

QUEM SOU EU PRA DIZER ALGUMA COISA?

Adriana Seabra¹

RESUMO: Analisando o discurso de estudantes da Escola DIEESE de Ciências do Trabalho, este artigo tematiza a inibição intelectual, inibição da escrita e da autoria, no processo de iniciação à pesquisa universitária. A partir de excertos de um Trabalho de Conclusão de Curso, de conversas de orientação à pesquisa e de um Projeto de Pesquisa, destacam-se, de um lado, estratégias mobilizadas pelos estudantes para driblar a inibição, como a parceria com leitores críticos; e, de outro, mecanismos institucionais que a reforçam, como os modelos textuais rígidos e impessoais da escrita acadêmica.

PALAVRAS-CHAVE: psicanálise; desejo de saber; inibição intelectual; humilhação social; subjetividade; estilo; autoria.

(...) 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 (...)
Freud²

Por que é tão difícil produzir uma pergunta de pesquisa?

Por que, mesmo quando a temos, assim que tentamos colocá-la no papel ela parece evanescer e nos escapa pelo vão dos dedos?

Se essas duas dificuldades se apresentam em maior ou menor grau a to-

1 Doutora em Educação e mestre em Letras Clássicas (USP), especialista em Teoria Psicanalítica (PUC-SP), com estágio de pós-doutorado em "Linguagem e educação" (FE-USP/DIEESE). Desde 2012, é professora de Língua Portuguesa e orientadora de Atividades Programadas de Pesquisa na Escola DIEESE de Ciências do Trabalho. Antes disso, em 2010-11, foi consultora para o desenvolvimento do Projeto Pedagógico de Curso do Bacharelado Interdisciplinar em Ciências do Trabalho.

2 FREUD, S. (1910) Contribuições para a psicologia da vida amorosa. In: **Amor, sexualidade, feminilidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2019. p. 127.

dos aqueles que iniciam uma pesquisa, que especificidade adquirem entre os estudantes do Bacharelado Interdisciplinar em Ciências do Trabalho, da Escola DIEESE?

Nos processos internos de avaliação da Escola, os percalços em elaborar problemas de pesquisa têm sido atribuídos ora à inabilidade dos professores que conduzem as Atividades Programadas de Pesquisa³, ora a limitações dos próprios estudantes: falta de tempo para dedicar à Escola, de método para a organizar os estudos, de intimidade com as práticas letradas da educação superior...⁴ Sem negar esses fatores, mais ou menos objetivos, eu vinha me perguntando se não haveria também razões de outra ordem – subjetivas, afetivas, inconscientes – que vêm se manifestando como resistência passiva ao engajamento nas atividades de pesquisa. Procurei, então, investigar se a teoria psicanalítica a respeito do “desejo de saber” poderia me ajudar a qualificar esse problema.

Num artigo de 1908⁵, Freud levanta a hipótese de que a ânsia de perguntar dos pequenos – na “fase dos porquês”, entre os 3 e os 5 anos – seja motivada por um impulso de domínio da realidade, que irrompe na criança quando ela supõe a chegada de um novo bebê e teme perder o amor dos pais. Assim, a questão que faria nascer o sujeito epistemofílico, *sujeito do desejo de saber*, é: “de onde vêm os bebês?” Essa questão não implica uma necessidade inata de causalidade, de conectar por meio de relações lógicas os fenômenos percebidos do mundo natural, mas é produto da urgência da vida, como se ao pensamento fosse dada a tarefa de evitar um acontecimento indesejado e iminente. Nessa hipótese sobre a origem da atividade intelectual, o conhecimento tem um caráter transformador: ele não serve para a adaptação do animal humano ao meio em que vive, mas, ao contrário, serve para adaptar uma realidade ao que o sujeito pensante pretende fazer dela.⁶

Em 1923, quando escreve *Organização genital infantil*⁷, Freud já não considera primária a questão sobre a origem dos bebês. A partir da análise do pequeno Hans⁸ e do testemunho de outros meninos⁹, ele observa que o interesse pela origem dos bebês costuma ser precedido de uma série de inda-

3 Atividades Programadas de Pesquisa são uma proposta interdisciplinar de produção de conhecimento e experimentação, com vistas à formação de estudantes e docentes; consistem em atividades orientadas, que se desenvolvem parte em sala de aula, parte em campo, e reservam um tempo curricular para que o estudante se dedique à elaboração do Trabalho de Conclusão de Curso.

4 Causas como essas costumam ser aventadas durante o processo interno de avaliação continuada, que ocorre em reuniões pedagógicas quinzenais entre o corpo docente e a coordenação do Bacharelado Interdisciplinar em Ciências do Trabalho.

5 FREUD, S. (1908) Sobre teorias sexuais infantis. In: **Amor, sexualidade, feminilidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2019. p. 95-115.

6 VOLTOLINI, R. Pensar é desejar: o conhecimento serve para adaptar uma realidade ao que se quer fazer dela. São Paulo. **Educação**: especial Freud pensa a educação. São Paulo, n. 1, p. 36-45, out. 2006.

7 FREUD, S. (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.

8 FREUD, S. (1909) Análise da fobia de um garoto de cinco anos (“O pequeno Hans”). In: **Obras completas**, v. 8. São Paulo: Companhia das Letras, 2015. P. 124-48.

9 FREUD, S. (1907) Sobre o esclarecimento sexual das crianças. In: **Amor, sexualidade, feminilidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2019, p. 81-93.

gações acerca do órgão genital: quem é que tem um “faz-pipi”, se o “faz-pipi” é um critério para distinguir os seres animados dos inanimados, qual animal tem o maior “faz-pipi”... enfim, uma problemática que leva o menino a pensar sobre o valor relativo de seu próprio órgão e sobre 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”.

A “pesquisa sexual” das crianças prepara o desfecho da sexualidade infantil e o ingresso na fase de latência, pois o conhecimento que ela produz resulta no temor à castração. A pesquisa culmina, para o menino, na descoberta de que o pênis não é um atributo universal dos seres humanos, ao contrário do que ele supusera; e, para a menina, na descoberta de que ela mesma não tem um pênis.

O medo de perder, de um lado, e o ressentimento por se crer em desvantagem, de outro, levam as crianças a recalcar sua curiosidade pelo sexo, e esse recalque estende-se à curiosidade intelectual que, nessa altura da constituição infantil, coincidia com o *querer saber sobre o sexo*.

O recalçamento da pesquisa sexual infantil oferece três destinos à pulsão epistemofílica: pode inibir o desejo de saber; pode levar a uma investigação compulsiva, mas que nunca satisfaz o investigador; ou pode levar à sublimação do caráter sexual da pesquisa, quando o desejo se desprende de sua meta originária e liga-se satisfatoriamente a qualquer outro objeto da cultura.¹⁰

A inibição intelectual remonta, pois, à dificuldade de simbolizar a diferença sexual, que eventualmente conduz o estudante à posição de “não querer saber” – um obstáculo ao pensamento constituído na infância, mas que, dada a atemporalidade do inconsciente, reverbera pela vida afora.

Essa inibição pode ainda ser reforçada quando se sobredetermina por certo tipo experiência traumática que, no encontro da psicanálise com a sociologia, tem recebido o nome de “humilhação social”: uma modalidade de angústia disparada pela dificuldade de simbolizar a desigualdade de classes.¹¹ O sujeito cronicamente humilhado, subalterno ou com uma origem de classe subalterna, não “ousa” autorizar-se a dizer. Ele não faz frente à lógica imposta pela divisão social do trabalho, de que a ele cabem a ação e os serviços de execução, mas não a reflexão e os trabalhos de concepção; intimida-se, 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”.

Caso essa imagem de desvalor atinja também sua linguagem, em seu *socioleto*, o estudante pode vir a ter a fala e a escrita inibidas, e isso constituirá um obstáculo à via sublimatória que a produção de um texto autoral, como o trabalho de conclusão de curso, poderia abrir. Nesse caso, em vez de prazer e

10 FREUD, S. (1910) Uma recordação de infância de Leonardo da Vinci. In: **Obras completas**, v. 9. São Paulo: Companhia das Letras, 2013. p. 139.

11 GONÇALVES FILHO, José Moura. Humilhação social: um problema político em psicologia. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 9, n. 2, p. 11-67, 1998. p. 14-15.

reconhecimento, a escrita lhe proporcionará o agravo do sofrimento mental.

Analisando o discurso de estudantes da Escola DIEESE de Ciências do Trabalho, este artigo tematiza a inibição intelectual, particularmente, a inibição da escrita e da autoria. Destacam-se, por um lado, estratégias mobilizadas para driblar a inibição, como a parceria com leitores críticos; e, por outro, mecanismos institucionais que a reforçam, como os modelos textuais rígidos e impessoais da escrita acadêmica.

A norma-padrão e os sem-língua

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”. Pierre Bourdieu entende que, desde a época da grande acumulação primitiva de capital, no início da aventura burguesa, 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 dominação 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.¹²

Adiante, no mesmo ensaio, o autor acrescenta que uma “defasagem estrutural” entre o *conhecimento* da língua oficial 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 hipercorreção¹³ pequeno burguesa é o fenômeno

12 BOURDIEU, Pierre. A produção e a reprodução da língua legítima. In: **A economia das trocas linguísticas**. São Paulo: Edusp, 1998. p. 32.

13 “Hipercorreção” é a generalização indevida de uma norma gramatical por falantes que desconhecem os contextos aos quais essa norma não se aplica. Um exemplo é a flexão dos verbos impessoais: “Fazem três horas que ela partiu, *haverão novas oportunidades, em vez de “Faz três horas...” e “haverá novas oportunidades”. O temor de se rebaixar é tão grande, que o falante prefere pecar pelo excesso. Conhecendo a regra de que “o verbo concorda com

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.¹⁴

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 nas gramáticas normativas – não encontram comprovação empírica na realidade histórico-social”¹⁵. 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 excepcional monitoramento linguístico, 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 dos postulantes 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 intermédio 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 “regras de etiqueta” para um uso “correto” da língua: a escola prescreve (ou proscreeve) 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.

a pessoa e o número do sujeito”, ele a aplica SEMPRE... até às orações sem sujeito.

14 BOURDIEU, Pierre. *Op. cit.* p. 50.

15 BAGNO, Marcos. *Dramática da língua portuguesa*. São Paulo: Loyola, 2000. p. 26.

Eis um efeito de sentido, talvez o mais importante, produzido pela ideologia da “norma-padrão”: supõe-se que os alunos sejam falantes nativos da língua a respeito da qual a escola ensina. Isso, porém, não é possível: a língua materna difere estruturalmente, em maior ou menor grau, da língua padrão, pelo simples fato de que uma língua padrão é um ideal de língua, ao passo que a língua materna é uma língua real, que se manifesta numa ampla gama de variantes dialetais. 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, a “norma-culta”, 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, 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”¹⁶. A norma padrão é o principal desses parâmetros. Ela é ideal e inexequível, 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 permite-nos compreender o ideal da “norma-padrão” como um instrumento de dominação política usado para legitimar a ascendência de um grupo social sobre outros, cujas variantes linguísticas, por serem sistemas plenamente funcionais, seriam tão passíveis de se “oficializarem” quanto aquela que, dado o prestígio de seus falantes, é erigida 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 estudante-autora do relato abaixo – introjetar a imagem de “sem-língua” e inibir-se absolutamente, “paralisar” – como ela mesma diz – diante da leitura e da escrita:

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

¹⁶ GNERRE, Maurizio. **Linguagem, escrita e poder**. São Paulo: Martins Fontes, 2012. p. 29-30.

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.¹⁷

Pude observar diretamente a estratégia sociolinguística que essa estudante desenvolveu para estar entre os “com-língua” enquanto cursava o Bacharelado Interdisciplinar em Ciências do Trabalho: selecionou em seu círculo social, na Escola e fora dela, leitores que ela própria considerava como “árbitros mais consagrados do uso legítimo” para serem revisores de seu texto. Por meio desses interlocutores, ela 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 antes fora levada a acreditar; soube também que, se quisesse poupar sua escrita da censura dos “de cima”, poderia submetê-la a essa, digamos, *tradução interdialeto* que seus leitores privilegiados a ajudavam a fazer.

Porém, embora estivesse convencida de que uma tal operação tradutória mantinha intacto (ou quase) o pensamento do texto, reclamava quando eu – na condição de revisora – 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 uma amputação em sua autoria, e isso a incomodava.

Neste ponto, faz-se necessário um excuro pela linguística estrutural em diálogo com a psicanálise, pois suas ferramentas são fundamentais para o entendimento da relação, intuída por essa estudante, entre *língua, estilo e autoria*. Uma relação que se estabelece a partir do funcionamento inconsciente da linguagem.

O sistema da língua e a emergência da subjetividade na linguagem

No final do século XIX, alguns filósofos e cientistas da linguagem, entre eles o suíço 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”.¹⁸ 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 cara e coroa da mesma moeda, na metáfora de Saussure.

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 só língua, universal, a língua antes de Babel.

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 nos assujeitamos a seu caráter de sistema de comunicação já-dado. As crianças, por vezes, não se assujeitam: 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 o jogo por muito tempo, quando querem ou precisam ser entendidas por todos, abrem mão de seu livre-arbítrio e submetem-se ao *princípio da arbitrariedade*.

Refutando a proposição saussuriana de que o laço entre significante e significado seja arbitrário, Émile Benveniste¹⁹ demonstrou que essa relação é, na verdade, *necessária*, pois, se assim não fosse, a associação significado/significante não permaneceria constante e estável. Por isso, esse autor substituiu a metáfora da moeda pela de uma folha de papel: um lado da folha é o significante; o outro, o significado. Caso o papel seja recortado, significante e significado se alteram em conjunto. O que é propriamente arbitrário, dirá Benveniste, é o laço que une a língua e o mundo, a relação entre o signo linguístico, como

18 SAUSSURE, Ferdinand. (1916) **Curso de Linguística Geral**. São Paulo: Cultrix, 2000. p. 80.

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

uma totalidade, e seu referente extralinguístico.

No entanto, qualquer signo pode *vir a ser* motivado 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 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 motivada²⁰.

No ensaio *Observações sobre a função da linguagem na descoberta freudiana*²¹, 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”²². Seu propósito é demonstrar a irredutibilidade entre essas duas ordens simbólicas.

Se, por um lado, o signo linguístico, mínima unidade significativa da língua, se define pelo princípio da *necessidade*: não há razão, não há o 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”²³; por outro, a linguagem simbólica do inconsciente caracteriza-se pela multiplicidade dos significantes face à unicidade do significado, “ao contrário do signo linguístico, esses significantes múltiplos e esse significado único são constantemente ligados por uma relação de *motivação*”²⁴. *Necessidade* na língua vs. *motivação* no inconsciente.

Benveniste, lendo Freud²⁵, entende que a linguagem do inconsciente tem, ao mesmo tempo, características infra- e supralinguísticas. *Infra*, por ope-

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

21 BENVENISTE, Émile. (1956) Observações sobre a função da linguagem na descoberta freudiana. In: *op. cit.* p. 81-94.

22 FREUD, Sigmund. (1913) O interesse da psicanálise para as ciências não psicológicas. (A) O interesse para a ciência da linguagem. In: **Obras completas**, v. 11. São Paulo: Companhia das Letras, 2012, p. 345.

23 BENVENISTE, Émile. (1956) Observações sobre a função da linguagem na descoberta freudiana. In: *op. cit.* p. 92.

24 *Idem*, p. 93.

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

rar com símbolos indecomponíveis, imagens mentais construídas a partir de impressões guardadas na memória; *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. Considerando isso, o linguista estabelece uma correlação entre a “simbólica do inconsciente” e os “processos estilísticos”, processos típicos de manifestação da subjetividade no discurso:

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.²⁶

Assim, o autor indica que os procedimentos discursivos nos quais a *Retórica* e, depois dela, a *Linguística* reconhecem a formação de *um estilo* – *uma apropriação subjetiva do produto social da faculdade da linguagem*²⁷ – 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.²⁸

O que origina uma singularidade discursiva, a configuração de uma *persona* do falante, autor de um texto oral ou escrito, é a maneira recorrente como seu uso consciente da língua se apoia em sua atividade imaginativa inconsciente. O psicanalista Renato Mezan aplica um raciocínio semelhante ao descrever a relação entre *conceito* e *figura*, supondo que ela se baseie numa “ancoragem” do processo psíquico secundário no primário:

26 BENVENISTE, Émile. (1956) Observações sobre a função da linguagem na descoberta freudiana. *In: op. cit.* p. 94.

27 SAUSSURE, Ferdinand de. (1916) *Curso de Linguística Geral*. Orgs. Charles Bally, Albert Sechehaye, Albert Riedlinger. Pref. Isaac N. Salum. 24.ª ed. São Paulo: Cultrix, 2000. P. 17.

28 BENVENISTE, Émile. (1956) Observações sobre a função da linguagem na descoberta freudiana. *In: op. cit.* p. 93.

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.²⁹

Com esses dois aportes, de Benveniste e Mezan, sustentamos que o fundamento 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 à especificidade do repertório figurativo internalizado pelo sujeito, mas também a sua maneira particular de estabelecer relações entre os “fragmentos de memória” pessoal que o inconsciente recombina e o “código linguístico” social de que o sistema pré-consciente/consciente faz uso para expressar tais recombinações.

Mas tanto Benveniste quanto Mezan privilegiam, ao tematizar a figuratividade inconsciente, 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, mesmo na modalidade escrita, a língua é capaz de evocar: a cadência, o 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 frases “encaixadas” uma na outra, ordenadas linearmente, por somatória simples, em pares dicotômicos, com predominância de subordinação, coordenação, aposição etc.

Embora o agenciamento inconsciente das figuras – visuais, sonoras, sintáticas – “seja responsável pela maneira como o sujeito constrói sua pessoa”³⁰, 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 postular que exista algo como um *estilo dialetal* ou *socioletal*, porque num estilo, por mais pessoal que ele seja, ressoa o substrato imaginário de uma família, um bairro, uma cidade, um grupo profissional, uma classe social.

O caso mencionado acima, da estudante que contestou minhas revisões textuais, é exemplar: a “correção” da linguagem, ao apagar traços socioletais, tinha abalado a identificação da autora com seu texto. Não é à toa que copiadesques e revisores pareçam, aos escritores criativos, criaturas tão odientas. Por isso mesmo, a contestação das minhas correções pela aluna foi para mim um sinal de que ela havia assumido uma posição autoral e estava chamando

29 MEZAN, Renato. **Figuras da teoria psicanalítica**. São Paulo: Escuta/Edusp, 1995. p. 10.

30 BENVENISTE, Émile. (1956) Observações sobre a função da linguagem na descoberta freudiana. *In: op. cit.* p. 94.

para si a responsabilidade por sua escrita.

Autorias desautorizadas

O mais comum, porém, é o enredo oposto: que os estudantes aceitem a censura dos “leitores autorizados”, abdicuem de traços identificatórios marcados em seus socioletos e, nalguma medida, alienem-se de seus próprios textos.

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

Foi o que ocorreu a esta outra estudante.

Depois de uma reunião com o orientador, ela me pediu que relesse um capítulo de sua monografia e opinasse sobre as correções. Eu o fiz. O conteúdo era aproximadamente o mesmo, mas a expressão tinha mudado muito. O texto estava repleto de conectivos pernósticos – *conquanto, todavia, entrementes* –, com sintaxe e vocabulário que não eram, originalmente, os da aluna e enunciado num modo impessoal. Investiguei o caso:

Professora: - Por que você mudou tanto seu texto?

Estudante: - Pra ficar 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 vivência 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”³¹ 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 linguística que a separava da comunidade universitária seu problema de pesquisa.

A jovem tanto nega o estigma de “sem-língua” como impõe, quando não compreende o interlocutor, o uso de sua variante socioletal. Nas interações 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 fazia sequer o esforço de consultar um dicionário pelo celular, nem mesmo o *Google*, à primeira dificuldade de vocabulário, largava o texto de lado e pedia a glosa dos professores: “tradução pra língua periférica, por favor!”

Recorri, conversando com ela, ao argumento de Frantz Fanon sobre o *petit-nègre*: quando o colonizador usa do dialeto 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.³²

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 a literatura so-

31 Considerando, com Benveniste, 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”. BENVENISTE, Émile. (1958) Da subjetividade na linguagem. In: *op. cit.* p. 284-293.

32 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”. Era uma espécie de balbúcio, um arremedo de “manhês”, por meio do qual o colonizador produzia uma representação infantil e/ou animal do colonizado. FANON, Frantz. (1952) O negro e a linguagem. In: **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: EDUFBA, 2008. p. 33-51.

ciológica 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 é um excerto de nossa conversa prévia à elaboração do projeto de pesquisa. Ela me consultou via *WhatsApp*, pois estávamos sob a quarentena da Covid-19³³. Copiei, coleí e formatei os blocos de texto do “zap”, sem correção gramatical ou ortográfica:

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...

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 f*de 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 “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 surge 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.

33 A conversa ocorreu em junho de 2020.

(...)

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 estudante 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 estava controlada. Escapou-lhe um calão, mas há pelo menos dois indícios fortes 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 elaboração da frase, “queremos que ela fique palpável a quem *já* vem de origens *já* excludentes” (ela “se esqueceu”³⁴ 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 à escrita formal.

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 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 codificado nos manuais de *Esti-*

34 É possível que, mais do que ter esquecido, ela tenha desejado inconscientemente demonstrar seu empenho na elaboração do projeto de pesquisa; então, cometeu esse lapso revelador.

lística, 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.

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 corresponde ao “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 pouco crítico – “intercompreensão”, “norma culta”, “preconceito linguístico” – faz ela perder de vista aquele *fundo figurativo*³⁵ que sustentava a coerência de seu texto. Com a mesma intenção, de ser formal e “teorizante”, empenha-se em formular períodos longos e complexos, mas que resultam confusos e “errados”: o emprego da voz passiva sintética³⁶ e a retomada anafórica³⁷ levam-na a tropeçar, duas vezes, na concórdia 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 à dominação linguística, a ponto de fazer dela seu tema de pesquisa – com intenção explicitamente 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, ela as encampou e reproduziu qua-

35 Essa leitura se respalda na hipótese de Mezan, *op. cit.*, de que o processo secundário se ancore na “plasticidade” do processo primário. Coisa que os astrofísicos (e os professores de física) parecem saber 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-BVkhRlPfo>

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

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

se 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, a estudante parece ter-se esquecido de sua hipótese de pesquisa. Recalçou-a.

Aqui havia uma hipótese: “Isso é intencional, o capitalismo nos f*de de todas as maneiras, até na linguagem, para nos manter cada vez mais leigos.” Havia a suposição de que *a educação linguística desigual é um traço estrutural do capitalismo, no interesse da reprodução das relações de produção*. Foi enunciada com simplicidade, 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, o de que a diferença linguística é causa de evasão escolar, e um pronome interrogativo “*como*”, que não pergunta pelas razões da distribuição desigual da língua, demanda apenas uma descrição do modo *como* ela 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 simbólica), 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 recalçou 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 de que é seu pensamento que não faz sentido – impede o engajamento no trabalho de pesquisa como trabalho autoral.

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

Referências Bibliográficas

- 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.
- BENVENISTE, Émile. (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.
- BENVENISTE, Émile. (1958) Da subjetividade na linguagem. *In: Problemas de*

- Linguística Geral I**. 5.^a ed. Campinas: Pontes, 2005, p. 284-293.
- 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
- FANON, Frantz. (1952) O negro e a linguagem. *In: Pele negra, máscaras brancas*. Trad. Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008, p. 33-51.
- FREUD, Sigmund. (1905) O chiste e sua relação com o inconsciente. *In: Obras completas*, v. 7. Trad. Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.
- FREUD, Sigmund. (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.
- FREUD, Sigmund. (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.
- FREUD, Sigmund. (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.
- FREUD, S. (1910) Contribuições para a psicologia da vida amorosa. *In: Amor, sexualidade, feminilidade*. Obras incompletas de Sigmund Freud. Trad. comentário e notas Maria Rita Salzano Moraes. Belo Horizonte: Autêntica, 2019, p. 127.
- FREUD, Sigmund. (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.
- FREUD, Sigmund. (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.
- FREUD, Sigmund. (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.
- GNERRE, Maurizio. **Linguagem, escrita e poder**. 5.^a ed. São Paulo: Martins Fontes, 2012.
- GONÇALVES FILHO, José Moura. Humilhação social: um problema político em psicologia. **Psicologia 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>.
- MEZAN, Renato. **Figuras da teoria psicanalítica**. São Paulo: Escuta/Edusp, 1995.
- SAUSSURE, Ferdinand de. (1916) **Curso de Linguística Geral**. Orgs. Charles Bally, Albert Sechehaye, Albert Riedlinger. Pref. Isaac N. Salum.

24.^a ed. São Paulo: Cultrix, 2000.

VOLTOLINI, Rinaldo. Pensar é desejar: o conhecimento serve para adaptar uma realidade ao que se quer fazer dela. São Paulo, [2006]. p. 36-45.

Educação: especial Freud pensa a educação. São Paulo, n. 1, p. 36-45, out. 2006.

QUEM SOU EU PRA DIZER
ALGUMA COISA?