhadores pobres moradores da periferia de São Paulo – pessoas marcadas pela condição de subalternidade e por trabalhos degradantes.³⁷

Noção central do artigo, a *humilhação social* é definida como “uma modalidade de angústia que se dispara a partir do enigma da desigualdade de classes” (p. 53). Perante essa definição, e tendo em vista a relação entre trauma

³⁶ Professor de psicologia social da Universidade de São Paulo. O artigo a que nos referimos é uma síntese de sua dissertação de mestrado, *Passagem para Vila Joaniza – o problema da humilhação social* (1995), orientada por Ecléa Bosi.

³⁷ Empregadas domésticas, faxineiras, frentistas, garis, empacotadores, vigias... os sujeitos da pesquisa de Gonçalves Filho são trabalhadores pouco qualificados do comércio varejista e dos serviços.

e angústia segundo o modelo metapsicológico de Freud³⁸, entendemos que o que propõe Gonçalves Filho é que a dominação de classe exerça sobre os dominados o efeito de um trauma.

Um trauma, diz Freud, é uma ruptura da proteção do órgão psíquico contra um grande afluxo de excitações, de origem externa ou interna; uma inundação com grandes quantidades de energia, que o aparelho não consegue dominar (Freud, 1920/2018, p. 85). Tais estímulos não podem permanecer livres, têm de ser ligados a representantes, caso contrário, agem de maneira desagregadora, desestruturando o aparelho.

Para compreender a especificidade dos “traumas recentes”³⁹, como os de guerra, Freud postula que o susto, que sobrevém com o trauma, seja indicativo de uma falta de prontidão para a angústia (Freud, 1920/2018, p. 88); prontidão esta que se caracterizaria por um “superinvestimento” dos sistemas que recebem o estímulo traumático. Quando essa *prontidão* está ausente, isto é, quando os sistemas estão pouco investidos, não conseguem ligar as quantidades excessivamente intensas de excitação que repentinamente recebem. Os sonhos recorrentes dos traumatizados de guerra – que não realizam desejos, só trazem mais aflições – encontram-se mesmo alheios à lógica do princípio de prazer, *aquém* do princípio de prazer. Eles cumprem a tarefa da *ligação* da energia, que precisa ser solucionada, *antes* que o princípio do prazer possa exercer seu domínio:

Esses sonhos procuram recuperar o controle dos estímulos mediante o desenvolvimento de angústia, desenvolvimento cuja não ocorrência se tornou a causa da neurose traumática. Eles nos dão assim uma perspectiva a respeito de uma função do aparelho psíquico que, sem contradizer o princípio de prazer, é, no entanto, independente dele e parece ser mais primordial que o propósito do ganho de prazer e da evitação do desprazer. (Freud, 1920/2018, p. 89)

Defender-se do trauma implica transformar o excesso de energia livre em energia ligada⁴⁰, trabalho que incumbe à *repetição* – no caso dos neuróticos de

³⁸ Modelo desenvolvido em *Além do princípio de prazer* (1920/2018) e modificado em *Inibição, sintoma e angústia* (1926/2014).

³⁹ Traumas recentes contrapõe-se a traumas constitutivos, aqueles que, na sucessão das “fases” da sexualidade infantil – um encadeamento mais lógico do que cronológico – contribuem como eventos-chave para a formação do aparelho psíquico: desmame, separação das fezes, descoberta da diferença sexual.

⁴⁰ Garcia-Roza (1986) entende a ligação pulsional como responsável pela própria organização do aparelho psíquico, enquanto sistema: “são essas ligações, anteriores à própria vigência do princípio de prazer, isto é, anteriores à transformação do prazer em princípio, que vão constituir um primeiro esboço de organização

guerra, ao retorno do evento traumático no sonho – mas como a repetição executa esse trabalho? Tendo em vista o que se disse sobre o trauma provocado por excitações externas, examinemos como o psiquismo opera com o influxo interno de energia: a pulsão.

A *pulsão* é a força que se move do soma para a psique, um processo nervoso “livremente móvel, que pressiona por descarga” (Freud, 1920/2018, p. 93). Sua origem é o corpo; sua meta, os processos primários do psiquismo – como os que ocorrem no trabalho do sonho: deslocamentos, condensações, transfigurações; nesse sentido, ela é pré-psíquica.

A tarefa das camadas superiores do aparelho psíquico [Pcs-Cs] seria, então, ligar a excitação dos impulsos [pulsionais] que chega ao processo primário. O fracasso dessa ligação causaria uma perturbação análoga à neurose traumática; somente depois de realizada a ligação é que o domínio do princípio de prazer (e da modificação que o transformou em princípio de realidade) poderia se impor de maneira irrestrita. (Freud, 1920/2018, p. 94-95)

Freud distingue, em *Inibição, sintoma e angústia* (1926/2014), a *angústia realista*, ante um perigo exterior conhecido, da *angústia neurótica*, ante um perigo pulsional desconhecido (p. 115); distinção que é conforme às duas modalidades do trauma, externo e pulsional, que viemos de expor. As manifestações da *angústia ante um perigo real* e da *angústia ante a pulsão* não são, entretanto, excludentes. Podem surgir mescladas, a angústia neurótica sobrepondo-se à angústia real: a exigência pulsional torna-se um perigo quando sua satisfação acarreta um perigo externo (nesse caso o perigo interno *representa* o perigo externo). Inversamente, “também o perigo externo, real,

do Id.” (Garcia-Roza, 1986, p. 48); “A *ligação* é, pois, essa síntese que opera a passagem de um estado de pura dispersão a estados parciais de integração ou organização no Id. Esta organização se faz sobre a excitação, que se torna elemento de uma repetição, e que já foi acompanhada de prazer ou de dor, antes mesmo que pudéssemos falar em vigência de um princípio de prazer.” (Garcia-Roza, 1986, p. 48); “(...) o aparelho psíquico começa a se constituir como um aparelho, isto é, como um conjunto de sistemas, a partir do momento em que a energia livre, proveniente de fonte pulsional, começa a ser ligada. É essa sujeição da energia livre, transformando-a em energia ligada, que vai passar a ser, daí por diante, a tarefa principal daquilo que Freud chama ‘os estratos mais elevados do aparelho mental’. Uma vez feita a diferenciação do psiquismo em sistemas, caberá ao sistema Pcs/Cs sujeitar a excitação do lcs, o qual funciona como local de impacto da fonte pulsional. Essa energia livre tende à descarga, e poderá provocar uma desestruturação do psiquismo se não for dominada e conduzida à descarga de forma adequada. (...) o aparelho psíquico funciona no sentido de ligar a energia livre; ou, mais precisamente, o aparelho psíquico, enquanto ‘aparelho’, é o efeito dessa ligação, posto que anteriormente a ela não podemos falar em nada que se assemelhe a um aparelho, um sistema fechado.” (Garcia-Roza, 1986, p. 58). Assim, a *ligação*, vinculação da energia pulsional não se faz *no* aparelho, ela dá origem ao próprio aparelho.

deve ter sofrido uma internalização para se tornar significativo para o Eu; deve ser visto em sua relação com uma situação de desamparo vivida”:

A situação de perigo é a reconhecida, recordada, esperada situação de desamparo. A angústia é a original reação ao desamparo no trauma, que depois é reproduzida na situação de perigo, como sinal para ajuda. O Eu, que viveu passivamente o trauma, repete ativamente uma reprodução atenuada do mesmo, na esperança de poder ele próprio dirigir seu curso (Freud, 1926/2014, p. 116)

Na *humilhação social*, a fonte do trauma é de origem externa, “um perigo real” relacionado a situações de privação: espoliação econômica, impedimentos ao exercício da cidadania, interdição do espaço público, restrições de acesso a bens de consumo e serviços essenciais. À emergência da angústia, segue-se a sensação de injustiça, de ter *menos* direitos ou não ter direito algum, de estar à margem da lei, ou a ideia de que a lei não se aplica do mesmo modo a *sua gente* e a seus *senhores*.

É, no entanto, a partir de processos de internalização, introjeção, que a humilhação se torna compulsiva e o sofrimento causado pela desigualdade de classes passa a realimentar-se de fontes de energia internas, pulsionais.⁴¹

Por sentir-se moral e economicamente indefeso, temendo a perda de seus meios de vida, o trabalhador humilhado recalca sentimentos de aversão aos desmandos de que é objeto e submete-se à vontade de seus superiores. Para evitar retaliações, procura “pensar como *e/es*”, antecipar-se a seus desígnios; transforma-se, assim, num operário dócil, ou naquilo a que, hoje, as técnicas empresariais de “gestão de pessoas” têm chamado “colaborador pró-ativo”.⁴²

⁴¹ Não sei se é necessário distinguir o fenômeno como uma neurose “atual” ou infantil, pois imagino que haja certa sobreposição: a experiência traumática da vida adulta – ou mesmo um trauma infantil – com origem na violência de classes adere a um trauma de etiologia sexual e o “atualiza”. O psicanalista e psicólogo do trabalho Christophe Dejours (1990, p. 130) recorre à imagem de um cristal de rocha – que se fraciona sempre na forma determinada pelas falhas de sua estrutura – para ilustrar as experiências traumáticas da vida laboral: são experiências que “quebram” o sujeito, mas obedecendo à estrutura originada na constituição de seu aparelho psíquico (ao atravessar o Édipo e defender-se da castração).

⁴² Pode parecer estranho à “classe média” empregada nas “corporações” ser inadvertidamente comparada ao operário clássico ou ao precarizado hodierno: trabalhadores desqualificados. Mas isso só nos sugere que sua identificação imaginária com a classe dominante é ainda mais forte do que a do trabalhador pobre. Um assalariado que ocupa o topo da pirâmide salarial, executa tarefas altamente qualificadas e mantém o controle técnico sobre seu trabalho, esquece-se mais facilmente de que lhe escapa, em última instância, o controle ético sobre o trabalho e sobre os produtos do trabalho. Dejours (2007) conta histórias muito eloquentes de alienação ética no trabalho, como a de um engenheiro do sistema ferroviário francês que viu nas câmeras de vigilância uma cancela rodoviária aberta durante a passagem de um trem. Foi um fato isolado e não causou acidente, pois, na ocasião, não havia carros nem pedestres esperando para

Está identificado com o agressor (seu superior, seu “líder”), que se descola da realidade exterior e se reconstitui internamente, como uma entidade intrapsíquica. Sob esse mecanismo identificatório, o oprimido introjeta valores e juízos do opressor, que se incorporam a seu *Ideal de Eu* e passam a endossar, subscrever, as representações de sua própria inferioridade e inadequação social.

Muitos sofrimentos são aceitos só para evitar uma bronca. A menor delas é uma humilhação dura, porque não se ousa responder. E quantas coisas podem provocar uma bronca! A máquina foi mal regulada pelo regulador; uma ferramenta é de aço ruim; impossível colocar bem as peças; vem a bronca. Vai-se procurar o chefe pela seção para ter serviço: o que se consegue é ser barrado. Se o tivesse esperado na gaiola, seria também uma bronca. Queixar-se de um trabalho pesado demais ou de um ritmo impossível de acompanhar: vêm brutalmente lembrar-lhe que está ocupando um lugar que centenas de desempregados aceitariam de boa vontade. (Weil, 1996, p. 124)

Numa época, como a nossa, de máquinas inteligentes e indústria informatizada, essas cenas de humilhação na fábrica podem soar anacrônicas. No entanto, as práticas *tayloristas* de gestão do trabalho, que Weil documentou na indústria dos anos 1930, hoje se aplicam, pouco alteradas, a certos ramos do setor de serviços. Um bom exemplo são as “centrais de operação de telemarketing”: trabalho por meta, estímulo à competitividade (se um não cumpre a meta, o salário dos demais também é descontado), ritmo de trabalho e deslocamentos do posto de serviço estritamente vigiados. E, no caso do teleatendimento, não é apenas sobre a performance motora do trabalhador que se exerce um controle abusivo e reificante, é também e principalmente sobre seu discurso: roteirizado e estereotipado a ponto de tornar-se robótico, não pode jamais sair do tom ou fugir do *script* – um pequeno repertório de frases curtas e ‘polidas’, mecanicamente repetidas.

atravessar. A cancela voltou a baixar a cada fechamento do semáforo, e não falhou novamente. O engenheiro relatou o ocorrido. Seus colegas decidiram que não era necessário investigar. Ele protestou, levou o assunto a instâncias superiores – todos agiam como se nada houvesse acontecido. O problema, simplesmente, não existia. Depois, passaram a agir como se o engenheiro estivesse louco: foi isolado, começaram a designá-lo para tarefas irrelevantes, a desconsiderar suas opiniões... acabou tentado o suicídio, lançando-se do alto da escadaria da empresa.

Quando identificado inconscientemente com o “patrão”⁴³ – isto é, com valores morais e estéticos, com a ideologia da classe dominante – o humilhado persuade-se a si mesmo de sua inferioridade: não sabe se vestir, não sabe se comportar, falar, pensar; é um “cidadão de segunda classe”. O efeito da humilhação no meio intersubjetivo, na interação entre pessoas de classes antagônicas, é a inibição do humilhado – de suas iniciativas e pensamentos – e sua obediência compulsiva àqueles de quem, dados os laços econômicos que unem desigualmente as classes, depende sua sobrevivência.

Em conversas com meus alunos sobre que uso fazem dos aparelhos culturais burgueses – teatros, cinemas e museus – eles me falam da sensação de serem “estranhados” nesses espaços, de serem alvo de olhares curiosos ou fracamente hostis. Um deles pondera que essa deve ser a experiência típica do “cidadão de segunda classe” quando invade o espaço de lazer do “cidadão pleno, seu patrão”; outra, uma moça sem-teto, replica: “nunca fui considerada cidadã, nem de segunda classe”. Então, explica: jamais havia tido um endereço residencial que pudesse legitimamente declarar – num cadastro escolar, numa agência de empregos, num estabelecimento comercial – para atestar seu domicílio, seu pertencimento à cidade. E conclui: “meu direito à cidade eu tive que exercer na marra”.

Esses jovens demonstram não só ter consciência da discriminação que lhes toca, como prontidão para reagir contra ela. No entanto, apesar de recusarem o papel de vítima, o olhar hostil não deixa de lhes doer – não deixa de reavivar a angústia da humilhação crônica. O resultado é a inibição: muitos evitam esses lugares, para fugir de situações que suscitem o sentimento de desvalor. Há um desencontro entre seu pensamento consciente, que reconhece a injustiça sofrida, e a representação que persiste no inconsciente, de merecê-la.

A realidade da sociedade de classes, atravessada pela desigualdade política, participa de um círculo de mensagens enigmáticas e traumáticas. As crianças pobres frequentemente se chocam, por exemplo, quando sua mãe é obrigada a entrar pelos fundos no prédio em que vai fazer faxina; ou quando seu pai mostra-se inferior e calado diante da brutalidade de um

⁴³ A figura do patrão sobrepõe-se à do pai e reedita para o trabalhador assujeitado o conflito edipiano. Um trabalhador subalterno está sempre, pelas próprias condições de sua subordinação, nalguma medida infantilizado.

superior. Quem poderia facilmente explicar às crianças o que se passa? (Gonçalves Filho, 1998, p. 52)

Essa imagem de uma criança desconcertada perante a humilhação de seus pais evoca o encontro de Freud com a humilhação de seu próprio pai. Cena que Sigmund não teria visto, mas ouvido, na voz de Jacob.

Peter Gay (1989) dá a entender que o pai contou sua humilhação ao filho como uma preparação para o enfrentamento da vida adulta. Por um lado, mostrava-lhe que os judeus, naqueles dias, eram menos hostilizados pelos cristãos do que nos tempos de sua mocidade; por outro, alertava-o quanto à possibilidade de vir a ser agredido e oferecia-lhe um modelo de conduta: se um cristão lhe arrancar o chapéu, jogá-lo na lama e vociferar para que você saia da calçada; abaixe a cabeça, apanhe o chapéu e vá para a rua.

Sigmund incomodou-se com a submissão do pai e, provocado pelo “espetáculo de um judeu covarde rebaixando-se frente a um cristão”, teria desenvolvido fantasias de vingança. “Nunca veriam a *e/e*, Freud, apanhando seu gorro da sarjeta imunda” (Gay, 1998, p. 28). O episódio ilustra a fratura na identificação com o pai (*mas meu pai não era um homem grande e forte?*) e a emergência do desejo de superá-lo.

É significativo que o biógrafo encadeie essa cena àquela em que o menino vislumbra a mãe desnuda. Escrevendo a Fliess sobre esse episódio, Freud refere-se à mãe contemplada como *matrem nudam*. Ele, assim, desliza de seu alemão vernáculo para um “latim seguro e distanciador” (Gay, 1998, p. 28), um tapume linguageiro – sintagma-fetice – para a falta de pênis na mulher. O enigma, nessa cena, é a diferença sexual; naquela, a hierarquia social.

“*Quem poderia facilmente explicar às crianças o que se passa?*”, a pergunta retórica de Gonçalves Filho indica que ele toma a diferença social como um problema que mobiliza a pulsão de saber da criança tanto quanto a diferença sexual. Seria, além disso, questão igualmente difícil de investigar; pois, assim como a barreira do recalque impede que o adulto responda ao desejo infantil de saber sobre o sexo, um bloqueio semelhante se interpõe entre a “mensagem” que resulta na humilhação social e o “mensageiro” que a entrega:

(...) frequentemente as mensagens enigmáticas, que confundem e angustiam o destinatário, são enigmáticas para seus próprios mensageiros. É este o caso para a mensagem de desigualdade

política, geradora da humilhação social. Quem se dirige ao pobre como a um inferior saberia dizer o que lhe autoriza rebaixar com tanta naturalidade? Saberia dizer onde foi que começou o rebaixamento? Onde começou todo este desequilíbrio político, onde foi que começou a imaginária superioridade destes senhores impunes e a imaginária inferioridade destes servos compulsivos? (Gonçalves Filho, 1998, p. 52)

A humilhação do pai foi como um estopim para que Freud se lançasse à construção de seus próprios ideais. Mas... e se o abandono do ideal paterno tivesse implicado a introjeção dos valores daqueles que o rebaixaram? Parece-me que esse é o destino dos meus alunos, quando a inibição do pensamento proveniente da repressão sexual vem a ser sobredeterminada por impedimentos resultantes da humilhação de classe.

2.4 Vergonha e inibição intelectual

Quando eu li aquele texto da humilhação social foi uma epifania pra mim! Me reconheci, me identifiquei. Mas tem uma coisa: no fundo, eu já sabia de tudo aquilo. Eu tive formação política, eu sei que tenho direitos, eu sei que não sou responsável pelas condições que eu nasci... e não sou nenhuma coitada. O 'sistema' produz exclusão em massa e eu luto pra mudar isso. Mas, então, por que eu ainda sinto tanta vergonha? Por que fico tão tímida com os professores da faculdade, com receio dos arquitetos que vêm trabalhar com a gente na ocupação, inibida com todos os que eu considero superiores?

Quando os estudantes inibidos se põem a explicar por que não estão conseguindo redigir o TCC ou quando abdicam de algo na escrita – algo relacionado à autoria, como seu *estilo dialetal*⁴⁴ – ouço frequentemente a palavra “vergonha”. Por isso, tratei de investigar a relação entre esse sintoma, a que eles mesmos chamam *vergonha*, e a humilhação social, de que são objeto.

A palavra “vergonha”, em português, refere-se a um “sentimento moral” e desliza num espectro semântico que se estende do *pudor* à *desonra*, passando pela *timidez*, o *embaraço*, o *constrangimento*, o *vexame*...; mas “vergonha”

⁴⁴ Cunhei essa expressão considerando que um *estilo*, de ser ou de escrever, se constitui a partir de uma somatória de identificações e, entre elas, o falante se identifica com sua variante linguística *materna* porque

também é uma denominação figurada para a genitália externa humana, principalmente a feminina.

Dos habitantes com que os invasores portugueses se depararam ao aportar nestas terras, disse o escrivão Caminha:

Eram pardos, todos nus, sem coisa alguma que lhes cobrisse suas vergonhas.

(...)

Ali andavam entre eles três ou quatro moças, bem moças e bem gentis, com cabelos muito pretos, compridos pelas espáduas, e suas vergonhas tão altas, tão cerradinhas e tão limpas das cabeleiras que, de as muito bem olharmos, não tínhamos nenhuma vergonha.⁴⁵

(...)

E uma daquelas moças era toda tingida, de baixo a cima daquela tintura; e certo era tão bem-feita e tão redonda, e sua vergonha (que ela não tinha) tão graciosa, que a muitas mulheres da nossa terra, vendo-lhe tais feições, fizera vergonha, por não terem a sua como ela. (Carta, *on line*)

Tão maravilhado estava o europeu com a vergonha e a falta de vergonha das nativas, que se lambuzou na polissemia da palavra vergonha até criar-lhe um tapa-sexo verbal (entre parênteses): “sua vergonha (que ela não tinha) tão graciosa”.

Em alemão, passa-se o mesmo: o substantivo *Scham*, com que se denomina o afeto da vergonha, o sentimento da desonra, é o núcleo semântico – o radical – de diversas denominações a propósito da genitália feminina, como *Schamberg* (monte de vênus ou, literalmente, *monte da vergonha*); *Schamspalte* (vagina ou, literalmente, *fenda da vergonha*); *Schamlos* (nudez, ou *sem vergonha*).

Freud (1933/2018) opera com esse duplo registro da vergonha, ao mencionar a afinidade entre as mulheres e as artes da fiação e da tecelagem. Nas meninas, quando atravessam a fase fálica, a vergonha é reativa à castração e aparece junto com a inveja do pênis. Daí a destreza das mulheres em tecer

⁴⁵ Oswald de Andrade, nos anos 1920, reproduz esse trecho da carta de Caminha e lhe dá o título sarcástico de *As Meninas da Gare*, referindo-se às prostitutas do entorno da Estação da Luz e à prostituição como destino das mulheres indígenas sifilizadas (Andrade, 1925/1991, p. 69-70).

panos com que cobrir suas “vergonhas”, talento sublimatório que Freud reputa ser o único genuinamente feminino.

Peter Gay, no trecho da biografia que há pouco comentamos (1998, p. 28), também articula os dois extremos da vergonha, o *pudor* e a *desonra*: o primeiro, referido à castração, quando diz da vergonha de Freud ao lembrar a visão da genitália materna, sua *Schamlos* (nudez), que ele encobre (veste) com o latim *nudam*; o segundo, referido ao narcisismo, quando diz da indignação do menino perante a desonra, *Scham*, do pai, sugerindo que a ambição de superar o ideal paterno tenha nascido em Freud como formação reativa a essa vergonha.

Mas, na psicopatologia psicanalítica freudiana, a vergonha não tem estatuto de sintoma – é tão somente uma força recalcadora. A vergonha vem a tornar-se um operador relevante apenas recentemente, com o desenvolvimento da clínica do narcisismo e o estudo das manifestações do sofrimento narcísico. O marco, na França, parece ter sido a publicação de dois artigos, no ano de 2003, *Énigmes de la culpabilité, mystère de la honte*, de André Green, e *Notes sur la honte*, de Jacques Alain Miller. No Brasil, há um grupo de pesquisa na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) que tem se dedicado constantemente ao tema desde meados dos anos 2000; alguns dos resultados de suas investigações foram publicados na coletânea *Sofrimentos narcísicos* (Herzog; Pacheco-Ferreira; Pinheiro; Verztman, 2012).

Conforme essa vertente, pode-se definir a vergonha como uma afecção narcísica que acomete o sujeito quando ele se vê rebaixado diante de seus ideais. Mas ela só se instaura se o rebaixamento for testemunhado por outros que, aos olhos do sujeito, encarnem esses ideais. O olhar alheio é ingrediente fundamental da vergonha. O outro, no entanto, não precisa ter participação ativa na causação do sofrimento, não precisa mirar o sujeito, olhá-lo com desprezo. Pode ignorar por completo os motivos que levaram o envergonhado a evitá-lo, não fazer, em relação a ele, nenhum juízo negativo ou, no limite, sequer saber de sua existência. “O outro é apenas o depositário de uma projeção narcísica desvalorizada” e a vergonha é considerada uma ferida narcísica justamente porque “o olhar do outro tem pouca relevância nesta relação de si a si.” (Verztman, 2014, p. 133)

O sujeito deseja o reconhecimento do outro, mas imagina não ser digno dele, “não possuir os predicados que o outro, supostamente, desejaria que ele tivesse” (Costa, 2012, p. 12). Assim, não deseja ser visto, nem deseja deixar de ser visto; um paradoxo que há de habitar também seu corpo. Por medo de expor-se à mirada do outro e aparecer em sua imperfeição, o Eu se inibe, fecha-se sobre si mesmo – mas, quanto mais envergonhado, mais visível fica. A vergonha é uma defesa que orienta para o corpo a energia pulsional mobilizada pela angústia; energia que, então, se dissipa por meio do rubor, do tremor, da gagueira... (Bilenky, 2014, p. 141). Essas expressões somáticas são o “resto” que aflora quando o sujeito se imagina reduzido a objeto do gozo do Outro.

O caráter imaginário da vergonha é percebido desde a antiguidade. Na *Arte Retórica*, Aristóteles (≈III a. C./1998) situa a vergonha entre as “paixões da alma” e a caracteriza como um afeto social relativo à “perda de reputação” (p. 121). Ali, pode-se ler o seguinte:

(...) a vergonha é uma representação imaginária que afecta a perda de reputação, pela perda em si mesma, não por causa das suas consequências, e como ninguém se importa da reputação, senão por causa daqueles que têm reputação, segue-se forçosamente que sentiremos vergonha na presença daquelas pessoas cuja opinião nos interessa. Ora, interessa-nos a opinião de quem nos admira, de quem admiramos ou por quem queremos ser admirados (...). (Aristóteles, 1998, p. 123)

Alguma cautela é necessária quando se propõem aproximações entre a “psicologia” dos antigos – sua *retórica das paixões* – e quaisquer das modalidades teórico-clínicas atuais, que compreendam o psiquismo como uma dimensão *interior*. Os antigos, gregos e romanos, não tinham noção alguma que se assimile à de inconsciente; nem há, para eles, “subjetividade” tal como a modernidade concebe; mesmo sua noção de “indivíduo” não corresponde bem à nossa: na *República*, o “indivíduo” só existe como parte referida ao todo, ele é a menor a menor fração do todo. Lembrando a famosa alegoria de Cícero (2000), o indivíduo é um membro do corpo do Estado, uma pequena ventosa num dos tantos tentáculos do enorme polvo do Estado. Quando Aristóteles diz *reputação*, *honra* ou *dignidade*, refere-se a *virtudes*, distinções atribuídas pela coletividade a seus membros. Não são “sentimentos” que dependam de um reconhecimento interno, “de si para si”.

Os antigos pensavam nos afetos como reguladores das relações sociais, meios pelos quais as pessoas *moviam-se*⁴⁶ umas às outras. Os oradores judiciários gregos e romanos, aqueles que atuavam nos tribunais, estudavam as paixões nos tratados de retórica – conjuntos de preceitos para a prática do discurso público –, porque os afetos eram seu principal instrumento de trabalho. Ajustando o ensinamento à prática forense, aprendiam a “eliciar” paixões com o uso da palavra, para manipular a disposição dos ouvintes em relação à pessoa que defendiam ou acusavam, pois tinham as paixões como “as causas que fazem alterar os seres humanos e introduzem mudanças nos seus juízos, na medida em que comportam *dor e prazer*” (Aristóteles, 1998, p.106).⁴⁷

Ainda que os estudos psicanalíticos, por pressuporem a *interioridade* do fenômeno psíquico, se separem radicalmente da concepção retórica da vergonha, conservam a noção de que ela pertence ao domínio do imaginário e se manifesta na interação social, sob a dependência do olhar: a *admiração*, nos sentidos ativo: “admirar”; passivo: “ser admirado”, e médio: “admirar-se de”. A psicanálise pensa a vergonha como um sintoma que expressa simultaneamente uma incongruência entre a realidade psíquica, interna, e o mundo exterior; e um conflito entre o Eu e o Supereu, guardião dos ideais do Eu. O outro, cuja mirada o envergonhado evita, é uma *projeção* narcísica desses ideais.

No entanto, a vergonha sobre a qual investigávamos resulta não de uma projeção imaginária, mas sim de uma violência real, impingida desde o exterior, uma ofensa ou demonstração de desprezo que provoca o rebaixamento moral de quem a recebe: “resultado de um olhar que não legitima os desejos e o mundo interno do sujeito, levando-o a se esconder e proteger desse olhar julgador, que se torna torturante quando projetado para muitos outros olhares”. (Bilenky, 2014, p. 144)

⁴⁶ Os romanos não costumavam traduzir do grego a “afecção” das paixões mediante o verbo latino passivo *pati* (sofrer), cognato do *pathos* grego, utilizavam-se de um verbo latino ativo, *movere* (mover). Essa concepção mais “pragmática” das paixões é intimamente relacionada à Retórica e produziu-se na Grécia helenística, pós-clássica. Considera o *pathos* não apenas como um sofrimento recebido, passivamente, mas também como uma moção, um afeto cuja expressão mobiliza uma resposta do outro. Tratei desse assunto na minha dissertação de mestrado: *Ethos e pathos na Retórica a Herênio* (2003), defendida na Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências da Universidade de São Paulo (FFLCH-USP).

⁴⁷ A essa definição da paixão, Aristóteles acrescenta um exemplo eloquente: “Os factos não se apresentam sob o mesmo prisma a quem ama e a quem odeia, nem são iguais para o homem que está indignado e para o calmo, mas, ou são completamente diferentes, ou diferem segundo critérios de grandeza. Por um lado, quem ama acha que o juízo que deve formular sobre quem é julgado é de não culpabilidade ou de pouca culpabilidade; por outro, quem odeia acha o contrário. (1998, p. 106)

Vertzman (2014) recorre a Yves de La Taille (2004, p. 78-79.), estudioso da intersecção entre ética filosófica e psicanálise, para esclarecer o mecanismo intrapsíquico que articula a vergonha à humilhação:

O outro, por algum motivo enigmático ou completamente fora do campo do sentido, é ativo em retirar coercitivamente os atributos narcísicos articulados a certos valores mantenedores da dinâmica do sujeito com seus ideais. Vergonha e humilhação coexistem quando a violência é extrema a ponto de o sujeito internalizar a imagem negativa imposta como se fosse a sua. (Vertzman, 2014, p. 133)⁴⁸

Quando resulta de uma ferida aberta ativamente pelo outro, a vergonha advém da *introjeção*, pelo sujeito, da imagem negativa de si, que o outro lhe apresenta. O mecanismo é o mesmo que já descrevemos para explicar como o humilhado pode vir a tornar-se obediente, subserviente àquele que o rebaixa; só que, ali, falávamos da introjeção dos ideais do agressor, que dizem respeito ao que o sujeito deseja *ser* e ao que ele deseja *ter*; aqui, trata-se da introjeção da *imagem* de insuficiência do sujeito perante esses ideais, ou seja, de como ele desejaria *parecer*.

No depoimento em epígrafe (p. 47), a estudante revolta-se contra sua humilhação – “eu não sou nenhuma coitada”, “eu luto” – mas não consegue compreender por que, mesmo assim, a vergonha do rebaixamento social a inibe. Quanto ao conteúdo desse enunciado, cabe lembrar a lição de Freud a respeito da *negação* (1925/2018). Não existe o “não” no inconsciente:

(...) um conteúdo de representação ou de pensamento recalcado pode abrir caminho até a consciência sob a condição de que seja *negado*. A negação é uma maneira de tomar conhecimento do recalcado; na verdade, é já uma suspensão do recalque, mas evidentemente não é uma admissão do recalcado. Podemos ver como, nesse caso, a função intelectual se separa do processo afetivo. (p. 306)

Na negação, ocorre uma suspensão parcial do recalque: o conteúdo representacional retorna, mas o afetivo, não. Há certa “admissão do recalcado”, mas trata-se apenas de seu reconhecimento “intelectual”, sem que se

⁴⁸ Citei a ambos, Vertzman e La Taille, porque o trecho em destaque é uma paráfrase do segundo pelo primeiro.

reestabeleça um circuito pulsional *ligado* à representação, que permita recuperar o afeto reprimido. “O que subsiste do recalque é uma repugnância em identificar-se com seu conteúdo” (Benveniste, 1956/2005, p. 91).

O Eu toma conhecimento de um conteúdo inconsciente no mesmo ato de enunciação em que profere o “julgamento de não-existência a seu respeito”, pois, como lembra Benveniste (1956/2005), “a característica da negação linguística consiste em que ela pode anular apenas o que é enunciado”, ela não incide sobre o não-dito nem sobre o pressuposto, de modo que é preciso apresentar explicitamente – *enunciar, proferir* – o conteúdo que se pretende negar. Por isso, “um julgamento de não-existência tem necessariamente também o *status* formal de um julgamento de existência.” (p. 91)

Estendendo essas considerações à segunda parte do enunciado, “eu luto”, notamos a antítese (Freud, 1910/2018) entre “lutar” – enquanto *disputar, guerrear* – e “enlutar-se” [luto>não-luto>enluto]. A “melancolização” dos revolucionários é um lugar-comum no imaginário social⁴⁹, talvez não tanto quanto a dos poetas, mas o que lhes passa? Põem-se a serviço de ideais que, a eles mesmos, parecem inatingíveis. Roudinesco e Plon (1998) assim o explicam:

(...) existe um dado invariável na estrutura melancólica, como mostrou Freud. Ele reside na impossibilidade permanente de o sujeito fazer o luto do objeto perdido. E é isso, sem dúvida, que explica a presença do famoso “temperamento melancólico” nos grandes místicos, sempre ameaçados de se afastar de Deus, *nos revolucionários, sempre à procura de um ideal que se esquivava*, e em alguns criadores, sempre em busca de uma alto-superação. (p. 507)

No caso da aluna, não me parece que a melancolia seja estrutural, é um traço, derivado de ela se ver sempre abaixo de seus ideais. Feita essa ressalva, a explicação nos serve.

Enquanto não se restabelece a ligação entre pulsão e representação, mantém-se a disjunção entre o que a estudante sente e o que ela pensa, tão bem caracterizada no enunciado que analisamos. Enquanto isso não acontece,

⁴⁹ Pensem em Che Guevara.

o influxo pulsional mobilizado pela angústia vai sendo redirecionado ao corpo e se manifestando por meio dos sinais somáticos da vergonha.

Sua “vergonha” perante “os superiores” atinge-a em cheio durante a pesquisa para a elaboração do TCC e, principalmente, no processo de escrita:

Gosto de escrever. Quando começo, não paro mais... Mas sei que eu escrevo muito errado. Que vai voltar cheio de correção, e algumas eu não vou nem entender. Então, eu acho que é a vergonha que me faz protelar a escrita do meu trabalho... porque eu queria muito fazer algo bom, mas eu acho que não consigo... daí quando não dá mais tempo, eu não consigo mesmo (lá no fundo, era o que eu queria, né? Me boicotar).

Talvez o que persista nem seja mais a “vergonha” – tão tematizada em sua fala –, mas a inibição que dela resultou. Essa inibição parece ser do tipo que se presta a evitar o conflito entre o Eu e o Supereu, pondo-se a serviço da autopunição: “O Eu não pode fazer certas coisas, pois elas lhe trariam vantagens e êxitos, o que o severo Supereu lhe proíbe” (Freud, 1926/2014, p. 18). As palavras da moça, despojadas de metapsicologia, ecoam as de Freud, “lá no fundo o que eu queria era me boicotar”.

Duas coisas eu gostaria de destacar, nessa história, antes de encerrar o capítulo.

A primeira, é que a inibição cedeu e a moça escreveu uma bela monografia, depois transformada num ensaio e, enfim, publicada.

Não sei por que meios ela superou a inibição, mas foi como se seu investimento pulsional tivesse se deslocado desde a fissura narcísica aberta pela humilhação, essa falta no registro do *parecer*, até sua falha constitutiva, da ordem do *ter*. Talvez isso a tenha reenviado ao circuito do desejo, à procura de um novo objeto, mais prosaico, onde investir a libido que esteve fixada em ideais tão excelsos, mas tão esquivos – e aos quais ela sentia não fazer jus. Então, a pesquisa e o texto monográfico, que dela resultou, puderam ocupar, ainda que temporariamente, o lugar desse objeto.

A segunda, é que, além da falta imaginária, ela teve de superar obstáculos que lhe eram enviados desde o real: o “muito errado” da sua escrita, as correções indecifráveis, o desconhecimento da norma-padrão, com suas estranhas,

estrangeiras, flexões e concordâncias. Esses são obstáculos que se interpõem *quase* sempre entre *quase* todos os estudantes e a produção de textos – agravando-se em proporção direta à pobreza material e talvez em proporção inversa à escolaridade⁵⁰ – um obstáculo perante o qual quem escreve se situa como que face à castração: pode recalcar a diferença linguística; recusá-la ou adotar frente a ela uma posição ambivalente.

⁵⁰ Embora, nesse quesito, pese mais a qualidade do que a quantidade do letramento escolar.

3 – A linguagem e a autoria de si mesmo

3.1 A destituição do dizer

Conheci pessoas que não olhavam nos meus olhos quando chegavam na ocupação. Mas eu entendo, já passei por isso. Sempre me esforcei muito no meu trabalho, achava que era querida, respeitada. Um dia, sugeri algo ao meu patrão e ele disse: ‘você é paga para trabalhar’. Ele estava dizendo que o que eu pensava não era importante. Fiquei magoada, mas não entendia a profundidade dessas palavras. Em outro momento, eu falei algo e ele riu ironicamente, comentou que eu falava tudo errado. Com essas palavras, que parecem sutis, dizem para o outro se calar; que a fala desse outro não é útil; aliás, que ele nem sabe falar, pois a sua utilidade se reduz a seus músculos para o trabalho. Isso refletiu muito nas minhas relações, tanto é que, até algum tempo, não conseguia ter amizade com alguém que eu julgasse ser superior. Quando estava perto dessas pessoas, eu me mantinha em silêncio, pois tinha medo de falar algo sem fundamento ou, então, conjugar algum verbo incorretamente. Não consegui concluir a faculdade por quatro vezes, pois acreditava que meus pensamentos não faziam sentido. Assim, eu paralisava diante de um livro ou na hora de escrever. (CAETANO, 2020, p. 5)

A instituição de uma língua oficial produz a ilusão de que haja – no interior de uma comunidade de falantes, circunscrita por fronteiras físicas a um território e por fronteiras simbólicas a uma “nação” – uma unidade linguística, uma “língua padrão”, unificada. Pierre Bourdieu (1998), entende que, desde a época da grande acumulação primitiva de capital, no início da aventura burguesa (*mercantilismo*), os esforços de unificação da língua testemunham que ela tem servido como instrumento do Estado para o controle da atividade econômica – analogamente à unificação da moeda, dos pesos e das medidas – e para a manutenção da unidade política:

A língua oficial está enredada com o Estado tanto em sua gênese quanto em seus usos sociais. É no processo de constituição do Estado que se criam as condições da constituição de um mercado linguístico unificado e dominado pela língua oficial: obrigatória em ocasiões e espaços oficiais (escolas, entidades públicas, instituições políticas etc.), esta língua de Estado torna-se uma norma teórica pela qual todas as práticas linguísticas são objetivamente medidas. [...] Enquanto produto da dominação política incessantemente reproduzida por instituições capazes de impor o reconhecimento universal da

língua dominante, a integração numa mesma “comunidade linguística” constitui a condição da instauração de relações de dominação linguística. (Bourdieu, 1998, p.32)

Nesse excerto de *A produção e a reprodução da língua legítima*, o autor fala da imposição estatal do “reconhecimento universal da língua dominante”, mas nada diz quanto à transmissão do conhecimento dessa língua e da norma que a disciplina. Adiante, no mesmo ensaio, acrescenta que a “defasagem” entre o *conhecimento* da língua e o *reconhecimento* de sua autoridade é essencial para que o padrão linguístico se torne o instrumento de dominação política e discriminação social que ele efetivamente tem sido. Segundo esse argumento, a hipercorreção⁵¹ pequeno burguesa é o fenômeno que melhor demonstra a existência de uma tal “defasagem”:

[...] os mecanismos sociais da transmissão cultural tendem a garantir a reprodução da defasagem estrutural entre a distribuição (aliás, bastante desigual) do *conhecimento* da língua legítima e a distribuição (muito mais uniforme) do *reconhecimento* desta língua, constituindo-se num dos fatores determinantes da dinâmica do campo linguístico e, por essa via, das próprias mudanças da língua. [...] A hipercorreção pequeno burguesa, cujos modelos e instrumentos de correção se inspiram nos árbitros mais consagrados do uso legítimo (acadêmicos, gramáticos, professores), define-se através da relação subjetiva com a “vulgaridade” popular e com a “distinção” burguesa. Isso ocorre de tal maneira que a contribuição desse esforço de assimilação (às classes burguesas) e de dissimilação (em relação às classes populares) para a mudança linguística só é mais visível do que as estratégias de dissimilação por ela suscitadas junto aos detentores de uma competência mais rara. (Bourdieu, 1998, p. 50)⁵²

A homogeneidade a que a língua oficial pretende é ideal e inexecutável. Sua norma é uma entidade abstrata, “cuja definição e descrição – tal como dadas

⁵¹ “Hipercorreção” é a generalização indevida de uma norma gramatical por um falante que desconhece os contextos aos quais essa norma não se aplica. Um exemplo é a flexão dos verbos impessoais: *Fazem três horas que ela partiu. (Em vez de “Faz três horas...”). O temor de se rebaixar é tão grande, que o falante “prefere” pecar pelo excesso. Conhecendo a regra de que “o verbo concorda com a pessoa e o número do sujeito”, ele a aplica SEMPRE... até às orações sem sujeito. (Justamente aquelas que, a um bom observador da língua, fariam suspeitar de que é o sujeito – quando existe – quem concorda com o verbo.)

⁵² O argumento de Bourdieu é interessante por chamar atenção tanto para o caráter artificial da língua padrão, quanto para o mecanismo por meio do qual ela auxilia a reprodução das diferenças sociais. O autor, entretanto, leva esse argumento ao limite da redução sociológica, pois considera a “hipercorreção” o principal, senão o único, motor da mudança linguística. A esses confins não o podemos acompanhar. Se fosse como diz, em sociedades sem classes as línguas não se transformariam e não se diferenciariam, seriam perenes e homogêneas. Basta olhar para a grande variedade de ramos nos troncos linguísticos indígenas do Brasil, uma herança de sociedades sem classe, para constatar que essa hipótese não se sustenta.

nas gramáticas normativas – não encontram comprovação empírica na realidade histórico-social” (Bagno, 2000, p. 26). Por isso, ela é também um instrumento ideológico: avaliada pelo senso comum como condição para a ascensão social, não corresponde às variedades da língua efetivamente postas em uso pelas elites em nenhuma de suas esferas de atuação social; a não ser, talvez, em contextos de exceção, como o das entrevistas de emprego, onde o *quantum* de domínio das “regras” da norma-padrão é usado como medida “objetiva” do grau de distinção ou vulgaridade do postulante à vaga.

O ensino das normas gramaticais da língua oficial, “norma-padrão” de uma língua, não é ensino de *língua*, mas *a respeito da língua* – ensino de metalinguagem gramatical – por meio do qual se transmite ao aluno uma nomenclatura que lhe possibilita reconhecer e nomear estruturas, como as flexões do verbo ou as funções sintáticas do período, mas pouco lhe diz sobre o funcionamento do sistema de categorias que subjaz a essa nomenclatura. É, principalmente, um ensino por meio do qual se transferem as “regras de etiqueta” para um uso “correto” da língua: a escola prescreve (ou proscreeve) os usos da língua tendo como critério o prestígio social dos falantes que os praticam. O que não se transmite, nesse ensino, é o uso propriamente dito, pois pressupõe-se que os alunos já cheguem à escola como usuários competentes de “sua própria” língua.

Eis um efeito de sentido, talvez o principal, produzido pela ideologia da “norma-padrão”: supõe-se que *todos os alunos* sejam falantes nativos da língua a respeito da qual a escola ensina. A maior parte deles, porém, não o é, suas variantes maternas diferem estruturalmente da língua padrão. Embora as diferenças sejam poucas – falantes de dialetos populares e de dialetos urbanos “cultos” podem compreender-se perfeitamente –, incidem sobre aspectos que se transformam, segundo essa mesma ideologia, em critérios seriíssimos para separar quem sabe de quem não sabe “O” português: o sistema pronominal, a flexão verbal, a concordância verbal e nominal. Os que não o sabem, aprenderão na escola a identificar e a valorizar os usos prestigiados da língua, mas não incorporarão esses usos a sua competência linguística; pois, como dissemos, a escola não ensina aquilo que pressupõe já sabido.

Considerando isso, parece confirmar-se a hipótese de Gnerre (2009) para quem o propósito da educação linguística é dar às massas “alguns parâmetros para reconhecer as posições sociais”, como “um mapa da estratificação social com alguns diacríticos relevantes” para saber “quem é quem” (p. 29-30). A norma padrão é o principal desses parâmetros. Ela é ideal e inexecutável, mas aparece para os dominados como um atributo legítimo do dominador, e legitimador de seu poder. Isso leva os “de baixo” a considerarem-se legitimamente rebaixados e a interpretarem a opressão linguística como um fato natural, concepção que se patenteia em juízos tais como “a língua portuguesa é muito difícil” ou “eu não sei Português” – ditos em alto e bom... Português.

A sociologia da linguagem de Bourdieu nos permite compreender o ideal da “norma-padrão” como um instrumento de dominação política usado para justificar a ascendência de um grupo social sobre outros, cujas variantes linguísticas, por serem sistemas plenamente funcionais, seriam tão passíveis de se legitimarem e “oficializarem” quanto aquela que, dado o prestígio de seus falantes, erige-se em padrão de correção para as demais.

A educação formal denega a diferença linguística e, em seu lugar, afirma (a ilusão de) uma língua única, da qual ficam excluídos os falantes de origem popular. A estes, então, ocorre – como à moça cujo relato nos induziu a esse tema – introjetar a imagem de “sem-língua” e inibir-se absolutamente, “paralisar” – como ela mesma diz – diante da leitura e da escrita.

Embora eu não saiba precisar qual foi a transformação interna que lhe possibilitou sair dessa paralisia, pude observar a estratégia linguística que ela mobilizou para inclui-se entre os “com-língua”: selecionou entre colegas e professores alguns com um capital linguístico mais valorizado que o seu para serem leitores-revisores de seu texto; pessoas em relação às quais já não se situava numa posição rebaixada, de *subalternidade*, mas com quem pôde estabelecer a *alteridade*, pois tinham interesse tanto pelo conteúdo de sua pesquisa, como pela forma – quase autobiográfica – que ela imprimiu ao texto monográfico.

Mediante esses outros (representantes do Outro) a moça pôde descobrir que as “diferenças” de sua língua – seus verbos sem conjugar, seus esses sem concordar – eram mínimas, e não subtraíam o sentido de seu pensamento, como

ela antes acreditara; soube também que, se quisesse poupar sua escrita da censura dos “de cima”, poderia submetê-la a essa, digamos, *tradução interdialela*.

Porém, embora estivesse convencida de que uma tal operação “tradutória” mantinha intacto (ou quase) o “pensamento” do texto, reclamava quando o revisor lhe devolvia algo que ela julgasse que não poderia ter escrito, porque “não escolheria essas palavras” ou “não montaria uma frase desse jeito”: sentia a alteração do estilo como um prejuízo a sua autoria, e isso a incomodava.

Neste ponto, é oportuno um excursão pela linguística estrutural, pois suas ferramentas são úteis para o entendimento da relação, intuída por essa estudante, entre *língua, estilo e autoria*. Uma relação que “imbrica” a escrita à psicanálise, pois se estabelece a partir do funcionamento da linguagem no inconsciente.

No final do século XIX, alguns filósofos e cientistas da linguagem, entre eles o genebrino Ferdinand de Saussure, começaram a perceber que a relação entre as palavras e as coisas não era simplesmente “simbólica”, não correspondia a uma associação *motivada* entre um “representante” (a palavra) e um “representado” (a coisa), pois envolvia não *dois*, mas *três* elementos: a coisa representada, ou *referente* (que está fora da linguagem), o *significante* (o meio material da língua) e o *significado* (o conceito), os dois últimos, puras entidades de linguagem.

“O signo linguístico não une uma coisa e uma palavra, mas um conceito e uma imagem acústica” (Saussure, 1916/2000, p. 80). Isso quer dizer que o signo é uma entidade de duas faces: quando “pensamos” uma palavra, quando a pronunciamos mentalmente, imaginando seu som, a “imagem” sonora e o conceito nos ocorrem à mente ao mesmo tempo. Assim, significante e significado implicam-se mutuamente: são duas faces da mesma moeda, na metáfora de Saussure; ou os dois lados de uma folha de papel, na versão de Benveniste.

Decorre do postulado do “signo linguístico” que a significação da realidade pela língua tenha sempre um caráter arbitrário e não natural.

Quando se diz que o signo é arbitrário entende-se que não há *motivo* para que certo som se vincule a determinado sentido. Por exemplo, não existe um

porquê para a cor amarela ter o nome /amarelo/. E o fato de que receba outros nomes em outras línguas, como /jaune/, /yellow/ ou /Gelb/, comprova isso. Se a relação entre o signo e a realidade extralinguística fosse motivada, haveria entre os homens uma única língua, universal.

O signo é produto da cultura, mas um produto imemorial, que cada falante sozinho não é capaz de alterar intencionalmente: a língua só funciona como meio de troca entre falantes, porque aceitamos seu caráter de sistema de comunicação já-dado, porque nos submetemos a sua arbitrariedade. As crianças, por vezes, não o aceitam: brincam, entre si, de transformar o código linguístico socialmente partilhado num *código restrito*, brincam de “língua do p”, de falar as palavras de trás para frente, de intercambiar o nome das coisas. Brincam, desse jeito, em pares ou em grupo, de modo que os adultos e as demais crianças não as entendam; mas não aguentam sustentar a brincadeira por muito tempo, quando querem ou precisam ser entendidas por todos, têm de abrir mão de seu livre-arbítrio e submeter-se ao princípio da arbitrariedade.

Criticando a proposição saussuriana de que o laço entre significante e significado seja arbitrário, Émile Benveniste (1939/2005) demonstrou que essa relação é, na verdade, *necessária*, pois, se assim não fosse, a associação significado/significante não permaneceria constante e estável⁵³. O que é propriamente arbitrário, dirá Benveniste, é o laço que une a língua e o mundo, a relação entre o signo (linguístico) e seu referente (extralinguístico).

No entanto, todo signo linguístico pode *vir a ser* motivado⁵⁴ e, quando isso acontece, a língua entra num modo de funcionamento simbólico. O fato de o nosso “pé” chamar-se /pé/ é inteiramente arbitrário; mas não o fato de o “pé da mesa” ter esse nome. Essa parte da mesa assim se chama por analogia com a parte do corpo que conhecemos por “pé”. A analogia constitui um “motivo”, dada certa semelhança, para chamarmos o apoio da mesa de “pé”. O mesmo ocorre à asa do avião, à folha de papel, à cabeça e ao dente do alho...

Os raciocínios por analogia (símile, comparação) e por contiguidade (parte/todo; continente/conteúdo; autor/obra etc.) são fontes de motivação do

⁵³ Em sincronia essa associação é estável; em diacronia, não. A língua muda, transforma-se ao longo do tempo; mas, em sincronia, essa mudança é pouco perceptível para os falantes.

⁵⁴ Talvez pudéssemos dizer “voltar a ser motivado”; em sua origem *mítica*, como por exemplo, no mito de Babel, todo signo decorre de um símbolo.

signo e correspondem, respectivamente, ao funcionamento da linguagem poética na fabricação das figuras da *metáfora* e da *metonímia*.

Em decorrência do que dissemos, é preciso distinguir cuidadosamente entre signo e símbolo: ao contrário do primeiro, o segundo é sempre motivado. O símbolo pressupõe um elo justificável entre *simbolizante* e *simbolizado*. Quando uma criança pergunta por que “cachorro” se chama /cachorro/ e não “au-au”, ela está reclamando uma associação do conceito de cachorro com os sons que “a coisa” cachorro produz: está reclamando uma relação simbólica, motivada, não-arbitrária⁵⁵.

No ensaio *Observações sobre a função da linguagem na descoberta freudiana* (1956/2005), Émile Benveniste procura distinguir o funcionamento da *língua*, objeto da linguística estrutural, do funcionamento da linguagem para a psicanálise freudiana, cujo paradigma são os sonhos: “*forma de expressão da atividade psíquica inconsciente*” (Freud, 1913/2012, p. 345). Seu propósito é demonstrar a irredutibilidade entre essas duas ordens simbólicas.

O signo linguístico, mínima unidade significativa da língua, funciona pelo princípio da *necessidade*: não há razão, não há motivo que justifique a associação constante entre um significante e um significado, “a relação dos símbolos com as coisas que eles parecem encobrir se deixa apenas comprovar, não justificar” (Benveniste, 1956/2005, p. 92). Quanto à “simbólica” do inconsciente, o linguista a define “pela riqueza [isto é, multiplicidade] dos significantes” face à “unicidade do significado” (p. 92), “ao contrário do signo linguístico, esses significantes múltiplos e esse significado único são constantemente ligados por uma relação de *motivação*” (p. 93). *Necessidade na língua vs. motivação no inconsciente*.

Benveniste discute o problema baseando-se, principalmente, em *O chiste e sua relação com o inconsciente* (Freud, 1905/2017). Por isso, para compreender sua leitura de Freud, é conveniente recuperar o que diz esse texto sobre o funcionamento simbólico do inconsciente.

⁵⁵ Escapa à criança que até as onomatopeias estão submetidas ao arbitrário da língua, pois se conformam a seu sistema fonológico.

Aquilo de que nos lembramos ao acordar e a que chamamos “sonho” é “um tecido de impressões sensíveis” que nos proporcionou a “ilusão de uma vivência” (Freud, 1905/2017, p. 228). As “impressões sensíveis” constituem o conteúdo manifesto do sonho e podem parecer absurdas ou incoerentes, mas tornam-se compreensíveis quando interpretadas como uma “transcrição mutilada e modificada” (Freud, 1905/2017, p. 228) de pensamentos oníricos latentes, construções psíquicas que, sendo insuportáveis à nossa consciência moral, são, por isso, censuradas e recalçadas no inconsciente.

No sonho, o conteúdo recalcado dribla a censura por meio de expressões “condensadas”, “deslocadas”, “figuradas” e *retorna* à consciência. A expressão indireta dá vazão ao reprimido, liberando energia represada, o que resulta em certo alívio da tensão psíquica, mas essa forma de expressão, figurada, inviabiliza a imediata apreensão de seus desejos pelo sujeito – ou melhor, preserva o Eu do contato sem filtro com seus desejos reprimidos.

O trabalho do sonho, essa labuta de revestir a forma da expressão de modo que o desejo possa aflorar sem que se revele à consciência, é um trabalho de linguagem, um “conjunto de processos transformadores que levam os pensamentos latentes do sonho para o sonho manifesto” (Freud, 1905/2017, p. 229). A matéria-prima do sonho, submetida a tais “processos transformadores”, são os resíduos do dia: compromissos não saldados, atos inconclusos, respostas não proferidas, adiadas... toda sobra, toda sorte de coisa não ou mal resolvida. São, também, os estímulos ambientais: os ruídos da noite, a friagem, o peso dos cobertores...; são, ainda, os estímulos fisiológicos: a fome, a vontade de fazer xixi... As três “fontes” – restos diurnos, estímulos ambientais e estímulos fisiológicos – fornecem a argila ao inconsciente, que dá a essa massa as formas do desejo, embora transfiguradas:

(...) o trabalho do sonho (...) submete o material de pensamento apresentado no modo optativo a uma elaboração inteiramente própria. Primeiro ele dá o passo do optativo ao presente do indicativo, substituindo um “ah, se fosse assim...” por um “é assim”. Este “é assim” é destinado à representação alucinatória, aquilo que designei como a “regressão” do trabalho do sonho; o caminho dos pensamentos às imagens perceptuais ou, querendo-se falar nos termos da topologia ainda desconhecida do aparelho psíquico – que não deve ser entendida em sentido anatômico –, da região das formações de pensamento à região

das percepções sensíveis. É nesse caminho, cuja direção é inversa ao curso de desenvolvimento das complicações psíquicas, que os pensamentos do sonho adquirem forma visível; produz-se uma *situação plástica*, enfim, que é o núcleo da “imagem do sonho” manifesta. (Freud, 2017, p. 232)

A matéria-prima do sonho é “rebaixada” ao inconsciente, onde é trabalhada segundo as regras sintáticas e semânticas da “linguagem do inconsciente”, isto é, submete-se aos processos de transfiguração do pensamento que aí têm lugar, a *condensação* (operando a partir da semelhança, isto é, do símile e da analogia), o *deslocamento* (operando a partir da contiguidade) e outros “regimes” de substituição de um significante por outro, como, por exemplo, a expressão pelo oposto (no modo do oxímoro ou da antítese), a expressão por atenuação (*litotes*) ou pela exageração (*hipérbole*); os significantes empenhados nesses processos de substituição são tomados aos “traços de memória”, os quais, por sua vez, se associam “regressivamente” a impressões sensoriais, perceptuais. Por fim, e como resultado do trabalho do sonho, essas impressões são revividas ilusoriamente, são alucinadas.

Benveniste, lendo Freud, entende que a linguagem do inconsciente tem, ao mesmo tempo, características infra- e supralinguísticas. *Infra*, por operar com símbolos indecomponíveis; *supra*, porque tais símbolos são “altamente condensados”, tanto que, na comparação com a língua, “corresponderiam mais a grandes unidades do discurso do que a unidades mínimas” de significação (1956/2005, p. 93). Considerando essa condição, o linguista estabelece uma correlação entre a “simbólica do inconsciente” e os “processos estilísticos”, processos típicos de manifestação da subjetividade no discurso (p. 93):

O inconsciente emprega uma verdadeira “retórica” que, como o estilo, tem as suas “figuras” (...) Encontram-se aí (...) todos os processos de substituição engendrados pelo tabu: o eufemismo, a alusão, a antífrase, a preterição, a litotes. (...) todas as modalidades da metáfora, pois é de uma conversão metafórica que os símbolos do inconsciente tiram o seu sentido e, ao mesmo tempo, a sua dificuldade. Emprega também aquilo que a velha retórica chama metonímia (continente por conteúdo), e a sinédoque (parte pelo todo); e, se a “sintaxe” dos encadeamentos simbólicos evoca um processo de estilo entre todos, trata-se da elipse. (Benveniste, 1956/2005, p. 94)

Assim, o autor indica que os procedimentos discursivos nos quais a *Retórica* e, depois dela, a *Linguística* reconhecem a formação de *um estilo* – quer dizer, *uma apropriação subjetiva do produto social da faculdade da linguagem* (Saussure, 1916/2000, p. 17) – operam a partir do processo primário inconsciente:

O que há de “intencional” na motivação governa obscuramente [i.e. inconscientemente] a maneira pela qual o inventor de um estilo configura a matéria comum e, à sua maneira, se liberta dela. Na verdade, aquilo a que chamamos inconsciente é responsável pela maneira como o sujeito constrói sua pessoa, afirma, recalca ou ignora isto motivando aquilo. (Benveniste, 1956/2005, p. 94)

O que origina uma singularidade discursiva, a configuração de uma *persona* (pessoa) do falante, autor de um texto oral ou escrito, é a maneira recorrente como seu uso consciente da língua se “ancora” em sua atividade imaginativa inconsciente. Vejamos, a esse propósito, o que diz um psicanalista nosso contemporâneo:

Mesmo sob a dimensão mais abstrata dos conceitos teóricos, sujeitos às regras do pensamento racional que a psicanálise designa com o nome de “processo secundário”, continua a pulsar o lado plástico, sensorial, cênico, que *ancora* as produções do secundário no terreno movediço do processo primário. (Mezan, 1995, p.10)

Mezan justifica sua hipótese de que a relação entre conceituação (metapsicológica) e figuração (fantasística) se baseie numa ancoragem do processo secundário no primário, tomando como exemplo o próprio Freud: “No caso de Freud, o uso da figuração (...) é um verdadeiro traço de estilo, e não apenas em sentido literário, mas como estilo de pensamento” (1995, p. 35).

Com um pé em Benveniste e o outro em Mezan, diremos que o substrato do *estilo* é a figuratividade inconsciente. A *singularização* de um estilo, por sua vez, o fato de ele delimitar uma *autoria* (e não outra), deve-se não somente ao repertório figurativo internalizado pelo sujeito, mas também à sua maneira particular de estabelecer relações entre os “fragmentos de memória” que o

inconsciente recombina e o “código linguístico” de que o sistema *p-cs/cs* faz uso para expressar tais recombinações.⁵⁶

Mas tanto Benveniste quanto Mezan privilegiam, ao tematizar a figuratividade, o processo imaginativo relacionado à percepção visual. Então, cabe a ressalva de que o meio material das línguas naturais é sonoro e, por isso, muito de seu apelo sensorial vem das “imagens acústicas” que a língua, mesmo na modalidade escrita⁵⁷, é capaz de evocar: a cadência, o ritmo – e as quebras de ritmo –, a rima e suas variações, as harmonizações vocálicas (assonâncias) e consonantais (aliterações), a paronomásia, o eco, o hiato, o trocadilho etc.

Além disso, o discurso tem desenhos estruturais, *figuras de sintaxe*, para as quais contribuem esses dois componentes sensíveis, o sonoro e o visual. São padrões que se depreendem de um modo recorrente de organização do enunciado: mais ou menos hierarquizado, com as ideias “encaixadas” uma a outra, ordenadas linearmente, por somatória simples, em pares dicotômicos, com predominância de subordinação, coordenação ou aposição etc.

Embora o agenciamento inconsciente das figuras – visuais, sonoras, sintáticas – “seja responsável pela maneira como o sujeito constrói sua pessoa”⁵⁸ (Benveniste, 1956/2005, p. 94), as figuras, elas mesmas, não são idiossincráticas. Ao contrário, fazem parte de um repositório comum, um manancial compartilhado por uma comunidade de falantes, num dado território, em determinado tempo histórico. Por isso posso supor que exista algo como o *estilo dialetal*, porque num estilo, por mais pessoal que ele seja, ressoa o substrato imaginário de uma família, um bairro, um povoado, uma região, um estrato ou classe social.

O caso que analisei, no início deste capítulo, é típico: a “correção” da linguagem, ao apagar traços de estilo, abalou a identificação da autora com seu

⁵⁶ Uma explicação como essa abarca casos de autoria múltipla, como o de Fernando Pessoa. A pessoa é uma só, mas produz 5 autores diferentes ao delimitar 5 maneiras distintas de relacionar os “fragmentos de memória” recombinações no inconsciente com o “código linguístico”. Para “recortar” seus autores, Pessoa se utiliza de macromodelos, ordenações maiores do código linguístico, os subgêneros líricos: *Ode* (Ricardo Reis), *Écloga* (Alberto Caeiro), *Futurismo* (Álvaro de Campos) ... Se um analista aplica a psicanálise a um desses autores, Alberto Caeiro, por exemplo, vai deduzir dos poemas um inconsciente, mas será ingênuo se pretender que esse seja “o” inconsciente de Fernando Pessoa. [É uma ficção de inconsciente produzida a partir do inconsciente de Pessoa – um inconsciente de 2º grau –; se não considerarmos isso, corremos o risco, ao praticar “psicanálise aplicada” de reduzir o artista à obra.]

⁵⁷ Pois os leitores pronunciavam mentalmente o que leem.

⁵⁸ Esse enunciado de Benveniste faz alusão à máxima de Charles Bally, “O estilo é o homem”.

texto. Não admira que copidesques e revisores sejam “criaturas” tão odientas para os escritores criativos. Por isso mesmo, a contestação das correções pela aluna foi para mim um sinal de que ela havia assumido uma posição autoral e estava chamando para si a responsabilidade por sua enunciação (isto é, por seu desejo de dizer).

Ao contrário do que se passou com essa estudante, o mais comum é que os alunos aceitem a censura dos “leitores autorizados”, abdicem de traços identitários marcados em seus dialetos e, nalguma medida, alienem-se de seus próprios textos.

Chamo “leitores autorizados” àqueles aos quais Bourdieu se refere como “árbitros consagrados” (p. 56, acima). No caso dos alunos universitários que submetem suas monografias à avaliação, esses leitores são seus professores e orientadores de pesquisa. E, porque a correção toma como parâmetro a língua legítima para “retificar” uma variante social desprestigiada, a descaracterização do *estilo dialetal*, quando não a(l)tivamente contestada, pode ser percebida como violência simbólica, uma humilhação sofrida.

Foi o que ocorreu a esta outra estudante.

Depois de uma reunião com o orientador, ela me pediu que relese um capítulo de sua monografia e opinasse sobre as correções. Eu o fiz. O conteúdo era o mesmo, mas a expressão tinha mudado muito. O texto estava repleto de conectivos pernósticos – *conquanto, todavia, outrossim, entrementes* –, e com uma sintaxe e um vocabulário que não eram nem “complemento”, nem “suplemento” aos da autora – eram sua anulação e substituição.

Investiguei o caso:

Professora: – Por que você mudou tanto seu texto?

Estudante: – Pra ficar mais com um tom mais “científico”. Eu fiz como fulano orientou.

P – Tá certo. Tinha mesmo que adequar a terminologia, pra não distorcer os conceitos, não perder de vista as teorias que estão te norteando, mas você trocou outras palavras, mudou o “jeitão” de escrever. Por quê?

E – ...

P – Você viveu na pele os “fenômenos” que está estudando; mas o tom de testemunho que tinha no seu texto, agora se perdeu.

E – Eu percebi, professora. Eu saí da primeira pessoa e comecei falar de mim mesma como de um objeto. Mas não tem que ter esse “estranhamento” no olhar do cientista?

P – ... você tanto reclamou dos pesquisadores que recebeu na ocupação, porque tratavam vocês como uma coisa, “objeto de investigação”, e nem se dignavam a voltar lá pra compartilhar os resultados das pesquisas.

E – Eu até que preferia deixar do meu jeito, mas fiquei com vergonha...

P – De quê?

E – De insistir no errado.

É aguda sua elaboração a respeito do efeito de sentido que a “despersonalização”⁵⁹ do discurso acarretou: “saí da primeira pessoa e comecei falar de mim mesma como de um objeto”. Ela se dá conta da demanda de alteridade que a operação do pensamento analítico implica, “não tem que ter esse ‘estranhamento’ no olhar?”, mas não consegue conciliar o conflito que resulta de o “objeto” estranhado pelo olhar “científico” ser ela mesma, que, assim, se vê coisificada. Também o estilo de seu texto, depois da intervenção “objetivante” do orientador, resultou estranhado, impessoal, burocrático; “científico” apenas no sentido de uma “neutralidade científica” de tipo positivista, que nada tinha a ver com a prática de pesquisa a que ela pretendia, ao contrário, cabia bem às que repudiava.

Radicalmente outro é o posicionamento de uma terceira estudante, que resolveu fazer da barreira dialetal que a separava da comunidade universitária seu problema de pesquisa.

A jovem tanto recusa o estigma de “sem-língua”, como impõe, quando não compreende o interlocutor, o uso de sua variante dialetal. Nas conversas em sala de aula, notei que tinha uma atitude de rejeição sumária ao léxico de que os professores se serviam na exposição oral e à terminologia especializada das disciplinas. Não faz sequer o esforço de consultar um dicionário pelo celular, nem

⁵⁹ Considerando, com Benveniste (1958/2005), que as pessoas do discurso são apenas *quem fala* (eu) e *para quem se fala* (tu), intercambiáveis num diálogo, a “terceira” (ele/ela) é uma não-pessoa, é o *assunto de que se fala*. As pessoas do discurso ancoram o enunciado em sua cena de enunciação; a terceira pessoa tem o efeito contrário, seu emprego “desliga” o enunciado dos sujeitos que o produziram (co-enunciadores), do lugar e do tempo em que foi produzido, por isso seu uso produz o efeito de “objetividade” do discurso.

mesmo o *Google*, à primeira dificuldade de vocabulário, larga o texto que está lendo e pede a glosa dos professores: “tradução pra língua periférica, por favor!”

É uma moça de 26 anos, agitada, comunicativa, chistosa, mas muito assertiva. Seus enunciados, de ordinário, terminam numa exclamação.

Recorri, conversando com ela, ao argumento de Frantz Fanon (1952/2008) sobre o *petit-nègre*: quando o colonizador usa do dialeto⁶⁰ para falar com o colonizado ele constrói, para este, uma imagem de incompetência linguística, infantilidade e falta de civilidade. Mas, sobretudo, inviabiliza, pelo reforço da barreira linguística, a identificação positiva do dominado com posições de poder. Falar *petit-nègre* a um negro é rebaixá-lo, pois ele fica estigmatizado como aquele que não sabe falar,

pode-se argumentar que não há intenção nem desejo de afligi-lo (...) mas é justamente essa ausência de intenção, essa desenvoltura, essa descontração, essa facilidade em enquadrá-lo [por meio da língua], aprisioná-lo, primitivizá-lo que é humilhante. (p. 45)

Minhas intervenções junto a essa estudante foram insistentes e tinham o intuito de mostrar-lhe que afirmar uma exterioridade absoluta em relação à “língua padrão” – *que é outra, sendo a mesma* – era um ato de autodepreciação, era identificar-se ao *petit-nègre*.

O argumento que a demoveu foi o de que, ainda que os professores lhe falassem na “língua da quebrada”, a bibliografia universitária e toda a literatura sociológica que ela pudesse vir a querer ler continuariam tendo sido escritas (ou traduzidas) em português oficial, “norma-padrão”, e continuariam repletas de vocabulário especializado.

O texto transcrito abaixo foi nossa conversa prévia à elaboração do projeto de pesquisa. Ela me consultou via *WhatsApp*, pois já estávamos sob a quarentena da Covid-19⁶¹. Copiei, coleí e formatei os bloquinhos de texto do

⁶⁰ O *petit-nègre* não é, a bem da verdade, um dialeto; é uma interpretação depreciativa do *creole*, quase uma paródia, a que o francês branco recorria para dirigir-se aos negros das colônias. Fanon (1952/2008), que era psiquiatra, observou seu uso principalmente no atendimento de médicos brancos a pacientes negros. Ele interpretava a designação “*petit-nègre*”, essa palavra composta hifenizada, como estabelecendo uma equivalência entre a “criança pequena” e o “negro”. Essa “fala” era, pois, um arremedo de “manhês”, por meio da qual o colonizador infantilizava o colonizado.

⁶¹ A conversa ocorreu em junho de 2020.

“zap”, sem correção gramatical ou ortográfica. E as únicas supressões que fiz, indicadas entre parênteses, estão nos meus próprios turnos de fala:

Professora: – Pelo que me lembro, você queria discutir a linguagem acadêmica: a obrigatoriedade do uso da língua padrão na faculdade, a terminologia especializada das disciplinas, os gêneros textuais da escrita científica (...) Você disse que esses são mecanismos de segregação, meios – mesmo que involuntários – de afastar os estudantes da produção de conhecimento. Era isso?

Estudante: – Isso! É exatamente isso.

P – É um problema interessante, mas pode não ser bem recebido pelos professores. Podem achar que você está fazendo uma provocação.

E – Se não for bem recebido é da vida, mas a linguagem dificulta a vida. Um monte de gente da nossa turma se sentia incapaz. E, por essa razão, saíram do curso.

Isso é intencional, o capitalismo nos fode de todas as maneiras, até na linguagem, para nos manter cada vez mais leigos. Pior que vou ter que explicar isso através de uma língua que eu não domino.

P – Teu estudo pode ser um argumento a favor da "didática". Da "facilitação", da "mediação" (...) desse trabalho artesanal do professor de traduzir a linguagem científico-acadêmica (...) não para substituir essa linguagem, mas para facilitar o caminho do estudante em direção a sua aquisição.

E – Sim, não queremos que suma a linguagem acadêmica, queremos que ela fique palpável a quem já vem de origens já excludentes. Não vamos conseguir dominá-la do dia pra noite, ainda mais se não conseguirmos entendê-la.

Peço desculpas pelo longo texto em transcrição, mas é preciso contrapor imediatamente o diálogo acima aos trechos do projeto de pesquisa redigido pela estudante, pois neles essa conversa de orientação ressurge, retextualizada:

Pergunta de pesquisa: Como as diferentes formas de linguagem entre estudantes e a universidade se transforma em um fator de evasão escolar?

Justificativa: (...) A forma que se passa o conhecimento, com a linguagem que a classe trabalhadora e periférica não domina, e não utiliza no cotidiano, gera frustração aos discentes, e o faz se sentir incapaz de compreender determinado conteúdo, da forma que lhe é falado/escrito, e tem como uma das consequências, a desistência da sua permanência no ensino superior.

(...)

A desistência do ensino superior por parte da classe trabalhadora tem como um dos motivos o preconceito linguístico, pois a norma culta da língua não é dominada por essa classe. Como elaborar a intercompreensão da norma culta entre discentes e docentes?

Objetivos: Analisar e discutir a linguagem acadêmica: a terminologia especializada das disciplinas; os padrões de organização dos textos, frases, usando somente as linguagens formais, no qual são distanciados da linguagem cotidiana; os gêneros textuais da escrita acadêmica como mecanismos de segregação, e como meios – mesmo que involuntários – de afastar os estudantes da produção de conhecimento.

(...)

Trazer ao conhecimento dos docentes, e despertar o interesse de ser intermediador nesse conflito sociocultural, não para substituir a norma culta de linguagem, mas para facilitar o caminho do estudante em direção a sua aquisição.

Não cabe aqui uma análise exaustiva das dificuldades gramaticais que a aluna encontrou ao passar sua escrita informal para um registro que ela imagina mais adequado à esfera acadêmica. Atenho-me ao que salta aos olhos: ela atropela a gramática no “projeto de pesquisa”, mas não no *WhatsApp*.

Apesar de as mensagens de celular, em virtude da troca instantânea, serem um tipo de escrita muito ligeiro e semelhante à fala, nesse caso a espontaneidade foi podada. Escapou-lhe um calão (que é quase uma assinatura, no seu caso), mas há pelo menos dois indícios claros de que seu texto passou por planejamento e correções antes de ser “postado”: um deles é o advérbio “já”, que ocorre duas vezes, por ter-se deslocado de um ponto a outro durante a concepção da frase, “queremos que ela fique palpável a quem *já* vem de origens *já* excludentes” (ela “esqueceu-se”⁶² de apagar uma das ocorrências); o outro, é o emprego da ênclise pronominal – “dominá-la”, “entendê-la” – um uso que no *português brasileiro* se restringe, praticamente, à escrita elaborada.

O que fica notório, nos enunciados que constituem o segundo e o terceiro turnos de fala da estudante no diálogo com a professora, é que seu texto é perfeitamente inteligível, coeso, flui num ritmo pulsante e ancora-se num substrato figurativo coerente: tem um *estilo*, e desse estilo se depreende a

⁶² Suponho que, mais do que ter esquecido, ela tenha desejado mostrar o empenho na elaboração do projeto de pesquisa.

imagem de alguém que conhece sua língua e sabe escrever. Além disso, o texto é gramaticalmente correto.

Até o “erro” de concordância que alguém poderia apontar aqui: “*um monte de gente* da nossa turma se sentia incapaz. E, por essa razão, *saíram* do curso” (um monte de gente/saíram) baseia-se num *substrato figurativo* coerente, pois o verbo concorda com a “imagem” de mais de um sujeito que a expressão “monte de gente” evoca. O procedimento está até codificado nos manuais de *Estilística*, é uma “figura de sintaxe”, chamada *silepse de número*.

Uma das reivindicações dessa jovem, em sua recusa da “linguagem acadêmica”, é a de que os professores elaborem discursos figurativos para tornar os conceitos mais “palpáveis”. Ela demanda exemplos, ilustrações e metáforas, como substrato sensível onde as abstrações possam criar raiz. Mas atender a esse pedido implica, da parte dos professores, que constituam uma relação autoral com o trabalho didático, que mobilizem seu repertório de figuras, sua imaginação, seu *devaneio*, no exercício de transpor para a sala de aula as abstrações teóricas que ensinam.⁶³

Se, por um lado, a escrita espontânea dessa moça é expressiva e comunicativa; seu “projeto de pesquisa”, por outro, é um texto sem pulso, morto. A imagem de incompetência que traça para si no diálogo com a professora “vou ter que explicar isso através de uma língua que eu não domino” não reflete seu desempenho verbal naquele contexto, mas é o exato “retrato do escritor” que se deduz de seu projeto de pesquisa. Por que isso acontece?

A tentativa de tornar a exposição mais abstrata e formal, recorrendo a noções ainda estranhas e adotadas de modo acrítico – “intercompreensão”, “norma culta”, “preconceito linguístico” – faz ela perder de vista aquele *fundo figurativo*⁶⁴ que sustentava a coerência de seu texto. Com a mesma intenção, de ser formal e “teorizante”, empenha-se em formular períodos longos e

⁶³ Não pude deixar de lembrar do “cobertor fálco curto” que a professora Julieta Jerusalinsky evocava, em sala de aula, para representar o conflito entre as múltiplas aspirações fálcas das mulheres contemporâneas: “ao espichá-lo daqui, ele descobre dali” (2009, p. 130).

⁶⁴ Essa leitura se respalda na hipótese de Mezan (1995) de que o processo secundário se ancore na “plasticidade” do processo primário. Coisa que os astrofísicos (e os professores de física) sabem muito bem: é preciso de uma imaginação grandiosa para construir modelos teóricos do funcionamento do universo, ainda que depois eles se reduzam a fórmulas matemáticas. Mas, na hora de *transmitir* essas fórmulas (trabalho dos professores), o mais eficaz é recuperar as figuras subjacentes. Eis aqui um belo exemplo de aula “figurativa” a respeito da força gravitacional: <https://youtu.be/l-BVkJHRLPfo>

complexos, mas que resultam confusos e “errados”: o emprego da voz passiva sintética⁶⁵ e a retomada anafórica⁶⁶ levam-na a tropeçar, duas vezes, na concordância verbal.

Seu estilo autoral, sua *verve*, se desbota quando ela se confronta com o *estilo do gênero*; ela acaba escrevendo, ou melhor, *redigindo* um projeto como quem preenche um formulário. É uma escrita em que desaparece a autoria, subsumida pelo tecnicismo do modelo textual. Não precisava ser assim, e pode vir a não ser, se quem escreve se adaptar ao formato e – dialeticamente – adaptá-lo à sua maneira.

Fomos, aqui, reconduzidos ao tema do alheamento, do estranhamento, da alienação.

Depois de se opor tão veementemente a dominação linguística, a ponto de fazer dela seu tema de pesquisa – com intenção claramente polêmica – a estudante alienou-se ao caráter técnico do “gênero textual”; e não apenas, alienou-se também à professora. Em vez de digerir e transformar, apropriar-se de fato, das falas de orientação à pesquisa, a estudante as encampou e reproduziu quase que inalteradas nos “objetivos” do projeto.

O que mais me surpreendeu, porém, na transformação da conversa preliminar em “projeto”, foi que, na passagem de um texto ao outro, ela parece ter-se esquecido de sua hipótese de pesquisa [recalcou-a].

Aqui havia uma hipótese implícita: “Isso é intencional, o capitalismo nos fode de todas as maneiras, até na linguagem, para nos manter cada vez mais leigos.” Havia a suposição de que *a educação linguística desigual é uma característica estrutural do capitalismo, no interesse da reprodução das relações de produção*. Foi enunciada ingenuamente, mas não é uma hipótese ingênua: é a mesma que guiou Pierre Bourdieu (1998) na construção do modelo econômico das trocas linguísticas.

Aqui já não há hipótese: “*como* as diferentes formas de linguagem entre estudantes e a universidade se transforma em um fator de evasão escolar?” Há um pressuposto assumido de que a diferença linguística causa evasão escolar

⁶⁵ Refiro-me a esta construção: “diferentes formas de linguagem entre estudantes e a universidade se transforma em um fator de evasão escolar”;

⁶⁶ E a esta: “gera frustração aos discentes, e o faz se sentir incapaz”.

e um pronome interrogativo “como” que não pergunta pelos fundamentos ou pela origem da distribuição desigual da língua, pede apenas uma descrição do modo *como* a diferente distribuição se dá.

Nesse caso que acabamos de examinar, a aluna passou de uma posição de recusa das injunções ao uso da língua que a instituição universitária lhe impunha (uma recusa da castração), para a condição de sujeito desejoso de saber sobre a origem e as razões dessa imposição (havia construído uma hipótese). Porém, quando se deparou com o “gênero textual”, impessoal, do projeto de pesquisa, viu-se destituída de língua (“*com essa língua que eu não domino, me dominam*”), inibiu-se e recalcou sua hipótese de pesquisa.

A destituição do dizer que pesa sobre os estudantes quando sua língua não é legitimada – quando de tanto lhes corrigirem a fala, passam a desconfiar que é seu pensamento que não faz sentido – impede o engajamento no trabalho de pesquisa como um trabalho autoral.

Afinal, *quem sou eu pra dizer alguma coisa?*

3.2 A autoria desautorizada

Há estudantes que reagem cinicamente a esse problema:

Mas por que sou eu que tenho de fazer a pergunta? Era só vocês criarem os projetos de pesquisa – projetos dos professores, articulados às suas linhas de pesquisa de mestrado ou doutorado – e os alunos executavam a investigação: a parte empírica, a sistematização dos dados. Não resolvia o problema de ensinar a pesquisar?

E, eventualmente, encontram professores que os respaldam:

Eu não vejo nenhum problema em escrever com o aluno; nem, quando ele está com muita dificuldade, em escrever pelo aluno – assim como um escriba. Eu entendo a ‘orientação’ como uma coautoria.

O protótipo do cinismo, diria Ricardo Goldenberg (2002), é invocar normas universais, enquanto se pratica sua transgressão particular: “como discurso, o

cinismo consiste no conjunto de operações que preservam oculto o hiato entre os princípios e a prática que os contradiz” (p. 15). No enunciado acima, o discurso cínico se manifesta quando o professor chama de *coautoria* sua prática de *escrever pelo aluno*.

Como laço social, o cinismo se caracteriza pela manipulação, que prende manipulado e manipulador à mesma “trama instrumental”, ao mesmo “círculo cínico”. Não raro, alunos que não querem perguntar (mas, *mesmo assim*, querem um diploma) e professores que tocam tudo para não perder o emprego estabelecem entre si uma “cooperação” cínica.

Sabe-se da existência de professores-orientadores que agenciam os estudantes para trabalhar em seus projetos de pesquisa; não só nas pequenas faculdades, mas sobretudo nos laboratórios de pesquisa das grandes universidades. Em certos ramos do conhecimento, como nas ciências experimentais, essa prática é legítima: os pós-graduandos executam etapas parciais de projetos extensos, previamente formulados, cuja concepção os precede. As instituições de fomento estimulam esse tipo de “cooperação”, promovendo grupos de pesquisa capitaneados por “líderes”, responsáveis (ou proprietários?) intelectuais pelo conhecimento produzido no grupo. A equipe funciona quase como uma linha de montagem, a ponto de haver separação entre quem prepara, quem executa e quem relata um mesmo experimento.

Nas ciências humanas, porém, práticas desse tipo estão sujeitas a inúmeras objeções. Duas delas são especialmente relevantes para a argumentação que tenho sustentado neste texto: (1) a construção de um problema de pesquisa é um trabalho autoral, (2) o texto monográfico não é um mero registro da investigação, um “relatório” escrito *a posteriori*; ele é constitutivo do processo de pesquisa.

(1) A construção de um problema de pesquisa é um trabalho criativo e autoral, pois as questões que movem à investigação não estão “dadas” na realidade, ao contrário, dependem do olhar curioso, desejante, que o investigador dirige ao mundo; olhar informado por um referencial teórico e interpelado pelas circunstâncias culturais, políticas e socioeconômicas do sujeito; mas também enformado por sua história de vida, sua constituição

subjetiva, pelo caminho que sua pulsão epistemofílica trilhou na travessia edípica e pelo que restou do desejo de saber, após o recalçamento da sexualidade infantil; pela margem de liberdade, enfim, que o investigador-criança obteve em relação à autoridade do Outro – e que, na idade adulta, se expressará em sua maior ou menor propensão a pesquisar com autonomia;

(2) O texto monográfico que veicula os resultados de uma pesquisa em ciências humanas não é póstumo à pesquisa, nem é só um meio de comunicar resultados, sua elaboração é parte do processo de investigação, talvez a parte principal; muitas “descobertas”, muitas elocubrações ocorrem no fazer interpretativo que o ato de escrever implica, um fazer interpretativo que é – às vezes mais, às vezes menos, mas sempre nalguma medida – diálogo da língua com o inconsciente, substrato onde a construção conceitual encontra o fundo figurativo que lhe confere coerência.

Ensinar uma metodologia ao aluno, apresentar-lhe uma questão de pesquisa e lançá-lo em campo para coletar respostas não *resolve o problema de ensinar a pesquisar*, pois assim só se transmite a parte procedimental da investigação – só o trabalho braçal – não o fazer criativo.

Mas dá para ensinar a elaborar uma pergunta? A encontrar um problema? Esse não é o ponto. O aluno já sabe perguntar. A *resistência* em fazê-lo, quando os professores lhe pedem que diga “*o que quer saber?*” ou “*qual a sua inquietação?*”, só mostra que a intervenção está cutucando o nervo do recalque.

Certa vez, uma aluna associou a intervenção da professora “*o que você quer saber sobre isso?*”, ao título do filme de Woody Allen, *Tudo o que você sempre quis saber sobre sexo (mas tinha medo de perguntar)* (Allen; Reuben, 1972). A brincadeira interrompeu o trabalho, descontraiu todo mundo, e num falatório geral – um cochicho generalizado – os alunos começaram a produzir enunciados em que copiavam a estrutura dessa sentença, mas substituíam a palavra *sexo* pelo seu objeto de investigação: “*o que você sempre quis saber sobre renovação sindical...*”

A pergunta “*o que você quer saber?*” é difícil de responder, no contexto de uma orientação de TCC, porque não se dirige ao sujeito do saber, mas ao sujeito do querer; ou, quiçá, dirige-se ao sujeito do saber *enquanto* sujeito de um desejo. É uma pergunta pelo *desejo de saber*, que remonta ao *desejo pelo saber sexual* que, considerada sua origem pulsional, é um *desejo sexual de saber*. Não me estranha que os alunos gaguejem na resposta, que passem a mão cabeça que, enfim, mostrem sinais de vergonha e nervosismo – à vergonha narcísica provocada pelo medo de “errar” a resposta, soma-se a outra vergonha, o pudor, que advém do recalque, do encontro com a *matrem nudam*.

O inquérito para a construção do problema de pesquisa tem sido mais produtivo por meio de intervenções como “o que você sabe sobre isso?” e “o que você não sabe?”. Com pequenos deslocamentos no enunciado, que tiram o “*quer saber*” da jogada, driblamos a censura. As respostas a “o que você sabe?” são boas para esclarecer em qual o contexto e sobre quais pressupostos se vai construir o problema, elas fazem o contorno ao furo. As respostas a “o que você não sabe?” costumam vir numa estrutura de encaixe, com orações interrogativas indiretas (“não sei *se...*”; “não sei *quando...*”; “não sei *como...*”; “não sei a *razão de...*”), cujas perguntas, depois de desencaixadas, poder ir-se incorporando a uma “problemática”.

Epílogo

O problema de que tratou esta monografia foi a dificuldade dos estudantes que se iniciam na produção de um Trabalho de Conclusão de Curso em elaborar perguntas de pesquisa. Não quaisquer estudantes, especificamente os do Bacharelado em Ciências do Trabalho, da Escola Dieese, meus alunos em disciplinas de Leitura e Produção Textual.

Comecei a investigação supondo que a pouca curiosidade desses alunos pelo trabalho de pesquisa se devia a alguma inibição intelectual.

O primeiro capítulo buscou os fundamentos dessa inibição na teoria sexual freudiana. Investigando a origem do desejo de saber, encontrei-a na pesquisa sexual infantil, cujo desfecho – à saída do complexo de Édipo – varia conforme a defesa mobilizada perante a castração. O recalque pode incidir sobre a descoberta do “sexo castrado” e com isso inibir o desejo de saber, “não quero ver mais nada, não quero saber de mais nada”; ou interditar a satisfação, sexualizando o próprio pensamento, que se torna compulsivo; são duas soluções neuróticas para o complexo da castração, uma de matiz histérica, a outra, obsessiva. Uma terceira saída se apresenta, pela via da sublimação. Nesse caso, o que se recalca é a meta sexual da pesquisa, e a pulsão de saber fica livre para ligar-se a outros objetos, “socialmente valorizados”.

Tal solução possibilita ao sujeito a satisfação narcísica do reconhecimento social, pois leva-o a produzir bens culturais destinados à fruição daqueles com os quais vive em sociedade.

O segundo capítulo investigou se as condições sociais dos estudantes são tais que lhes permitam uma via sublimatória para a pulsão de saber. Considerando sua origem de classe e as experiências de vida refletidas em suas falas, entendi que estão ou estiveram submetidos a situações de reificação no trabalho – repetitivo, subordinado, vigiado e sem engajamento intelectual – com

o duplo efeito de lhes embotar o pensamento e levá-los a um sentimento de desvalor. O antagonismo social é, então, vivenciado por eles como uma humilhação crônica, disparadora de angústia.

Introjetando uma imagem de insuficiência perante os ideais, que veem refletida no olhar dos que consideram superiores a si, envergonham-se. Se essa imagem de desvalor atinge também sua língua (seu *socioleto*), terminam com a fala e a escrita inibidas; o que lhes impede a via sublimatória do estudo, que a realização do TCC poderia abrir.

O terceiro capítulo, por fim, observa de perto essa escrita inibida – com vinhetas e recortes da produção languageira dos estudantes em trechos de TCC, em conversas de orientação e no projeto de pesquisa. Destacam-se, então, por um lado, estratégias sociolinguísticas mobilizadas pelos alunos para driblar a inibição, como a parceria com leitores críticos, escolhidos entre seus pares; e, por outro, mecanismos institucionais que reforçam a inibição, como os “gêneros textuais” rígidos e impessoais da escrita acadêmica, que não lhes deixam saída senão redigir com uma norma linguística que não dominam.

À guisa de conclusão, aponto que as transformações na relação dos alunos-pesquisadores com a escrita – quando se apropriam da norma-padrão, sem se sentirem destituídos de um estilo – possibilitam-lhes estabelecer uma autoria e sustentar seu desejo de dizer.

Podem, então, se quiserem, fazer da escrita um instrumento de interrogação de si e do mundo.

Referências

ALLEN, Woody; REUBEN, David. *Tudo o que você sempre quis saber sobre sexo (mas tinha medo de perguntar)*. Filme. Cor, 87'. EUA, 1972. [Inglês]

ANDRADE, Oswald. A meninas da gare. In: *Pau Brasil*. 5.a ed. São Paulo: Globo, 1991, p. 69-70.

[APOLLODORUS]. *The Library*. Translated by J. G. Frazer. Loeb Classical Library Volumes 121 & 122. Cambridge: Harvard University Press; London: William Heinemann Ltd., 1921. [3.5.8]

ARISTÓTELES. *Retórica*. Livro II (as emoções). Introd. Manuel Alexandre Jr. Trad. e notas Manuel Alexandre Jr., Paulo F. Alberto, Abel do N. Pena. Lisboa: Imprensa nacional – Casa da moeda, 1998, p. 105-136.

BAGNO, Marcos. *Dramática da língua portuguesa*. São Paulo: Loyola, 2000.

BENVENISTE, Émile. (1939) A natureza do signo linguístico. In: *Problemas de Linguística Geral I*. 5.a ed. Campinas: Pontes, 2005, p. 53-59.

_____. (1956) Observações sobre a função da linguagem na descoberta freudiana. In: *Problemas de Linguística Geral I*. 5.a ed. Campinas: Pontes, 2005, p. 81-94.

_____. (1958) Da subjetividade na linguagem In: *Problemas de Linguística Geral I*. 5.a ed. Campinas: Pontes, 2005, p. 284-293.

BILENKY, Marina K. Vergonha: sofrimento e dignidade. *Ide (São Paulo)*, São Paulo, v. 37, n. 58, p. 133-145, jul. 2014. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-31062014000200012&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 12 nov. 2020. ISSN 0101-3106

BOURDIEU, Pierre. A produção e a reprodução da língua legítima. In: *A economia das trocas linguísticas*. São Paulo: Edusp, 1998.

CAETANO, Welita. A vida do sem-teto. *Revista Ciências do Trabalho*. n. 17, 2020. Disponível em: <https://rct.dieese.org.br/index.php/rct/article/view/261> Acesso em 12 nov. 2020. ISSN 2319-0574

CARTA de Pero Vaz de Caminha a El-Rei D. Manuel sobre o Achamento do Brasil. Ministério da Cultura. Fundação Biblioteca Nacional. Departamento Nacional do Livro. Disponível em:

https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwj0rIbL27XtAhXIGrkGHZr5A9UQFjAOegQIIBAC&url=http%3A%2F%2Fobjdigital.bn.br%2FAcervo_Digital%2FLivros_eletronicos%2Fcarta.pdf&usq=AOvVaw0-RAxksnIN9IAT_LUfC2eJ. Acesso em 2 dez. 2020.

CICERO, Marcus Tullius. *On The Republic. On The Laws*. Trans. C. W. Keyes. Loeb Classical Library. Cambridge; London: Harvard University Press, 2000 (1.a ed. 1928).

CONNELL, Jane. O Silêncio da Esfinge: o erro de Édipo e a redescoberta resposta ao enigma. *Fragmentum*, n. 38, vol. 2. Laboratório Corpus: UFSM, jul.-set. 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/fragmentum/article/view/13781>. Acesso em 2 dez. 2020. DOI: <https://doi.org/10.5902/13781>

COSTA, Jurandir Freire. Os sobrenomes da vergonha: depressão e narcisismo. In: *Sofrimentos narcísicos*. Rio de Janeiro: Cia de Freud, 2012.

DEJOURS, Christophe; Abdoucheli, E. Itinéraire théorique en psychopathologie du travail. *Prévenir*, n.o 20, 127-151, 1990.

DEJOURS, Christophe. *A loucura do trabalho. Estudo de psicopatologia do trabalho*. 5.a ed. São Paulo: Cortez/Oboré, 1994.

_____. *A banalização da injustiça social*. 7.a ed. São Paulo: Ed. Fundação Getúlio Vargas, 2007.

DIODORUS SICULUS. *The Library of History*. Volume III. Translated by Charles Henry. Loeb Classical Library Volume III. Cambridge: Harvard University Press, 1939. [IV-64.1-3]

FANON, Frantz. (1952) O negro e a linguagem. In: *Pele negra, máscaras brancas*. Trad. Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008, p. 33-51.

FERENCZI, Sandor. (1913) O pequeno homem galo. In: *Obras completas*, vol. II. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

FREUD, Sigmund. (1905) O chiste e sua relação com o inconsciente. *Obras completas de Sigmund Freud*, v. 7. Trad. Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

_____. (1905) Três ensaios sobre a teoria sexual. II – A sexualidade infantil. In: *Obras completas de Sigmund Freud*, v. 6. Trad. Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2016.

_____. (1907) Sobre o esclarecimento sexual das crianças. In: *Amor, sexualidade, feminilidade*. Obras incompletas de Sigmund Freud. Trad. comentário e notas Maria Rita Salzano Moraes. Belo Horizonte: Autêntica, 2019, p. 81-93.

_____. (1908) Sobre teorias sexuais infantis. In: *Amor, sexualidade, feminilidade*. Obras incompletas de Sigmund Freud. Trad. comentário e notas Maria Rita Salzano Moraes. Belo Horizonte: Autêntica, 2019, p. 95-115.

_____. (1908) A moral sexual “cultural” e o nervosismo moderno. In: *Obras completas*, v. 8. Trad. Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

_____. (1909) Análise da fobia de um garoto de cinco anos (“O pequeno Hans”). In: *Obras completas*, v. 8. Trad. Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

_____. (1910) Uma recordação de infância de Leonardo da Vinci. In: *Obras completas*, v. 9. Trad. Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

_____. (1910) Sobre o sentido antitético das palavras primitivas. In: *Neurose, Psicose, Perversão*. Obras Incompletas de Sigmund Freud, v. 5. Trad. comentário e notas Maria Rita Salzano Moraes. Belo Horizonte: Autêntica, 2018, p. 59-70.

_____. (1913) O interesse da psicanálise para as ciências não psicológicas. (A) O interesse para a ciência da linguagem. In: *Obras completas*, v. 11. Trad. Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2012, p. 343-346.

_____. (1913) *Totem e tabu*. Trad. Renato Zwick. Porto Alegre: L&PM, 2019.

_____. (1917) Sobre transformações dos instintos, em particular no erotismo anal. In: *Obras completas*, v. 14. Trad. Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

_____. (1920) A associação de ideias de uma garota de quatro anos. In: *Obras completas*, v. 15. Trad. Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2011, p. 314-315.

_____. (1920) *Além do princípio do prazer*. Trad. Renato Zwick. Porto Alegre: L&PM, 2018.

_____. (1921) *Psicologia das massas e análise do Eu*. Trad. Renato Zwick. Porto Alegre: L&PM, 2019.

_____. (1922) A cabeça da Medusa. In: Psicologia das massas e análise do Eu e outros textos [1920-1923]. *Obras completas*, v. 15. Trad. Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2011, p. 326-328.

_____. (1923) Organização genital infantil. In: *Amor, sexualidade, feminilidade*. Obras incompletas de Sigmund Freud. Trad. comentário e notas Maria Rita Salzano Moraes. Belo Horizonte: Autêntica, 2019, p. 237-254.

_____. (1923) O eu e o id. In: *Obras completas de Sigmund Freud*, v. 16. Trad. Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

_____. (1924) O declínio do complexo de Édipo. In: *Amor, sexualidade, feminilidade*. Obras incompletas de Sigmund Freud. Trad. comentário e notas Maria Rita Salzano Moraes. Belo Horizonte: Autêntica, 2019, p. 247- 257.

_____. (1924a) Neurose e psicose. In: *Neurose, Psicose, Perversão*. Obras Incompletas de Sigmund Freud, v. 5. Trad. comentário e notas Maria Rita Salzano Moraes. Belo Horizonte: Autêntica, 2018, p. 271-278.

_____. (1924b) A perda da realidade na neurose e na psicose. In: *Neurose, Psicose, Perversão*. Obras Incompletas de Sigmund Freud, v. 5. Trad. comentário e notas Maria Rita Salzano Moraes. Belo Horizonte: Autêntica, 2018, p. 279-285.

_____. (1925) Algumas consequências psíquicas da distinção anatômica entre os sexos. In: *Amor, sexualidade, feminilidade*. Obras incompletas de Sigmund Freud. Trad. comentário e notas Maria Rita Salzano Moraes. Belo Horizonte: Autêntica, 2019, p. 259-276.

_____. (1925) A negação. In: *Neurose, Psicose, Perversão*. Obras Incompletas de Sigmund Freud, v. 5. Trad. comentário e notas Maria Rita Salzano Moraes. Belo Horizonte: Autêntica, 2018, p. 305-314.

_____. (1926) *Inibição, sintoma e angústia*. Trad. Renato Zwick. Porto Alegre: L&PM, 2014.

_____. (1927) Fetichismo. In: *Neurose, Psicose, Perversão*. Obras Incompletas de Sigmund Freud, v. 5. Trad. comentário e notas Maria Rita Salzano Moraes. Belo Horizonte: Autêntica, 2018, p. 315-325.

_____. (1930) *O mal-estar na civilização*. In: Obras completas, v. 18. Trad. Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

_____. (1931) Sobre a sexualidade feminina. In: *Amor, sexualidade, feminilidade*. Obras incompletas de Sigmund Freud. Trad. comentário e notas Maria Rita Salzano Moraes. Belo Horizonte: Autêntica, 2019, p. 285-311.

_____. (1933) Novas conferências introdutórias à psicanálise, 33 - A feminilidade. In: *Obras completas*, v. 18. Trad. Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

_____. (1938) Compêndio de psicanálise. Parte 1.3 – O desenvolvimento da função sexual. In: *Obras completas*, v. 19. Trad. Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

GARCIA-ROZA, Luiz Alfredo. *Acaso e repetição em psicanálise. Uma introdução à teoria das pulsões*. 4 ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1986.

GAY, Peter. *Freud. Uma vida para o nosso tempo*. São Paulo: Companhia das Letras, 1989, p. 27-8.

GNERRE, Maurizio. *Linguagem, escrita e poder*. 5.^a ed. São Paulo: Martins Fontes, 2012.

GOLDENBERG, Ricardo. *No círculo clínico* ou caro Lacan, por que negar a Psicanálise aos canalhas? Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2002, p. 1-23.

GONÇALVES FILHO, José Moura. Humilhação social - um problema político em psicologia. *Psicol. USP*, São Paulo, v. 9, n. 2, p. 11-67, 1998. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-65641998000200002&lng=en&nrm=iso. Acesso em 12 Nov. 2020. <https://doi.org/10.1590/S0103-65641998000200002>.

GUELLER, Adela Stoppel de; COSTA, Ana. Agatthy Jung e Hilda Abraham: primeiras experiências de psicanálise com crianças. *Ágora*, Rio de Janeiro, v. 20, n. 3, p. 676-685, dez. 2017. Disponível em:

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-14982017000300676&lng=en&nrm=iso. Acesso em 2 dez. 2020.
<https://doi.org/10.1590/1809-44142017003006>

HARVEY, Paul. *Dicionário Oxford de Literatura Clássica*. Grega e latina. Trad. Mário da Gama Kury. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1998.

HORNEY, Karen. (1922) On The Genesis Of The Castration Complex In Women. In: *Feminine Psychology*. New York: Norton & Company, 1973.

_____. (1926) The Flight From Womanhood: The Masculinity Complex in Women as Viewed by Men and by Women. In: *Feminine Psychology*. New York: Norton & Company, 1973.

JERUSALINSKY, Julieta. *A criação da criança: letra e gozo nos primórdios do psiquismo*. São Paulo, 2009, 263 p. Tese (Doutorado em Psicologia Clínica). PUC/SP

JONES, Ernest. (1927) The early development of female sexuality. *International Journal of Psycho-analysis*, 8(4), 459-472.

JUNG, Karl Gustav. (1910) Sobre os conflitos da alma infantil. In: *O desenvolvimento da personalidade*. Obras completas, vol. XVIII. Petrópolis: Vozes, 1983.

KLEIN, Melanie. (1928) Estágios iniciais do conflito edipiano. In: Amor, culpa e reparação e outros trabalhos (1921-1945). *Obras completas de Melanie Klein*, v. 1. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

LA TAILLE, Yves Joel Jean Marie Rodolphe de. *Vergonha, a ferida moral*. Petrópolis: Vozes, 2004, p.78-79.

LAJONQUIÈRE, Leandro de. *De Piaget a Freud: a (psico)pedagogia entre o conhecimento e o saber*. Petrópolis: Vozes, 1992.

LAPLANCHE, Jean; PONTALIS, Jean-Baptiste. *Vocabulário da psicanálise*. São Paulo: Martins Fontes, 2016.

LEMÉRER, Brigitte. Algumas reflexões a partir do texto de Freud sobre as teorias sexuais infantis. Trad. Analúcia Teixeira Ribeiro. In: A criança e o saber. *Revista da Escola Letra Freudiana*. Rio de Janeiro, ano 17, n. 23, p. 13-20, 1999.

LIMA, Rafael Alves. Caso clínico: o pequeno homem galo. *Mentecérebro*, São Paulo, p. 70-75, 2013.

MEZAN, Renato. *Figuras da teoria psicanalítica*. São Paulo: Escuta/Edusp, 1995.

ROUDINESCO, Elisabeth; PLON, Michel. *Dicionário de psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. (1755) *Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

SAUSSURE, Ferdinand de. *Curso de Linguística Geral*. Orgs. Charles Bally, Albert Sechehaye, Albert Riedlinger. Pref. Isaac N. Salum. 24.a ed. São Paulo: Cultrix, 2000.

SÓFOCLES. [430 a. C. (?)] *Édipo rei*. Trad. Mário da Gama Kury. Intr. Adriane da Silva Duarte. Rio de Janeiro: Zahar, 2018.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gramática e interação*. 5.a ed. São Paulo: Cortez, 2000.

VERZTMAN, Julio. Embaraço, humilhação e transparência psíquica: o tímido e sua dependência do olhar. *Ágora*, Rio de Janeiro, v. 17, n. spe, p. 127-140, ago. 2014. Disponível em:

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-14982014000300011&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 12 nov. 2020.
<http://dx.doi.org/10.1590/S1516-14982014000300011>.

_____, HERZOG, R., PINHEIRO, T. & PACHECO-FERREIRA, F. (Orgs.). *Sofrimentos narcísicos*. Rio de Janeiro: Cia de Freud, 2012.

WEIL, Simone. *A condição operária e outros estudos sobre a opressão*. Org. Ecléa Bosi. 2.^a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.