

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas

Programa de Pós-Graduação em Psicologia

Luís Fernando Duarte Couto

**DESAFIOS DA TRANSMISSÃO DA PSICANÁLISE NA FORMAÇÃO EM
PSIQUIATRIA**

Belo Horizonte

2024

Luís Fernando Duarte Couto

**DESAFIOS DA TRANSMISSÃO DA PSICANÁLISE NA FORMAÇÃO EM
PSIQUIATRIA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em
Psicologia da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas
da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito
parcial à obtenção do título de Doutor em Psicologia.

Area de Concentração: Estudos Psicanalíticos

Orientadora: Prof^ª. Dra. Marcia Maria Rosa Vieira

Belo Horizonte

2024

150	Couto, Luís Fernando Duarte.
C871d	Desafios da transmissão da psicanálise na formação em
2024	psiquiatria [manuscrito] / Luís Fernando Duarte Couto. - 2024. 218 f. Orientador: Marcia Maria Rosa Vieira Luchina.
	Tese (doutorado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas. Inclui bibliografia
	1. Psicologia – Teses. 2. Psicanálise - Teses. 3. Psiquiatria - Teses. 4. Ensino - Teses. I. Vieira, Marcia Maria Rosa. II. Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas. III. Título.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

ATA DE DEFESA DE TESE DE LUÍS FERNANDO DUARTE COUTO

Realizou-se, no dia 05 de julho de 2024, às 14:00 horas, On-line (via Zoom), da Universidade Federal de Minas Gerais, a defesa de tese, intitulada *Desafios da transmissão da psicanálise na formação em psiquiatria*, apresentada por LUÍS FERNANDO DUARTE COUTO, número de registro 2020654371, graduado no curso de MEDICINA, como requisito parcial para a obtenção do grau de Doutor em PSICOLOGIA, à seguinte Comissão Examinadora: Prof(a). Marcia Maria Rosa Vieira Luchina - Orientador (UFMG), Prof(a). Nádya Laguárdia de Lima (UFMG), Prof(a). Marcelo Frederico Augusto dos Santos Veras (UFBA), Prof(a). Marcus André Vieira (PUC/RJ), Prof(a). Sergio Passos Ribeiro de Campos (FHEMIG).

A Comissão considerou a tese:

(x) Aprovada

() Reprovada

Finalizados os trabalhos, lavrei a presente ata que, lida e aprovada, vai assinada por mim e pelos membros da Comissão.



Documento assinado eletronicamente por **Marcus Andre Vieira, Usuário Externo**, em 09/07/2024, às 12:44, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Marcia Maria Rosa Vieira Luchina, Professora do Magistério Superior**, em 09/07/2024, às 15:58, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Marcelo Frederico Augusto dos Santos Veras, Usuário Externo**, em 10/07/2024, às 08:36, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Nadia Laguardia de Lima, Professora do Magistério Superior**, em 10/07/2024, às 10:00, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Sergio Passos Ribeiro de Campos, Usuário Externo**, em 19/09/2024, às 03:32, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).

A autenticidade deste documento pode ser conferida no site

*Ao residente do futuro:
caso (ainda) encontre uma Psiquiatria que se permita ser questionada.*

AGRADECIMENTOS

Eu não ando só. A escrita desta tese transita entre o singular e o plural. Há uma experiência que se dá na solidão da pesquisa, da leitura e da escrita. Mas há, também, parcerias: encontros que possibilitaram discussões, reflexões, bate-papos. Aos que me ajudaram de várias maneiras a desenvolver a pesquisa que deu origem a este escrito quero, aqui, agradecer.

À minha família, sobretudo meus pais, Bira e Maria do Carmo, que um dia apostaram que estudar seria um caminho. A escola nunca foi um lugar qualquer: levei a sério essa indicação. Aos que estão chegando: Heitor, Luísa, Isabela e Helena, agradeço a alegria e a gritaria. Isso me desperta. À tia Aparecida e meus irmãos, Marcus e Carolina, o carinho de sempre.

À Universidade Federal de Minas Gerais que me acolheu por três vezes: na graduação em Medicina, no Mestrado e, agora, no Doutorado. Agradeço a muitos queridos professores com quem aprendi algo da arte da clínica, do rigor da teoria – e a respeitar a falha que há entre um e outro. Foi nessa Universidade que, logo no segundo período da graduação em Medicina, uma professora me apresentou o texto de Freud, o que marcou um antes e um depois em minha vida.

Ao Instituto Raul Soares, lugar especial que costuma despertar os maiores ódios ou as paixões mais súbitas. Ali reaprendi a Medicina, aproximei-me da Psiquiatria. Agradeço a meus preceptores por estes três anos de um aprendizado rico, turbulento, apaixonante. De maneira especial, Henri Kaufmanner, Sérgio de Campos, Renato Diniz. À Elisa Alvarenga agradeço, além dos ensinamentos na residência, a escuta que me faz falar.

A um outro Instituto Raul Soares, este que retornei como preceptor, agradeço aos muitos colegas e amigos, com quem divido a experiência no ensino da Psiquiatria. Em particular, Vinicius Pietra e Rafael Miranda, com quem compartilho a caminhada desde os primeiros dias do R1. Agradeço a todo o grupo de preceptores com quem aprendo sempre, além, é claro, dos residentes que me instigam a reflexão acerca da Psiquiatria, trazendo questões sempre novas. Ali, no novo, busco algo do verdadeiro. Agradeço também aos funcionários do IRS, aos colegas da Residência Multiprofissional em Saúde Mental, sobretudo às queridas amigas Mônica Borges e Marina Melo.

À Maria Wilma e Daniela Dinardi, agradeço a parceria desde o CMT e, agora, no Núcleo de Pesquisa em Psicanálise nas Toxicomanias e no Alcoolismo do IPSM-MG, espaço onde continuo aprendendo. Agradeço também à Escola Brasileira de Psicanálise – Seção Minas,

lugar onde procuro orientar minha formação.

Agradeço a Ivan a parceria, a paciência, além das conversas sobre a pedagogia, o ensino e o mundo, que me ajudaram nessa tese. Bruno Engler e Saulo Carvalho, que se dispuseram a ler partes desse trabalho e contribuíram em algumas reflexões. Aos amigos e colegas de nosso *Observatório da Psiquiatria*, cujas discussões, sempre instigantes, foram de grande valor para minha pesquisa. (A Gustavo, Bruno e Jorge, com quem tenho dividido essa experiência mais de perto).

Agradeço também a Adriano Aguiar e Antonio Teixeira, pela leitura do primeiro capítulo dessa tese e pelas contribuições em meu exame de qualificação. A Marcelo Veras, Marcus André Vieira, Nádia Laguardia e Sérgio de Campos, por terem aceito o convite para comporem a banca de defesa.

Um agradecimento especial à Márcia Rosa que acompanhou atentamente meu percurso no doutorado, por sua orientação precisa, pela leitura cuidadosa dos textos, comentários e indicações bibliográficas. Agradeço também a possibilidade de ter sido seu aluno em várias disciplinas que pude cursar nesse período. Pude aprender também com o seu estilo de ensinar.

São muitos os lugares por onde passei em meu percurso de aprendizado. Várias instituições, escolas, além de muitos queridos mestres. Tudo tem início, no entanto, em uma primeira escola, que levava o nome do poetinha, Vinicius de Moraes. *Eu não ando só. Só ando em boa companhia.*

O cante a palo seco
é o cante mais só:
é cantar num deserto
devassado de sol;
é o mesmo que cantar
num deserto sem sombra
em que a voz só dispõe
do que ela mesma ponha.

(A palo seco, João Cabral de Melo Neto)

Eu quero é que esse canto torto
Feito faca, corte a carne de vocês

(A palo seco, Belchior)

RESUMO

Este trabalho tem sua origem com uma experiência de ensino da psicanálise de orientação lacaniana em uma residência de psiquiatria na cidade de Belo Horizonte, Minas Gerais. Procuramos formular nessa tese os desafios concernentes a essa transmissão, partindo, para isso, da articulação entre a psiquiatria e a psicanálise, nos pontos em que se aproximam e naqueles que se distanciam, bem como em suas relações com a ciência. Buscamos nos orientar pelas questões epistêmicas e éticas que dizem respeito à psiquiatria e à psicanálise para justificar a nossa proposta: transmitir a psicanálise na formação em psiquiatria é *necessário e legítimo*. Nosso percurso seguirá, então, contextualizando os problemas de algumas alianças da psiquiatria no mundo atual, sobretudo a partir da junção do discurso científico com o discurso do capitalista. Com isso, indicamos os riscos de uma prática psiquiátrica que desconsidere a singularidade. Pesquisamos como se dá o ensino da psicanálise em Freud e Lacan em duas vertentes: como ensinam e como pensam o ensino. Encontramos, assim, o que nomeamos como uma falha de transmissão em Freud e, com Lacan, a transmissão de uma falha. Feita essa retomada, nossa investigação avança em direção a duas questões. A primeira diz respeito a como ensinar a psicanálise no século XXI. Diante das mudanças no estatuto do saber ao longo dos tempos, como ensinar o que não se ensina àquele que traz o saber no bolso? A outra questão se refere a o que leva um praticante da psicanálise a se dedicar ao impossível de ensinar. Ou, em outras palavras, o que podemos extrair do estilo mais singular daquele que ensina. Chegamos a algumas formulações que nos orientam sobre o que seria possível fazer diante de um suposto residente hipermoderno, aquele que crê em uma entidade composta pela trindade saber-verdade-objeto. Além disso, buscamos avançar a investigação de o que seria um ensino que se dê além da fantasia daquele que ensina. Algumas questões restam em aberto, sobretudo a respeito da função do objeto voz em uma prática de transmissão da psicanálise.

Palavras-chave: psicanálise; psiquiatria; ciência; ensino; transmissão

ABSTRACT

This work has its origins in an experience of teaching Lacanian psychoanalysis in a psychiatry residency in the city of Belo Horizonte, Minas Gerais. In this thesis, we try to formulate the challenges concerning this transmission, starting from the articulation between psychiatry and psychoanalysis, in the points where they come closer and in those where they distance themselves, as well as in their relationship with science. We seek to be guided by the epistemic and ethical issues that concern psychiatry and psychoanalysis in order to justify our proposal: transmitting psychoanalysis in psychiatric training is *necessary* and *legitimate*. We will then go on to contextualize the problems of some of psychiatry's alliances in today's world, especially from the junction of scientific discourse with capitalist discourse. In doing so, we will point out the risks of a psychiatric practice that disregards singularity. We investigated how Freud and Lacan teach psychoanalysis in two ways: how they teach and how they think about teaching. We thus found what we call a failure of transmission in Freud and, with Lacan, the transmission of a failure. Having said that, our investigation moves on to two questions. The first concerns how to teach psychoanalysis in the 21st century. Given the changes in the status of knowledge over time, how can we teach what cannot be taught to those who carry knowledge in their pockets? The other question refers to what drives a practitioner of psychoanalysis to dedicate themselves to the impossible of teaching. Or, in other words, what we can extract from the most unique style of the one who teaches. We have come up with some formulations that guide us on what to do in the face of a supposed hypermodern resident, one who believes in an entity made up of the trinity of knowledge-truth-object. In addition, we are trying to make progress on how to teach in a way that goes beyond the fantasy of the teacher. Some questions remain open, especially the function of the voice object in a practice of transmitting psychoanalysis.

Keywords: psychoanalysis; psychiatry; science; teaching; transmission

RESUMEN

Este trabajo tiene su origen en una experiencia de enseñanza del psicoanálisis de orientación lacaniana en una residencia de psiquiatría en la ciudad de Belo Horizonte, Minas Gerais. En esta tesis, intentamos formular los desafíos relativos a esta transmisión, a partir de la articulación entre psiquiatría y psicoanálisis, donde se aproximan y donde se distancian, así como su relación con la ciencia. Buscamos guiarnos por las cuestiones epistémicas y éticas que conciernen a la psiquiatría y al psicoanálisis para justificar nuestra propuesta: transmitir el psicoanálisis en la formación en psiquiatría es *necesario y legítimo*. A continuación, contextualizaremos los problemas de algunas alianzas de la psiquiatría en el mundo actual, especialmente a partir del cruce del discurso científico con el discurso capitalista. Al hacerlo, señalaremos los riesgos de una práctica psiquiátrica que prescinda de la singularidad. Investigamos cómo Freud y Lacan enseñan psicoanálisis en dos sentidos: cómo enseñan y cómo piensan la enseñanza. Encontramos así lo que llamamos un fracaso de la transmisión en Freud y, con Lacan, la transmisión de un fracaso. Dicho esto, nuestra investigación pasa a dos cuestiones. La primera se refiere a cómo enseñar psicoanálisis en el siglo XXI. Dados los cambios en el estatus del saber a lo largo del tiempo, ¿cómo podemos enseñar lo que no se enseña a quienes llevan el saber en el bolsillo? La otra pregunta es qué lleva a un profesional del psicoanálisis a dedicarse a lo imposible de enseñar. O, en otras palabras, qué podemos extraer del estilo más singular de quien enseña. Hemos llegado a algunas formulaciones que nos orientan sobre lo que sería posible hacer frente a un supuesto residente hipermoderno, que cree en una entidad condituida por la trinidad saber-verdad-objeto. Además, pretendemos avanzar en la investigación de cómo podría ser una enseñanza que vaya más allá del fantasma de quien enseña. Algunas cuestiones permanecen abiertas, especialmente en lo que se refiere a la función del objeto voz en una práctica de transmisión del psicoanálisis.

Palabras clave: psicoanálisis; psiquiatria; ciência; enseñanza; transmisión

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ChatGPT	<i>Chat Generative Pre-trained Transformer</i>
DA	Discurso do Analista
DH	Discurso da Histérica
DM	Discurso do Mestre
DSM	<i>Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders</i>
DU	Discurso Universitário
EUA	Estados Unidos da América
Fhemig	Fundação Hospitalar do Estado de Minas Gerais
IPA	<i>International Psychoanalytical Association</i>
LBHM	Liga Brasileira de Higiene Mental
MBE	Medicina Baseada em Evidências
NHS	<i>National Health Service</i>
NIMH	<i>National Institute of Mental Health</i>
RDoC	<i>Research Domain Criteria</i>
RP-IRS	Residência de Psiquiatria do Instituto Raul Soares
TB	Tuberculose
TDAH	Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade
TOD	Transtorno Opositivo Desafiador

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
CAPÍTULO 1 – UM PROBLEMA EPISTEMOLÓGICO: CIÊNCIA, PSIQUIATRIA E PSICANÁLISE	20
1.1 Há mal-estar	20
1.2 O homem engarrafou a eletricidade	21
1.3 Biologia: uma ciência da vida?	23
1.4 Uma psiquiatria perfeita, ou seja, sem clínica: abolindo os paradoxos	34
1.5 Psicanálise – entre a retórica e a ciência; entre o paradigma e o irreduzível de cada caso –: arranjando-se com os paradoxos	45
CAPÍTULO 2 – TRANSMISSÃO: ENSINAR O QUE NÃO SE ENSINA A ALGUÉM QUE NÃO O QUER	58
2.1 Os homens dos ratos	58
2.2 A falha de transmissão, a transmissão de uma falha	69
2.2.1 Transmissão: tradição, episteme e ética	69
2.2.2 Freud e a falha de transmissão	77
2.2.3 Lacan e a transmissão de uma falha	93
CAPÍTULO 3 – COMO TRANSMITIR A PSICANÁLISE NO SÉCULO XXI?	122
3.1 Um pensamento secretado, um pensamento secreto: a psicanálise faz furo na ciência	125
3.1.1 A verdade é sem garantias	138
3.2 Saber e ensino	146
3.2.1 Saber <i>versus</i> ensino	148
3.2.2 Provando um discurso sem palavras	153
3.2.3 O mercado do saber	163
CAPÍTULO 4 – UM DESEJO DE TRANSMISSÃO	169
4.1 Não estamos afásicos	169
4.2 <i>Docere, Discere</i>	173
4.3 Um estilo	185
CONSIDERAÇÕES FINAIS	195

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	201
ANEXO 1 – “DIÁLOGO” COM O <i>CHATGPT</i>	215

INTRODUÇÃO

Peço licença para, nesta introdução, escrever na primeira pessoa do singular. Todo o restante do trabalho será escrito na primeira pessoa do plural e tentarei, aqui, ao apresentar essa tese, justificar as escolhas do singular e do plural.

Enderecei essa investigação à Universidade Federal de Minas Gerais há pouco mais de quatro anos, período formal de um programa de doutorado. Ela se inicia, no entanto, antes disso. Parto de uma experiência com a transmissão da psicanálise de orientação lacaniana na formação de futuros psiquiatras na Residência de Psiquiatria do Instituto Raul Soares, instituição mantida pela Fundação Hospitalar do Estado de Minas Gerais, na cidade de Belo Horizonte. Minha experiência como preceptor tem seu início no ano de 2016 e, pouco depois disso, por algumas contingências, vi-me diante do desafio de dar continuidade ao ensino e transmissão da psicanálise nessa formação, ao lado de alguns outros colegas – o que tomei como uma responsabilidade.

Há uma tradição em nosso serviço de uma tentativa de articulação desses dois campos – psiquiatria e psicanálise – que tem sua origem já na criação da residência no fatídico ano de 1968. No entanto, quando me vi diante da responsabilidade de dar continuidade a esse ensino, procurei formalizar o de que se trata em uma transmissão. É nesse sentido que o presente trabalho me permitiu elaborar os contornos epistêmicos e éticos que concernem à transmissão da psicanálise na formação em psiquiatria, distante de uma ideia de simplesmente manter uma tradição.

Essa investigação tem, então, seu início com minha prática na preceptoria, que atualmente está distribuída em algumas atividades. Há o trabalho com os residentes do primeiro ano dentro de uma enfermaria em que recebemos casos em que há passagens ao ato graves, exuberância de fenômenos da psicose, dificuldades de diagnósticos em sua interface com os quadros mentais-orgânicos, além de toda sorte de misérias que perpassam essas situações. Para os residentes do primeiro ano ofereço a disciplina teórica de Psicanálise I, em que estudamos os conceitos fundamentais da psicanálise, sobretudo recorrendo aos textos clássicos de Freud.

Além disso, há um trabalho desenvolvido com os residentes do segundo ano e que diz respeito à prática em um ambulatório de psicanálise aplicada à psicoterapia. Nesse ambulatório atuo como supervisor de casos conduzidos pelos residentes, em encontros semanais. Articulado ao ambulatório, ofereço a disciplina de Psicanálise II, em que investigamos o percurso feito por Lacan em seu retorno a Freud, a formalização da teoria psicanalítica a partir das noções de

estrutura, dos matemas, bem como a tentativa de articulação da teoria à contemporaneidade das situações que a clínica nos apresenta. Há, ainda, um trabalho realizado com o quarto ano opcional da residência. Trata-se da Residência de Psicoterapia, ofertada aos psiquiatras que já concluíram os três anos formais da residência. Nesse caso, além da prática da supervisão, procuramos aprofundar alguns conceitos da psicanálise a partir de Freud e Lacan. Além disso, há um momento privilegiado em nossa residência, a Sessão Clínica, que ocorre às terças-feiras pela manhã, em que participam todos os residentes e preceptores. Nessa ocasião um residente apresenta um caso de difícil manejo ou diagnóstico, ou um caso paradigmático, ou, em outras palavras, um caso que nos ensine algo. A apresentação propicia discussões que se dão por orientações epistêmicas variadas.

Essa é minha experiência atual com a transmissão da psicanálise, mas poderia localizar que minha pesquisa tem início ainda um pouco antes. Em minha própria formação nessa mesma residência e a partir de uma inquietação que trago desde muito antes disso: como se ensina? A escrita dessa tese permitiu este movimento de *Nachträglichkeit*, como Freud o propõe logo no início do desenvolvimento de sua teoria: reformular, a partir da experiência atual, os efeitos do encontro com os mestres ao longo da vida estudantil.

É por isso que preferi, nessa introdução, o singular ao plural. No restante desse trabalho sobressairá o plural, *nós*, não por uma mera formalidade, mas por indicar a especificidade de uma pesquisa na Universidade. Poderia ter feito essa pesquisa por mim mesmo, sem passar pelo Outro, o que, creio, não teria os efeitos que teve. Mas optei por submetê-la à Universidade, o que possibilitou a discussão dos temas aqui tratados com outros colegas e, sobretudo, permitiu que minha pesquisa estivesse sob uma orientação precisa. Além disso, a presente tese será submetida também a uma banca de avaliação, o que suscitou em mim um desejo de que sua escrita fosse, ela mesma, instrumento da transmissão de uma experiência (com todos os limites que uma escrita comporte no que concerne à transmissão). Além disso, o tratamento universitário de uma produção como essa me levou a buscar formalizar com a maior precisão que consegui, os temas aqui desenvolvidos.

É por isso que busquei, sempre que pude, recorrer aos textos clássicos, às chamadas fontes primárias, tomando como referência a produção estabelecida em textos de Freud e Lacan. Esse método, que consiste em tentar formalizar a experiência com o auxílio dos textos clássicos, permitiu que eu pudesse encontrar neles, muitas vezes, indicações precisas daquilo que experimentava em minha prática, ou ainda, aquilo que não sabia que sabia. Além, é claro, do encontro com o novo, desconhecido a mim. De acordo com Ítalo Calvino, em *Por que ler os*

clássicos, “toda releitura de um clássico é uma leitura de descoberta como a primeira” (Calvino, 1993, p.11). O texto clássico sempre nos revela algo de inédito e é surpreendente constatar como a atualidade da prática encontra ali sua ressonância. O texto de Lacan, especificamente, terá aí uma via privilegiada de leitura, uma vez que o próprio autor convida o leitor a incluir nele, algo de seu.

Não privilegiei, então, a via de um *up-to-date*, como se tornou prática comum na produção científica, principalmente naquela concernente à medicina. Recorri, no entanto, a autores contemporâneos, quando estes me ajudaram a articular aquilo que não me era claro, que estava pouco preciso, ou que, vindo de outra experiência, esclarecia algum ponto de entrave da minha.

Ler e reler os clássicos com o objetivo de seguir nessa pesquisa é um movimento suscitado pela *experiência* com a transmissão, de que parto. No entanto, tem também um outro efeito, o de um retorno. A leitura/releitura auxilia em minha prática, permite que eu tente formalizar pontos obscuros que encontro nos casos para os quais dou supervisão, ou concernentes à própria teoria psicanalítica (sem desconsiderar os efeitos para minha própria experiência analisante). O que pode produzir um terceiro efeito. Falar dos textos clássicos para os residentes permite apresentar-lhes Freud e Lacan. Aí está uma chance de que os residentes, futuros psiquiatras, possam se interessar por algo do discurso analítico, caso isso lhes ajude em sua prática ou em suas próprias questões subjetivas. De acordo com Calvino, os clássicos são lidos não por dever, mas por amor. Exceto na escola:

[...] a escola deve fazer com que você conheça bem ou mal um certo número de clássicos dentre os quais (ou em relação aos quais) você poderá depois reconhecer os “seus” clássicos. A escola é obrigada a dar-lhe instrumentos para efetuar uma opção: mas as escolhas que contam são aquelas que ocorrem fora e depois de cada escola (Calvino, 1993, p.13).

Trata-se de uma aposta: apresentar o texto, um *pensamento em desenvolvimento* como Lacan se referiu, certa vez, à psicanálise. O que o residente fará disso – se destinará à psicanálise seu amor, ódio, indiferença, seu desejo ou angústia – não podemos calcular. Mas apontar que há, em relação à subjetividade, ou à abordagem do sofrimento daqueles que nos procuram, mais de um tipo de leitura; expor os residentes à peste da psicanálise, em suas dimensões epistêmicas e éticas, é uma tentativa. Não se trata, é claro, de fazer com o que o residente se torne um

psicanalista – isso é de outra ordem – mas de incluir, em sua prática, instrumentos que lhe permita questionar a psiquiatria, interrogá-la, para fazê-la falar, cada vez, de um modo diferente. É uma maneira de não se cristalizar em uma suposta verdade científica, tornar seu objeto e seu instrumento de pesquisa e prática clínica, mais complexo e mais aberto.

É para tratar desses e outros problemas que dividi essa tese em quatro capítulos. No primeiro deles busquei retomar a relação entre psicanálise e psiquiatria em suas articulações à ciência e, para isso, tomei o exemplo da Física, o que permitiu que eu pudesse avançar em alguns pontos. Não um avanço em termos de geração de um conhecimento novo, mas de tentar tomar um ponto de vista novo. Assim, partindo da Física e caminhando em direção à Biologia, procurei localizar os paradoxos inerentes à articulação entre *partes* e *todo* em dois níveis: um primeiro, ao nível do indivíduo, que se apresenta como mais complexo que a somatória das partes, e um segundo, ao nível da classe, em que indivíduos dessemelhantes constituem uma suposta identidade. Como psiquiatria e psicanálise irão articular esses dois paradoxos?

Esse ponto de vista permitiu que eu pudesse confrontar o indivíduo da biologia – e sua inserção na psiquiatria –, ao sujeito da psicanálise. Não sendo, *indivíduo* e *sujeito*, conceitos superponíveis, o problema concernente à relação *partes* e *todo* possibilitou uma leitura do problema a partir de uma nova perspectiva. Acredito que esse debate que proponho no Capítulo 1 possa contribuir para a demarcação dos campos de que se trata na psiquiatria e na psicanálise.

Ainda no primeiro capítulo, o problema epistêmico relativo à psiquiatria é destacado e revela o que não se separa dele, um problema ético. É o que procurei demonstrar a partir de algumas dificuldades que a psiquiatria encontra em sua formalização teórica. Um alerta, no entanto, é importante de ser ressaltado: a psicanálise não virá para socorrer a psiquiatria em seus impasses – isso é tarefa para a psiquiatria – mas poderá auxiliar o psiquiatra em sua prática clínica. Assim, alguns conceitos ou algumas elaborações da psicanálise podem servir como uma ferramenta com a qual o residente poderá operar. Em suma, o primeiro capítulo se dedica a justificar a pertinência do estudo da psicanálise na formação em psiquiatria.

No segundo capítulo busco tratar inicialmente de alguns restos que ficaram do primeiro capítulo. Isso se dá porque, durante sua escrita, o debate acerca da cientificidade da psicanálise reapareceu em nosso meio, a partir de mais um ataque panfletário à mesma. Não tratei diretamente desse ataque, mas o debate suscitado na ocasião me fez retornar ao primeiro capítulo e rearticular algumas formulações. Assim, tentei apresentar de maneira mais clara os impasses não da relação da psicanálise com a ciência, mas sim, da psiquiatria e da neurociência, com a ciência. Na sequência do segundo capítulo busquei, enfim, nas obras de Freud e Lacan,

aquilo que é possível extrair a respeito da transmissão da psicanálise. Como Freud e Lacan formulam a questão do ensino e transmissão?

Parto de Freud em sua primeira década de elaboração da psicanálise e encontro ali, sobretudo, um aprendizado a partir da clínica. Destaco, no entanto, aproximadamente por ocasião da escrita do caso do pequeno Hans, um período em que há uma mudança em relação às elaborações teóricas de como ensinar a psicanálise. Passa-se de um aprendizado com a clínica à questão de como ensinar. A partir desse momento surgem vários textos dedicados ao tema. Freud se depara com um impossível de ensinar e com os fenômenos da resistência à psicanálise. O retorno a seu texto, a partir do movimento levado a cabo por Lacan, é esclarecedor tanto a respeito dos impasses a que chegou Freud, bem como daquilo que permitiu a Lacan avançar em relação à transmissão. Nesse sentido, retomei o caminho percorrido por Lacan desde o seu primeiro Seminário, procurando destacar os momentos de virada em seu ensino sobre como ensinar. É nesse sentido que a investigação esclarece a passagem, em um primeiro momento, de um ensino que se dá pela fala, para, em um momento posterior, ser pensado como um discurso sem palavras.

Os dois últimos capítulos foram escritos, inicialmente, como um só. Há dois motivadores essenciais que permitiram o seu desenvolvimento: como ensinar no século XXI; e como pensar a transmissão da psicanálise a partir do último ensino de Lacan. Para isso, procurei no capítulo 3, tomar algumas concepções de *saber* em nossa cultura, partindo, então, da pergunta de Sócrates a Teeteto: O que é o saber? Esse movimento permitiu que eu pudesse articular as mudanças por que passa o estatuto do saber ao longo dos tempos, para pensá-lo hoje. Isso me possibilitou desdobrar duas teses aparentemente contraditórias: uma de Lacan, ao afirmar que no discurso do capitalismo, o sujeito estaria disjunto do saber; outra de Jacques-Alain Miller, para quem o jovem traz o saber no bolso. Ora, se o sujeito está separado do saber, como o traz no bolso? Foi o que me permitiu avançar e desenvolver uma proposta, apresentada no último capítulo, de como poderíamos escrever o discurso de um suposto *residente hipermoderno*.

Dediquei o último capítulo sobretudo à questão do *estilo* do ensinante. É nesse sentido que o singular reaparecerá nessa tese. Primeiro, nessa *primeira pessoa do singular*, com que escrevo essa introdução. E, ao final, como o singular do ensinante, naquilo que comporta de um estilo. É o que me permitiu, então, conduzir a investigação para *o que seria um ensino que se dê além da fantasia daquele que ensina*. O que surge, nesse sentido – e é surpreendente para mim –, é o uso da *voz*, objeto que se deixa cair em um ensino, bem como a possibilidade de

poder (ou não) produzir alguma ressonância no residente.

Restam, certamente, pontos em aberto, questões que procurei formalizar na conclusão dessa tese. Não para respondê-las, mas para indicá-las. Todo o movimento desse trabalho passa, em alguma medida, por aí: indicar as questões que o desafio de transmitir suscitam. O que resta dessa escrita está longe de ser um manual, não visa à produção de um especialista em transmitir. Resta outra coisa: uma pergunta aberta, viva. Como uma ferida.

CAPÍTULO 1

Um problema epistemológico: ciência, psiquiatria e psicanálise

1.1 Há mal-estar

Um dos primeiros exemplos de axiomas com que se tem contato durante a formação escolar vem da geometria euclidiana: dois pontos distintos determinam uma, e somente uma, reta. O axioma é um enunciado universalmente aceito, e não se espera uma demonstração dele. Os trabalhos científicos partem de axiomas ou postulados produzidos a partir da observação direta da natureza ou de formulações matemáticas. É a partir deles que a ciência pretende avançar em sua tentativa de ler a natureza.

Este trabalho terá início com o seguinte axioma: há mal-estar. Seja na cultura, seja no campo subjetivo, o mal-estar encontra-se em toda parte. Há pouco tempo vivenciamos uma pandemia, frequentemente os homens entram em guerra, populações inteiras encontram-se em situações precárias, há fome sem escassez de produção de alimentos. Na subjetividade, o mal-estar é evidente, embora pudéssemos recorrer à clínica ou às pesquisas científicas para dele ter provas. No entanto, consideraremos a verdade contida nesta proposição: inegavelmente, há mal-estar.

Mesmo com o desenvolvimento da filosofia, da medicina e da matemática na Antiguidade Clássica, mesmo com o triunfo da religião na Idade Média ou com o início da era científica desde o Renascimento, não se pode contestar que o mal-estar persiste. Ou, de modo inverso, o desenvolvimento da filosofia, medicina, religião e ciência só nos demonstra que há um mal-estar incurável na História do homem. Parece óbvio.

Fazendo um recorte e tomando o mal-estar na subjetividade como objeto de nosso interesse, poderíamos retomar o percurso histórico de suas tentativas de cura a partir dos emplastros, rezas, magias, sangrias, medicamentos, cirurgias ou psicoterapias. Porém, nós nos deteremos em sua abordagem atual, a partir de dois campos: a psiquiatria e a psicanálise.

Tendo surgido na era da razão, psiquiatria e psicanálise tomarão o mal-estar do homem como objeto de investigação e traçarão percursos que ora se aproximam, ora se tornam bastante divergentes, o que coloca as duas perspectivas em uma zona de diálogo e conflito. Assim, se o racionalismo importa aos dois campos, a ciência necessariamente entrará nessa discussão. A partir disso, surgem algumas questões: como pensar a psiquiatria e a psicanálise em suas relações com a ciência moderna? Como cada um dos campos se articulará à clínica? Este

capítulo pretende, então, partir de algumas considerações acerca da ciência para, em seguida, passar a uma discussão a respeito da psiquiatria e da psicanálise sob uma perspectiva epistemológica e em suas relações com a clínica.

1.2 O homem engarrafou a eletricidade

O famoso experimento da pipa de Benjamin Franklin que, segundo alguns historiadores, nunca deve ter ocorrido, teria buscado provar a natureza elétrica dos raios. Este polímata estadunidense já havia manifestado ideias a esse respeito antes de propor o experimento que consistiria em soltar uma pipa num dia de tempestade para armazenar a eletricidade em uma garrafa de Leyden! Antes dessa história, no entanto, Benjamin Franklin trouxe uma novidade para o mundo científico. Em meados do século XVIII, o estudo dos fenômenos elétricos era um dos ramos principais da física experimental. Havia muitas perguntas sem respostas e várias teorias tentavam dar conta dos fenômenos elétricos. Como, por exemplo, a eletricidade poderia gerar atração ou repulsão sem haver contato direto? Ou, então, como os efeitos elétricos poderiam ser transmitidos a grandes distâncias por meio de fios metálicos? (Silva & Pimentel, 2008). Foi somente com os trabalhos de Franklin e seus sucessores que foi proposta uma teoria que desse conta de quase todos os fenômenos elétricos. Essa nova teoria produziu um paradigma comum para as pesquisas subsequentes em eletricidade (Kuhn, 1962/2001).

A natureza estaria escrita em linguagem matemática, segundo Galileu. E o cientista procuraria extrair, de suas regularidades, uma teoria lógica. É isso que faz Benjamin Franklin ao propor uma teoria que melhor explicou tais fenômenos observados na natureza. É curioso que o movimento de ler a linguagem matemática da natureza permite ao homem não apenas propor teorias a seu respeito, mas também inventar máquinas como a garrafa de Leyden ou o para-raios. Desse modo, a ciência permite a descoberta – de uma relação lógica antes encoberta –, bem como permite criar, inventar dispositivos que alteram a natureza e a relação que, com ela, o homem estabelece.

Para Thomas Kuhn (1922-1996), físico teórico e historiador da ciência, temos, com a história da pesquisa elétrica no século XVIII, “um exemplo mais concreto e melhor conhecido da maneira como uma ciência se desenvolve antes de adquirir seu primeiro paradigma universalmente aceito” (Kuhn, 1962/2001, p. 33). Segundo Kuhn, em *A estrutura das revoluções científicas*, os paradigmas seriam realizações científicas universalmente reconhecidas que trariam soluções para uma comunidade científica por um tempo. Ele propõe

que a ciência não se desenvolve pela acumulação de descobertas e invenções individuais, mas por meio de revoluções. De tempos em tempos os cientistas se deparam com problemas que não encontram soluções nos paradigmas utilizados pela comunidade naquela ocasião. Haveria aí uma anomalia que geraria uma crise até a emergência de uma nova teoria que estabeleceria um novo paradigma. Assim, por exemplo, a teoria de Einstein, ao propor a luz como partícula-onda, trouxe uma melhor explicação aos fenômenos ópticos que a teoria de Newton, tornando-se um novo paradigma.

A transição de um paradigma em crise para um novo, do qual pode surgir uma nova tradição de ciência normal, está longe de ser um processo cumulativo obtido através de uma articulação do velho paradigma. É antes uma reconstrução da área de estudos a partir de novos princípios, reconstrução que altera algumas das generalizações teóricas mais elementares do paradigma, bem como muitos de seus métodos e aplicações (Kuhn, 1962/2001, p. 116).

É interessante pensar que a nova teoria não torna a anterior “acientífica”. Ambas foram produzidas a partir do método científico, mesmo que a anterior tenha sido descartada. Isso nos leva a pensar que a atual teoria, que orienta a comunidade científica no presente, pode vir a ser considerada obsoleta, ou mesmo falsa, no futuro, o que poderia tornar o firme solo da ciência um pouco movediço. Talvez esse caráter incerto do solo científico fique mais claro nos períodos de crise em que o paradigma vigente não responde aos problemas encontrados, aquilo que Kuhn nomeou “anomalia”. Ele cita, por exemplo, como Einstein o descreveu: “Foi como se o solo debaixo dos nossos pés tivesse sido retirado, sem nenhum fundamento firme, sobre o qual se pudesse construir, estivesse à vista.” (Einstein, 1949, p. 45 apud Kuhn, 1962/2001, p. 115).

O que fazer, então, com o paradigma anterior? Ele serviu por um tempo, fora aceito, partilhado e aplicado por uma comunidade científica, produziu novas descobertas, foi útil na invenção de instrumentos. Tal paradigma foi utilizado, no entanto, enquanto pôde responder aos problemas *possíveis* de serem respondidos. Afinal, são estes os problemas (os problemas possíveis) escolhidos pelos cientistas para seu trabalho (Kuhn, 1962/2001, p. 59). O cientista teria horror ao impossível?

Por outro lado, é interessante o fato de ser possível trabalhar com um paradigma mesmo que este não tenha todas as respostas aos problemas levantados. É surpreendente, por exemplo, como a mecânica quântica possibilitou ao homem a aplicação da teoria na produção de novas

tecnologias (computadores, GPS, LEDs, *lasers* etc.), mesmo que haja, nela, paradoxos e pontos sem explicação. Ou seja, uma teoria pode ser empregada em uma determinada prática, mesmo com pontos de inconsistência. Há, no entanto, algum momento de ruptura em que surge uma nova teoria que melhor explica e trata as inconsistências e pontos obscuros da teoria anterior – e que são paradigmas incompatíveis. Nesse caso, a teoria anterior passaria a ser um mito?

Se essas crenças obsoletas devem ser chamadas de mitos, então os mitos podem ser produzidos pelos mesmos tipos de métodos e mantidos pelas mesmas razões que hoje conduzem ao conhecimento científico. Se, por outro lado, elas devem ser chamadas de ciências, então a ciência inclui conjuntos de crenças totalmente incompatíveis com as que hoje mantemos (Kuhn, 1962/2001, p. 21).

Há aqui uma questão relevante que diz respeito aos construtos científicos que podemos considerar então, em sua maioria, como provisórios. Trata-se de uma constatação bastante séria por produzir um sismo nos alicerces do edifício da ciência. Voltaremos a isso mais à frente para discutir como a ciência lidará com o problema de suas teorias serem de outra ordem que o fato da natureza. A matematização seria uma das respostas?

Até aqui estamos diante da física como modelo de ciência dos séculos XVIII e XIX. São vários os avanços e as descobertas nesse campo, bem como a produção de novos dispositivos tecnológicos (que foi possível graças a estes mesmos avanços). A física matematizada foi capaz de produzir paradigmas mais estáveis ao longo do tempo, ao que parece (Kuhn, 1962/2001, p. 35). Para a biologia, no entanto, os primeiros paradigmas universalmente aceitos são mais recentes e, não por acaso, relacionados à hereditariedade.

1.3 Biologia: uma ciência da vida?

Retomaremos aqui algumas considerações acerca da biologia. O início do interesse pelo estudo da vida talvez seja difícil precisar, mas podemos destacar alguns marcos importantes naquilo que, posteriormente, viria a consistir a Biologia. Na Antiguidade Clássica e Idade Média, homens, animais e plantas seriam considerados seres vivos por possuírem um princípio motor que explicaria sua origem e seu desenvolvimento. Tal princípio seria o *psyché* ou *anima* e aparece em Aristóteles e Platão, a partir das considerações da relação entre corpo e alma. Para Platão, o corpo teria a alma nele contida (*soma empsychon*); para Aristóteles, a *psyché* seria a

causa e o princípio de algo que vive como *soma*. Na Idade Média, Tomás de Aquino considera que para tomar os seres vivos como um conjunto, seria preciso localizar o que têm em comum, ou seja, um princípio de vida ou alma (*anima*) (Aquino, 1268 apud Perin et al., 2020).

Na Idade Moderna, essa concepção animista dos seres vivos passa a sofrer críticas e, sobretudo a partir de René Descartes (1596-1650), desenvolve-se um tipo de mecanicismo a partir do qual a compreensão do todo seria possível pela análise minuciosa das partes. O biólogo de origem alemã, Ernst Mayr, afirma, a este respeito, que “os mecanicistas [...] consideravam que todos os fenômenos vivos deviam ser analisados até os elementos componentes de nível mais inferior, para mostrar que não restava resíduo algum após tudo ter sido explicado em termos de física e química” (Mayr, 2005, p. 84 apud Perin et al., 2020, p. 141).

Trata-se de uma concepção importante que perpassa toda a Biologia e que diz respeito à relação entre as partes e o todo (Oliveira & Caldeira, 2015). Com o racionalismo e os relativos sucessos nas pesquisas da física e química com suas demonstrações a partir da matemática, houve a criação de instrumentos e novas tecnologias – novas teorias de Newton sobre a óptica e a utilização do microscópio por Robert Hooke (1635-1703), com o qual viu e nomeou a célula – que possibilitaram o avanço nos estudos da Biologia. Passa-se, assim, de uma teoria anímica para uma organicidade observável. Tal nomeação do visível e um modo de proceder aparentemente ingênuo é o que, para Michel Foucault (1926-1984), define a história natural, antes mesmo de a biologia se estabelecer como uma ciência (Foucault, 1966/1990).

Em *As palavras e as coisas: uma arqueologia das Ciências Humanas*, Foucault (1966/1990) localiza a mudança de uma concepção mecanicista a uma vitalista. A visão mecanicista estava baseada em Descartes e Boyle¹ e associava, respectivamente, os organismos e a natureza a máquinas dependentes do bom funcionamento das partes. Essa concepção identificava-se com o determinismo na medida em que os fenômenos vitais se produziriam segundo uma ordem determinada seguindo a lei da causalidade. Havia aí a negação de causas transcendentais. Esse pensamento foi desenvolvido na modernidade a partir da redução do ser orgânico à natureza não viva, regido pelas leis físicas e químicas. No entanto, o mecanicismo depara-se com um problema que diz respeito à conservação das espécies. Ou seja, se os seres vivos surgem de outros seres vivos, qual seria sua origem? Como se conservaria a espécie e, ao mesmo tempo, a variabilidade? É interessante que a concepção mecanicista é retomada mais recentemente, nas décadas de 1980 e 1990, certamente com efeitos até os dias atuais, com o

¹ Robert Boyle (1627-1691), físico e químico irlandês, considerado um dos fundadores da Química.

neodarwinismo, o sequenciamento genético, o avanço na produção de imagens e na compreensão do funcionamento do cérebro². Haveria aí a chance de um maior entendimento baseado em modelos matemáticos que pudessem explicar o funcionamento do vivo por mecanismos moleculares e neurais. O que se produziu, no entanto, foi uma “avalanche de dados” que não explica como os organismos adquirem suas formas e herdam seus instintos (Perin et al., 2020).

É nesse contexto das dificuldades encontradas pelo mecanicismo que surge o vitalismo ao considerar a impossibilidade de redução dos seres vivos ao mecânico e às leis da física e da matemática.

Arrola-se aí igualmente o prestígio então recente das ciências físicas, que forneciam um modelo de racionalidade; desde que foi possível, pela experimentação e pela teoria, analisar as leis do movimento ou as do reflexo do raio luminoso, não seria normal buscar, por experiências, observações ou cálculos, as leis que poderiam organizar o domínio mais complexo, mais vizinho, dos seres vivos? O mecanicismo cartesiano, que constituiu mais tarde um obstáculo, teria sido primeiro como que o instrumento de uma transferência, e teria conduzido, um pouco à sua revelia, da racionalidade mecânica à descoberta desta outra racionalidade que é a do ser vivo (Foucault, 1966/1990, p. 139).

Surgem, então, teorias alternativas que consideravam uma natureza além da mecânica. Para Barthez (1734-1806), médico de Montpellier, por exemplo, haveria entidades como a “alma pensante” e o “princípio da vida”. Ou para Denis Diderot (1713-1784), a matéria seria dotada de um princípio de sensibilidade. O antropólogo e zoólogo alemão Johann Friedrich Blumenbach (1752-1840) propõe o termo *Bildungstrieb*³, “uma espécie de impulso presente em todos os seres vivos, desde seu nascimento que lhes atribui sua forma e a preserva ao longo da vida” (Perin et al., 2020, p. 150). Para ele, *Bildungstrieb* seria uma das primeiras causas de toda geração, nutrição e reprodução. O que aproxima todas as teorias seria a presença de uma *força constante* que regularia as atividades vitais dos organismos (Perin et al., 2020).

A perspectiva de Foucault (1966/1990), embora não seja consenso entre os historiadores

² Em julho de 2019, o vencedor do Prêmio Nobel de Química, Roger Kornberg, afirma em uma entrevista ao jornal *El País*: “as pessoas resistem à ideia, mas a vida é só química”. Kornberg foi vencedor do prêmio devido ao seu trabalho a respeito da transcrição eucariótica (transcrição da mensagem do DNA para o RNA) (Ansed, 2019).

³ Há, neste termo, o mesmo radical *Trieb*, utilizado por Freud para se referir ao que ficou conhecido entre nós por “pulsão”, conceito que se situa na fronteira entre o somático e o psíquico. Retomaremos esse ponto mais à frente.

da ciência, é de que a biologia não existiu antes do século XIX. Ela teria surgido a partir da congruência das abordagens mecânica e observacional dos séculos XVII e XVIII. Kuhn (1977/2011), por sua vez, considera o desenvolvimento das ciências biológicas mais complexo devido aos fortes laços com técnicas e instituições da medicina (Kuhn, 1977/2011).

Os avanços científicos na biologia, física e química, bem como as novas tecnologias são progressivamente incorporados à medicina. Com Galileu e Descartes, o conhecimento físico passa a considerar todos os movimentos conformes às leis da natureza; paralelamente, o progresso do conhecimento biológico consistirá em unificar as leis da vida natural e da vida patológica (Canguilhem, 1974/2012). Poderíamos considerar que a física matematizada abriu os caminhos para a constituição da biologia como campo científico autônomo que se incorpora à medicina por algumas de suas disciplinas, sobretudo a fisiologia e a patologia. Há, no entanto, um problema. O objeto da física, mesmo se abordado por diferentes teorias, persiste imutável. Ou seja, podemos pensar as revoluções científicas na perspectiva de Kuhn produzindo mudanças no paradigma com que determinado fenômeno é teorizado, mas este permanece o mesmo. O raio das tempestades antes e depois de Franklin, ou a luz de Newton e de Einstein, são os mesmos. Ou as reações químicas desde os coacervados até a produção de fármacos nos laboratórios são regidas pelas mesmas leis (dão-se nas mesmas proporções, há uma regularidade na ligação produzida entre átomos etc.). No entanto, na biologia as coisas são bem diferentes. O objeto muda com o tempo. Em largas escalas de tempo, por exemplo ao considerar a evolução de Darwin, ou em curtas escalas de tempo, como no envelhecimento do organismo. Para Canguilhem (1974/2012):

Quando se pensa no objeto de uma ciência, pensa-se em objeto estável, idêntico a si mesmo. A matéria e o movimento, regidos pela inércia, oferecem inteira garantia a esse respeito. Mas e a vida? A vida não é justamente evolução, variação de formas, invenção de comportamentos? Sua estrutura não é histórica, tanto quanto histológica? A fisiologia tenderia, então, para a história, que não é, por mais que se queira, ciência da natureza. É verdade que, apesar disso, o caráter de estabilidade da vida não pode passar despercebido (Canguilhem, 1974/2012, p. 144).

Introduz-se aí, na matéria da vida, o tempo ordenado como história. Tanto no que diz respeito à história do organismo, mas também a uma concepção de futuro, elemento fundamental para a patologia, por exemplo. Afinal, os médicos não vivem produzindo

anamneses, diagnósticos e prognósticos? Extrai-se elementos da história para se propor uma perspectiva de futuro. A física matematizada não seria inadequada para abordar esta subjetividade presente na patologia? A esse respeito, Canguilhem (1974/2012) afirma que a patologia, sendo pura ciência da natureza, deveria proporcionar conhecimentos causais, sem julgamentos de valor (Canguilhem, 1974/2012, p. 154).

No entanto, a medicina não se converteu em um ramo da biologia por ter conservado, consigo, a clínica. Existe a patologia definida em termos biológicos, mas há a clínica que não se confunde com a ciência. “Ora, a clínica não é uma ciência e jamais o será, mesmo que utilize meios cuja eficácia seja cada vez mais garantida cientificamente” (Canguilhem, 1974/2012, p. 164). Para a clínica não existe a noção de cura como o retorno a uma “inocência biológica”.

Surgem, daí, algumas questões. Talvez a tensão entre o mecanicismo e o vitalismo dos séculos anteriores tenha deixado marcas na concepção médica atual. Quando, por exemplo, a psiquiatria tenta se identificar à neurociência, trabalharia com hipóteses mecanicistas tais como as que localizam o centro de prazer no *nucleus accumbens*, ou a fala e a linguagem nas áreas de Wernicke e Broca. Ficariam de fora da localização e dos mecanismos, por exemplo, o além do prazer ou os efeitos subjetivos produzidos no encontro com a linguagem. O ideal da identificação mecanicista traria, então, como uma importante consequência, a exclusão da subjetividade.

Ou seja, há uma perspectiva da psiquiatria que considera que o todo deveria ser apreendido pela soma das partes. O que a clínica nos mostra, no entanto, é que o estudo das partes – das áreas, circuitos, eletricidade e química do cérebro – é insuficiente para a apreensão do todo. Este debate já estava presente na biologia, que se interessa justamente pela articulação entre as partes e o todo. Não é difícil constatar na clínica que o todo é maior ou mais complexo que a soma das partes.

Voltaremos, mais à frente, à psiquiatria e seus impasses com a clínica. Nesse momento, entretanto, é importante ressaltar o paradoxo produzido pela relação entre partes e todo. Propomos considerar o paradoxo existente em dois níveis: 1. No nível do organismo, ou seja, o paradoxo observado quando se tenta produzir uma relação de igualdade entre a somatória de reações físicas e químicas e o funcionamento do conjunto fechado do organismo; ou 2. No nível da classe, o paradoxo entre o funcionamento do indivíduo representante de uma classe e as leis que a regem.

No primeiro nível – o do organismo em sua relação com as partes –, as reações físicas e químicas ocorrerão de maneira independente se os homens resolveram nomear tal estado de

normal ou patológico, conforme já demonstrou Canguilhem (1974/2012). Mas chama-nos a atenção que este paradoxo que faz com que o indivíduo (I) seja maior do que a soma das partes (p) é parcialmente resolvido por ao menos dois artifícios.

Paradoxo 1:

$$I = \{p_1, p_2, p_n\} \mid I > p_1 + p_2 + p_n$$

O primeiro artifício diz respeito às *convenções* que os homens precisaram utilizar para quantificar as reações dentro de um organismo, ou os produtos das reações, de maneira que há intervalos numéricos estabelecidos para indicar se a quantidade de reações está em um nível ótimo ou em um estado patológico. A artificialidade das convenções é evidenciada pelas alterações dos intervalos numéricos que definem o normal de tempos em tempos (por exemplo, o valor normal da pressão arterial, ou do nível de glicose no sangue etc.). O segundo artifício aparece em um aforismo ensinado à exaustão nos cursos de medicina que afirma que “*a clínica é soberana*”. Ora, a clínica é soberana justamente porque o todo do organismo não obedece às convenções dos homens. Assim, haverá valores numéricos discordantes das convenções e que não estarão na classe do patológico (ou do normal, daria no mesmo). Poderia ser o caso de o teste aplicado no corpo ter apresentado resultados falsos (falso-positivo ou falso-negativo), ou casos em que os valores discordantes encontrados seriam verdadeiros, mas não teriam trazido repercussões patológicas para o indivíduo. Nesses casos, apela-se, talvez com algum espanto ou constrangimento, à soberania da clínica.

Ao que parece, a pretensão científica da biologia e, em nosso caso mais específico, da biologia aplicada à medicina, seria chegar a uma situação em que $I = p_1 + p_2 + p_n$; ou seja, a uma completa elucidação do organismo pela soma das partes, de maneira que nem a clínica nem as convenções seriam mais necessárias. Nesse caso, a própria medicina tenderia ao desaparecimento porque seria substituída por uma técnica perfeita. Trata-se de um horizonte utópico da medicina, mas provavelmente desacreditado pela maioria do corpo médico. Ou seja: não há como fugir do problema colocado por essa espécie de teorema da incompletude biológica.

Chegamos, então, ao que estamos propondo como o segundo nível em que se instala o paradoxo biológico na medicina: o funcionamento de *um indivíduo* diverge, em parte, dos critérios que normatizam *a classe* que o mesmo representa. Temos, assim, uma classe formada pelo conjunto de indivíduos $C = \{I_1, I_2, I_n\}$ tal que $I_1 \neq I_2 \neq I_n$; sendo que os critérios que igualariam indivíduos diferentes é o que faz constituir uma classe. Poderíamos considerar, no

entanto, que não há uma identidade absoluta, mas um traço comum entre os indivíduos e seria isso que os agruparia em uma classe, apesar das diferenças. Mesmo nesse caso, tratando-se de um organismo biológico, o traço comum está incluído em um sistema de diferenças (outros traços) que modificam o resultado final, fazendo com que os indivíduos sejam diferentes⁴. Assim, o ideal da classe seria $I_1 = I_2 = I_n = I$, ou seja, uma massificação produzida em nome da aplicação dos critérios que fazem constituir a classe.

Talvez isso assentasse um pouco mais os alicerces da ciência quando aplicada ao homem, mas as coisas não procedem bem assim. Vemos as tentativas de igualar os indivíduos nos ensaios clínicos em que se tenta retirar todas as variáveis intervenientes para que se possa chegar a um raciocínio linear: A produz B? Ou A produz C? Assim, retiram-se as variáveis M, N, O, P etc.; mas é claro que não seria possível retirar todas as diferenças entre os indivíduos para que o cientista se assentasse no conforto do raciocínio linear (que tende a um uso equivocado do mecanicismo). Um efeito disso é que se produz, no ensaio clínico, um ambiente artificial (devido à tentativa de retirada dos intervenientes) e poderíamos questionar se isso não contribuiria ainda mais para um resultado enganoso.

Paradoxo 2:

$$C = \{I_1, I_2, I_n\} \mid I_1 \neq I_2 \neq I_n$$

Jean-Claude Milner (2012) faz um interessante comentário acerca da classe paradoxal em um conjunto de entrevistas organizado no livro *Claridad de todo*:

A classe paradoxal é uma classe que se constrói a partir do que cada um de seus membros tem de irredutivelmente distinto. No que tem de real, o “gênero humano” é uma classe paradoxal; por outro lado, construir o gênero humano em termos de traços comuns (seja que se extraia deles ou que a eles se chegue) significa fabricar uma entidade imaginária que também é, casualmente, uma entidade massiva (Milner, 2012, p. 36, tradução nossa⁵).

⁴ Referimo-nos aqui ao princípio da totalidade da “Teoria geral dos sistemas” do biólogo Ludwig von Bertalanffy, em que a variação de um dos elementos do sistema determina a variação de todos os outros elementos e do sistema total. “O sistema, portanto, comporta-se como um *todo*, no qual as variações de qualquer elemento dependem de todos os outros.” (Bertalanffy, 2010, p. 97).

⁵ No original: “*La clase paradójica es una clase que se construye a partir de lo que cada uno de sus miembros tiene de irreductiblemente distinto. En lo que tiene de real, el “género humano” es una clase paradójica, a la inversa, construir el género humano en términos de rasgos comunes (sea que se arranque de ellos o que a ellos se llegue) significa fabricar una entidad imaginaria que también es, casualmente, una entidad masiva.*”

Milner nos lembrará, em seguida, que Aristóteles toma a noção de Universal no singular e não no plural. Ele não diz “Todos os homens são mortais”, mas sim, “Todo homem é mortal”:

Portanto, não é óbvio que o universal seja obtido a partir de uma multiplicidade de seres que compartilham traços comuns. Não é óbvio que a multiplicidade venha primeiro, e que a semelhança – parcial ou total – de seus membros funde o caminho para uma unidade (Milner, 2012, p. 37, tradução nossa⁶).

Ainda de acordo com Milner (2012), Aristóteles partirá então do singular – “Todo homem é mortal” – para chegar a um outro singular – “Algum homem é mortal”. Ao que parece, no entanto, a solução encontrada para a biologia aplicada à medicina virá de outro campo: a estatística. Isso ganhará sua evidência maior na psiquiatria, na medida em que todos os comportamentos humanos e suas variações serão jogados na curva de Gauss, a curva normal, e de lá sairão os critérios que identificam a classe do transtorno mental.

A estatística será, então, a solução para o segundo paradoxo, na medida em que as diferenças entre os indivíduos serão transformadas em escalas numéricas, das quais, posteriormente se extrairá média, moda e mediana, que decidirão pela inclusão ou não do indivíduo na classe.

Há aí um raciocínio que parece se produzir em uma estrutura circular, mas cujo círculo não se fecha: as diferenças entre os indivíduos são tratadas pela estatística, de cuja curva normal serão extraídos os critérios para a definição da classe. Da classe, toma-se um indivíduo, e nele procuram-se as leis biológicas que regem o seu funcionamento enquanto pertencente à classe. Assim, o que produz a classe é a estatística e o que define o funcionamento do indivíduo pertencente à classe é a lei biológica. Há dois problemas: o primeiro é que a lei biológica é aplicada a uma parte do indivíduo e não resolve a questão de o todo ser mais complexo que a somatória das partes. Isso resulta em que a mesma lei biológica aplicada em diferentes indivíduos produzirá resultados diferentes. Ou seja, no nível do indivíduo, todos são diferentes. O segundo problema é decorrente do primeiro à medida que serão esses indivíduos diferentes que, pelo tratamento estatístico, constituirão a classe. A classe dos hipertensos, por exemplo, é

⁶ No original: “Por lo tanto, no es obvio que lo universal se obtenga a partir de una multiplicidad de seres que comparten rasgos comunes. No es obvio que la multiplicidad esté primero y que la semejanza – parcial o total – de sus miembros funde el tránsito hacia una unidad.”

produzida por uma convenção que se baseia na estatística. Numa dada população, define-se a média da pressão arterial e, nos extremos, se encontram os estados patológicos. Numa das extremidades estarão os hipertensos. Tomando alguns indivíduos dessa classe, pesquisa-se as leis biológicas que regem o funcionamento do organismo. Essa lei será estendida a todos os membros da classe.

Pode haver aqui alguma confusão entre os critérios extraídos da estatística e as leis formalizadas para aplicação ao indivíduo. Para efeitos de nosso estudo, procuramos diferenciar critérios e leis, posto que o critério é obtido pela curva de Gauss e a lei será uma lei biológica, enquanto produzida a partir de variações de leis físicas e químicas – que por convenção não podem ser classificadas de normais ou patológicas. Mas a lei biológica sim, e isso se dará pelas variações na intensidade, quantidade e tempo das reações físicas e químicas. Dito de outro modo: as variações das apresentações clínicas entre indivíduos serão tratadas pela estatística e esta definirá a classe. Formalizada a classe, toma-se um indivíduo e nele serão procuradas as leis biológicas que explicam seu funcionamento. Essa lei biológica deverá se conformar aos critérios formalizados pela estatística. Há exceções em que a estatística não entra na formalização dos critérios, como, por exemplo, no caso em que a doença será definida pela presença/ausência de um patógeno. Como cem por cento dos casos em que há o patógeno a doença será afirmada, dispensa-se a estatística. Mas, há casos, como será tratado adiante com o modelo da psiquiatria, em que a estatística terá papel fundamental.

O que seria, então, a lei biológica que ganhou relevo aqui? Nossa investigação propõe que tal lei seja derivada das leis da física e da química. No entanto, as reações físicas e químicas são as mesmas, independentemente se considerarmos o estado como patológico ou normal. Pode ser que haja uma reação a mais ou a menos em um estado ou outro, ou, mais frequentemente, variações de intensidade, quantidade ou duração no tempo. O diagnóstico será dado, na maioria das vezes, ao se procurar a variação biológica que enquadrará o indivíduo em uma classe produzida a partir da estatística. Do mesmo modo, o tratamento se dará ao ajustar a lei biológica ao ideal da classe. A lei biológica tentará suplantar o paradoxo do indivíduo e a estatística tentará tratar o paradoxo da classe.

Diante de problemas importantes para a ciência aplicada à medicina como os que acabamos de apresentar, surge, inevitavelmente, uma outra questão: como se dá a verificação em ciência? Como comprovar sua verdade? Ou seja, se encontramos tais paradoxos e o nebuloso campo das convenções, como assentar tais verdades no solo da ciência? E como verificá-las? Trata-se de uma preocupação para a medicina que, até então, tem lidado com o

problema a partir do movimento da “medicina baseada em evidências” (MBE) que surgiu nas últimas décadas do século XX. Esse movimento tem início com inquietações manifestadas na prática médica diante da tomada de decisões, quais sejam: a escolha do tratamento mais adequado, com menos efeitos adversos e menor custo-benefício. Tais dificuldades surgem justamente porque não há uma garantia que faça equivaler as convenções diagnósticas e leis biológicas a uma verdade absoluta.

As organizações de sistemas de saúde também se interessaram pelo assunto por uma questão econômica, sobretudo com a implantação do Sistema Nacional de Saúde (NHS, na sigla original) na Inglaterra. Aqui, a garantidora da redução de incertezas seria a epidemiologia clínica, e o método que produziria a melhor evidência seria o ensaio clínico. Seus enunciados são claros: “a MBE visa à melhoria do cuidado pelo acesso a fatos que poderão ser evidenciados como aproximações do que realmente são as 'verdades'” (Faria et al., 2021, p. 69). De acordo com os médicos que propuseram o método, a MBE não poderia ser entendida como um “livro de receitas” ou uma fórmula mágica. “A evidência clínica deve informar, mas não poderá 'jamais' substituir a experiência ou expertise do médico, porque essa experiência irá decidir se a evidência é aplicável ao estado clínico do paciente” (Faria et al., 2021, p. 71). Não é bem isso o que observamos no cotidiano das formações médicas de maneira geral ou na prática médica com a qual temos contato. Ao que parece, a necessidade de garantia de uma verdade sobre a ciência que sustentaria a prática médica tem, em muitos casos, se transformado em uma “medicina reduzida à evidência”, em que a experiência clínica ficou em último plano.

Trata-se de uma questão importante porque, em ciência, a verificação de sua verdade não é uma questão simples. Kuhn (1962/2001) propõe o paradigma aceito por uma comunidade como uma espécie de “verdade provisória” que será útil para o avanço da ciência em um dado momento da história.

Ao mesmo tempo, dado que nenhuma experiência pode ser concebida sem o apoio de alguma espécie de teoria, o cientista em crise tentará constantemente gerar teorias especulativas que, se bem sucedidas, possam abrir o caminho para um novo paradigma e, se mal sucedidas, possam ser abandonadas com relativa facilidade (Kuhn, 1962/2001, p. 119).

O caráter de ficção da verdade científica revela-se, aos poucos, na obra de Kuhn. Mais à frente ele questiona:

Serão as teorias simples interpretações humanas de determinados dados? A perspectiva epistemológica que mais frequentemente guiou a filosofia ocidental durante três séculos impõe um “sim!” imediato e inequívoco. Na ausência de uma alternativa já desdobrada, considero impossível abandonar inteiramente essa perspectiva. Todavia ela já não funciona efetivamente e as tentativas para fazê-la funcionar por meio da introdução de uma linguagem neutra parecem-me agora sem esperança.

As operações e medições que um cientista empreende em um laboratório não são o “dado” da experiência, mas o “coletado com dificuldade” (Kuhn, 1962/2001, p. 161).

Nesse sentido, Kuhn considera que não há um sistema de linguagens ou conceitos que seja empiricamente neutro e que faria a verificação da verdade científica. A verificação seria, então, uma escolha entre alternativas explicativas daquela que fosse a mais viável. A esse respeito, Jacques-Alain Miller (2012) faz uma menção a um texto de Alfred Tarski⁷ (1901-1983) escrito em 1933, em que afirma que a verdade é indefinível na língua que se fala. Assim, para defini-la, seria preciso sair da língua como acontece com as linguagens formais⁸. É nesse mesmo sentido que Lacan afirma que “não há metalinguagem” (Lacan, 1966c/1998, p. 882), ponto que retomaremos mais à frente. Talvez a matemática seja o que mais se aproxima de um aparato de verificação e, nas ciências de maneira geral, observamos a medição ser usada (às vezes de maneira equivocada), como uma confirmação. Conforme nos esclarece Kuhn (1977/2011, p. 202), “com respeito à medição, a teoria não careceria propriamente de testes, mas de testabilidade”.

O que poderia ser visto como uma espécie de fraqueza da ciência, talvez seja mesmo a sua possibilidade criadora e reveladora. O seu caráter de ficção faz com que sua verdade seja sempre provisória – durando mais ou menos tempo –, mas será justamente por isso que ela poderá ser questionada e perguntas ficarão sem respostas, o que possibilitará novas investigações. Kuhn (1977/2011) propõe uma hipótese de que quando uma ciência se torna totalmente técnica, de maneira especial, matematicamente técnica, seu papel como força na história intelectual torna-se relativamente insignificante.

Poderíamos afirmar, assim, que a ausência de uma “ciência da ciência”, ou de um

⁷ Alfred Tarski foi um lógico, matemático e filósofo polonês.

⁸ A linguagem formal parte de modelos matemáticos para especificar e reconhecer as linguagens em sentido comum, suas classificações, estruturas, propriedades. Poderia ser utilizada, então, como elemento de verificação.

dispositivo verificador inequívoco, estrangeiro à linguagem, é o que propicia sua expansão. Certamente a ciência importa aos homens, produz feitos incríveis. O problema investigado aqui diz respeito a uma ciência doente da verdade, ou seja, uma ciência demasiado aderida à verdade de seu tempo, como se esta fosse a verdade última⁹.

Neste ponto, partiremos para a investigação de como a psiquiatria e a psicanálise lidarão com cada um desses paradoxos e a partir de quais construções de verdade. Psiquiatria e psicanálise são tomadas aqui como objetos privilegiados nessa pesquisa por tentarem abordar, cada campo à sua maneira, o mal-estar – que há. Veremos, em seguida, o caso da psiquiatria, cujo problema nos parece importante, uma vez que, ao contrário do restante da medicina, as leis biológicas não estão “bem estabelecidas”, o que poderia desestabilizar ainda mais o sistema da relação indivíduo e classe.

1.4 Uma psiquiatria perfeita, ou seja, sem clínica: abolindo os paradoxos

Há mais de uma história da psiquiatria. Uma das maneiras de contá-la é a partir de suas instituições e essa história começa antes mesmo do nascimento da psiquiatria, conforme demonstrou Foucault (1961/1987) em *História da loucura na Idade Clássica*. Tomando o caso brasileiro, a história das instituições psiquiátricas confunde-se com a história da própria disciplina e seu poder e marcou nosso tempo com o horror das internações e morte em massa nos manicômios. Trata-se de uma história bem-documentada, mas destacaremos aqui um aspecto que julgamos relevante e diz respeito ao papel desempenhado pela psiquiatria em nosso país durante a República Velha.

O recorte que destacamos para este estudo diz respeito à interferência do Estado no uso de drogas pelos cidadãos. Durante o Império e início da República, o Estado pouco interferia nessa questão: não havia leis específicas sobre o uso de substâncias psicoativas, exceto a embriaguez alcoólica, punida com prisão. Com a proclamação da República, a medicina e a psiquiatria são convocadas ao debate a respeito do problema das drogas, e o desvio psíquico é localizado no lado primitivo e incivilizado da sociedade brasileira, ou seja, aquilo que divergia do modo europeu. Para se ter uma ideia, uma das consequências do ideal civilizatório foi a proibição de práticas culturais da população afrodescendente como samba, capoeira, candomblé... e o uso da maconha. Foi proposta, então, a proibição da maconha diante de uma

⁹ Abre-se aqui uma importante discussão a respeito das vertentes nominalista e realista para se abordar a relação entre o particular e o universal, e que iremos desenvolver mais à frente.

suposta preocupação com o seu consumo pela população negra e rural do Nordeste, cujos efeitos levariam à loucura e à criminalidade. Nessa ocasião, havia uma especulação a respeito da miscigenação entre negros e brancos e seus possíveis efeitos para a degeneração da sociedade brasileira (Trad, 2009). Ou seja, a abolição da escravidão ocorreu em 1888 e, pouco tempo depois, logo no início da República, houve a criação de leis proibitivas que incidiram – é digno de nota – sobre a cultura negra.

A psiquiatria teve papel nessa história. Conforme documentou Jurandir Freire Costa (2007), em 1923 foi fundada, no Rio de Janeiro, a Liga Brasileira de Higiene Mental (LBHM) pelo psiquiatra Gustavo Riedel. Alguns anos depois, em 1928, a liga reformulou seu estatuto para dar lugar a intervenções preventivas dos psiquiatras nos meios escolar, profissional e social (Costa, 2007). Os psiquiatras definiram-se, cada vez mais, como higienistas e a LBHM justificou sua prática apoiando-se na noção de eugenia. “Para os psiquiatras, a mudança imposta aos programas de higiene mental era uma decorrência natural dos progressos teóricos da eugenia. Era esta noção, portanto, que caucionava, *cientificamente*, a invasão do campo social pela higiene mental” (Costa, 2007, p. 47, grifo do autor). Destacamos essa parte da história da psiquiatria em nosso país porque, mais à frente, o radical *gene* reaparecerá no léxico psiquiátrico, dessa vez com a ascensão da genética.

Há, no entanto, uma outra história da psiquiatria que se refere à história da clínica. Essa terá um início bem-marcado na França, com Philippe Pinel. O trabalho de Paul Bercherie (1989) resgata esse movimento, sobretudo relativo às correntes francesas e germânicas, marcado por rupturas, mutações e fases de progresso linear. Bercherie descreve a prática psiquiátrica como uma clínica do olhar, fato que suscitará alguns problemas, na medida em que aplica “ao outro, o modo de observação que habitualmente reservamos às coisas” (Bercherie, 1989, p. 21). Além disso, a observação permite extrair generalizações, mas também encontrará exceções, restos não generalizáveis:

A verdade é que, na exploração sistemática do acesso ao real que é aberto por uma dada orientação, passada uma fase de extensão em todas as direções, na qual se efetua a primeira coleta de "fatos" concretos e se fazem as primeiras generalizações sistematizadas, acaba por se acumular toda uma massa de observações fortuitas, de exceções à regra, de fatos difíceis de enquadrar nas doutrinas oriundas da fase de expansão; começa então uma fase gestacional em que se prepara uma mutação conceitual que, integrando os dados irredutíveis à síntese anterior que a frequentação

sistemática da realidade em causa havia fornecido, dá acesso a novas orientações e a uma nova etapa desse processo cíclico, que a espiral ilustraria melhor do que o círculo (Bercherie, 1989, p. 25).

Tal evolução da psiquiatria apresentou, desde o início, dificuldades epistêmicas que os autores clássicos tentaram tratar a partir do que Bercherie nomeou como “mutação conceitual”¹⁰. O método empregado para isso era decorrente da clínica que não se limitava a uma semiologia, tampouco uma nosologia. Conforme observa Georges Lantéri-Laura no prefácio escrito para o livro de Paul Bercherie (1989),

A clínica não se instala na certeza de si mesma, mas começa pelo exame de cada paciente, e se esforça por ir desse ponto de origem, particular e empírico, até o momento em que compreendemos como um certo número de singularidades do paciente coincide com o que é trazido pelo discurso universal da patologia; mas a clínica permanece como disciplina própria, que não se reduz ao nartex da patologia. Ela vai do singular para o universal, ao passo que o discurso da patologia recorre sempre ao universal (Lantéri-Laura, 1989a, p. 16-17).

Tal observação nos pareceu preciosa e articula o problema dos paradoxos que trouxemos para esta investigação. Lantéri-Laura reafirma um privilégio da clínica e destaca um movimento que vai do singular ao universal, fazendo uma importante distinção da clínica de um discurso da patologia. A clínica não é a patologia.

Torna-se necessário, então, localizar um pouco mais o problema epistêmico da psiquiatria para que possamos, em seguida, tentar articulá-la aos dois paradoxos que apresentamos neste trabalho, bem como as soluções que a psiquiatria teria ou não encontrado.

Com Galileu e Descartes temos os fundamentos da ciência, cujo objetivo seria observar a natureza e dela extrair conclusões acerca de sua realidade. A visão dualista de Descartes, a partir da dicotomia irreduzível entre corpo e alma, apresenta desdobramentos na psiquiatria em expressões como *cérebro versus mente*, *emoção versus razão*, *animalidade versus humanidade* etc. (Soar-Filho, 2003). A partir dessa perspectiva, a mente, objeto de estudo da psiquiatria, não

¹⁰ Interessante notar como a concepção de Bercherie a respeito do desenvolvimento da Psiquiatria com as fases de expansão, exceções à regra, mutação conceitual e, por fim, uma nova etapa, aproxima-se do que apresentamos anteriormente a respeito da teoria das revoluções científicas de Kuhn (primeiro paradigma, anomalia, crise, novo paradigma).

pertenceria à parte da natureza que contém os elementos extensivos, ou seja, àquilo que poderia ser objeto de mensuração (Abramov & Mourão Júnior, 2016). Nesse sentido, como aplicar o método empírico ao estudo da mente?

A ciência, de maneira geral, apresenta dificuldades em sua leitura da natureza à medida em que sua teoria irá apenas aproximar-se de seu objeto. Nem mesmo os fenômenos físicos e químicos podem ser conhecidos de maneira integral pela ciência (Abramov & Mourão Júnior, 2016). A psiquiatria, ramo da medicina, quer se afirmar, firmar-se no solo da ciência, como o fez a medicina ao longo dos últimos séculos. Para isso, precisa objetificar os fenômenos que estuda, para que possa aplicar o método científico, valendo-se do paradigma racionalista.

De início, o que há de mensurável e objetivo entre os fenômenos que a mente manifesta para constituir-se variável de análise? Existem fenômenos qualitativamente anormais que são objetivos, como a desorganização das ideias, cuja presença já se constitui uma anormalidade em si. Do ponto de vista empírico, a investigação clínica da mente termina aí, nos fenômenos qualitativamente anormais de expressão objetiva, que constituem sinais clínicos. Mesmo assim encontramos o viés do observador, que classifica tal fenomenologia conforme sua própria subjetividade, a não ser que exista parâmetro para tal [...]. Ainda assim não podemos refutar terminantemente a hipótese da simulação. A psiquiatria não pode ser uma ciência baseada na boa fé do objeto de estudo (Abramov & Mourão Júnior, 2016, p. 554).

Além dos fenômenos observáveis e inequívocos, há fenômenos que somente podem ser obtidos a partir do relato, tais como as alucinações. Como a psiquiatria faria para provar sua existência? Poderíamos questionar a validade da investigação científica de um relato em que não há produção de sinais evidentes. São sintomas sem sinais. Nesse caso, a investigação científica dependerá de uma certa confiança que se tem no relato – o que torna o problema da psiquiatria ainda maior, levando-se em conta sua aspiração científica.

A ciência ideal da psiquiatria seria a neurologia, em que a localização cerebral e os mecanismos de funcionamento dos circuitos neuronais teriam a chave explicativa que retiraria os riscos do relato subjetivo em sua fundamentação teórica. Podemos tentar verificar aqui como a psiquiatria lida com o primeiro paradoxo biológico que propusemos, relativo às leis biológicas e sua pretensão de explicação das partes para a apreensão do todo. Essa é, sem dúvida, uma pretensão da psiquiatria atual. Teríamos, então, uma lei biológica que explicaria a fisiopatologia

dos transtornos mentais levando ao entendimento do indivíduo pela somatória do funcionamento das partes.

A psiquiatria tem perseguido essa explicação, o que seria sua *evidência científica*, desde as primeiras formulações teóricas pelos psiquiatras clássicos. No entanto, os modelos de mecanismos biológicos que produziu, sobretudo a partir da segunda metade do século XX, são derivados daquilo que se sabe sobre o mecanismo de ação dos psicofármacos. Trata-se, no entanto, de um raciocínio invertido: tal psicofármaco, cujo mecanismo é aumentar a concentração da substância Y, mitiga os sintomas da doença X; logo, a doença X é provocada pela redução da substância Y. Não podemos aceitar tal raciocínio dentro de um espírito científico sério¹¹. Kuhn (1977/2011) traz uma crítica ao raciocínio inverso que ocorre, por vezes na física, fazendo uma analogia a um processo semelhante “a girar uma manivela para trás”; ou seja, partindo de dados numéricos obtidos com o experimento e passando-os por uma manipulação lógico-matemática, chegar-se-ia à enunciação das leis que subjazem aos números (Kuhn, 1977/2011, p. 200). De maneira análoga estaria o mecanismo biológico proposto pela psiquiatria: a partir dos efeitos produzidos pelo *artifício* farmacológico, formula-se uma teoria sobre causalidade *natural*, biológica¹². Além disso, há uma outra situação em que um mesmo procedimento, sem um mecanismo específico determinado, como a eletroconvulsoterapia, produz efeitos terapêuticos em condições clínicas muito diversas. Ou seja: um mesmo artifício produz efeitos diversos, o que levaria a dificuldades em se estabelecer a causalidade natural, até mesmo por um raciocínio invertido como o do exemplo anterior. “O que concluímos, enfim, que qualquer alusão a modelos de mecanismos biológicos para transtornos mentais não passa de grosseiras especulações” (Abramov & Mourão-Júnior, 2016, p. 554).

O que a psiquiatria tem até então? Há uma classificação sem base neurobiológica cujos critérios diagnósticos são socioculturais (Barreto, 2016). Em um importante manual de psiquiatria, por exemplo, encontramos um capítulo que pretende descrever o exame psiquiátrico. Nele se afirma que “o social é o pano de fundo sobre o qual se desenvolve a situação de doença

¹¹ Dunker e Iannini (2023, p. 234) retomam a crítica de Wittgenstein à psicanálise ao argumentar que o sucesso do tratamento não comprova a verdade da teoria. Esta crítica é dirigida à psicanálise, mas podemos nela incluir, também, a psiquiatria.

¹² Uma revisão sistemática publicada em 2023, *The serotonin theory of depression: a systematic umbrella review of the evidence*, conclui que não há evidência convincente de que a depressão seja associada a, ou causada por, baixas concentrações ou atividade da serotonina (Moncrieff et al., 2023). A questão em jogo é: como, nas décadas precedentes, foi difundida amplamente uma provável causalidade do transtorno depressivo a partir dos baixos níveis/atividade da serotonina? O que há de científico e o que há de *marketing* da indústria farmacêutica em informações desse tipo? O fato é que essa ideia da causalidade da depressão a partir da serotonina está já difundida na cultura. Há situações, por exemplo, de médicos que solicitam, equivocadamente, níveis séricos de serotonina para embasar o tratamento farmacológico – o que nunca teve respaldo científico.

com suas implicações familiares, interpessoais e econômicas” (Taborda et al., 1996, p. 11). Ou seja, é porque houve perturbação do social que se levará em conta o sintoma psiquiátrico – e basta passar algumas horas em um plantão psiquiátrico para se ter a prova disso. De maneira diferente do raciocínio circular evocado anteriormente para lidar com os paradoxos na medicina, aqui aparece uma espécie de colagem surrealista: os critérios diagnósticos que fazem constituir uma classe são retirados do social, e a lei biológica, que faria das partes um todo, é obtida por um método pretensamente científico, cujo raciocínio está invertido.

Vamos retomar o problema: o primeiro paradoxo biológico que propusemos se refere à relação entre as partes e o todo, de modo que o indivíduo vivo é mais complexo que a soma das partes. Para esse paradoxo, as leis biológicas, partindo da física e química, pretensamente chegariam a formalizar o todo. Diante de problemas sérios no modelo biológico aplicado à psiquiatria, como apresentado anteriormente, tornou-se necessário avançar em outros campos. Ao que parece, a grande aposta da psiquiatria para desvendar a causalidade natural dos transtornos mentais estará em um ramo da biologia, a genética.

A solução seria molecular: esse é o caminho que vem percorrendo a psiquiatria, e o lançamento de seu mais famoso manual diagnóstico e estatístico, o DSM-5¹³, nos dá bem mais que pistas acerca desse rumo. Seu lançamento foi feito em 2013 e, poucos meses antes, o diretor do *National Institute of Mental Health* (NIMH), dos Estados Unidos da América (EUA), publicou um texto que trouxe o mal-estar para o interior da própria psiquiatria. O NIMH é a principal agência de fomento científico dos EUA na área da psiquiatria; segundo seu então diretor, Thomas Insel, as categorias diagnósticas do DSM, “baseadas em conjuntos de sintomas clínicos e não em medidas laboratoriais objetivas, não teriam validade científica” (Zorzanelli et al., 2014, p. 329). Afirma que “transtornos mentais são transtornos biológicos envolvendo circuitos cerebrais que implicam domínios específicos da cognição, emoção ou comportamento” (Insel, 2013 apud Zorzanelli et al., 2014, p. 329, tradução nossa¹⁴). Diante disso, uma nova proposta lançada pelo NIMH, chamada RDoC (*Research Domain Criteria*), viria para substituir o DSM, estabelecendo as bases para um novo sistema classificatório a partir da incorporação da genética, neuroimagem, ciência cognitiva e outros níveis de informação.

Temos aí uma perspectiva do caminho que vem seguindo a psiquiatria no intuito de

¹³ DSM: Trata-se do *Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais* produzido pela Associação Americana de Psiquiatria (APA). É amplamente utilizado por médicos, psicólogos e terapeutas ocupacionais de todo o mundo para a realização de diagnósticos. DSM-5: refere-se à quinta edição.

¹⁴ No original: “*mental disorders are biological disorders involving brain circuits that implicate specific domains of cognition, emotion, or behavior.*”

desvendar e solucionar, por meio da biologia, as chamadas doenças mentais. A crítica de Insel ao DSM é que este não teria validade científica. Há numerosos trabalhos no campo da saúde mental, psicanálise, psicologia, entre outros, que trazem críticas importantes ao DSM, mas a crítica do então diretor do NIMH, pouco antes do lançamento de uma nova versão do manual, joga uma nova luz a esse debate. Eis aí a confrontação, desde dentro, da psiquiatria com a ciência. A busca pela causalidade orgânica para os transtornos mentais marca a história da psiquiatria e, chegou-se, enfim, à genética.

Em seu plano estratégico de 2008, o NIMH listou quatro pontos principais para atingir o objetivo de promover descobertas no cérebro: 1. Desenvolver um entendimento integrativo dos processos básicos cérebro-comportamento; 2. Identificar fatores genéticos e ambientais associados com os transtornos mentais; 3. Identificar e integrar os marcadores biológicos (biomarcadores) e os indicadores comportamentais associados com os transtornos mentais; 4. Desenvolver, para fins de pesquisa, novas formas de classificar os transtornos mentais baseadas em dimensões observáveis do comportamento e em medidas neurobiológicas (Zorzanelli et al., 2014).

A ideia do RDoC é livrar a psiquiatria das amarras do DSM, não se opondo a ele, mas tornando-o obsoleto.

Existe uma afirmação, quase sempre feita em tom que mistura lamento e esperança, que é recorrente na literatura psiquiátrica: a de que os diagnósticos psiquiátricos *ainda* são baseados somente nos relatos subjetivos dos pacientes e na observação, por parte do médico, do comportamento dos pacientes. A palavra ‘ainda’, nesse contexto, parece cumprir uma dupla função, indicar que essa situação atual é indesejável (mas não definitiva!), e que isso representa uma limitação a ser superada com o desenvolvimento científico da psiquiatria (Zorzanelli et al., 2014, p. 332).

O assunto tornou-se controverso no meio psiquiátrico, de modo que alguns especialistas em genética psiquiátrica vieram defender a ideia de que tal avanço não pretenderia deixar de lado o sujeito, rejeitando uma visão reducionista da genética. No entanto, o RDoC propõe, de fato, um paradigma totalmente novo para abordagem e investigação dos transtornos mentais, cujas perspectivas básicas seriam três: antimentalismo, antissubjetivismo e certa forma de *behaviorismo*. Assim, propõe que a pesquisa psiquiátrica se baseie “não mais em tal conjunto impreciso e subjetivo de dados, mas em comportamentos observáveis, marcadamente objetivos

e não influenciados pela subjetividade das pessoas comuns” (Zorzanelli et al., 2014, p. 334).

Mais recentemente, em abril de 2022, foi publicado na revista *Nature* um artigo bastante comemorado no meio psiquiátrico. Trata-se de um estudo inédito acerca da genética da esquizofrenia e que analisou dados genéticos de mais de setenta mil pessoas com o diagnóstico e quase 250 mil sem o diagnóstico. Foi um dos poucos estudos que incluiu populações de ancestralidade não europeia, tendo um de seus braços sido conduzido no Brasil. Os autores afirmam que 60% a 80% da esquizofrenia parece estar relacionada a fatores genéticos. Encontraram nada menos que 120 genes associados à doença, todos eles atuando em neurônios, em mais de 280 regiões do genoma humano (*loci* genômico) (Trubetskoy et al., 2022).

Trata-se de uma investigação importante para a psiquiatria, mas como operar com esses dados? Qual seria sua aplicabilidade na clínica? François Ansermet (2013) observou efeitos produzidos quando alguns sujeitos recebem um resultado de seu sequenciamento genético. Afirma que eles trazem “sequências, letras, números”. “Eles nos perguntam: 'o que é isso que recebi?'; e o serviço de genética responde: 'não sabemos ainda'. São diagnósticos sem clínica.” (Ansermet, 2013, p. 31). Como afirmado anteriormente, o avanço da genética tem produzido uma avalanche de dados e não se sabe muito bem o que fazer com eles. Mas o problema não para por aí. Há uma questão a mais para a genética, na chamada *epigenética*, que estuda os efeitos do ambiente e das experiências de cada um, na penetrância e expressividade¹⁵ dos genes (Ansermet, 2014). Assim, a depender da experiência, um determinado gene poderia ser “silenciado” ou “ligado”. Isso traz uma indeterminação absoluta ao sonho determinista da genética. O que retorna ao problema inicial para a psiquiatria: como lidar com as partes que, somadas, não se equivalem ao Um? As tentativas de determinação têm falhado e não se tem vislumbrado uma outra perspectiva de abordagem do homem em seu sofrimento (com exceções, certamente).

Um reducionismo genético – que associaria um transtorno mental a um grupo específico de alterações genéticas – tem seus riscos e vimos isso no estudo da história da psiquiatria no Brasil, com as ligas de higiene de inspiração eugenista. Canguilhem (2005a) afirma que o corpo é um dado e um produto. Um dado, porque é um genótipo, efeito dos componentes de um patrimônio genético. Por vezes, podem ocorrer erros que poderiam ou não determinar efeitos patológicos. Por outro lado,

¹⁵ Penetrância e expressividade são termos da genética usados para designar, respectivamente, a porcentagem de indivíduos de uma população com determinado genótipo que exibem o fenótipo associado a esse genótipo; e o modo ou o nível em que determinado gene é expresso em um indivíduo.

O corpo é um produto, visto que sua atividade de inserção em um meio característico, seu modo de vida escolhido ou imposto, esporte ou trabalho, contribui para dar forma a seu fenótipo, ou seja, para modificar sua estrutura morfológica e, por conseguinte, para singularizar suas capacidades. É neste ponto que um certo discurso encontra ocasião e justificativa. Esse discurso é o da Higiene, disciplina médica tradicional, doravante recuperada e travestida de uma ambição sociopolítico-médica de regulamentar a vida dos indivíduos (Canguilhem, 2005a, p. 42).

Uma redução da psiquiatria à genética flerta com a eugenia na medida em que uma suposta localização do *locus* gênico do sofrimento humano, ou de sua improdutividade, ou de sua desatenção, ou de sua maldade etc. – um *et cetera* que, vale destacar, terá tantos itens a serem adicionados quantos forem os comportamentos que o social julgar desviantes –, levará a um empuxo cada vez maior a uma normatização e uma uniformização do homem, suplantando suas diferenças, em nome de um ideal de bem. Seria esta a maneira de lidar com o segundo paradoxo? Ou seja: a produção de uma massa de homens iguais, sem supostos erros genéticos? A psiquiatria tem algumas histórias e delas não podemos nos esquecer. Parece haver entre eugenia e genética uma diacronia e uma sincronia. Os traços da genética estão inscritos no programa de eugenia do século passado e, por outro lado, a genética, como futuro da psiquiatria, encontra em seu horizonte o ideal eugênico.

O segundo paradoxo, conforme o propusemos, diz respeito a indivíduos diferentes que compõem uma classe. Nossa hipótese é que, até então, enquanto aguarda o desenvolvimento da genética, a psiquiatria tem recorrido à estatística. Aqui, o condenado DSM tenta produzir algum consenso e é, hoje, o meio de uniformizar a linguagem para a pesquisa científica. Diante do insucesso da pesquisa biológica para o diagnóstico dos transtornos mentais e de passos ainda bastante modestos da genética, o diagnóstico será feito a partir dos critérios estabelecidos por um consenso da Associação Americana de Psiquiatria, que tem por base a estatística aplicada às perturbações socioculturais. É o que restou para a produção do diagnóstico, para essa espécie de psiquiatria cada vez mais presente no meio brasileiro e fortemente influenciada pela psiquiatria americana, ao se desconsiderar outras maneiras de pensar o adoecimento psíquico. Nessas situações, por vezes são aplicadas escalas diagnósticas que incluem ou excluem o paciente em/de determinada categoria. Aspectos subjetivos são em larga medida

desconsiderados ou a eles é atribuído um papel confundidor¹⁶ para estabelecimento de um correto diagnóstico.

Em suma: para tratar o primeiro paradoxo, relativo à não conformidade das partes e do todo, há uma aposta em leis biológicas questionáveis (retiradas dos mecanismos de ação dos psicofármacos) ou uma outra, ainda maior, nas tentativas de avanço no campo da genética. Quanto ao segundo paradoxo, acerca da relação entre indivíduo e classe, a psiquiatria se apoia, até então, na estatística e em escalas que procurariam quantificar aquilo que o social considera um desvio ou erro do comportamento. Para pertencer à classe, o indivíduo deveria apresentar um determinado número de desvios, em intensidades e tempo adequados, que preencheriam ou não os critérios diagnósticos.

Certamente, a psiquiatria constitui uma prática e uma disciplina de grande relevância para a nossa sociedade, tanto para a saúde pública quanto para a saúde do indivíduo em sofrimento. As considerações que trazemos aqui a respeito de sua episteme e seu método não objetivam descartar a psiquiatria enquanto campo de saber e prática. Pretendemos, no entanto, trazer à luz problemas que consideramos importantes e que serão fundamentais ao pensarmos a formação do psiquiatra nos capítulos seguintes.

Estamos de acordo com Canguilhem (2005a) ao recusar a saúde como um efeito necessário de relações de tipo mecânico. “A saúde, verdade do corpo, não está referida a uma explicação por teoremas. Não há saúde de um mecanismo.” (Canguilhem, 2005a, p. 40). Ele retomará Descartes em sua Sexta meditação, “ao negar que haja uma diferença entre um relógio regulado e um relógio desregulado, ao passo que há uma diferença de *ser* entre um relógio desregulado e um homem hidrópico, ou seja, um organismo que a sede leva-o a beber a contrassenso” (Canguilhem, 2005a, p. 40). Em outras palavras, a desregulação de uma máquina não é uma doença – assim como não há morte da máquina –, e poderíamos propor que conceber o organismo vivo como uma máquina a ser regulada, talvez seja, sim, uma doença do homem.

O caminho de mecanização a que a genética poderia conduzir a psiquiatria encontra, em seu horizonte, a substituição da clínica pela técnica, ou seja, o fim da psiquiatria. Aí está o ideal de uma psiquiatria perfeita, qual seja, sem clínica. Não é porque tal caminho mostre claros sinais de sua impossibilidade que alguns psiquiatras já não estejam engajados nessa empreitada e, em nome de uma suposta ciência, cada vez mais substituem a clínica por escalas de avaliação diagnóstica cujo objetivo parece ser excluir o horror da imprecisão, marca daquilo que faz os

¹⁶ Em estatística, uma variável de confusão ou confundidor interfere nas outras variáveis produzindo uma associação onde não existiria ou mascarando uma associação que seria verdadeira.

humanos serem humanos – ou, em outras palavras, o fato de serem atravessados pela linguagem.

Qual o caminho para resgatar uma clínica cada vez mais agonizante que toma conta da psiquiatria? Canguilhem (2005a) usa curiosamente a primeira pessoa do singular para descrever um possível papel do médico:

Meu médico é aquele que aceita, de um modo geral, que eu o instrua sobre aquilo que só eu estou fundamentado para lhe dizer, ou seja, o que meu corpo me anuncia por meio dos sintomas e cujo sentido não me é claro. Meu médico é aquele que aceita que eu veja nele um exegeta, antes de vê-lo como um reparador. A definição de saúde que inclui a referência da vida orgânica ao prazer e à dor experimentados como tais introduz subrepticamente o conceito de corpo subjetivo na definição de um estado que o discurso médico acredita poder descrever na terceira pessoa (Canguilhem, 2005a, p. 45).

Esse ponto nos conduzirá ao estudo da psicanálise, suas relações com a ciência, com a clínica e como ela lidaria com os paradoxos apontados neste trabalho. Não pensamos que o papel da psicanálise seria trazer alguma salvação para a psiquiatria – mesmo porque, talvez, a psicanálise tenha que se haver é com a salvação de seu próprio discurso no mundo contemporâneo –, mas poderia trazer algumas reflexões a respeito de dificuldades importantes por que tem passado a psiquiatria, tanto no campo epistêmico, quanto no campo ético, como vimos acima.

A psicanálise, como veremos em seguida, considera a existência de regularidades atribuídas aos tipos clínicos: trata-se de uma herança da clínica médica e da psiquiatria. E é justamente por levar em conta os *tipos* de sintomas que há uma clínica psicanalítica. A clínica médica é anterior ao discurso analítico e, no entanto, este pode lhe lançar alguma luz. Ou, como afirma Lacan: “se este [o discurso analítico] lhe traz alguma luz, isso é seguro, mas não é certo. Ora, precisamos de certeza, porque só ela pode ser transmitida, por se demonstrar” (Lacan, 1973/2003, p. 554).

Poderíamos aqui inverter a afirmação de Claude Bernard para quem nas ciências é a teoria que ilumina e domina a prática (Canguilhem, 2012): para a psicanálise é a prática que lança luz à teoria. Nossa proposta é que o estudo da psicanálise na formação em psiquiatria seja *necessário* e *legítimo*, para utilizar aqui os termos com os quais Freud justifica o estudo de sua hipótese do inconsciente.

1.5 Psicanálise – entre a retórica e a ciência; entre o paradigma e o irreduzível de cada caso –: arranjando-se com os paradoxos

O “Projeto para uma psicologia científica”, de Freud (1895/2006), trazia a ideia da estruturação de uma psicologia que fosse uma ciência natural. Lacan (1966/1998), por sua vez, em “A ciência e a verdade”, afirma que seria impensável que a psicanálise, como prática, e o inconsciente, como descoberta, tivessem lugar antes do nascimento da ciência no século XVII. A psicanálise se mostrava científica, em seu surgimento, à medida que não compartilhava dos princípios da magia e da religião dos séculos anteriores (Lacan, 1966c/1998).

Nesse sentido, a psicanálise, em sua dupla vertente – prática e teórica (ou clínica e investigação) –, implica como sujeito o sujeito da ciência. Pretendemos investigar tal relação na medida em que a psicanálise opera por reduções e considera casos paradigmáticos dos quais extrai elementos de sua teoria, o que se encontra de acordo com a perspectiva de Thomas Kuhn (1962/2001), em que a cientificidade de uma teoria dependeria menos das produções de contraprovas de suas hipóteses e mais da possibilidade de se produzir paradigmas aceitos por uma comunidade (Kuhn, 1962/2001). Dessa forma, aproxima-se do campo da ciência que seria passível de uma transmissão, um saber que se comunica.

Será preciso dizer que na ciência, ao contrário da magia e da religião, o saber se comunica? Mas devo insistir que não é apenas por ser esse o costume, mas porque a fórmula lógica dada a esse saber inclui a modalidade da comunicação como suturando o sujeito que ele implica (Lacan, 1966c/1998, p. 891).

Mas como localizar as relações entre psicanálise e ciência em Freud e Lacan? Não pretendemos fazer uma retomada exaustiva da vasta obra dos dois autores, mas destacar pontos que nos pareceram importantes para essa discussão e que possam nos ajudar a responder à questão acerca da relação da psicanálise com os paradoxos levantados anteriormente.

Há um esforço em Freud em incluir a psicanálise dentre as ciências da natureza e afastá-la de uma espécie de “visão de mundo” (*Weltanschauung*). De acordo com Assoun (1983), Freud não escolhe a ciência da natureza contra uma ciência do espírito. O autor argumenta que Freud não conhece outra forma de ciência que não a da natureza (*Naturwissenschaft*). Nesse sentido, diante do debate da época que ganhou sua maior representação com Karl Jaspers em sua *Psicopatologia geral*, a respeito de a distinção explicar *versus* compreender, Freud propõe

a interpretação como técnica. É curioso porque a interpretação poderia ser mais facilmente localizada do lado da hermenêutica e da compreensão. No entanto, Freud recusa o método compreensivo por considerá-lo impregnado de juízos de valor e por ter em grande conta a neutralidade em sua prática e sua investigação (Mezan, 2007). Como então pensar a interpretação dentro das *Naturwissenschaften*? A interpretação, presente desde o início da psicanálise, esclarece Assoun (1983), situa-se no campo da explicação. Freud dá mostras disso ao não se contentar com qualquer interpretação, mas uma que remonte do efeito à causa. Daí a sua função explicativa.

A psicanálise terá, então, seu surgimento na possibilidade de determinação da causa e logo se depara com um paradoxo epistemológico: propor um saber do incognoscível. “Freud reconhece o incognoscível e o nomeia inconsciente” (Assoun, 1983, p. 81). Talvez tenha sido um paradoxo apenas em um primeiro momento, uma vez que Lacan tomará o conceito do inconsciente à luz do estruturalismo e da linguística, devolvendo-lhe um estatuto não paradoxal, mas lógico. O inconsciente, a partir de um primeiro momento em Lacan, será apreendido a partir das leis da linguagem. Suas manifestações passam a ser uma espécie de *desvio de tradução* em que uma outra mensagem se interpõe ali onde deveria haver um enunciado. Retornaremos a este ponto adiante.

Um outro problema epistêmico em Freud, no entanto, talvez tenha sido mais difícil de ser assimilado em termos científicos e diz respeito à concepção de energia psíquica. Assoun (1983) retoma o debate a respeito da energia que acompanhava o mundo da física na virada do século XIX para o XX, e é nesse meio que Freud pensará em uma energética, utilizando-se de alguns termos da física. Seu desenvolvimento na formalização da metapsicologia se dá com a perspectiva *econômica* do funcionamento psíquico, disjunto das outras duas, a tópica e a dinâmica. Ele introduz, assim, um elemento quantificador à sua teoria, que nomeará libido. Com esse conceito, acrescentará um princípio quantitativo e explicativo à etiologia das neuroses. Não se trata de uma medição numérica, mas “de um distúrbio mensurável”¹⁷ (Assoun, 1983, p. 212).

Freud comenta, em “Autobiografia”, a respeito das dificuldades encontradas para localizar a energia psíquica quanto à sua natureza:

¹⁷ Podemos aproximar esta afirmação daquilo que apresentamos anteriormente sobre a perspectiva de Kuhn acerca da ciência, em que “com respeito à medição, a teoria não careceria propriamente de testes, mas de testabilidade” (Kuhn, 1977/2011, p. 202).

Não poucas vezes escutei a desdenhosa afirmação de que não se pode levar a sério uma ciência cujos principais conceitos são tão imprecisos como os da libido e do instinto [pulsão] na psicanálise. Mas essa objeção se baseia numa total incompreensão dos fatos. Conceitos fundamentais claros e definições nitidamente demarcadas apenas são possíveis nas ciências humanas [*Geisteswissenschaften*] quando elas procuram acomodar todo um âmbito de fatos na moldura de um sistema intelectual. Nas ciências da natureza [*Naturwissenschaften*], entre as quais se inclui a Psicanálise, tal clareza dos conceitos principais é supérflua e mesmo impossível. A zoologia e a botânica não principiaram com definições corretas e suficientes de animal e planta, e ainda hoje a biologia não soube dar um conteúdo preciso ao conceito de ser vivo. A própria física não teria absolutamente se desenvolvido caso tivesse sido obrigada a esperar até que seus conceitos de matéria, força, gravitação e outros alcançassem a clareza e precisão desejáveis (Freud, 1925/2011, pp. 121-122).

Pareceu-nos importante destacar esse trecho porque nele Freud demonstra sua preocupação, não somente em incluir a psicanálise nas ciências da natureza, mas explicar uma não contradição em haver um conceito impreciso ou mal definido dentro da mesma. Além disso, refere-se ao problema da biologia que temos trazido para o presente estudo. Assim, poderíamos questionar se o conceito de energia em Freud (aí presente com os conceitos de libido e pulsão) não teria ao menos duas funções: uma prática, relativa à clínica; outra epistêmica. Em outras palavras, seria impensável a psicanálise e a clínica freudiana sem esses operadores fundamentais. Tal conceito não surge de uma moda energética da virada do século, mas, sim, de uma necessidade da clínica. Uma segunda função, epistêmica, seria a de tentar dar conta do debate biológico em torno do vitalismo *versus* mecanicismo. A libido freudiana seria, então, um conceito para tentar dar alguma solução ao problema das partes e do todo, localizando sua posição vitalista e não mecanicista. De maneira interessante, encontramos no percurso desta investigação um termo similar à *Trieb* freudiana utilizado por um zoólogo e antropólogo vitalista que mencionamos anteriormente, Johann Friedrich Blumenbach (1752-1840), a *Bildungstrieb*. Chamou-nos atenção a maneira como o definiu: um impulso presente em todos os seres vivos que lhes atribui sua forma e que se referiria a uma “força constante” (Perin et al., 2020).

Freud, no entanto, segue sem desvendar a natureza da energia psíquica, mas dá a ela uma função precisa:

A energia freudiana serve para designar uma característica processual de tipo *diferencial*, cujo aspecto qualitativo constitui apenas o indício de um processo mecânico quantitativo. Ela estabelece uma “passagem” entre dois estados que traduz um gasto mecânico, ele mesmo expressão particular (moção) da argumentação geral de desordem que formula o segundo princípio da termodinâmica (Assoun, 1983, p. 207).

A pulsão será, então, o conceito de articulação entre o somático e o psíquico, a partir de uma perspectiva quantificável, que possibilitaria incluir a psicanálise nas *Naturwissenschaften* a partir de uma posição vitalista.

Quanto ao segundo paradoxo, que diz respeito à articulação do singular com o particular, Freud recorrerá ao caso paradigmático de onde extrai conceitos fundamentais. Ou seja, o caso clínico singular será tomado como um exemplo para se pensar o tipo clínico como um todo. A um só tempo o caso paradigmático será absolutamente singular e um modelo da classe particular. Esse foi objeto de estudo de mestrado de nosso colega Saulo Carvalho, ao demonstrar que, para Freud, o exemplo é a coisa original e real, ou, de outra forma, que o exemplo é a coisa mesma (Silva, 2019, p. 64). O exemplo será uma espécie de mediação possível diante dessa passagem impossível do particular ao singular e vice-versa, uma vez que a experiência psicanalítica, argumentaríamos com Lacan, carrega sempre um ponto do real impossível – como demonstra a experiência do inconsciente.

Passando, então, para algumas observações a respeito da psicanálise a partir de Lacan, pretendemos destacar pontos importantes que marcaram algumas viradas em seu ensino. Jean-Claude Milner (1996) localizou três momentos do ensino de Lacan em *A obra clara*. Há um primeiro classicismo que formalizará o inconsciente a partir do estruturalismo e da linguística, conforme destacado anteriormente. Sob essa perspectiva, temos a incidência da linguagem como o que separa a espécie humana da natureza na medida em que o sujeito é efeito da ação do significante ao representá-lo para um outro significante. Essa perspectiva do inconsciente estruturado como uma linguagem trará importantes consequências para a teorização e para a prática clínica ao introduzir uma lei própria à operação discursiva. Milner (1996) destaca três teses minimalistas na linguística estrutural, as quais a aproximam de uma matematização – não se tratando de uma medição, mas de uma literalização e de uma dissolução não quantitativa do qualitativo (Milner, 1996, p. 75). Ou seja: a linguagem não passará por uma maquinaria de medição, mas será decomposta em seus elementos mínimos, o que a localizaria no campo da

ciência. De acordo com Milner (1996), há: 1. Um minimalismo da teoria, com um número mínimo de axiomas e conceitos iniciais (ficando mais próxima do ideal da ciência); 2. Minimalismo do objeto, que pode ser reduzido às propriedades mínimas que o constituem enquanto um sistema formado por elementos mínimos (S_1 - S_2 , por exemplo); 3. Minimalismo das propriedades, que se refere àquelas que são determinadas pelo próprio sistema, uma relação de *diferença* entre os elementos – ou, em outras palavras, a diferença entre os elementos do sistema é anterior e determina suas propriedades (o acento aqui está na *diferença*).

Aproximadamente a partir do Seminário 20¹⁸, Milner localiza a passagem a um segundo classicismo, cujo pivô será a noção de matema. Em “O aturdito”, texto de 1973, contemporâneo ao Seminário 20, Lacan (1973a/2003, p. 473) acentua a importância que dá ao matema: “esta linguagem de puro matema, com o que me refiro àquilo que é o único a poder ser ensinado”. Há, então, nesse momento, a matemática como paradigma da transmissibilidade. E, nesse sentido, ele fará uma distinção entre significante e letra, na medida em que o significante poderia faltar, mas não ser abolido; ao passo que a letra poderia ser apagada, rasurada, abolida. A letra tem um suporte sensível, é manipulável e será o seu manejo que a coloca no cerne da matematização. Apontará a matemática como ciência do real, na medida em que o real nomeia a função do impossível – recorrendo aqui, aos teoremas da incompletude de Gödel (Lacan, 1972-1973/1985).

O que nos interessa aqui, no entanto, é como Lacan pensará a relação da psicanálise com a ciência ao passo que se afastará de um *ideal da ciência* – mesmo que uma representação num ponto inalcançável –, bem como de uma instância imaginária que constituiria uma *ciência ideal*. “Em outros termos, já que não há ideal da ciência em relação à psicanálise, tampouco há para ela ciência ideal. A psicanálise encontrará em si mesma os fundamentos de seus princípios e métodos.” (Milner, 1996, p. 31).

Há, então, em um primeiro momento da obra de Lacan, uma tentativa de aproximação da psicanálise à ciência e, ao mesmo tempo, um afastamento de um discurso que pretendesse suturar a divisão subjetiva. Dessa forma, psicanálise e ciência tomariam o mesmo sujeito – sujeito da ciência –, embora a ciência se esforce por tentar suturar sua divisão, ao contrário da psicanálise.

O terceiro momento virá, já ao final do ensino de Lacan, com a noção dos nós e a articulação entre os registros real, simbólico e imaginário. Segundo Milner (1996), o matema

¹⁸ Para maior fluidez do texto, nomearemos os livros de “O Seminário”, de Lacan, como “Seminário 1”, “Seminário 2” e as referências completas estarão no final deste trabalho.

conhecerá sua consumação – em sua pretensão de uma transmissão integral –, e o interesse de Lacan pelo nó está relacionado justamente ao que ele tem de refratário a uma matematização integral: “não há nenhuma teoria dos nós. Aos nós não se aplica, até hoje, nenhuma formalização matemática” (Lacan, 1972-1973/1985, p. 175). Fará, assim, uma distinção entre o discurso analítico e o discurso científico, separando-se do galileísmo. “O truque analítico não será matemático. É mesmo por isso que o discurso da análise se distingue do discurso científico.” (Lacan, 1972-1973/1985, p. 159). Será no auge do segundo classicismo, no Seminário 20, que se desencadeia o mecanismo de sua desconstrução. A retórica, o bem-dizer, aparecerá, então, diante do que não pode ser dito por inteiro, uma vez que a verdade, obsessão de Freud, aparece aqui não dita toda – o que não significa que não se possa dizê-la..., mas não-toda.

Feita essa retomada, que parte da pretensão científica de Freud em incluir a psicanálise nas *Naturwissenschaften*, em direção ao percurso de Lacan ao lado da ciência em um primeiro momento, até dela se afastar ao final de seu ensino, tentaremos propor uma abordagem do primeiro paradoxo, que diz respeito a como a psicanálise lidará com o problema de a soma das partes ser menor que a complexidade do todo. Não poderíamos afirmar que seja exatamente essa uma questão para a psicanálise, uma vez que a localizamos (essa questão) no campo da biologia. De toda forma, trata-se de um problema filosófico, concernente à relação das partes e o todo. Poderíamos afirmar que, para a psicanálise, o sujeito não se constituirá como um todo. Será sempre marcado por uma relação com a falta, de maneira que, diferentemente da medicina e psiquiatria, que procurariam meios para fazer existir o Um do indivíduo, a psicanálise considerará o elemento faltante, a incompletude, no cerne de sua teoria e disso extrairá consequências para os modos de subjetivação. Ou seja, aquilo que para a psiquiatria seria um paradoxo, a psicanálise considera imanente ao sujeito. Esse inassimilável receberá alguns nomes ao longo da obra de Freud e Lacan: castração, divisão, falta, impossível de dizer...

Teríamos assim, em relação ao primeiro paradoxo, a referência a um impossível de totalizar, operação que faz, do indivíduo, um sujeito dividido. Ao contrário de propor uma resolução do paradoxo por meio de um conceito articulado ao *todo* como o “Eu” – que será atribuído a uma instância imaginária –, a clínica, orientada pelo real, fará desse (agora suposto) paradoxo o próprio motor da teorização e da prática. A falta não se apresenta como um problema epistêmico, não se pretende suturá-la, mas dela se extrairão consequências para a produção teórica – em sua articulação à clínica – a respeito da divisão subjetiva, da angústia, do desejo, do mais-de-gozar.

Passamos, então, para o segundo paradoxo – que abordamos anteriormente a partir da

perspectiva freudiana. Trata-se da questão de como a psicanálise situará o singular em relação à classe particular. Assim, há uma teoria psicanalítica a respeito dos tipos clínicos, tributária dos diagnósticos em psiquiatria (Miller, 1987), mas, em sua prática, operará em direção ao que há de mais singular, a uma diferença absoluta. Em outras palavras, em sua vertente de investigação, a psicanálise, a partir dos casos paradigmáticos, fará uma extração e redução em elementos mínimos que compõem sua teoria, enquanto, em sua vertente prática, irá em direção à singularidade e ao irreduzível e impossível de generalizar de cada caso. Há aí um problema uma vez que o método de tratamento não se constitui como uma aplicação direta de seu método de investigação, no sentido de que ir em direção a uma diferença absoluta afirmará a incontestável dessemelhança dos elementos do conjunto (classe), ao passo que, para a produção teórica a respeito das categorias clínicas, deverá fazer uma concessão à exigência de seu método de tratamento.

Miller (2017) comenta, a esse respeito, como a psicanálise se assenta sobre uma linha falha que dispõe, de um lado, a doxa, a retórica; e de outro, a episteme, a ciência – e afirma que Lacan passa de maneira muito rápida de um lado para outro:

Encontramos em Lacan a manutenção, em seu caráter radical, da exigência científica, a exigência científica em seu traço distintivo, sua reafirmação na psicanálise – coisa absolutamente incrível e da qual é preciso aproximarmos, por se tratar de uma exigência que, em Lacan, incide sobre a própria clínica. Mas também encontramos a reafirmação, ao mesmo tempo, dos direitos da retórica, e mesmo a definição do fim da análise pelo bem-dizer, ou seja, pela retórica (Miller, 2017, p. 8).

Mesmo situando a psicanálise entre a retórica e a ciência, não parece simples precisar os territórios em questão – e não seria o objetivo aqui empreender um esforço no sentido de demarcar completamente cada um. No entanto, tentamos anteriormente circunscrever a ciência a partir da matematização da natureza, como queria Galileu. Há alguns esforços da psicanálise nesse sentido, na proposição de matemas, por exemplo, mas, sabemos também, com Lacan, do impossível de representar o real pelo simbólico. Esse ponto esclarece a afirmação de que “uma falsa ciência, assim como uma verdadeira, pode ser posta em fórmulas” (Lacan, 1964/1988, p. 17). Trata-se, para a psicanálise, de pôr em jogo o real da ciência, enquanto função do impossível, em uma articulação próxima ao caráter ficcional da ciência conforme descrevemos anteriormente a respeito das formulações de Kuhn.

É no interior desta linha falha em que se assenta a psicanálise que se abre a investigação acerca de sua posição nominalista ou realista em relação ao universal. Este debate, tomado a partir da filosofia medieval, não parece ter uma definição demasiadamente clara no campo psicanalítico. Se, por um lado, o realismo considera o universal uma entidade real, por outro, para o nominalismo não há universais, apenas particularidades¹⁹ (Parnes, 2014). Ou seja, o nominalismo concebe o nome das coisas como pura artificialidade, postulando que os universais (aqueles agrupados em um nome) são meros *flatus vocis*, simples emissões de vocábulos (Santiago, 2007).

Parnes (2014) investiga uma divergência entre a posição de Lacan e Miller nesse debate. Lacan não se situa do lado nominalista, mas, sim, ao de um realismo lógico. Lacan afirma nos seguintes termos:

Se há alguma coisa que eu sou, está claro, é que não sou nominalista. Quero dizer que não parto de que o nome seja uma coisa que se chape assim no real. E é preciso escolher. [...] Não se trata de sermos realistas, no sentido em que se era realista na Idade Média, no sentido do realismo dos universais, mas de assinalar isto: que nosso discurso, nosso discurso científico, só encontra o real na medida em que depende da função do semblante (Lacan, 1971/2009, p. 27).

O realismo lógico em Lacan consiste em conceber a estrutura em termos ontológicos, como uma substância: trata-se de algo do real. Nesse sentido, o sujeito é derivado da estrutura, um produto de sua ação. A respeito desta perspectiva, Parnes afirma que, para Lacan, a estrutura “Não é uma abstração, não é um conceito, não é uma voz com significado, senão que uma realidade objetiva, cujo grau de riqueza ontológica é superior à de qualquer entidade particular”. (Parnes, 2014, p. 90, tradução nossa²⁰). É dessa forma que Lacan compreende, por exemplo, o fenômeno elementar, quando este se presentifica no discurso do sujeito psicótico. Não infere que a psicose exista porque existem os sintomas, mas o contrário: os sintomas existem porque assim determina a estrutura. “Isso é manter uma posição realista, assim como sustentou [Lacan]

¹⁹ Trata-se de um debate extenso, que a psicanálise tomará a partir de um diálogo com a filosofia medieval e que traremos aqui já a partir da leitura realizada pelos teóricos da psicanálise. Para um estudo mais aprofundado de como a psicanálise dialogará com este outro campo do saber, sugerimos o trabalho de Alejandro Méndez Parnes (2014), publicado no livro *Los nombres del diagnóstico*.

²⁰ No original: “No es una abstracción, no es un concepto, no es una voz con significado, sino que designa una realidad objetiva, cuyo grado de riqueza ontológica es superior al de cualquier entidad particular.”

nos anos 50, também nos anos 70.²¹” (Parnes, 2014, p. 108, tradução nossa).

Miller, no entanto, fará um deslocamento em direção ao nominalismo. Afirmar, assim, que em algum momento os psicanalistas acreditaram nas classes, mas não mais: atribui às classes o caráter artificial, de semblante.

Nossas classes não têm fundamento nem na natureza, nem na observação. Nem a psicose, nem a neurose são espécies naturais. Parece-me que o que nos distingue dos que nos antecederam é que sabemos o artifício das nossas categorias. Sabemos que nossas categorias têm como fundamento a prática linguística dos que são concernidos pelo tema do qual se trata (Miller, 2006, p. 23).

Miller considera que o universal da classe nunca está completamente presente em um indivíduo: este será sempre o exemplar com uma lacuna, e esta distância será o que fará dele um sujeito. Ou, em outros termos, o sujeito poderá fazer sua aparição quando o indivíduo se afasta da classe, da espécie, do universal (Miller, 2006). A partir disso, Parnes localizará Miller do lado de um nominalismo moderado.

O nominalismo moderado representa uma elegante alternativa para pensar, então, a questão. Do que se trata em primeira instância na clínica psicanalítica, aquilo que faz da psicanálise uma experiência única, é que se ocupa do mais singular que habita em cada ser falante, sua maneira de gozar que se põe em relevo no sintoma. Quanto ao universal, quanto à classificação, pois que seja semblante. Há sentido e há efeito de verdade nos termos diagnósticos, mas eles constituem uma realidade diferente, capazes de produzir, por exemplo, um sujeito. Por isso não são meramente palavras vazias, senão que são plenas de sentido e significação. Funcionam e orientam, provêm da experiência de fatores comuns que ordenam ou sugerem uma maneira de compreender a natureza, mas não constituem o real (Parnes, 2014, p. 119, tradução nossa²²).

²¹ No original: “Esto es mantener una posición realista, así lo sostuvo en los años 50, y también en los años 70.”

²² No original: “El nominalismo moderado representa una elegante alternativa para pensar entonces la cuestión. De lo que se trata en primera instancia en la clínica psicoanalítica, aquello que hace del psicoanálisis una experiencia única, es que se ocupa de lo más singular que habita en cada ser hablante, su manera de gozar que se pone de relieve en el sintoma. En cuanto a lo universal, en cuanto a la clasificación, pues que sea semblante. Hay sentido y hay efecto de verdad en los términos diagnósticos, pero ellos no constituyen una realidad diferente, capaces de producir, por ejemplo, un sujeto. Por ello no son meramente palabras vacías, sino que son plenas de sentido y que ordenan o sugieren una manera de comprender la naturaleza, pero no constituyen lo real.”

É a indefinição última do sujeito enquanto exemplar de uma classe que podemos articular àquilo que Lacan formalizou como $S(A)$: falta um significante que o coletivize, que o defina no campo do Outro. A regra que o incluiria numa classe se esvai, abre-se um buraco. Assim, a regra universal para o ser falante passa a ser considerada de modo muito particular: o que está em jogo é a ausência de uma regra *para todos*. Ou, dito de outro modo, o universal será tomado como um universal negativo que poderia ser escrito como: “*Todo ser falante é singular*”.

Não pretendemos aqui resolver este problema ao localizar a psicanálise de um lado ou de outro, mas apontar uma distinção radical entre uma vertente que a tomaria a partir de uma perspectiva nominalista; e o nominalismo pragmático em que se situa o DSM. Assim, o artificialismo absoluto que se encontra no espírito classificatório do DSM, com sua proliferação de nomeações nosológicas, “se justifica pelo fato de que um tipo só existe como um meio para a atuação do médico na esfera da prescrição dos fármacos” (Santiago, 2007, p. 16). Daí o seu pragmatismo: a nomeação visa tão somente à classificação, mesmo que esta seja inconsistente e instável (o que apresentamos anteriormente a partir das discussões internas à psiquiatria acerca da cientificidade do DSM). Mas sua utilidade está em incluir a classificação em um aparato cientificista que tem uma função: permite ao médico operar com o uso da medicação. De maneira bem diversa, a psicanálise, seja com o realismo lógico de Lacan, ou o nominalismo moderado de Miller, jamais toma o caso singular como um exemplar conformado a uma classe, a uma regra universal. Ao considerar que só há exceções, “o analista faz existir um universal paradoxal porque se configura como um todo em que cada caso nega frontalmente esse todo” (Santiago, 2007, p. 18). É oportuno destacar como o que articulamos aqui dialoga com o que Milner nos aponta acerca das classes paradoxais:

Talvez a psiquiatria possa construir nosografias, que são igualmente classes de similitudes e de oposição, talvez ela possa enumerar sintomas, tratados como propriedades caracterizadoras. Mas, no instante mesmo em que, por homonímia, a psicanálise retoma os nomes recebidos, ela sabe, ou deve saber, que se trata aí de semblante: algo, para além, subsiste e não está esgotado na classe representável. [...] O nome de neurótico, de perverso, de obsessivo nomeia ou finge nomear a maneira neurótica, perversa, obsessiva que tem um sujeito de ser radicalmente dessemelhante de qualquer outro (Milner, 2006, p. 91).

O que nos interessa aqui, dentro do espírito de nossa investigação, é a sustentação epistemológica da psicanálise, mas, não menos importante que isso, as implicações éticas de tais considerações acerca do debate nominalismo *versus* realismo para a prática clínica. Procuraremos desdobrar nossa constatação, a de que o debate epistêmico só deve caminhar a partir do debate ético, no próximo capítulo.

Toda essa discussão tem, como pano de fundo, a relação da ciência com o impossível – este que é um dos nomes do real –, uma vez que aí teremos a chance de localizar uma diferença marcada entre a ciência e a psicanálise. Trata-se do questionamento que trouxemos no início deste capítulo: se o cientista teria horror ao impossível. A esse respeito, Márcia Rosa et al. esclarecem que

Se a psicanálise permite indicá-lo [o impossível da ciência], ela o faz por se ocupar especialmente daquilo que não anda bem, que não é senão um outro modo de nomear o real. Essa nova concepção do real – como aquilo que não anda bem – evidencia diferenças entre o real da ciência e aquele da psicanálise. Ao se ocupar não do mundo, que é aquilo que anda, mas do (i)mundo, os psicanalistas enfrentariam o real muito mais que os cientistas, aliás, eles não se ocupariam senão disso, daí terem que suportar o real, para o qual devem estar protegidos contra a angústia (Vieira, 2013, p. 84).

Gilson Iannini aponta o caminho da extimidade da psicanálise em relação à ciência. Seguiremos nessa investigação cientes de sua advertência quanto aos riscos de se colocar a questão sempre em referência à ciência, situando dois lados: um que defende a cientificidade da psicanálise e outro que a ataca por sua a-cientificidade. “Ambas as posições não fazem senão ecoar o caráter meramente endossador de que goza a palavra ‘ciência’ em nossa cultura, na qual o *status* de cientificidade é visto como via de acesso a títulos de nobreza do mais alto valor [...]” (Iannini, 2007, p. 70).

Tais considerações a respeito de como a psicanálise poderia se ocupar do real da ciência nos permitem relançar, aqui, a genética. O que fazer com isso? Afirmamos anteriormente, a partir da perspectiva da psiquiatria, que a aposta na genética enquanto elemento-chave para a elucidação da totalidade do indivíduo lançou a ciência e a psiquiatria em um mundo ainda mais indeterminado. Ou seja, ao contrário de trazer uma resposta à definição do conceito da “vida”, a genética chegou às moléculas, aproximando a matéria viva da matéria não viva. Miller retoma François Jacob, biólogo agraciado com o Prêmio Nobel de Medicina por seus estudos acerca

da genética, ao afirmar que “Não se indaga mais sobre a vida, hoje, nos laboratórios, não se tenta mais cercar-lhe os contornos, esforça-se somente, por analisar os sistemas vivos.” (Jacob apud Miller, 2004a, p. 7). E Miller continua:

É um fato que, quando se analisa o ser vivo, não em sua soberba estrutura, em sua unidade evidente no nível macroscópico, mas no nível da molécula, os processos que estão em jogo avultam-se da física e da química e que não se distinguem dos processos que se desenrolam na matéria inanimada, nos sistemas inertes (Miller, 2004a, p. 7).

A genética, ao fragmentar o corpo em um nível molecular, permite, por outro lado, operar sobre o real do corpo (Miller, 2004a). Surge aí uma nova engenharia com feitos impressionantes, o que poderia explicar o sonho da psiquiatria em sua aposta na genética. Mas, e para a psicanálise, qual seria o efeito produzido pelo avanço da genética? Milner (2012), ao afirmar que a ciência da época de Lacan era a física e, em nossa época, a genética, traz uma importante questão: a genética modifica ou não a prática da psicanálise?

O autor observa, entretanto, que não há que se temer a genética, mas que pode haver temores em relação à sua aplicação (como à de qualquer ciência) – como observamos anteriormente a partir dos riscos de uma genética aplicada à psiquiatria que poderia trazer, em seu horizonte, a eugenia. Talvez a psicanálise possa, em relação à genética, não a contestar, mas, sim, outra coisa: recolher os efeitos subjetivos dessa tentativa de se operar sobre o real. Se a genética trouxe consigo, a partir da epigenética, desses efeitos da experiência sobre a expressão dos genes, uma impossibilidade da determinação genética do todo; o sujeito resiste então, como resposta do real. De acordo com Ansermet (2014, p. 3),

Assim, no próprio cerne das ciências do cérebro ou da genética, se formula de um modo novo a questão do sujeito como exceção ao universal. Os universais da mecânica neuronal culminam, com efeito, na fabricação do único: no coração da matéria, já haveria um lugar feito para o sujeito.

Ou então, dito de outra forma, ainda com Ansermet (2013), o avanço da genética demonstrou que seríamos biologicamente determinados para não ser biologicamente determinados ou programados para não ser programados. Ou seja, longe de uma determinação que colocaria a responsabilidade subjetiva na conta da genética, o que a ciência produz é um

sujeito da genética atravessado pela contingência. Será, então, esse sujeito da genética que a psicanálise poderá interrogar em sua dimensão de responsabilidade. É justamente em “A ciência e a verdade” que Lacan traz a conhecida questão da responsabilidade nos seguintes termos: “por nossa posição de sujeito somos sempre responsáveis”. E completa: “Que chamem a isso como quiserem, terrorismo”. (Lacan, 1966c/1998, p. 873).

Temos agora uma justificação: o estudo da psicanálise na formação em psiquiatria é *necessário e legítimo*. Necessário porque, diante dos paradoxos relativos à incompletude na relação partes-todo, ou à impossibilidade indivíduo-classe, a psiquiatria se embaraça e parece se orientar em direção à completude do todo e a uma suposta verdade da classe, propondo uma teoria que suplantaria os paradoxos e que se mostrou inconsistente. E, além disso, terá no ideal da exclusão dos paradoxos a exclusão da clínica. Justificamos a necessidade da psicanálise, não para resolver os problemas epistêmicos da psiquiatria, mas para propiciar ao psiquiatra instrumentos que possam ajudá-lo a operar na clínica. Também consideramos o estudo *legítimo*, uma vez que não virá para substituir a psiquiatria. O ensino formal da psiquiatria e seu saber será fundamental para a formação do psiquiatra a partir das bases da psicopatologia, nosologia, farmacologia; mas o discurso psicanalítico, sendo o único que toma o sujeito não como objeto, mas a partir de sua relação com a falta, trará uma contribuição a mais na formação do psiquiatra e que poderia lhe permitir ocupar um outro lugar na clínica ou, mais que isso, possibilitar que a clínica sobreviva a uma determinada concepção de psiquiatria.

Chegamos até aqui passando por um certo desvelamento da ciência em sua relação com o real. A ciência em uma perspectiva de ficção provisória, como propusemos anteriormente. Para uma menor distância entre dois pontos, a reta da geometria plana já não basta. A teoria da relatividade geral nos apresenta a curvatura do espaço-tempo, cujas linhas geodésicas indicam que a menor distância entre dois pontos pode ser curvada. Por outro lado, o mal-estar que há – axioma que funda esta investigação –, desde a Antiguidade Clássica até hoje, persiste no coração do homem.

Seguiremos, então, no próximo capítulo, com uma discussão a respeito da transmissão da psicanálise na formação em psiquiatria. Como isso poderia se dar? Ou: como ensinar o que não se ensina a alguém que não o quer?

CAPÍTULO 2

Transmissão: ensinar o que não se ensina a alguém que não o quer

2.1 Os homens dos ratos

Há mal-estar. Partimos, em nossa pesquisa, desta constatação para, então, investigarmos como psiquiatria e psicanálise abordarão, cada qual à sua maneira, isso que, em outros termos, poderia ser concebido como o sofrimento do homem. A psiquiatria, ao recorrer à fenomenologia, indica-nos que seria possível caminhar em direção à construção de um campo epistêmico que consideraria a tentativa de compreensão de uma experiência que inclui um incompreensível. Parece-nos um caminho que partilharia de uma ética não totalizante, que não pretenderia encerrar o homem em um saber completo atual ou por advir. Há uma tradição de ensino da psiquiatria que se esforça por tentar preservar esta via. No entanto, ganha força, cada vez mais, uma concepção de psiquiatria que se diz moderna, e que, como já demonstrado amplamente – não que já não seja por demais óbvio –, possui complicados e intensos conflitos de interesse com uma das indústrias mais poderosas no planeta em termos de ganhos econômicos, a saber, a farmacêutica.

Não pretendemos retomar neste trabalho essa investigação/denúncia, já vastamente estudada, pesquisada por diversos setores da sociedade e por distintos campos do saber e que, conhecemos, a partir da elaboração psicanalítica, como a aliança entre o discurso da ciência e o discurso capitalista. Se não pretendemos retomar a discussão em suas bases, não é para deixá-la em segundo plano, mas, pelo contrário, para tentar ressaltar as implicações dessa aliança, extraíndo dela consequências, e evitando sua diluição em uma repetição discursiva. A psiquiatria se confronta aí com um importante limite ético e não observamos, na maior parte dos casos, uma crítica do interior de si mesma. Todas as evidências desta articulação e os efeitos que produz – camuflados pelos malabarismos epistêmicos que precisa fazer a psiquiatria para sustentar esta incompatível aliança (incompatível em relação à manutenção de uma dignidade de sua clínica) – parecem ser deixados de lado, e não se observa alguma discussão séria desde dentro da psiquiatria dominante em nossa época em relação a este problema. O sonho biologicista da psiquiatria parece produzir um turvamento naquilo que poderia ser sua verdadeira alma científica, a ponto de fazer do sintagma “psiquiatria biológica” um pleonismo: ao querer se encerrar na biologia, a perspectiva que se abre é de que será aí que encontrará seu fim enquanto prática clínica. É justamente porque pensamos que a psiquiatria merece um futuro

mais digno, seja em uma dimensão ética ligada à orientação de sua prática, bem como em uma vertente epistêmica em que poderia estabelecer uma relação mais complexa – menos reducionista – com a ciência, que pretendemos, neste trabalho, mesmo que modestamente, questioná-la. Mereceria uma investigação à parte a crítica a ser feita aos prestigiados ensaios clínicos que, de alguma maneira, orientam a prática clínica da psiquiatria hoje, ou então, como se dão as proposições e definições dos diagnósticos do DSM pela Associação Americana de Psiquiatria.

Trata-se de um problema (grave a nosso ver) interno à psiquiatria e que deve ser resolvido no interior de seu próprio campo. A psicanálise não se propõe a resolvê-lo e este também não é o objetivo de nossa investigação. Há, no entanto, um ponto importante que queremos ressaltar, uma vez mais.

Apesar de já discutido no capítulo anterior, a relação entre psicanálise, psiquiatria e ciência produz uma discussão quase inesgotável e que deixa sempre alguns restos. É destes restos do capítulo anterior que trataremos inicialmente, antes de prosseguirmos com a investigação de como se poderia dar a transmissão da psicanálise na formação em psiquiatria.

Retomemos, então, o mal-estar, fio condutor deste trabalho, a partir da pergunta: de que mal-estar se trata? O que é isso de que se queixa o sujeito e que será objeto de interesse da psiquiatria e da psicanálise? A tristeza, a dor física e mental; a desorganização, o excesso de organização; a ameaça à vida e o desejo de morrer; o insulto que aparece como uma voz externa e aquele outro que surge como uma voz áfona, interna; a desatenção, o hiperfoco e o desligamento, as compulsões, a abulia; o mal que há em si e no outro, para citar alguns exemplos. Psiquiatria e psicanálise tomarão tais problemas cada qual à sua maneira. Há, no entanto, manifestações do mal-estar, talvez um pouco mais sutis e que, com muita frequência serão endereçadas aos profissionais *psis*. Trata-se de queixas relacionadas ao campo do amor, da existência, do sentido do trabalho, da angústia diante do semelhante, do destino a dar à vida. Que tipo de preparo uma formação em psiquiatria poderá ofertar para que o futuro psiquiatra possa lidar com tais questões do homem? A psiquiatria produziu alguma teoria sobre o amor ou a respeito das questões acerca da existência?

Nesse sentido, a psicanálise trará contribuições à medida que poderá suscitar ao menos alguma reflexão acerca de tais questões ao jovem residente em psiquiatria. Logo de saída, a distinção de um *Eu* da psiquiatria, aquele concebido em termos de “consciência do eu” e aquele da psicanálise, por si só, relança as questões acima a um novo modo de leitura – tomada aqui apenas a título de exemplo. Em consideração a um *Eu* idêntico a si mesmo, unitário, bem

separado do mundo, a investigação psicanalítica conduz à constatação de que o Eu é um engodo, uma fachada para o Isso (Freud, 1930/2020, p. 307). Partir desse ponto já lançaria algumas luzes àquilo que, de outro modo, poderia produzir um impasse no psiquiatra. A este impasse poderia responder com sua angústia, ou então, nada incomum e muito menos livre de complicações, a partir de sua visão de mundo, sua fantasia, seus sintomas.

Se a psiquiatria atual, de algumas maneiras, pretende restituir ao homem sua felicidade perdida, Freud, por sua vez, em sua investigação sobre o mal-estar, apresenta-nos as dificuldades que encontrarão os humanos para experimentar a felicidade – seja a partir das ameaças do corpo, do mundo ou dos outros humanos:

O sofrimento ameaça a partir de três lados: do próprio corpo, que, destinado à decadência e à dissolução, não pode nem mesmo prescindir da dor e do medo como sinais de alarme; do mundo exterior, que pode voltar sua raiva contra nós com suas forças desconhecidas, implacáveis e destrutivas; e, finalmente, das relações com outros seres humanos. O sofrimento que provém dessa fonte, talvez o sintamos de maneira mais dolorosa do que qualquer outro; somos inclinados a ver nele um ingrediente de certa forma supérfluo, mesmo que, em termos de destino, ele não pudesse ser menos inevitável do que os sofrimentos oriundos de outra fonte (Freud, 1930/2020, p. 321).

A investigação freudiana prossegue em direção à inevitável constatação de que, diante de tais ameaças, os humanos moderarão sua exigência de felicidade ou, em outras palavras, substituirão o princípio de prazer pelo princípio de realidade. O programa do princípio de prazer aparece, então, como irrealizável ou, como dirá Freud, a intenção de que o ser humano seja “feliz” não está nos planos da “Criação” (Freud, 1930/2020).

Tal ideia que consideramos, neste trabalho, um axioma – há mal-estar –, talvez seja difícil de ser admitida por uma psiquiatria que, ou tenha fé na criação como uma unidade composta de redes neurais que concorreriam para a execução de um programa de felicidade, ou então, em uma vertente canalha, uma psiquiatria que tiraria proveitos desta constatação para vender suas supostas soluções.

A solução química não deve ser desprezada, mas utilizada com uma dose de bom senso, em uma psiquiatria que encontre, nos limites de sua prática, algo além daquilo que nomeou como “refratariedade”. Nesse sentido, poderíamos constatar que as medicações contribuem, às

vezes de maneira substancial (outras menos), para a redução de várias formas de sofrimento humano, embora, de certa maneira, todos seriam refratários em algum nível.

Não por acaso, a química está entre as três medidas paliativas propostas por Freud para que o homem possa suportar as dores, desilusões e tarefas insolúveis da vida.

Essas medidas talvez sejam de três tipos: distrações poderosas, que nos permitem menosprezar a nossa miséria, satisfações substitutivas, que a amenizam, e substâncias entorpecentes, que nos tornam insensíveis a ela. Qualquer coisa dessa espécie é indispensável. [...] a atividade científica também é uma distração como essa. As satisfações substitutivas como as oferecidas pela arte, são ilusões, em relação com a realidade, e por isso não menos eficazes psiquicamente, graças ao papel que a fantasia conquistou na vida anímica (Freud, 1930/2020, p. 319).

Aí estão os meios entorpecentes que influenciam o corpo e a vida anímica – e podem contribuir para o alívio do sofrimento. Sem desconsiderar, é claro, as outras duas maneiras, entre as quais está uma distração poderosa: a atividade científica, que concerne a todos nós, de alguma maneira envolvidos na formação (nossa e de outros), nas produções acadêmicas, pesquisas científicas – preceptores, residentes, pesquisadores, alunos e professores.

A introdução de um problema na crença de um suposto programa de felicidade a ser cumprido lança questões sobre como investigar a subjetividade e o mal-estar que concerne ao homem. Depreendemos de tudo isso a exigência de uma complexificação teórica e técnica – o que nos permite interrogar a maneira como se produzem os argumentos pretensamente científicos na psiquiatria hoje: seja a partir de experimentações utilizando-se de modelos animais para depressão (ou dependência química, agressividade, desatenção etc.), cujos experimentos em ratos de laboratório teriam seus resultados extrapolados para os seres humanos; avaliações a partir de escalas diagnósticas e quantificação de sintomas subjetivos; ou ainda a mensuração de níveis séricos de determinadas substâncias e sua correlação com determinados transtornos mentais – para citar alguns dos principais métodos de investigação em psiquiatria a partir da neurociência.

Ao constataremos o lugar da neurociência como um saber dominante na psiquiatria atual, verificamos a crença – este é o sonho biologicista – de que por esta via seria explicado tudo sobre o sofrimento, ou o que se considera o adoecimento mental. Se não explicou até agora é porque a verdade última a ser alcançada está por vir: bastaria investigar minuciosamente as

partes, tal como propusemos no capítulo anterior, cada circuito neuronal, cada molécula e, enfim, chegar-se-ia a uma solução final. Nesse sentido, não seria impensável que a neurociência viria explicar a psicanálise – para, enfim, substituí-la. Este já é um argumento utilizado pelos neurocientistas a respeito, por exemplo, da singularidade. A singularidade poderia ser explicada em termos biológicos, a partir da teoria que apresentamos anteriormente, da epigenética. O singular seria biológico e a solução para os impasses singulares, encontrados no campo da farmacogenética²³ que teria, em seu horizonte, a equação: a cada um, seu genoma; a cada genoma, seu fármaco. Seria o último estágio da singularidade no campo da psiquiatria biológica. É importante, então, fazer a distinção entre o que seria o singular em cada caso.

O singular biológico seria o arranjo último e único dos elementos que constituem o código genético, em sua relação com fatores externos (ambientais) que poderiam produzir a *expressão* ou o *silenciamento* de determinadas partes deste código. É curioso que, para a biologia, quem fala é o código. É ele que poderia se expressar ou se silenciar, levando à produção de determinado sintoma ou adoecimento psíquico. Este código que fala e cala é explicado a partir de construtos teóricos que utilizam termos não da genética, mas das teorias da comunicação: o código será transcrito, traduzido, há um mensageiro etc. Será esse código, em sua última configuração, que irá determinar o mecanismo que desencadearia um sintoma de limpeza compulsiva, ou a voz que o paciente alucina. O singular, neste caso, está inscrito dentro das leis que regem a configuração do código, sendo possível explicar, a partir das mesmas, aquilo que desviaria do esperado (do normal). Um erro de transcrição ou tradução encontra sua explicação dentro de um mesmo sistema lógico – o que, por um lado, confirma a consistência interna da teoria. No entanto, podemos inferir que, sob esta perspectiva, o singular é *um caso* do universal, na medida em que o universal comportará todos os desvios possíveis. Há uma diferença importante em relação ao singular para a psicanálise, como uma *exceção* do universal (Teixeira, 2013).

Aparece aí uma distinção entre o real da ciência e o real da psicanálise, que seria o que, em última instância, produziria uma tensão permanente entre a psicanálise e a ciência, na medida em que para esta última, desde Galileu, há uma lei na natureza, ao passo que a posição da psicanálise, a partir de determinado momento do ensino de Lacan, é a de que não há lei no real (Lacan, 1975-1976/2007). Diante de uma ausência de determinação advém o sujeito, como resposta do real.

²³ A farmacogenética é o ramo da ciência que investiga as variações genéticas relacionadas às respostas individuais ao uso de medicamentos ou outras substâncias.

O que isso quer dizer? Referimo-nos, no capítulo 1, a um primeiro momento do ensino de Lacan, em que se concebe a existência de um saber no real, a partir da noção de estrutura e da escrita dos matemas. No entanto, em seu último ensino, a partir do desenvolvimento a respeito dos efeitos de gozo²⁴ no corpo produzidos pelo choque com a linguagem²⁵, Lacan reformulará sua assertiva. Assim, no Seminário 23, indicará que “o real é desprovido de sentido” (Lacan, 1975-1976/2007, p. 131), ou que “o real é sem lei” (p. 133). Ou ainda, de acordo com Miller (2014, p. 30), “o real entendido desse modo não é um cosmos, não é um mundo, nem uma ordem; é um pedaço, um fragmento assistemático separado do saber ficcional [...]”. É diante desse real que o sujeito, como efeito de significação, será uma resposta:

“O sujeito, como efeito de significação, é resposta do real”. Considerei essa frase de Lacan como surpreendente. Temos a impressão de que ela é realmente densa. Mas é preciso perceber que o sujeito, isto é, essas diferentes elisões que vagam por aí, é tudo o que temos como resposta do real. [...] O que é a resposta do real na psicanálise, se essa resposta é o sujeito e nada mais? (Miller, 1983, p. 6, tradução nossa²⁶).

A investigação psicanalítica nos conduz, desde Freud, a um para além do biológico (Ansermet, 2013), à medida que o sofrimento humano não seria todo explicável a partir das leis biológicas, leis da natureza. Um exemplo: apesar da determinação do funcionamento neuronal com áreas bem delimitadas das regiões de inervação sensitiva e motora, a histérica diz a Freud que há algo que se passa com seu corpo e que despreza a determinação biológica. Este para além do biológico que se apresenta no corpo é o que Lacan formulará, posteriormente, como *gozo*. Um corpo que (se) goza o faz sem se preocupar se é aquele o trajeto de um nervo ou se está ou não obediente ao princípio de prazer. A partir da experiência analítica torna-se possível

²⁴ Gozo é um conceito que será desenvolvido ao longo do ensino de Lacan. Como salientamos no capítulo anterior, Freud acrescenta uma dimensão energética à sua metapsicologia (dimensão econômica) e, para isso, inclui as noções de libido e pulsão. Suas elaborações sobre a pulsão culminarão, em *Além do princípio de prazer* (Freud, 1920/2006), com a dimensão que se encontra além do prazer, o que Freud concebeu como a pulsão de morte. Há um dualismo em Freud, ao fazer uma distinção entre a pulsão de vida e a pulsão de morte. Lacan, por sua vez, concebe um caráter monista da pulsão, ao afirmar que toda pulsão é pulsão de morte (Lacan, 1964/1988). Ele formula, a partir disso, o conceito de gozo, que não se confunde com o prazer. Lacan o considera, também, como um excesso insuportável de prazer, aquilo que produz sofrimento no corpo. Trata-se de um conceito complexo, cujo percurso acerca de seu desenvolvimento será retomado por Miller (1999/2012) em *Os seis paradigmas do gozo*.

²⁵ Este ponto será desenvolvido no capítulo 3 a partir da noção de língua.

²⁶ No original: “*Le sujet qui, comme effet de signification, est réponse du réel.*” *J’ai considéré cette phrase de Lacan comme surprenante. On a le sentiment que c’est vraiment trapu. Mais il faut s’apercevoir que le sujet, c’est-à-dire ces différentes élisions qui se promènent, c’est tout ce que nous avons comme réponse du réel.[...] Qu’est-ce que c’est que la réponse du réel dans la psychanalyse, si cette réponse c’est le sujet et rien que ça?*”

isolar algo do gozo por meio do significante, de maneira que uma parcela de gozo pode ser cifrada. O sujeito, no entanto, está para além da lei que o determina, seja a lei biológica, seja a lógica significante. De acordo com Teixeira (2015, n.p.), ao discutir a introdução da lógica de Peirce²⁷ no ensino de Lacan, “interessa-lhe (a Lacan) verificar a maneira pela qual o sujeito interfere sobre a lógica significante que o determina, segundo o modo de uma temporalidade igualmente lógica, e não cronológica, em que se revela sua incidência”.

Teixeira esclarece a lógica de Peirce, em que a proposição universal não remete necessariamente a nada existente, “trata-se de um puro enunciado discursivo fundado sobre si mesmo” (Teixeira, 2015, n.p.). Ou, em outras palavras, o universal se funda a partir do juízo de atribuição, sem a necessidade do juízo de existência. É exatamente este o ponto que nos permite propor o singular como *exceção* do universal – e não como um *caso* do universal.

O ponto de partida desse raciocínio é a constatação, salientada por Peirce, de que a universal afirmativa ‘todo traço é vertical’ por si só não afirma nada sobre nada; ela é perfeitamente compatível com o fato de que não haja traço nenhum, sem implicar, necessariamente, nenhuma correspondência ontológica com a realidade. Tal é o caso da proposição ‘todo lobisomem é mamífero’, verdadeira mesmo que não exista nenhum lobisomem. Somente as proposições particulares envolvem a dimensão da existência, e não as universais, que assim permanecem como meras abstrações sem efetividade (Teixeira, 2015, n.p.).

A partir desta constatação lógica, de que o universal não supõe, *a priori*, a existência²⁸, ou, como desenvolvemos no capítulo anterior, a partir da corrente nominalista, de que não há universais, mas, sim, apenas particularidades, consideramos oportuno retomar aqui a relação do pesquisador em neurociência com o seu objeto.

A concepção de um “universal-cerebral”, ou seja, de que tudo seria explicado a partir do funcionamento cerebral, foi fortemente influenciada por Eric Kandel (1929), neurocientista²⁹ agraciado com o Prêmio Nobel por suas contribuições relacionadas ao conhecimento dos mecanismos da memória. No artigo “A new intellectual framework for psychiatry”, Kandel

²⁷ Charles Sanders Peirce (1839-1914) foi um filósofo, cientista e matemático americano que deu importantes contribuições à lógica, matemática, filosofia e semiótica.

²⁸ Este tema está desenvolvido com mais detalhes no trabalho de Antonio Teixeira (2015), “A fundação violenta do universal”.

²⁹ Apesar de graduado em medicina e especializado em psiquiatria, Kandel abandonou a clínica para se dedicar à neurociência.

(1998) retoma as cinco premissas fundamentais de seu pensamento acerca da relação cérebro-mente:

- 1) O que se chama mente são as funções exercidas pelo cérebro. Por exemplo, os transtornos de conduta seriam perturbações cerebrais, mesmo quando originadas pelo ambiente.
- 2) Os genes e seus produtos são determinantes nos padrões de interconexão entre os neurônios e suas combinações exercem um controle significativo sobre a conduta. De maneira que a doença mental tem uma determinação genética.
- 3) Os fatores de desenvolvimento e sociais (incluindo a aprendizagem) contribuem de maneira importante e podem modificar a expressão dos genes.
- 4) As alterações na expressão genética a partir da aprendizagem produzem mudanças nas conexões neurais, constituindo as bases biológicas da individualidade e das anormalidades de conduta.
- 5) A psicoterapia, que produz modificações a longo prazo, também modifica a expressão genética (Kandel, 1998; Yellati, 2018).

O que se passou aí? Este sonho determinista levado a cabo parece se sustentar em uma corrente cientificista que acredita ter encontrado o real no gene. Tornar o real evidente é o que sustenta o empirismo positivista, e o cientista não medirá esforços para fabricar experimentos em que o sujeito será moldado para se adequar àquele dispositivo (do experimento). Seus critérios de inclusão e exclusão em determinado experimento serão necessários para que se assente no conforto de um “real” que se adeque àquilo que pretende pesquisar. Para Bassols (2015a, p. 14), “o real que a ciência crê manejar e representar é um real que parece conter em si mesmo um saber escrito de antemão”.

O que Lacan localizou a partir da psicanálise foi o real como um impossível lógico, “como o que não cessa de não se escrever na experiência do sujeito que fala e goza de um corpo” (Bassols, 2015a, p. 12). Nesse sentido, não haveria, então, ciência do real, mas tão somente do simbólico e do imaginário, ou seja, dos semblantes oferecidos pela natureza (Bassols, 2015a). Daí podemos deduzir que a clássica separação entre natureza e cultura, ou entre as ciências da natureza e as ciências humanas, passa a ter contornos bem menos nítidos, a ponto de ser possível questionar se, de fato, haveria uma ciência da natureza³⁰. Tal é o abalo sísmico

³⁰ Ou mesmo se haveria ciências humanas. No Seminário 2, Lacan propõe que a expressão “ciência conjectural” substitua a de “ciências humanas”: “Ciências conjecturais, eis aí, creio, o verdadeiro nome que se deveria dar, de ora em diante, a um certo grupo de ciências que se designa, habitualmente, pelo termo de ciências humanas” (Lacan, 1954-1955/1985, pp. 369-370).

que Freud introduz no racionalismo dos últimos séculos ao propor que o homem não é senhor de si mesmo – e talvez um dos mais importantes motivos para a rejeição da psicanálise desde o seu surgimento. Se a ciência levar essa premissa a sério, poderíamos conjecturar que algumas ciências de inspiração positivista precisariam ser revistas.

É interessante como os cientistas, com certa frequência, precisam fazer algumas peripécias teóricas para adequarem sua teoria ao real. Entram aí com a sua subjetividade – talvez sem o saber. É conhecido o impasse a que chegou Einstein ao propor sua teoria da relatividade. Sua descoberta – fundamental para o entendimento de vários aspectos do mundo hoje – não conseguiu explicar, no entanto, como o universo não entrava em colapso devido à atração gravitacional da matéria. Como Einstein não concebia a ideia de um universo em expansão (muito menos com a velocidade assustadora com que se concebe sua expansão a partir da teoria atual!), precisava estabilizar o universo, porque o acreditava estático. É aí que em 1917, para deixar tudo bem ajeitado e fixado em seu lugar, este fenomenal cientista propõe a ideia de uma *constante cosmológica*, uma força que explicaria o não colapso cósmico, mantendo-o estável. Algum tempo depois ele considerará a proposição da constante cosmológica, seu maior erro (Bagdonas et al., 2018). Talvez tenhamos aí um indício da entrada em cena da subjetividade de Einstein ao tentar estabilizar o universo. Galileu poderia ser novamente evocado: *Eppur si muove*³¹...

A tarefa de traduzir o real a que a ciência se propôs, em sua impossibilidade última, pode por vezes colocar em cena a subjetividade dos cientistas, embora os mesmos – até onde pôde ir nossa investigação – não lancem maiores luzes sobre este problema interno às teorias. A concepção de uma natureza separada da cultura está no cerne dessa discussão, o que nos permite questionar se haveria uma ciência da natureza ou uma ciência dos semblantes oferecidos pela natureza.

A este respeito é oportuno trazer à discussão uma questão colocada por Lacan em 1971, quando convidado a falar aos internos de psiquiatria no Hospital Sainte-Anne. Nesta palestra escolhe falar acerca do saber (o saber do psicanalista) e propõe uma distinção não entre cultura e natureza, mas entre os seres falantes e os outros animais. Tal distinção se dá em virtude de ao ser falante ser permitido operar sobre o corpo (ou os corpos) para fazer surgir o que é chamado

³¹ Trata-se de uma frase supostamente atribuída a Galileu que a teria pronunciado após negar o heliocentrismo perante o tribunal da Inquisição. Poderia ser traduzida como: “no entanto, ela se move”.

de gozo. Em um tom que remete à ironia, lamenta que seja preciso tanto trabalho com coisas que têm tamanha evidência!³² Em seguida, trará a argumentação sobre a natureza:

O natural, falemos dele, é tudo aquilo que se veste com a libré³³ do saber, e Deus sabe que isso não falta. O discurso universitário é feito unicamente para que o saber sirva de libré. A roupa de que se trata é a ideia da natureza. Ela está longe de desaparecer do proscênio. Não que eu tente substituí-la por outra. Não imaginem que sou dos que opõem a cultura à natureza, até porque a natureza é, precisamente um fruto da cultura. Mas, enfim, nem sequer começamos a esboçar qualquer princípio de adesão a essa relação *saber/verdade*, ou *verdade/saber*, como quiserem, como ao que dizemos da medicina, da psiquiatria e de uma porção de outros problemas (Lacan, 1971a/2011, p. 35).

É curioso que, logo no parágrafo seguinte, Lacan comentará que o que se seguiria dali a pouco tempo³⁴ é que estaríamos mergulhados em problemas de segregação, nomeados como racismo. Há aí uma correlação pouco evidente entre o racismo e o fato de os seres falantes – por falarem – apresentarem toda sorte de problemas de consciência (a respeito dos quais ignorariam que se tratasse de problemas de gozo).

Dito de outro modo: a ciência de inspiração positivista ignora o gozo e isso traz consequências em sua maneira de abordar seu objeto de estudo quando se trata de um ser que fala. A relação da psicanálise com a ciência indica que há um não-saber fundamental, incognoscível, uma impossibilidade de dizer toda a verdade, que Miller (2012) articulará ao que Freud concebe como o recalque originário. Se só há ciência do simbólico e do imaginário, a psicanálise se ocupará desse real insistente, sustentando uma relação com a ciência como aquilo que não cessa de se escrever³⁵. De acordo com Bassols (2015a, p. 34), é por meio desse real, que “o desejo do psicanalista deve orientar a bússola no combate epistemológico para o qual continua convocado”.

O que resta, a partir dessa discussão, parece-nos, é uma questão para o campo da neurociência tentar responder. Pretender ler a subjetividade em terceira pessoa já consistiria, por

³² Talvez num sentido semelhante a Freud, quando este questiona por que seria necessário adoecer para alcançar uma verdade como a revelada na melancolia: a de que o melancólico, em sua doença, pinta a si mesmo como uma pessoa mesquinha, egoísta, insincera, sem autonomia e que sempre buscou ocultar as fraquezas de seu ser (Freud, 1917/2010, pp. 176-177).

³³ Libré é uma espécie de vestimenta, capa e, em sentido figurado, refere-se a um aspecto exterior, fachada, aparência.

³⁴ O ciclo de palestras aos internos de psiquiatria ocorreu no final de 1971 e início de 1972.

³⁵ Ou seja: nesta perspectiva, a ciência quer sempre se escrever.

si, um problema na apreensão de uma suposta verdade científica. Em outras palavras, em um só ato, o de tomar o sujeito como objeto – objetificar o sujeito tornou-se um passo necessário para esse tipo de pesquisa –, ter-se-ia como consequência que tal método de investigação seria tornado *vicioso e inadequado* para aquilo que se pretende, ou seja, para produzir uma leitura consistente e eticamente consequente acerca do sofrimento humano. *Vicioso* porque ao procurar objetificar a subjetividade, o que está ali em questão já é outra coisa, é um fato alterado pela ação do pesquisador, um objeto produzido ou moldado para os objetivos da pesquisa. Tentar retirar a subjetividade, ao classificá-la como *viés de confusão*, levaria à produção de um artifício, e a pesquisa se daria, então, sobre este objeto artificial. É também *inadequado* porque seu vício não é livre de consequências. Como abordado no capítulo anterior, encontra, em seu horizonte, o ideal eugênico, ou, como indica Lacan, retomado alguns parágrafos acima, mergulhamos na segregação e no racismo. Esta é nossa constatação: desprezar a subjetividade, ignorar a hipótese necessária e legítima do inconsciente, levará a um método de investigação vicioso e inadequado. Mas trata-se de uma questão que o campo da neurociência (e seus derivados) poderia tentar responder, caso se interessassem por ela. Podemos apostar em uma leitura menos ingênua acerca do sofrimento humano.

Certamente há exceções. Há críticas internas ao próprio campo da neurociência e os exemplos nos esclarecem a lógica que leva do vício do método à segregação. Os trabalhos de Bruce Alexander, desde os anos 1970, vêm demonstrando isso. Com o seu clássico “*rat park*”, questionou os trabalhos anteriores em que ratos em uma gaiola com a disponibilidade de opióides consumiam a droga até a morte. De uma maneira geral, Alexander desmonta a ideia de que o encontro com a droga ativa determinados circuitos neuronais que levariam o indivíduo à dependência química. A droga, tomada como agente causal, embasou os inúmeros trabalhos posteriores acerca da dependência química, justificando terapêuticas que visassem, a todo custo, a abstinência – o que levou à aplicação de métodos como internações prolongadas, por exemplo (Alexander, 2018). Evidencia-se aí o problema epistêmico e ético que leva rapidamente do circuito neuronal à segregação. A correlação enigmática entre o ser que fala e os problemas de gozo que culminam na segregação e no racismo (que apontamos acima, a partir de Lacan), aqui se torna evidente. Levar em conta o sujeito do inconsciente introduz outra lógica na abordagem deste problema, que poderia ser resumida em uma frase, há muito conhecida no meio psicanalítico: “não é a droga que faz o toxicômano, mas o toxicômano que faz a droga” (Freda, 1993, p. 2). Ou seja, com o seu *rat park*, Alexander demonstra que o consumo de drogas até a morte se dá somente em certas condições especiais, derrubando aquilo que os neurocientistas ainda

hoje tentam comprovar em nível molecular³⁶. Mais contemporaneamente, os trabalhos de Carl Hart (2012), neurocientista americano, têm nos esclarecido algumas outras deturpações nesse sentido. Em “Is cognitive functioning impaired in metamphetamine users? A critical review”, ele e seus colegas esclarecem a falta de evidências para se afirmar que o uso de metanfetamina levaria a um prejuízo cognitivo e que os trabalhos que o afirmam partem dessa suposição para afirmá-la “cientificamente” (Hart, 2012). Não será nosso objetivo aqui estender a discussão acerca do problema epistêmico nas pesquisas em neurociência aplicadas ao sofrimento humano, mas apontar que há questões que poderiam ser criticadas internamente, no próprio meio da neurociência.

Esta retomada de pontos articulados no capítulo anterior serve não somente para tentar esboçar respostas a algumas questões que ficaram em suspenso no curso daquela investigação (embora não todas...), bem como para relançar, de uma nova maneira, o problema concernente à transmissão da psicanálise na formação em psiquiatria. Afinal, se a experiência analítica demonstra que há a impossibilidade de dizer toda a verdade, como transmitir aquilo que não se ensina, que é inapreensível pelo simbólico ou pelo imaginário? Como se prova o inconsciente? “O pudim se prova comendo-o”³⁷: talvez isso possa nos dar algumas pistas.

2.2 A falha de transmissão, a transmissão de uma falha

2.2.1 Transmissão: tradição, episteme e ética

Em 1882, Robert Koch (1843-1910), em Berlim, descobriu o agente causador da tuberculose (TB) e que veio a ser nomeado, então, bacilo de Koch. A tuberculose acompanha a história do homem desde antes da Antiguidade Clássica – antes da medicina hipocrática, portanto. Há relatos de lesões ósseas típicas de tuberculose de oito mil anos antes de Cristo. Foi Hipócrates quem retirou a condição de castigo divino e elevou a consumpção à categoria de doença natural – muito embora uma associação à falha moral (ou às almas tristes e poéticas) tenha sido conservada até o século XIX. A descoberta do bacilo e, posteriormente, o tratamento medicamentoso que leva à cura³⁸ vieram corroborar seu caráter natural: a TB passa a ter existência

³⁶ Para maiores informações acerca do *rat park* de Bruce Alexander, confira o artigo “Dependência dos opiáceos: *Rat park* revisitado” (Alexander, 2018).

³⁷ Trata-se de um provérbio inglês retomado por Lantéri-Laura (1989) e Zigmunt Bauman (2005).

³⁸ Cabe aqui lembrar uma curiosidade que não será sem consequências: a partir da pesquisa do tratamento da tuberculose será descoberto o primeiro antidepressivo, a imipramina, o que contribuirá para a tentativa de garantir o *ticket* de entrada da psiquiatria em um campo propriamente médico.

enquanto entidade natural e não mais definida a partir de um sistema de linguagem em descrições morais, religiosas ou mesmo médicas (Silva et al., 2003).

A medicina se afirma, então, desde o último século, com uma forte sustentação científica, de base naturalista, e é este o meio em que se dá a formação médica atual. Durante os seis anos de graduação, o acadêmico de Medicina estudará as disciplinas básicas que sustentarão o raciocínio clínico: anatomia, fisiologia, patologia, farmacologia, entre outras; em seguida (ou concomitantemente), passará às tentativas de articulação deste saber com a queixa do paciente que se dirige a ele. Não deixa de ser fascinante o que o raciocínio clínico em medicina é capaz de produzir em termos de diagnósticos, prognósticos, tratamentos e cura. Não é incomum que haja um encantamento produzido no estudante acerca da *magia científica* da medicina. Com o passar dos anos da graduação, o caráter mágico dará lugar, cada vez mais, à linguagem matemática da natureza – trata-se de uma hipótese nossa.

Em “A ciência e a verdade”, Lacan (1966c/1998) retoma Alexandre Koyré, para quem há uma diferença entre a magia e a ciência. Nas palavras de Miller: “A magia é encantamento, ocultação, retórica. Com a ciência se passa da fala à escritura, conforme o dizer de Galileu: ‘A natureza está escrita em linguagem matemática’” (Miller, 2014, p. 26).

De maneira geral, o médico recém-formado é alguém que passou, há bem pouco tempo, por uma mutação que leva do encantamento à matematização, haja vista os inúmeros exemplos do sucesso da medicina que ele presenciou ao longo de sua formação. Talvez aí se encontre uma das raízes do *furor curandis* que muitos carregarão ao longo de suas vidas. É digno de nota, no entanto, que estes exemplos da magia científica da medicina são mais perceptíveis em algumas áreas que em outras, ou, mesmo dentro de algumas áreas, mais em alguns grupos de doenças que em outros: ortopedia, cirurgia e em várias subespecialidades das chamadas áreas clínicas, por exemplo. Há, no entanto, uma parcela desses recém-formados médicos que escolherão cursar a residência em psiquiatria, área em que talvez menos se observem efeitos tão contundentes do progresso científico da medicina, dos avanços em direção à cura.

Certamente, cada residente chegará com sua singularidade e com uma abertura às vezes maior, outras menor, ao estudo de outros aspectos que concernem ao humano, para além do biológico. Há aí uma aposta a fazer³⁹. Tentar transmitir a psicanálise de orientação lacaniana em uma formação em psiquiatria irá depender, obviamente, de múltiplos fatores, que vão desde

³⁹ H.K., psiquiatra e psicanalista, quando preceptor de uma residência de psiquiatria, afirmava que tal aposta poderia ser feita, uma vez que o residente poderia ter escolhido a neurologia, caso quisesse um terreno mais sólido onde buscar uma sustentação científica.

a singularidade do residente, sua inclinação à reflexão sobre a prática clínica, o lugar de formação, o modo como a psicanálise será inserida no contexto da residência, dentre outros.

A presente pesquisa não surge de uma ingênua tábula rasa, mas se dá a partir de um contexto específico. A mesa já estava posta quando se decide por uma pesquisa nesse sentido. Trata-se de uma experiência com a residência de psiquiatria mais antiga do país (em funcionamento ininterrupto), a Residência de Psiquiatria do Instituto Raul Soares (RP-IRS), na cidade de Belo Horizonte, Minas Gerais, mantida pela Fundação Hospitalar do Estado de Minas Gerais (Fhemig). Faremos um breve percurso para contextualizar a experiência de que partimos.

A RP-IRS foi fundada em 1968 por um psiquiatra de origem polonesa, Jorge Paprocki. Desde então, vem tentando sustentar uma formação que contemple a multiplicidade dos campos de saber, em uma interlocução complexa e, muitas vezes, difícil, devido aos pontos de discordância entre as várias epistemes que constituem o chamado campo da saúde mental. Assim, procura articular a psiquiatria clássica, a psiquiatria atravessada pela subjetividade, os avanços da psicofarmacologia e neurociências, além das questões concernentes ao social. Este espírito diverso estava presente, de alguma forma, no fundador da RP-IRS:

O psiquiatra Jorge Paprocki, imigrante polonês, foi um homem multidimensional, visionário e fora de seu tempo. Talvez tenha sido o primeiro neurocientista de nossa época, um exímio e bem-sucedido pesquisador de psicofármacos – publicou inúmeros artigos científicos nessa área. Paprocki foi membro do Círculo Psicanalítico de Minas Gerais e, junto com Eunice Rangel, introduziu na Residência o estudo da psicanálise de Freud, e, bem mais tarde, seus alunos introduziram o estudo de Lacan e a prática da psicanálise lacaniana no que concerne a uma psiquiatria advertida pelos efeitos do sujeito do inconsciente. Paprocki também foi precursor da saúde mental no âmbito da psiquiatria. Idealizou e implementou o regime “*open door*” e as oficinas terapêuticas. Esse ato marcou de maneira indelével a história da Residência, abrindo caminho para, dez anos depois, Antônio Simoni, Francisco Paes Barreto, César Campos, Ronaldo Simões e tantos outros colegas, além dos residentes, receberem na Residência Franco Basaglia para uma série de conferências em 1978, o que se tornou o ponto de partida para a Reforma Psiquiátrica no Brasil. [...] Por último, Paprocki foi um profundo conhecedor da psiquiatria clássica e da psicopatologia, marca essencial de influência no ensino dessa Residência (Campos, 2018, pp. 17-18).

Esta breve retomada do contexto em que se dá parte da experiência em que se baseia nossa investigação destina-se a localizar que há uma história e uma tradição naquilo que diz respeito, em nosso caso específico, à transmissão da psicanálise na formação em psiquiatria. Por outro lado, o tempo passou: as questões de nosso tempo já não são as mesmas que as do século anterior e isso terá efeitos para a psicanálise e seu ensino, sobretudo a partir do avanço da neurociência sobre a prática da psiquiatria.

Há uma frase de Lacan repetida à exaustão nos textos psicanalíticos e que diz respeito ao psicanalista renunciar à psicanálise se não estiver à altura da subjetividade de sua época. Repetimo-la aqui (sob o risco de diluí-la na repetição), para tentar lançar-lhe uma questão: o que seria estar à altura da subjetividade de nossa época? Ou, em outras palavras: se estamos no tempo do império do discurso científico atrelado ao discurso capitalista; neste tempo, cuja instrumentalização da psiquiatria (com a concomitante supressão da subjetividade) conduz a uma era que poderíamos nomear de pós-clínica – então, neste tempo: por que a psicanálise?

Arriscaríamos, em uma primeira tentativa de resposta: porque há guerra, então a psicanálise⁴⁰; ou seja, é porque os imperativos contemporâneos alçaram a pulsão de morte para a cena cotidiana da cidade, deixaram-na a descoberto, a céu aberto, este seria um dos motivos de *porque a psicanálise*. O que nos leva a considerar que a advertência de Lacan de “estar à altura de nosso tempo” não nos leva a tomá-la por identificar-nos ou confundir-nos com o nosso tempo. Talvez mais próximos, então, de como Agamben (2009) define o contemporâneo, a partir de uma não coincidência com este, uma não adequação às pretensões do tempo atual.

A contemporaneidade, portanto, é uma singular relação com o próprio tempo, que adere a este e, ao mesmo tempo, dele toma distâncias; mais precisamente, essa é a relação com o tempo que a este adere através de uma dissociação e um anacronismo. Aqueles que coincidem muito plenamente com a época, que em todos os aspectos a esta aderem perfeitamente, não são contemporâneos porque, exatamente por isso, não conseguem vê-la, não podem manter fixo o olhar sobre ela (Agamben, 2009, p. 59).

Nossa questão se desdobra, então, para “como transmitir a psicanálise no século XXI?” Com a fissura na ordem simbólica, a queda dos ideais, qual o lugar para a psicanálise hoje? Por que os residentes em psiquiatria se interessariam por ela? Ou, talvez, mais importante que isso:

⁴⁰ Fazemos aqui uma alusão à correspondência entre Einstein a Freud com sua conhecida pergunta “Por que a guerra?”.

em que ela poderia ajudar os jovens psiquiatras a lidar com o mal-estar com que se deparam em nosso mundo? (Ou, quem sabe, com o próprio mal-estar que experimentam em sua prática.) Um desafio a mais para o nosso tempo: como ensinar o que não se ensina, a alguém que traz o saber no bolso?⁴¹

Se nós retomamos a *tradição* do ensino da psicanálise que persiste em dada instituição, sabemos também que esta se perdeu em muitos centros de formação em psiquiatria, sobretudo sob a influência norte-americana. Além disso, o que os problemas de nosso século colocam são concernentes, justamente, àquilo que despreza a tradição. Não caminharemos em nosso trabalho pela via de um apelo à nostalgia. É nesse sentido que o resgate da pertinência do ensino da psicanálise vem sendo retomado, sob outra perspectiva. Localizada a tradição de um lado, levando em conta o respeito com os que nos antecederam, os mestres com quem aprendemos, nossas referências serão outras: epistêmica e ética.

Há uma entrevista concedida por Miller a Silvia Tendlarz em 1986 em que essa discussão aparece. Nela, Miller esclarece que parecia evidente que a palavra transmissão estivesse vinculada à psicanálise, mas que isso nem sempre fora assim. Teria surgido em um dos últimos congressos da Escola Freudiana de Paris. Lacan teria solicitado algumas ideias para o congresso e Miller lhe propõe que, se fosse otimista em relação ao futuro da psicanálise freudiana, teria que lhe dar o título de “a transmissão da psicanálise”, mas se não o fosse, que poderia chamá-lo “a tradição da psicanálise”. Lacan escolheu a transmissão.

Há uma diferença entre transmissão e tradição. A tradição existe quando alguém não sabe o que se transmite, quando se faz os mesmos gestos, os mesmos ritos, a mesma iniciação. À palavra tradição, nenhum saber positivo ou científico. [...] A transmissão é outra coisa. Tem como ideia limite a transmissão integral que torna possível a formalização. É nesse caso que a palavra tem seu justo sentido. Pelo menos na conceituação que temos de Lacan. Há que ver se a psicanálise merece uma tradição ou se é capaz de uma transmissão (Miller, 1986, n.p., tradução nossa⁴²).

⁴¹ Todas essas questões serão retomadas nos capítulos seguintes.

⁴² No original: “Hay una diferencia entre transmisión y tradición. La tradición existe cuando uno no sabe lo que se transmite, cuando se hacen los mismos gestos, los mismos ritos, la misma iniciación. La palabra tradición ningún saber positivo o científico. [...] La transmisión es otra cosa. Tiene como idea límite la transmisión integral que hace posible la formalización. Es en ese caso que la palabra tiene su justo sentido. Al menos en la conceptualización que tenemos de Lacan. Hay que ver si el psicoanálisis merece una tradición o si es capaz de una transmisión.

Trata-se de um ponto que nos pareceu instigante, à medida que as disciplinas que (ainda) sustentam a psiquiatria – notadamente a semiologia – são carregadas de uma certa tradição. A semiologia, seja psiquiátrica ou médica, ponto de partida fundamental para a prática clínica, inclui um saber-fazer que se legitima à medida que ela se comunica, se ensina e se publica. De acordo com Lantéri-Laura (1989), a semiologia psiquiátrica

encontra-se constituída por um saber *heterogêneo*, garantido por uma *tradição* cumulativa, que guarda o que se confirma e rejeita o que não serve; esse saber deve ser aprendido, ao mesmo tempo por ser compósito por essência e porque se prolonga necessariamente por um saber-fazer que exige tempo guiado e experiência raciocinada (Lantéri-Laura, 1989, pp. 95-96, grifo nosso).

Talvez, por isso mesmo, a psiquiatria atual, por meio de iniciativas como o RDoC⁴³, caminhe no sentido de romper com a tradição de um saber cumulativo, heterogêneo, à medida que procura o fundamento natural da doença mental. Trata-se de recusar o que poderia ser chamado de uma *cultura científica* da psiquiatria, talvez porque venha a agrupar domínios diversos, ligados a teorizações por vezes antagônicas (Lantéri-Laura, 1989). Recusar o heterogêneo para ir em direção à homogeneidade da biologia molecular. Veremos em que isso dará⁴⁴.

Nossa aposta será outra. Consideraremos a tradição e a heterogeneidade que comporta: há traços disso em Freud com sua aproximação às ciências de seu tempo, a física e a química, sua tentativa de incluir a psicanálise entre as ciências da natureza etc. Mas o resgate do texto freudiano passará por uma bússola lacaniana que o reorienta: a leitura se dá, então, sob uma perspectiva epistêmica e ética. Há o sentido da fundamentação da teoria, o tratamento de seus conceitos fundamentais, os impasses e pontos de virada na articulação teórica, o motivo do abandono de determinada proposição, o que pode haver de especulações, hipóteses ou teses. O que confere a dimensão ética está do lado da prática clínica, da relevância da não adequação do caso à teoria, da busca do ponto de exceção de cada caso em relação ao saber constituído a respeito dos tipos clínicos.

⁴³ Para maiores detalhes acerca do RDoC (Research Domain Criteria), confira o capítulo anterior.

⁴⁴ Importante ressaltar que um problema a mais se coloca aqui, mas que não será nosso objeto de investigação, por se tratar de um problema a ser tomado pelo campo da neurociência. Uma vez descobertas alterações bioquímicas associadas a dada manifestação sintomática, como afirmar que a alteração química é a causa do fenômeno que se encontra no sintoma? Como garantir que não seria o contrário? O sintoma poderia, talvez, levar às alterações bioquímicas imputadas como causa?

Nesse sentido, sustentamos a possibilidade da transmissão em uma residência de psiquiatria, na medida em que há espaço para o ensino teórico propriamente dito, mas a partir de um ponto fundamental: o privilégio da prática clínica. Constituindo-se como *treinamento em serviço*, a residência, por sua própria estrutura, evitará os riscos de uma transmissão dissociada da prática. Dois riscos a serem evitados, conforme nos esclarece Jésus Santiago: o trefismo e o teoricismo, ou seja, a prática sem teoria e a teoria sem prática. A este respeito, o autor nos esclarece:

Mais do que uma questão epistêmica, há uma dimensão ética implícita na formulação de que a teoria psicanalítica do inconsciente não teria vindo à luz sem a interposição da prática clínica de Freud com o sujeito histórico. Trata-se da dimensão ética que se deduz do fato de que não há uma teoria do inconsciente sem uma prática que seja capaz de acolher a experiência do sujeito do inconsciente (Santiago, 2023, n.p.).

Seguindo esta orientação, retomaremos em Freud e Lacan alguns pontos que nos ajudarão a delimitar o problema do ensino da psicanálise e sua (im)possibilidade.

Comentamos, anteriormente, que na formação médica há ou pode haver a passagem de um estado de encantamento pelo caráter *mágico* da cura para uma apreensão científica, matematizável, da mesma. E pode ser que, ao se inscrever em um programa de residência em psiquiatria, o residente consinta em produzir um giro a mais. Não se trata de abandonar a potência científica a partir da qual a medicina orienta a sua prática, mas um giro que consista em uma abertura não à magia ou à religião, mas a uma outra relação com a ciência – tornar-se contemporâneo dela, poderíamos propor com Agamben (2009). Tomar uma certa distância para ver, em seus contornos, o que há de forçamento em sua aplicação, de ingenuidade em determinadas constatações, ou o que há de subordinação ao discurso capitalista e que esconde a face cientifista sob a máscara de ciência. Além dessa tomada de distância, ou a partir dela, pode haver ainda, nesse giro discursivo, uma abertura à singularidade, ao que cada caso nos ensinará a respeito de seu caráter de exceção e de não classificável na nosologia psiquiátrica ou nos tipos clínicos dos quais a psicanálise lança mão. Em outros termos, pretendemos investigar aquilo que poderia produzir no residente um desejo de saber. Nossa hipótese é que, diante da alienação a um discurso único, uma única maneira de conceber a ciência, por vezes, oriunda da graduação em Medicina, possa se produzir uma separação que faça emergir um desejo. Ou seja, uma separação no campo do conhecimento para possibilitar o surgimento do desejo no campo do saber.

Talvez Freud seja o caso índice em que se produziu um giro discursivo nesse sentido. O fundador da psicanálise iniciou sua atividade de pesquisador ainda jovem, pouco depois dos vinte anos de idade, sendo admitido no laboratório de Ernst von Brücke (1819-1892), considerado o pai da Fisiologia na Áustria. Brücke, ao lado de importantes nomes, tais como Hermann Helmholtz (1821-1894) e Emil du Bois-Reymond (1818-1896), formavam um grupo de cientistas convictos de que não seria apenas possível, mas necessário acessar todos os tipos de conhecimento, tanto biológicos quanto psicológicos, tomando como fundamento a física e a química (Menezes, 2020).

A sua ida para Paris para acompanhar os trabalhos de Charcot parece ter sido decisiva em sua passagem da biologia à subjetividade. Em 1886, Freud produz um relatório sobre os estudos realizados em Paris e Berlim nos seis meses anteriores (entre 1885 e 1886). Quando chegou a Paris, pretendia estudar a anatomia do sistema nervoso, mas a partir do encontro com Charcot, volta seu interesse para os problemas da histeria e do hipnotismo. “Dera as costas à neurologia e se voltava para a psicopatologia. Seria possível até mesmo assinalar uma data precisa para a mudança – princípio de dezembro de 1885, quando terminou seu trabalho no laboratório de patologia do *Salpêtrière*” (Freud, 1886/2006, p. 38).

É interessante notar como parece haver um desejo de saber que anima Freud. Ele mesmo o diz em uma carta ao senhor Luis López-Ballesteros y de Torres, em 1923. Quando jovem estudante, Freud, diante do desejo de ler no original a obra *Dom Quixote* de Cervantes, afirma: “levou-me a aprender, sem mestre, a encantadora língua castelhana” (Freud, 1923/2006, p. 322). Nomeia essa empreitada de um “entusiasmo juvenil”. Também sua ida a Paris parece revelar algo de seu desejo de saber:

[...] fui levado a refletir que nada de essencialmente novo poderia esperar aprender numa universidade alemã, depois de haver usufruído do ensino direto e indireto, em Viena, dos professores T. Meynert e H. Nothnagel. A escola francesa de neuropatologia, por outro lado, parecia-me prometer algo diferente e característico de sua maneira de trabalhar, além de haver ingressado em novas áreas da neuropatologia que não tinham sido abordadas de forma parecida pelos cientistas da Alemanha e da Áustria (Freud, 1886/2006, p. 39).

Comenta, neste mesmo relatório, como as ideias de Charcot e dos pesquisadores franceses acerca da histeria e do hipnotismo foram recebidas com dúvida e críticas na Alemanha e

Áustria, sob a acusação de (os franceses) “terem uma reduzida capacidade crítica” e se inclinarem a estudar um material raro e estranho. Quis, assim, ir até Paris para formar um julgamento baseado em sua própria experiência. Nessa ocasião, Freud contava aproximadamente seus trinta anos e podemos considerar, hoje, que essa resolução (bem como o prêmio da bolsa de estudos que recebera para ir a Paris) foi decisiva para a história da psicanálise (Freud, 1886/2006).

O que Freud encontrou no Salpêtrière foi o contato com os pacientes com doenças nervosas crônicas e um mestre, Charcot, que, de maneira diferente do costume dos “*médicins des hôpitaux*” (que frequentemente mudavam de hospital até chegarem ao grande hospital clínico do *Hôtel-Dieu*), decidiu se estabelecer por lá e fazer das doenças nervosas crônicas o tema de um estudo constante e exclusivo. Este interesse de Charcot, que surgira quando ainda era interno do Salpêtrière, em 1856, levou-o, nessa ocasião, a fundar uma “seção clínica” para internar pacientes selecionados a partir de consultas semanais realizadas em um ambulatório (Freud, 1886/2006).

O restante da história é conhecido: Freud retorna a Viena, escutará as histéricas. É assim que, pouco tempo depois, ele inaugura um novo campo do conhecimento, um novo método de tratamento: a psicanálise. A novidade freudiana surge, em larga medida, porque este se coloca a escutar o que dizem os pacientes. A este respeito, Antonio Teixeira e Gilson Iannini (2018) comentam:

Formado no rigor da escola naturalista de Berlim e instruído pelo método anátomo-clínico da Universidade de Viena, esse cientista logo se viu obrigado a abrir espaço à subjetividade em sua metapsicologia, pela simples razão de escutar seus pacientes. Freud encontrou o sujeito tanto no sentido gramatical quanto semântico do termo, no ponto de impasse relativo ao esforço de se delimitar o objeto psíquico do discurso neurocientífico (Iannini & Teixeira, 2018, p. 167).

É interessante notar como a atitude investigativa de Freud aparece ao longo de seus escritos em uma posição de aprendiz da clínica, desde os primeiros textos psicanalíticos. É o que pretendemos investigar nesta sequência: como se dá o ensino e a transmissão da psicanálise com Freud.

2.2.2 Freud e a falha de transmissão

Constatamos na obra freudiana, desde os seus primeiros textos, fartas referências ao ensino que se depreende da prática, bem como de outros campos científicos ou outros autores. Nossa pesquisa nos indica que tais referências aparecem de maneira mais abundante, sobretudo até aproximadamente a escrita do caso do pequeno Hans⁴⁵ (1909), ocasião em que uma nova consideração sobre a experiência surge no texto de Freud: da experiência que ensina à experiência que demonstra. A partir dessa ocasião, as referências ao ensino e à aprendizagem passam a se constituir, preferencialmente, como considerações teóricas acerca das possibilidades e dificuldades de se ensinar a psicanálise. É o que procuraremos demonstrar nesta subseção para, então, extrair disso algumas consequências para nossa investigação.

Ainda no período anterior à publicação de *A interpretação dos sonhos* (1900), considerado um marco inicial da psicanálise, encontramos a produção teórica a partir da experiência que ensina. Em “Estudos sobre a histeria”, de Breuer e Freud (1893-1895/2006), este aspecto fica claramente demonstrado. Podemos considerar que se trata da descrição das experiências clínicas e o tratamento teórico dado a elas, sendo todo o texto uma viva afirmação de que se aprende a partir da práxis, de que se prova o pudim comendo-o. Em determinados momentos, os dois autores se apoiam no saber de outras áreas, seja Darwin (pp. 120, 202), seja a homeoterapia ensinada pela biologia (p. 219); ou recorre-se ao saber vizinho para questioná-lo, como na discordância, já de saída, da teoria da degenerescência da psiquiatria francesa (p. 116): Freud debate com os campos conexos à psicanálise. Aprende-se, inclusive, com métodos que em breve serão abandonados, como a estranha técnica de pressionar a testa para obter um relato isento de críticas pelo paciente. “Esse método muito me ensinou e também nunca deixou de alcançar sua finalidade. Hoje não posso mais passar sem ele.” (p. 285). Certamente o próprio Freud, antes de criticá-lo, tenta explicar sua eficácia, aquilo que levaria o paciente a se liberar de seu pensamento intencional. Aprende-se também assim... Mas o que nos chamou a atenção é que encontramos em todo o texto a disposição para se aprender com o caso clínico. Por exemplo, quando coloca em questão a desordem com que aparece o material patogênico:

Se tivermos que iniciar uma análise assim, em que tenhamos razões para esperar uma organização do material patogênico como essa, seremos ajudados pelo que *nos ensinou a experiência*, ou seja, que é inteiramente inútil tentar penetrar direto no núcleo da organização patogênica (Breuer & Freud, 1893-1895/2006, p. 304, grifo nosso).

⁴⁵ Trata-se do texto intitulado “Análise de uma fobia em um menino de cinco anos” (Freud, 1909/2006).

Em *A interpretação dos sonhos* (1900), também encontramos interessantes observações neste mesmo sentido. Em alguns momentos, o autor parece utilizar um método em que parte de um caso singular e vai em direção ao particular, tal como nesta constatação: “Já examinei *um sonho* que nos ensinou que os desejos representados *nos sonhos* como realizados nem sempre são desejos atuais” (Freud, 1900/2006, p. 276, grifos nossos). Ou seja, extrai de um material clínico um aprendizado generalizável. Ou, então, em direção oposta, opera uma tentativa de extração e redução de um saber a partir do acumulado de experiências com a análise dos sonhos. Parte então de conhecimentos particulares para propor um princípio geral: “Com *as investigações* que tantas vezes mencionei ao longo dessa obra, aprendi que, para promover a formação de *um sintoma* histérico, é preciso que convirjam ambas as correntes de nossa vida anímica.” (Freud, 1900-1901/2006, p. 598, grifos nossos).

Damos destaque a estas observações porque, nelas, Freud nos ensina como ele próprio aprende. Há um método em seu trabalho que parte de algo tão banal e ao mesmo tempo bastante sofisticado, como escutar seus pacientes livre de ideias preconcebidas. No prefácio à quarta edição⁴⁶ de seus “Três ensaios sobre a teoria da sexualidade” (1905), comenta: “Salvo pelos médicos que exercem a psicanálise, entretanto, ninguém pode ter acesso algum a esse campo, nem qualquer possibilidade de formar por si um juízo que não seja influenciado por suas próprias aversões e preconceitos. Soubessem os homens aprender através da observação direta das crianças, estes três ensaios poderiam não ter sido escritos.” (Freud, 1905a/2006, p. 126). Ou então, como afirma já no texto propriamente dito: “*A experiência ensina* que não se observam entre os loucos quaisquer perturbações da pulsão sexual diferentes das encontradas entre os sadios, bem como em raças e classes inteiras.” (Freud, 1905a/2006, p. 140, grifo nosso). E mais, ainda nestes três ensaios, uma contundente consideração acerca de sua discordância da teoria da degeneração na causalidade da homossexualidade:

Vários fatores permitem ver que os invertidos não são degenerados nesse sentido legítimo da palavra:

- (1) Encontra-se a inversão em pessoas que não exibem nenhum outro desvio grave da norma;

⁴⁶ Este prefácio à quarta edição foi escrito em 1920.

(2) Do mesmo modo, encontramos-a em pessoas cuja eficiência não está prejudicada e que inclusive se destacam por um desenvolvimento intelectual e uma cultura ética particularmente elevados. [...] (Freud, 1905a/2006, p. 131).

Ou seja: a experiência clínica, a escuta de seus pacientes e do mundo, permitem a Freud embasar sua discordância da psiquiatria francesa da época e, ao mesmo tempo, de algum modo, denunciá-la em seu caráter moralista e normativista. Esta mesma consideração aparecerá também acerca da histeria. Permite-se, assim, discordar daqueles com quem aprendeu, quando a experiência contradiz aquilo que ensinam. Encontramos um exemplo disso na segunda das “Cinco lições de psicanálise” (1910):

O grande observador francês⁴⁷, de quem fui discípulo em 1885 e 1886, não era propenso às concepções psicológicas. Foi seu discípulo Pierre Janet que tentou penetrar mais intimamente os processos psíquicos particulares da histeria, e nós seguimos-lhe o exemplo, tomando a divisão da mente e a dissociação da personalidade como ponto central de nossa teoria. Segundo a de Janet, que leva em grande conta as ideias dominantes na França sobre o papel da hereditariedade e da degeneração, a histeria é uma forma de alteração degenerativa do sistema nervoso, que se manifesta pela fraqueza congênita do poder de síntese psíquica. [...] Contrariando, porém, esta suposta fraqueza mental dos pacientes histéricos, podem observar-se neles, além dos fenômenos de capacidade diminuída, outros, por assim dizer compensadores, de exaltação parcial da eficiência⁴⁸ (Freud, 1910/2006, p. 37).

Críticas ao preconceito e à moralidade que se encontram na base da leitura de situações da clínica ou do cotidiano da vida humana reaparecerão ao longo de seus textos esclarecendo que o truque da psicanálise, neste momento do seu ensino, está, em parte, em conduzir uma investigação deixando de lado os regramentos morais da civilização. É assim que, anos mais tarde, em 1920, irá afirmar, em “Além do princípio de prazer”:

⁴⁷ Refere-se a Charcot.

⁴⁸ Comenta, a este respeito, a facilidade com que Anna O., tendo esquecido a língua materna, comunicava-se em inglês durante seu adoecimento.

O conceito de sexualidade e, ao mesmo tempo, de instinto [pulsão] sexual, teve, é verdade, de ser ampliado de modo a abranger muitas coisas que não podiam ser classificadas sob a função reprodutora, e isso provocou não pouco alarido num mundo austero, respeitável, ou simplesmente hipócrita (Freud, 1920/2006, p. 62).

A constatação da hipocrisia do mundo é que será um dos elementos-chave que possibilitará a Freud a produção de uma teoria a partir de o que recolhe da experiência. Se retomarmos a primeira década desde o surgimento da psicanálise teremos, com os casos clínicos que se tornaram paradigmáticos da histeria, neurose obsessiva e fobia, a apresentação de um material clínico e o consequente esforço de extração de elementos que comporão sua teoria. Por exemplo, ao encontrar a resistência no curso do tratamento daquele que ficou conhecido como “Caso Dora”, Freud (1905b/2006, p. 50, grifo nosso) parece nos ensinar a aprender com o caso: “Aquele que pretende curar o doente tropeça, então, para seu assombro, numa grande resistência, *que lhe ensina* que a intenção do paciente de se livrar de seus males não é nem tão cabal nem tão séria quanto parecia”.

Um outro ponto, no entanto, chamou-nos a atenção. Haveria um limite a algo de novo que um caso poderia nos ensinar? Tentamos encontrar em cada caso o seu ponto de absoluta singularidade, aquilo que o torna exceção em relação ao universal. Mas uma investigação como essa acaba por nos conduzir a algo inesperado. Encontramos no final do texto “Análise de uma fobia em um menino de cinco anos” (1909), conhecido como o caso do Pequeno Hans, a afirmação que reproduziremos aqui na íntegra:

Não posso despedir-me da fobia do nosso pequeno paciente sem expressar uma noção que tornou sua análise, conduzindo como ela o fez a uma recuperação, parecer de especial valor para mim. Falando francamente, não aprendi nada de novo com essa análise, nada que eu já não tivesse sido capaz de descobrir (apesar de muitas vezes menos distintamente e mais indiretamente) em outros pacientes analisados numa idade mais avançada. Mas a neurose desses outros pacientes podia, em todos os casos, ser reportada aos mesmos complexos infantis que foram revelados por trás da fobia de Hans. Estou, portanto, tentado a reclamar para essa neurose da infância o significado de ser um tipo e um modelo, assim como a supor que a multiplicidade dos fenômenos de repressão exibidos pelas neuroses e a abundância do seu material patogênico não evitam que sejam

derivadas de um número muito limitado de processos que participam de complexos ideativos idênticos (Freud, 1909/2006, pp. 130-131).

A primeira surpresa é termos encontrado aí, de maneira distinta dos textos publicados nesta primeira década desde *A interpretação dos sonhos* (1900), um “*não aprendi nada de novo*”! Ora, isso parece se tratar de uma novidade em virtude de os textos anteriores serem repletos de “essa análise nos ensina”, “aprendi com este caso” etc. Qual não é a segunda surpresa: Freud não deixa o caso guardado na gaveta, como sendo “mais um”, “um exemplar do mesmo”. Ao mesmo tempo em que revela não ter aprendido nada de novo, diz claramente que o caso tomou especial valor para ele – e é o que o faz elevá-lo ao paradigma.

Para usar a expressão de que se valeu Freud: *falando francamente*, sempre aprendemos algo de novo com cada caso? Talvez essa provocação permita lançar luz a uma diferenciação entre o singular passível de generalização, o que faz com que às vezes rapidamente o tipo clínico se evidencie; e o singular não generalizável, o ponto do caso que faz enigma, que se encontra em desacordo com a teoria, com o que se supõe saber a respeito do tipo clínico. Encontramos aqui um caminho que podemos tentar transmitir aos residentes de psiquiatria, especialmente quando a psiquiatria e a medicina de maneira geral conhecem apenas um diagnóstico, aquele que se insere no registro da norma, do generalizável. Há aqui, por outro lado, ao menos dois diagnósticos: um produzido a partir do reconhecimento dos elementos singulares e da relação que estabelecem entre si, ou seja, como se encontram em uma dada estrutura; um outro que nos permite localizar a etiologia dentro do próprio quadro, daquilo que o paciente (não) fala. Neste último caso, o diagnóstico permite deixar a estrutura em segundo plano ou, caso se recorra a ela, que seja para auxiliar no caminho em direção à singularidade, por mais que o tipo clínico pareça evidente.

Essa dupla maneira de diagnosticar interessa-nos neste trabalho porque pode suscitar a reflexão sobre o que está em jogo na prática de um residente em psiquiatria. A paixão pelo diagnóstico deve dar lugar à clínica, no sentido de o diagnóstico servir àquele que conduz o caso com a finalidade de lhe dar alguns referentes e um (in)certo caminho por onde seguir, e não a de servir à coletivização do paciente em seu valor identificatório. É o que depreendemos de uma terceira surpresa, ainda no caso Hans, quando Freud afirma: “Pois uma psicanálise não é uma investigação científica imparcial, mas uma medida terapêutica. Sua essência não é provar nada, mas simplesmente alterar alguma coisa” (Freud, 1909/2006, p. 89). Diante de um Freud

ocupado com a causalidade, com a etiologia que deveria ser encontrada em cada caso, surpreende este outro (mesmo) Freud, ressaltando, sem meias palavras, o privilégio da clínica naquilo que poderia produzir efeitos, alterar alguma coisa⁴⁹.

Após esta primeira década, encontramos um novo modo de Freud abordar o ensino e a aprendizagem. Até então, a referência principal era o caso clínico que ensina, o aprendizado extraído daquilo que falavam as histéricas, o Homem dos Ratos, Dora, os relatos do que dizia Hans ou mesmo os escritos de Paul Daniel Schreber. Mas a partir daí, encontramos uma maior elaboração teórica a respeito do ensino da psicanálise, da pertinência ou não de sua incorporação pelas Universidades, bem como das resistências e forças que se opõem a ela. Não que tenha havido um abandono do aprendizado a partir da clínica, mas a produção teórica acerca das possibilidades de ensino da psicanálise ganha relevo.

É sabido que Freud dedica-se a uma extensa produção teórica no período que se segue à eclosão da Primeira Guerra Mundial (1914-1918), ocasião em que houve considerável redução de sua clínica (Freud, 1915a/2006, p. 112). Havia se passado quase quinze anos desde a publicação de um de seus principais trabalhos teóricos desde o início da psicanálise, o sétimo capítulo de *A interpretação dos sonhos* (1900). É neste contexto que encontramos também a maior produção teórica acerca do ensino da psicanálise. Verificamos em nossa pesquisa uma mudança na maneira como Freud passa a se referir a seu aprendizado. De abundantes “aprendemos com o caso, com a clínica”, passa a surgir, cada vez mais, “aprendemos com a psicanálise”. Contavam já aproximadamente vinte anos desde o “Projeto para uma psicologia científica” (1895) e eram inegáveis os avanços da psicanálise e sua popularização. O próprio texto metapsicológico “O inconsciente”, de 1915, tem início desta maneira: “Aprendemos com a psicanálise...” (Freud, 1915b/2006, p. 171). Além dele, encontramos logo no início de “Introdução ao narcisismo” (1914): “Chamou a atenção da *pesquisa psicanalítica* o fato de características isoladas da conduta narcisista...” (Freud, 1914/2010, p. 14, grifo nosso). Ou então, talvez o que mais explicita a preocupação com a formalização teórica por parte de Freud – o conhecido primeiro parágrafo de *As pulsões e seus destinos* (1915):

Frequentemente ouvimos a exigência de que uma ciência deve ser construída sobre conceitos fundamentais claros e precisos. Na realidade, nenhuma ciência, nem mesmo a

⁴⁹ Algumas ideias apresentadas nos dois últimos parágrafos foram articuladas a partir da intervenção de Elisa Alvarenga (a quem agradecemos) no Núcleo de investigação e pesquisa em psicanálise nas toxicomanias e alcoolismo do Instituto de Psicanálise e Saúde Mental de Minas Gerais, sob o título “Diagnosticar e despatologizar”. (Intervenção feita em 05/09/2023.)

mais exata começa com tais definições. O verdadeiro início da atividade científica consiste, antes, na descrição de fenômenos, que serão depois agrupados, ordenados e correlacionados. Já na descrição, não se pode evitar a aplicação de determinadas ideias abstratas ao material, ideias tomadas de algum lugar, por certo não somente das novas experiências. Tais ideias – os futuros conceitos fundamentais – tornam-se ainda mais indispensáveis na elaboração posterior da matéria. No princípio, elas devem manter certo grau de indeterminação; não se pode contar aí com uma clara determinação de seus conteúdos. Enquanto se encontram nesse estado, chegamos a um entendimento quanto ao seu significado, remetendo-nos continuamente ao material experiencial, do qual parecem ter sido extraídas, mas que, na verdade, lhes é subordinado. Portanto, elas têm a rigor o caráter de convenções, embora seja o caso de dizer que não são escolhidas de modo arbitrário, mas sim determinadas por significativas relações com o material empírico, relações essas que imaginamos poder adivinhar antes mesmo que as possamos reconhecer e demonstrar. [...] Então, é possível ter chegado o momento de defini-los. O progresso do conhecimento, entretanto, não tolera nenhuma rigidez nas definições. Como nos ensina de modo brilhante o exemplo da Física, também “os conceitos fundamentais” firmemente estabelecidos passam por uma constante modificação de conteúdo (Freud, 1915/2019, pp. 15-17).

O extenso recorte que fizemos do texto, incluindo quase na íntegra todo o seu primeiro parágrafo, nos interessa de maneira particular não só por evidenciar o vivo interesse de Freud em formalizar teoricamente os conceitos que vem empregando no desenvolvimento da psicanálise, mas também por uma surpreendente concessão a ser feita à clínica no momento da teorização: embora os conceitos tenham significativas relações com o material empírico, apenas parecem terem sido extraídos dele, embora, na verdade, de certo modo lhe são impostos. Ou seja, diante da hiância sempre existente entre o conceito (de qualquer ciência que seja) e o material empírico a que se refere, neste momento, Freud parece pedir uma “licença” à soberania da experiência clínica para que possa formalizar alguns conceitos. Isso fica claro logo no início do parágrafo, quando afirma que tais ideias podem mesmo serem tomadas de outros campos, e não da experiência. A hipótese a que chegamos é que tal preocupação com a formalização teórica está diretamente relacionada às possibilidades de transmissão da teoria psicanalítica. É nesse sentido que, paralelamente a este período de elaboração de conceitos, surgem no texto freudiano muitas referências ao ensino propriamente dito da psicanálise.

Ainda neste período, em 1914, escreve *A história do movimento psicanalítico*, em que há uma clara referência à sua preocupação com o ensino da psicanálise, bem como com os desvios e abusos resultantes da popularização dela. Em um primeiro trecho, Freud lamenta não ter conseguido estabelecer entre os membros da Sociedade Psicanalítica de Viena uma relação amistosa, nem evitado a competição por prioridade. E continua:

As dificuldades particularmente grandes ligadas ao ensino da prática da psicanálise – responsáveis por grande parte das dissensões havidas – eram patentes nessa Sociedade Psicanalítica de Viena, de caráter particular. Eu mesmo não me aventurei a expor uma técnica e teoria ainda inacabadas e em formação, com a autoridade que provavelmente teria capacitado os outros a evitar certos desvios e suas consequências desastrosas. (Freud, 1914/2006, pp. 35-36).

Ele segue, então, com a constatação de haver a necessidade de formar uma associação que pudesse garantir o que seria e o que não seria psicanálise. Nessa associação seria, então, ensinada tal prática: “Além disso, visto que a ciência oficial lançara um anátema solene contra a psicanálise e tinha declarado um boicote contra médicos e instituições que a praticassem, achei que seria conveniente os partidários da psicanálise se reunirem para uma troca de ideias amistosa [...]” (Freud, 1914/2006, p. 52). Este debate será retomado, mais à frente, a partir da discussão sobre o ensino da psicanálise nas universidades. De todo modo, há algo da garantia da psicanálise que Freud procura manter na sociedade, fora do mundo acadêmico tradicional.

Pouco depois, em 1915, Freud apresenta uma conferência a respeito das *Parapraxias* em que, pela primeira vez, aborda de maneira mais contundente a questão das dificuldades do ensino. Inicialmente procura diferenciar o ensino da medicina e a formação em psicanálise. Na medicina, os estudantes estão acostumados a *ver* as coisas: a anatomia, as alterações em uma reação química, a contração de um músculo após um estímulo. “Na própria psiquiatria, a demonstração de pacientes, com suas expressões faciais alteradas, com seu modo de falar e seu comportamento, propicia aos senhores numerosas observações que lhes deixam profunda impressão.” (Freud, 1916-1917/2006, p. 26). Desse modo, um professor em medicina atua como uma espécie de guia que acompanha o aluno em um museu, exibindo-lhe objetos. “Na psicanálise, ai de nós, tudo é diferente.” (Freud, 1916-1917/2006, p. 26). Torna, então, clara a distinção entre uma clínica médica do olhar e a clínica psicanalítica da escuta. “Nada acontece em um

tratamento psicanalítico além de um intercâmbio de palavras entre o paciente e o analista.” (Freud, 1916-1917/2006, pp. 26-27).

A questão, parece-nos, relaciona-se ao fato de que em psicanálise não há evidência direta, o sintoma ou o sinal não se mostram em sua exuberância inequívoca tal como uma úlcera, um vômito, a paralisia de um membro, a cegueira etc. Pelo contrário, quando o sintoma surge desse modo, os médicos logo apressam-se em descartar sua causalidade orgânica e o que eles evidenciam é que, de fato, o sintoma veio para nos enganar uma vez que não obedece às leis da biologia. O sintoma, quando surge no corpo, ao contrário de tornar evidente a causa do mal que o acomete, diz em alto e bom som que não é disso que se trata, que ele quer dizer outra coisa. Freud segue com seu debate imaginário com o público que o acompanha:

Mas os senhores têm o direito de fazer outra pergunta. Se não há verificação objetiva da psicanálise nem possibilidade de demonstrá-la, como pode absolutamente alguém aprender psicanálise e convencer-se da veracidade de suas afirmações? É verdade que a psicanálise não pode ser aprendida facilmente, e que não são muitas as pessoas que a tenham aprendido corretamente. Naturalmente, porém, existe um método que se pode seguir, apesar de tudo. Aprende-se psicanálise em si mesmo, estudando-se a própria personalidade (Freud, 1916-1917/2006, p. 29).

Antes mesmo dessa conferência, em 1912, em “Recomendações aos médicos que exercem a psicanálise”, Freud afirma algo que vai nesse mesmo sentido: habitualmente não indicava os escritos psicanalíticos como método de auxílio ao tratamento de seus pacientes, preferia que aprendessem por experiência pessoal (Freud, 1912/2006).

Talvez aí haja, de fato, um problema na transmissão da psicanálise na formação em psiquiatria. Trata-se, a nosso ver, de uma experiência com importantes limitações. O objetivo não é, de modo algum, formar um analista, ou que o psiquiatra se torne também um psicanalista. Trata-se, bem antes, de iniciar o residente no estudo de alguns conceitos fundamentais e tentar extrair de cada um o que possa haver de interesse pela subjetividade e singularidade de seus pacientes. “A psicanálise faz parte da formação ética, mais do que técnica, do residente em psiquiatria.” (Alvarenga, 2018, p. 97). Não podemos exigir, é claro, que o residente se submeta a uma análise. Isso é uma decisão do sujeito e que só podemos encorajar, quando é o caso de surgir algo nesta direção. Em nossa experiência, o estudo dos textos psicanalíticos e a discussão

de casos, em grande medida, acaba levando o residente a se endereçar à análise. Mas há, certamente, casos em que isso não acontece e o aprendizado a partir da própria experiência com o inconsciente estará dificultado. “Como se prova o inconsciente?” – poderia ser a pergunta de um residente. Assim como o pudim que se prova comendo-o, o inconsciente se prova na própria análise.

É a resposta que Freud dá a alguém que lhe pergunta como se tornar analista: ‘Pela análise dos próprios sonhos.’ (Freud, 1912/2006, p. 130). O que está em jogo na formação do psiquiatra, no entanto, é como este responderá às demandas, cada vez mais imprecisas e diluídas no espectro que vai do normal ao anormal: se responderá a partir de seus próprios sintomas, seu desejo de fazer o bem, seu modo de gozo. Aí está o risco – e o preparo para a psiquiatria deveria, ao menos, advertir os jovens residentes neste sentido. De acordo com Freud (1912/2006, pp. 130-131),

Mas quem não se tiver dignado a tomar a precaução de ser analisado não só será punido por ser incapaz de aprender um pouco mais em relação a seus pacientes, mas correrá também perigo mais sério, que pode se tornar perigo também para os outros. Cairá facilmente na tentação de projetar para fora algumas das peculiaridades de sua própria personalidade, que indistintamente percebeu, no campo da ciência, como uma teoria de validade universal; levará o método psicanalítico a descrédito e desencaminhará os inexperientes.

Nesse mesmo sentido, Elisa Alvarenga (2018, pp. 98-99) esclarece:

[...] a análise é diferente de uma terapêutica ou de uma educação, que tomaria o médico como padrão de normalidade. É o que traduzimos pelo desejo do analista, que não quer nada para o paciente, a não ser que ele encontre para si o melhor caminho. Independentemente de querer ser analista, é importante que o psiquiatra não deixe sua subjetividade interferir nos tratamentos que conduz [...].

Talvez, então, em alguns casos o residente precise provar antes, não o pudim, mas um remédio amargo: a constatação de que aquilo que acredita ser o bem para o outro, a partir de sua visão de mundo, seus preceitos morais que julga demasiado elevados, em suma, toda sua boa intenção, pode ser terrível para o seu paciente. É a reflexão que, em outros termos, Sérgio

de Campos (2003, p. 35) provoca ao afirmar que o médico, “ao objetivar curar a falta do sujeito, calça o inferno de boas intenções”.

Em 1918-1919, Freud retoma a questão do ensino, dessa vez em um pequeno artigo publicado em uma tradução para o húngaro, cujo título seria, em uma tradução literal para o português: *Deve a psicanálise ser ensinada na universidade?* Tal artigo se inseria em uma discussão acerca da reforma no ensino médico e teria provocado uma agitação entre os estudantes de medicina de Budapeste à época (Freud, 1919/2006). Nele, Freud discute a pertinência do ensino da psicanálise na universidade a partir de duas perspectivas. Primeiramente, a da psicanálise: poderia ser incluída e vista com satisfação, mas não haveria essa necessidade. Freud argumenta que o psicanalista em sua formação pode prescindir da universidade à medida que é possível recorrer à teoria especializada, à análise pessoal e à supervisão por sua própria conta, a partir do contato com as sociedades e com os mais experientes. Essa independência da universidade, afirma Freud, seria, na verdade, um efeito da exclusão da psicanálise das universidades. Já sob a ótica das universidades, a questão pertinente a se interrogar seria se desejam atribuir algum valor à psicanálise na formação de médicos e cientistas. Segue, então, com uma consideração acerca da psiquiatria:

Outra das funções da psicanálise seria proporcionar uma preparação para o estudo da psiquiatria. Esta, na sua forma atual, é exclusivamente de caráter descritivo; simplesmente ensina o estudante a reconhecer uma série de entidades patológicas, capacitando-o a distinguir quais são incuráveis e quais são perigosas para a comunidade. Sua única ligação com os outros ramos da ciência médica está na etiologia orgânica – isto é, nas suas descobertas anatômicas; mas não oferece a menor compreensão dos fatos observados (Freud, 1919/2006, p. 188).

Na tradução do húngaro para o português⁵⁰ aparece uma expressão, a “psiquiatria psicanalítica”, para a qual seria necessária a disponibilidade de um departamento de pacientes mentais internos. Por essa via, sustenta Freud, o estudante não aprenderia a psicanálise propriamente dita, a verdadeira prática da psicanálise. “Mas, para os objetivos que temos em vista, será suficiente que ele aprenda algo sobre a psicanálise e que aprenda algo a partir da psicanálise.” (Freud, 1919/2006, p. 189). Perguntamo-nos quais objetivos Freud e seus pares teriam

⁵⁰ De acordo com o editor da *Edição Standard Brasileira* (ESB), o original em alemão deste texto se perdeu.

em vista. O texto nos leva a pensar que a inclusão da psicanálise no currículo da formação médica e universitária faria um contraponto às limitações da psiquiatria em apenas classificar sem ir em direção a uma teoria causal; embora também permita supor que, nesta ocasião há para Freud uma noção de complementaridade entre a psicanálise e a psiquiatria, tal como o propusera na conferência que leva o nome das duas disciplinas em que faz a famosa analogia à anatomia e histologia: “Observam algum sinal de contradição entre elas? [...] O fator hereditário contradiz a importância da experiência?” (Freud, 1917a/2006, p. 261). Esperava, assim, que uma psiquiatria cientificamente fundada não fosse possível “sem um sólido conhecimento dos processos inconscientes profundos da vida mental” (Freud, 1917a/2006, p. 262).

Bom, sabemos que os tempos mudaram: passaram-se mais de cem anos desde essas publicações e o divórcio entre a psiquiatria e a psicanálise ocorreu por ocasião do lançamento do DSM-III (Russo & Venâncio, 2006). Sustentamos a pertinência do ensino da psicanálise na formação em psiquiatria não sob a justificativa de uma complementaridade, mas como o propusemos no capítulo anterior e ao longo deste trabalho. Não se trata da produção de um saber-tudo sobre o *mental*, mas, antes, de investigar a não complementaridade entre campos epistêmicos que, sim, podem se articular, mas são inconciliáveis em vários aspectos. A nossa proposta é que a divergência e aproximação entre psiquiatria e psicanálise possa se dar sob a ótica epistêmica e, não menos importante, ética.

Não há como negar que houve um tempo em que se propunha uma complementaridade, chegou até mesmo a se acreditar que esta relação existia! O organodinamismo de Henry Ey seria uma tentativa de fazê-la existir. Ou seja, antes do divórcio houve um arranjo, uma espécie de casamento. Mas, desde a segunda metade do último século (período em que se deu o que estamos chamando aqui de divórcio), a articulação entre os dois campos também não se tornou de todo impossível – e a experiência da RP-IRS e de outros serviços nos dão a prova disso. Então, por que tamanha resistência, ontem e hoje?

Talvez boa parte da justificativa deste estudo seria justamente a resistência à psicanálise. Se estivesse na ordem do dia, não seria necessário tanto trabalho para defender sua pertinência, seu ensino, seja na medicina, na psiquiatria ou em outros campos em que se encontra por vezes mais ameaçada, como é também o caso da psicologia. De onde vem a resistência? Em 1917, no texto “Uma dificuldade no caminho da psicanálise”, Freud aponta que não se trata de uma dificuldade intelectual, “de algo que torne a psicanálise difícil de ser entendida pelo ouvinte ou pelo leitor, mas de uma dificuldade afetiva – alguma coisa que aliena os sentimentos daqueles

que entraram em contato com a psicanálise, de tal forma que os deixa menos inclinados a acreditar nela ou interessar-se por ela” (Freud, 1917b/2006, p. 147).

Esses aspectos serão desdobrados em um texto posterior, de 1924, “As resistências à psicanálise”. O argumento inicial deste artigo indica que os médicos estariam por demais aderidos a uma concepção natural dos fenômenos concernentes ao homem, o que os levariam a respeitar apenas fatores anatômicos, físicos e químicos. O que divergisse disso, como os sintomas da neurose histérica, seria encarado como impostura, embuste.

Os próprios psiquiatras, cuja atenção estava sendo constantemente compelida para os mais inusitados e espantosos fenômenos mentais, não mostravam inclinação para examinar seus pormenores ou investigar suas vinculações. Contentavam-se com classificar o variegado conjunto de sintomas e remetê-los, até onde podiam, a distúrbios etiológicos somáticos, anatômicos ou químicos. Durante esse período materialista, ou melhor, mecanicista, a medicina realizou avanços formidáveis, embora também mostrasse uma compreensão míope dos mais importantes e difíceis problemas da vida (Freud, 1924/2006, p. 241).

No entanto, segue Freud, tais questões não seriam suficientes para explicar as explosões de indignação, derrisão, escárnio, desprezo. Retoma, neste ponto, o argumento do texto que citamos anteriormente, de 1917: tal reação explosiva indicaria que as resistências são de outra ordem que o intelecto; são despertadas por poderosas forças emocionais, o que explicaria também sua escassez de lógica. A explicação mais plausível seria que a psicanálise joga luzes sobre questões que o homem não quer saber ou, pior, àquelas que este se esforça para que não venham à tona. Ou seja, a psicanálise coloca questões a tudo aquilo que conhecemos como moralidade, tida como um elevado ideal a ser seguido mas que, por outro lado, produz um custo (em perda de satisfação para o sujeito). Em outras palavras, a resistência surge quando, ao demonstrar o funcionamento do aparelho psíquico, revela questões tão abomináveis moralmente como a sexualidade infantil, as pulsões que urgem por satisfação, a dominância do princípio de prazer, ou mais, ainda, aquilo que se encontra além do princípio de prazer, enfim, tudo isso que deveria ser mantido em segredo e a psicanálise trouxe à luz produzindo como efeito, uma estranha familiaridade. “Assim”, afirma Freud, “a sociedade sustenta uma condição de hipocrisia cultural, fadada a ser acompanhada de um sentimento de insegurança e de uma necessidade de preservar aquilo que é uma situação inegavelmente precária com proibir a crítica e a discussão”

(Freud, 1924/2006, p. 245). Desse modo, a psicanálise teria sido recebida como um perigo social por, de alguma maneira, propor a atenuação das forças do imperativo superegoico.

De fato, poderíamos afirmar que não se trata de uma teoria cômoda ou, pelo contrário, tratar-se-ia de uma teoria que não cessa de não se acomodar. A psicanálise descentra o homem, põe em questão o engodo do Eu, procura localizar o mal em si mesmo – o inimigo interno – e não no outro. Mas podemos questionar aqui se, diante do imperativo proibitivo freudiano, a psicanálise produz incômodo por questionar a moralidade; com a mudança do mundo, o alcance de maior liberdade no campo moral, dos costumes, diante da queda dos ideais, da mudança no superego de um imperativo proibitivo para um imperativo que impele ao gozo, diante de tudo isso, não seria o caso de a psicanálise ter se tornado mais palatável?

Arriscaríamos afirmar que, por não cessar de não se acomodar, a psicanálise produz novas questões ao mundo do século XXI. Temos observado que a maior liberdade no campo dos costumes carrega seu contrapeso, o recrudescimento da moral religiosa com suas influências na política e no cotidiano dos cidadãos, influenciando pautas relativas à sexualidade, uso de drogas, maioridade penal, direito ao aborto etc. Estamos, então, diante de um cenário mais complexo que, por um lado, conclama à ordem e, por outro, assiste à queda da ordem simbólica, à queda do falocentrismo, o que poderia produzir uma maior liberdade em relação às pautas morais. Há, no entanto, um aspecto que julgamos importante neste contexto. O empuxo ao gozo, neste tempo em que todos reivindicam o direito ao gozo, encontra sua resposta imediata no discurso neoliberal. Se todos se submetem à obrigatoriedade do gozo, o capitalista ofertará todos os objetos possíveis, com o menor tempo de duração, objetos de rápido consumo prontos para uso que prometerão suturar a falta do sujeito. A psicanálise interroga com argumentos lógicos bastante consistentes o engodo que o capitalista promete. Diante da impossibilidade de tamponar a falta estrutural de cada sujeito, ela questionará todos os discursos que se aliam ao capitalista para disso tirar proveito. O uso canalha de um discurso da ciência será, então, denunciado em suas múltiplas manifestações: da promessa de felicidade feita por parte da psiquiatria, ao problema relativo às toxicomanias, ao consumo. O incômodo produzido pela psicanálise que encontramos especificamente neste ponto, e, como efeito, a resistência que provoca, parece-nos, está mais do lado de uma posição ética do que de um embate epistêmico. Quando atacada, os detratores da psicanálise procuram mirar a episteme a partir de debates simplistas que dizem respeito à posição da psicanálise em relação à ciência, mas o que o debate não quer deixar aparecer é o problema ético relativo ao imperativo de gozo no mundo atual.

Assim, segue o discurso da ciência casado com o discurso capitalista, operado pelo mestre canalha. Cada vez mais o canalha, aquele que ocupa o lugar do Outro para legislar sobre o desejo; cada vez mais o cínico, aquele que sabe que no fim das contas só importa o gozo de cada um (e sabe tirar seus proveitos disso) (Tarrab, 2006), tomam a cena do comando do mundo, vendem suas promessas fáceis de felicidade, seja em forma de pílulas, drogas, *smartphones*, comidas, roupas etc. Os efeitos disso são justamente aquilo que o debate que se coloca de maneira rasa no nível epistêmico joga para debaixo do tapete: as taxas crescentes de toxicomanias; compulsões alimentares, de jogos e de compras; os quadros de sofrimento por tentativa de adequação à velocidade da máquina capitalista, tomada em termos de déficit de atenção ou *burnout*; os desligamentos do outro como paradigma do esgarçamento do laço social contemporâneo, tomado como espectro autista. A psicanálise continua a produzir incômodos e acreditamos que precisaremos recolher os efeitos disso em nosso mundo.

Para finalizar esta parte, retomamos em Freud, no início dos anos 1930, uma advertência que consideramos atual:

Não devem esperar, no entanto, ouvir a boa notícia de que a luta contra a psicanálise terminou, e que esta, afinal, foi reconhecida como ciência e aceita como tema de ensino nas universidades. Não é nada disso. A luta continua, se bem que sob formas mais educadas (Freud, 1933/2006, p. 137).

Ao considerar a continuidade da luta, Freud parece nos revelar um certo pessimismo diante das dificuldades que encontrou pelo caminho. Suas considerações acerca do ensino chegam a um ponto de impossibilidade, uma espécie de falha de transmissão: o impossível de ensinar. Desde os seus primeiros trabalhos até as considerações que localizamos nos últimos textos, há uma falha imanente ao próprio ato de se tentar transmitir. É o que Freud localizará como aquilo que, do discurso analítico, suscitará do outro lado, a resistência. A resistência tem uma função, de maneira análoga àquela da eletricidade: ela põe limites à transmissão. Desdobraremos este aspecto mais à frente, mas por ora cabe adiantar que propomos a transmissão da psicanálise com e a partir de sua falha estrutural, o que a difere de um aparelho de influenciar.

Não sem dificuldades, mas dentro deste espírito de tentar assegurar a sobrevivência do discurso analítico em nosso mundo, por reconhecê-lo necessário e legítimo, conforme propusemos anteriormente, buscando sustentar em sua transmissão a episteme e a ética, é que seguiremos adiante com este estudo. Na próxima subseção, procuraremos discutir como Lacan tomou

o ensino e a transmissão da psicanálise com seu rigor e seu estilo e quais consequências podemos extrair de seu ensinamento para pensarmos esta questão central de nosso trabalho.

2.2.3 Lacan e a transmissão de uma falha

No início da década de 1950, Lacan inicia seu ensino. Ao falarmos disso, habitualmente referimo-nos à sua proposta de um retorno a Freud, mas há um outro aspecto do início de seu ensino que queremos enfatizar aqui. Trata-se de um tema presente ao longo de todo o seu Seminário 1 e que nos interessa especialmente neste trabalho: o ensino da psicanálise.

Quais são as primeiras palavras da *abertura* do Seminário 1?

O mestre interrompe o silêncio com qualquer coisa, um sarcasmo, um pontapé.

É assim que procede, na procura do sentido, um mestre budista, segundo a técnica *zen*. Cabe aos alunos, eles mesmos, procurar a resposta às suas próprias questões. O mestre não ensina *ex-cathedra* uma ciência já pronta, dá a resposta quando os alunos estão a ponto de encontrá-la.

Essa forma de ensino é uma recusa de todo sistema. Descobre um pensamento em movimento – serve entretanto ao sistema, porque apresenta necessariamente sua face dogmática. O pensamento de Freud é o mais perpetuamente aberto à revisão. É um erro reduzi-lo a palavras gastas. Nele, cada noção possui vida própria. É o que se chama precisamente a dialética (Lacan, 1953-1954/1986, p. 9).

Lacan interrompe o silêncio com a abertura de seu Seminário. A preocupação com o ensino está já de entrada, mas desde então, a partir de uma subversão: aquele que ensina não o faz do alto de seu saber, *ex-cathedra*. Essa recusa ao sistema traz uma marca de diferença em relação às preocupações de Freud com o que chamamos de uma *falha de transmissão*. Lacan retoma Freud, mas o subverte. Caminha com ele, mas inclui no texto de Freud uma fenda, que se mostrará essencial para os desdobramentos que seu ensino (o de Lacan) propiciará: “o pensamento de Freud é o mais perpetuamente aberto à revisão” – aí está a necessária introdução de uma fissura no texto freudiano. Lacan faz o mesmo com seu próprio ensino, mantém seu texto aberto, convida o leitor a colocar algo de si, como o faz em outra “abertura”, a de seus *Escritos* (Lacan, 1966a/1998, p. 11).

Ao retomar os escritos técnicos de Freud, ainda na primeira aula de seu Seminário 1, Lacan relança, de uma nova maneira, a questão relativa à formalização de conceitos fundamentais. Transcrevemos quase na íntegra⁵¹ um longo primeiro parágrafo de *As pulsões e seus destinos*, em que Freud manifesta sua divisão em relação à formalização de conceitos fundamentais, a partir de uma concessão a ser feita à clínica. Dá-lhes o caráter de convenções para posteriormente subordinar a experiência a eles. Lacan parece nos esclarecer este ponto e adverte àqueles que o escutam que a *formalização*, de certa maneira, encobre a verdadeira questão.

A formalização de regras técnicas é assim tratada nestes escritos [de Freud] com uma liberdade que, por si só, é um ensinamento que poderia bastar, e que, já a uma primeira leitura, dá seu fruto e sua recompensa. Nada que seja mais saudável e mais libertador. Nada que mostre melhor que a verdadeira questão está em outro lugar (Lacan, 1953-1954/1986, p. 18).

E segue:

Isso não é tudo. Há, na maneira pela qual Freud nos transmite o que se poderia chamar as vias da verdade do seu pensamento, ainda uma outra face, que se descobre em passagens que talvez venham em segundo plano, mas que, não obstante, são muito sensíveis. É o caráter sofredor de sua personalidade, o sentimento que ele tem da necessidade da autoridade, o que nele não vai sem uma certa depreciação fundamental do que aquele que tem alguma coisa a transmitir ou a ensinar pode esperar dos que o escutam ou o seguem. Uma certa desconfiança profunda da maneira pela qual as coisas são aplicadas e compreendidas aparece em muitos lugares. Acredito mesmo, vocês verão, que se encontra nele uma depreciação toda particular da matéria humana que lhe é oferecida no mundo contemporâneo. É seguramente o que nos permite entrever por que Freud, ao contrário do que ocorre nos seus escritos, colocou concretamente em exercício o peso da sua autoridade para assegurar, acreditava ele, o futuro da análise. Foi ao mesmo tempo exclusivo em relação a toda sorte de desvios – efetivamente desvios – que se manifestaram, e imperativo na maneira pela qual deixou organizar-se em volta dele a transmissão de seu ensino (Lacan, 1953-1954/1986, pp. 18-19).

⁵¹ Cf. pp. 81-82.

Lacan ressalta um ponto importante acerca de como Freud conduziu seu ensino, suas preocupações em como a psicanálise seria transmitida, seu lamento em relação à sua tentativa de organização de uma sociedade “amistosa”, como expusemos na subseção anterior. O peso da autoridade aparece claramente em alguns momentos, como quando de sua conferência “Psicanálise e psiquiatria” em que, logo de início, adverte aos ouvintes que não poderá acolher suas objeções e julgamentos como o fizera no ano precedente. Freud justifica que seus ouvintes não têm acesso aos fenômenos da neurose e, por isso, não teriam familiaridade com o assunto. No entanto, logo em seguida, pede que sua advertência não sirva para tomar sua conferência como dogmática (Freud, 1917a/2006). Este é um dos casos em que se nota, como afirmou Lacan, um “caráter sofredor”. O que julgamos pertinente extrair disso é que, de fato, Freud parece ter encontrado dificuldades em sua transmissão.

De maneira que Lacan inicia seu Seminário retomando o ensino e os impasses a que chegou Freud, o que podemos aproximar daquilo que nomeamos anteriormente como uma falha de transmissão. Ao que parece, Freud chega até aí: nas dificuldades da transmissão, a resistência de quem ouve, este rochedo da transmissão, que propusemos como uma falha, análoga à falha em uma transmissão elétrica. O que pretendemos desenvolver nesta subseção é como Lacan irá retornar a Freud e perturbar sua falha de transmissão para nos devolvê-la como a transmissão de uma falha.

Ao contrário de Freud, que, em seu estilo, quase sempre se refere a um aprendizado com a prática, com os outros campos do saber (tal como frequentemente aparece em seu texto um “aprendemos com o caso”, ou “a psicanálise nos ensinou” etc.), em O Seminário, de Lacan, proliferam versões do “eu lhes ensino”, “tal como ensinei”, “vou ensinar-lhes”. Mas é importante ressaltar que o estilo/ensino de Lacan comporta uma hiância: não se trata, de modo algum, da comunicação de um saber último e fechado em si mesmo, mas de uma abertura para seguir com uma investigação. Em certa ocasião do Seminário 1, Leclaire faz uma pergunta a Lacan a respeito dos equívocos entre *Ich-Ideal* e *Ideal-Ich* no texto de Freud. Ao que Lacan responde: “Estamos aqui num seminário, não professamos um ensino *ex-cathedra*. Procuramos nos orientar, e tirar o máximo de proveito de um texto e sobretudo de um pensamento em desenvolvimento” (Lacan, 1953-1954/1986, p. 149).

Não deixa de ser impressionante o rigor com que Lacan trata os conceitos e as consequências que extrai do texto de Freud, concomitantemente a uma abertura à investigação, tal como podemos traduzir um “pensamento em desenvolvimento”. Talvez algo entre ensinar o

que se sabe – o que seria propriamente ‘ensino’ – e ensinar o que não se sabe – “*isso se chama pesquisar*”, conforme propõe Barthes (2013, p. 49), em sua conhecida *Aula*. Nesta aula inaugural proferida em 1977, Roland Barthes inclui um terceiro tempo: “Vem talvez agora a idade de uma outra experiência, a de desaprender, de deixar trabalhar o remanejamento imprevisível que o esquecimento impõe à sedimentação de saberes, das culturas, das crenças que atravessamos.” (Barthes, 2013, p. 49). Não nos parece que Lacan caminha em um dado sentido de desaprender, mas certamente rumo a uma investigação que lhe obriga a produzir giros discursivos quando encontra algum impasse ou o esgotamento de certa fórmula ou formulação. A esse respeito expusemos, no capítulo anterior, os classicismos em Lacan, conforme propõe Milner (1996) em *A obra clara*.

Este pensamento em desenvolvimento, Lacan o transmite essencialmente por uma via oral em seu Seminário. Há um privilégio da palavra que é emitida, veiculada pela voz – é isto que interrompe o silêncio. Bem no início de seu ensino, ele fará uma discussão a este respeito; de como se dá uma comunicação. Certa vez um residente trouxe um caso para supervisão: um paciente lhe diz que conseguiu parar o vento, que o vento se *comunica* com ele. O vento, *wind*, tem com o W, letra que também marca o início de seu nome próprio, aquilo que lhe garante a comunicação. Algo comunica porque há alguém para escutar e lhe dar crédito. Sejam os animais, ou o vento, como nos surpreendeu nosso paciente.

Ou seja, existe comunicação e possibilidade de transmissão, porque há a palavra, a letra, e alguém para escutá-la.

Ela está aí antes de qualquer coisa que haja atrás. E, por isso, é ambivalente e absolutamente insondável. O que ela diz, será que é verdade? Será que não é verdade? É uma miragem. É essa primeira miragem que lhes assegura que estão no domínio da palavra (Lacan, 1953-1954/1986, p. 273).

A partir dessa dimensão da palavra enquanto miragem, que pode ou não ser verdade – o que Lacan formalizará mais à frente como a verdade mentirosa, verdade não-toda –, encontramos uma primeira perspectiva de ensino, em que a comunicação não é algo que se transmite como nas linhas de transmissão elétrica. Cada aluno, cada residente (caso esteja um pouco desperto), tomará a palavra emitida para fazer dela uma mensagem. Nessa mesma direção, Lacan afirma: “Eis por que, num sentido, se pode falar da linguagem dos animais. Há uma linguagem

dos animais na medida exata em que há alguém para compreendê-la” (Lacan, 1953-1954/1986, p. 273).

À medida que o que se pretende transmitir, pela via da fala, será recebido pelo ouvinte, e este fará qualquer coisa com isso, resta inseparável o afetivo e o intelectual (Lacan, 1953-1954/1986, p. 312). Lacan aqui fala de afeto. Retomaremos este ponto no capítulo 3, a partir de uma discussão sobre como se transmite hoje, no século XXI, mas estamos, neste ponto de nossa investigação, tentando extrair algo do primeiro ensino de Lacan. Neste momento, essa oposição afeto-intelecto ressaltada por ele nos permite esclarecer o problema da transmissão que, obviamente, não se trata de uma mensagem que será integralmente absorvida pelo aluno ou residente. Há determinado momento em que, subitamente, o residente mais calado, no fundo da sala, desperta de seu sono em que sonha com um “não quero saber nada disso” e se afeta com o que foi dito. Ali, podemos supor, algo do real entrou em jogo⁵². O que Lacan diz a este respeito?

Vejam vocês, há dois modos de aplicação de uma disciplina que se estrutura num ensino. Há o que vocês entendem e depois o que vocês fazem disso. Esses dois planos não se recobrem, mas podem-se encontrar num certo número de signos segundos. É sob esse ângulo que vejo o que pode haver de fecundo em toda ação verdadeiramente didática. Não se trata tanto de transmitir-lhes conceitos, quanto de explicá-los a vocês deixando-lhes conseqüentemente o relé de preenchê-los, e o encargo. Mas há algo que é talvez mais imperativo ainda, é designar-lhes os conceitos de que nunca devemos nos servir (Lacan, 1953-1954/1986, p. 312).

O que Lacan ensina, ele mesmo o diz, é o sentido e a função da ação da palavra, este elemento que levará à interpretação. Não se trata de uma dimensão propriamente intelectual. O intelectual fica situado dentre os fenômenos do Eu em sua projeção imaginária e que a psicanálise nos esclareceu ao situá-los do lado da defesa e da resistência (Lacan, 1953-1954/1986, p. 313).

É oportuno retomar aqui Santo Agostinho em seu diálogo com seu filho Adeodato, registrado em *De magistro*, de 389 d.C. Também aí aparece a função da fala no ensino e se seria possível um ensino sem o uso do signo. Logo no início, ao ser perguntado sobre o que queremos fazer quando falamos, Adeodato responde: *Docere aut discere*; ensinar ou aprender. A função

⁵² Toda a questão do estilo certamente contribuirá com essa discussão e pretendemos tratar disso também no próximo capítulo.

da fala está, no desenvolvimento produzido neste diálogo, absolutamente ligada à função de aprender e ensinar (Agostinho, 2017).

Também a dimensão daquilo que propusemos anteriormente como afeto aparece a partir da diferenciação entre o *verbum*, palavra, e o *nomen*, nome. O *nomen* provém de *noscere*, conhecer, aquilo que seria assimilado pela alma, enquanto o *verbum* vem de *verberare*, chicotear, assim chamado por reverberar no ouvido. O *noscere*, aquilo que estaria do lado do intelecto, do saber, ganha extrema relevância entre os médicos, sobretudo diante da angústia de não saber... e errar. Todo o peso que habitualmente se dá a essa noção ganha sua força no ensino médico em que o princípio da não-maleficência é frequentemente trazido à tona. Curiosamente, o termo empregado em latim, que consta no juramento de Hipócrates, é um homófono, *nocere*, fazer mal (tal como nocivo). *Primum non nocere*: é assim que se repete nas faculdades de medicina⁵³. Conhecer, *Noscere*, para não fazer mal, *Nocere* – talvez algo do jogo homofônico possa fazer reverberar, aqui, o significante do conhecimento diante da angústia de errar. Por outro lado, o aluno parece menos advertido dos efeitos da palavra *verbum*, que reverbera, que o chicoteia. A palavra fere o ouvido, como dirá, mais à frente, Adeodato.

A discussão prossegue com a constatação do absurdo de se acreditar que a fala de um é o que ensina o outro. “Ainda que seja conduzido pelas palavras daquele que o interroga, estas não o ensinam, mas buscam torná-lo apto a aprender interiormente do mesmo modo que aquele que interroga” (Agostinho, 2017, p. 105). Ora, um aluno, chamemos assim, não toma como verdade qualquer coisa que lhe seja dita. Usando o exemplo de Agostinho, se se disser que um homem foi visto voando, aquilo não será assimilado como verdadeiro. Diante daquilo que é dito, há três posições possíveis: 1. Ignora se são verdadeiras (neste caso o aluno crê, opina, duvida); 2. Não ignora que sejam falsas (opõe-se e nega-se); 3. Sabe que são verdadeiras (afirma-se). De forma que nunca se aprende a partir das palavras, mas a partir de si mesmo:

Acaso os mestres declaram que se aprenderá e reterá o pensamento deles em vez da disciplina mesma que pretendem transmitir falando? Pois quem é tão estupidamente curioso a ponto de mandar seu filho para a escola a fim de que aprenda o que pensa o mestre? Ao contrário, quando eles tiverem exposto com palavras todas as disciplinas que afirmam ensinar, incluindo as da virtude e da sabedoria, é então que os chamados discípulos vão considerar em si mesmos se foram ditas coisas verdadeiras, examinando

⁵³ De acordo com nossa investigação, as raízes etimológicas de *Noscere* e *Nocere* são distintas.

aquela verdade interior conforme suas forças. É só então que aprenderão [...] (Agostinho, 2017, p. 111).

De acordo com Agostinho, mesmo quando se pergunta para aprender, o que se passa, de fato, é que se ensina. Ou seja, ao falar não se faz outra coisa, senão ensinar. Lacan, ao retomar este texto, situa o jogo de signos (*docere, discere*) não no nível da informação, mas no registro da verdade:

Agostinho vê-se de cara no elemento da intersubjetividade, porque coloca a ênfase em *docere* e *discere*, impossíveis de distinguir. Toda interrogação é essencialmente uma tentativa de acordo das duas palavras, o que implica inicialmente acordo das linguagens. Nenhuma troca é possível senão através da identificação recíproca de dois universos completos de linguagem. É por isso que toda palavra é já, como tal, um ensinar. Não é um jogo de signos, situa-se não no nível da informação, mas no da verdade (Lacan, 1953-1954/1986, p. 284).

E segue, mais à frente:

A palavra, tanto ensinada quanto ensinante, está, pois no registro da equivocação, do erro, da tapeação, da mentira. Ele [Santo Agostinho] vai muito longe, porque a coloca mesmo sob o signo da ambiguidade, e não somente da ambiguidade semântica, mas da ambiguidade subjetiva. Admite que o sujeito mesmo que nos diz algo, muitas vezes não sabe o que nos diz, e diz mais ou menos que ele quer dizer. O lapso é mesmo introduzido (Lacan, 1953-1954/1986, pp. 295-296).

Poderíamos, neste ponto, tomar o que há de “freudiano”, do lapso, em Santo Agostinho, a partir de uma releitura lacaniana. Assim, o que a psicanálise nos ensinou sobre a experiência absolutamente singular com o inconsciente permite-nos esclarecer a relação solitária de cada

ser falante, o que desloca a aprendizagem de qualquer lógica intersubjetiva⁵⁴, no sentido de que não há uma comunicação inequívoca entre aquele que pretende ensinar e o aluno⁵⁵.

O que se passa, então, em um ensino? Recorremos aqui a São Tomás de Aquino em um texto com o mesmo título daquele de Santo Agostinho, porém escrito quase mil anos depois: *De magistro*. Neste trabalho, Tomás de Aquino concorda com Agostinho a respeito de um impossível de ensinar: “Assim, ninguém pode transmitir a outrem o conhecimento de uma coisa e, portanto, não pode ensinar-lhe” (Aquino, 2017, p. 119). Ensinar passa a ser tomado como *causar*: causar, de algum modo, a ciência no outro. Encontramos aí um *verbum* caro à psicanálise, à medida que o que se pode causar, em certa medida, é o desejo; em nosso caso, o desejo de saber. E Tomás de Aquino segue em um sentido muito próximo a essa ideia, como “instigar a mente do homem a saber” ou, o que ele formalizará neste texto: passar de conhecedor em potência, para conhecedor em ato.

Tomás de Aquino postula, assim, que há uma potência no aluno e, o professor, a partir de um impossível de ensinar, poderá ajudar a extraí-la em “ato”⁵⁶. De maneira similar ao conceito de “energia potencial” da física – que não produz trabalho, enquanto potencial – e, somente em ato, pode ser convertida em “energia cinética”. O autor faz uma analogia entre a função do professor e a do médico, à medida que o último extrairia a potência curativa do doente.

Ora, o conhecimento preexiste no educando como potência não puramente passiva, mas ativa, senão o homem não poderia adquirir conhecimentos por si mesmo. E assim como há duas formas de cura: a que ocorre só pela ação da natureza e a que ocorre pela ação da natureza ajudada por remédios, também há duas formas de adquirir conhecimento:

⁵⁴ A intersubjetividade aparece nos primeiros anos do Seminário de Lacan, mas tal conceito será posteriormente criticado e abandonado. Neste trecho que destacamos, no entanto, não nos pareceu problemática a articulação, uma vez que traz em seus argumentos os elementos que utilizará para fazer o posterior desmonte de tal conceito: a equivocidade da palavra, a impossibilidade de uma comunicação sem falhas. No Seminário 14, *A lógica do fantasma*, Lacan comenta: “O termo intersubjetividade certamente ronda ainda, e rondará por muito tempo, visto que ele aí está escrito com todas as letras no que foi o percurso de meu ensino. Não é jamais sem acompanhá-lo com algumas reservas – mas com reservas que não eram, então, para o auditório que eu tinha, inteligíveis – que eu me servi desse termo intersubjetividade. Todos sabem que ele não é senão em demasia facilmente recebido, e que, certamente, permanecerá a fortaleza de tudo o que, precisamente, eu combato de modo mais preciso” (Lacan, 1966-1967/ 2008, p. 174).

⁵⁵ Será este o princípio que levará Lacan a definir a posição do analista como a de uma *ignorantia docta*, “o que não quer dizer sábia, mas formal, e que pode ser, para o sujeito, formadora” (Lacan, 1953-1954/1986, p. 317). No entanto, aqui está se referindo à posição do analista, que não pretende ensinar nada, diferente daquele que se propõe a ensinar, como afirmará posteriormente, em posição analisante, à medida que é ele quem fala. Voltaremos a este ponto mais à frente.

⁵⁶ São Tomás de Aquino recupera, de Aristóteles, os conceitos de “potência” e “ato”. A potência como possibilidade, a potencialidade de vir a ser em ato. Por exemplo, a potência da semente que pode vir a ser árvore (Aquino, 2004).

de um modo, quando a razão por si mesma atinge o conhecimento que não possuía, o que se chama descoberta; e, de outro, quando recebe ajuda de fora, e este modo se chama ensino (Aquino, 2004, pp. 31-32).

Aqui, descoberta e ensino aparecem articulados de maneira que o primeiro surge como efeito de uma aprendizagem obtida por pesquisa própria, e o segundo a partir do *professor-causa* que atuaria como uma espécie de catalisador dessa ação. Trata-se de uma outra perspectiva, distinta da de Barthes – embora articulável a ela –, tal como o retomamos anteriormente: para ele, ensina-se o que se sabe e se pesquisa o que não se sabe; para Tomás de Aquino, descobre-se a partir de si mesmo e se aprende a partir da ajuda de um outro. Ou, de outro modo, para Barthes há o professor que ensina e pesquisa; para Tomás de Aquino, o aluno que pesquisa e aprende. Seria pertinente aproximarmos disso o que, mais à frente, em 1970, Lacan (1970a/2003, p. 304) afirmará: “Só posso ser ensinado à medida de meu saber” – no sentido de o ensino trazer, para o cerne da problemática, a função irreduzível que, no aluno, poderá suscitar a extração de sua potência em ato, a partir de um operador fundamental, o desejo de saber. Assim, em outras palavras, o ensino não será um aparelho de influenciar, desde que seja possibilitado ao aluno destacar-se da posição de objeto em um determinado discurso, aquele que Lacan formalizou como Discurso Universitário. O aluno, ao apossar-se da possibilidade de se tornar agente de seu próprio ensino, estará mais próximo de um desejo de saber que comporte impasses, paradoxos e limites. A função do professor pode operar aí, como a de um professor causa de desejo.

Operamos aqui, com Lacan, a partir de uma primazia do simbólico que marca a primeira parte de seu ensino. É neste período, durante os primeiros anos de seu Seminário, que Lacan publica “O seminário sobre ‘A carta roubada’” (1956), em que tratará de uma autonomia do simbólico. Esse texto nos interessa neste ponto de nosso estudo para verificarmos o que tal primazia nos permite extrair, bem como a que ponto nos conduz e quais limites encontra ao tratarmos de um ensino que se dá por via da palavra.

Lacan traz, já de entrada, no texto de abertura dos *Escritos*, uma pergunta instigante a este respeito. Se na linguagem nossa mensagem nos vem do Outro, em forma invertida (aí está a autonomia e primazia do simbólico), qual seria a função de tentarmos transmitir alguma mensagem para um outro? Ele coloca isso nos seguintes termos: “Mas se o homem se reduzisse a nada ser além do lugar de retorno de nosso discurso, não nos voltaria a questão de para que lho endereçar?” (Lacan, 1966a/1998, p. 9). Indica assim, na sequência, o motivo da reunião de seus

textos nos *Escritos*. Se os *Escritos* se destinam ao “novo leitor”, cabe a este “devolver à carta/letra em questão, para além daqueles que um dia foram seus endereçados aquilo mesmo que ele nela encontrará como palavra final: sua destinação” (Lacan, 1966a/1998, p. 10). Em outras palavras, o leitor (e podemos extrapolar aqui tanto para o residente quanto para o professor-ensinante) a quem se destina a carta/letra – a mensagem que lhe é destinada – devolverá à mesma algo de si. Desse modo, a transmissão será possível a partir de uma fratura que possa acomodar o que o residente tenha a colocar de si na leitura que a psicanálise possa lhe permitir fazer da experiência.

Este ponto nos permite avançar para uma questão concernente ao residente fechado em seu saber, que não admite nele nenhuma fratura. Afinal, seria possível perturbar a defesa do residente em seu automatismo de repetição onde insiste a cadeia significante? Ou seja: o ensino poderia ter o valor de desacomodar a estrutura significante em que se acomoda o residente ao tentar responder às questões que a clínica lhe coloca? Vimos anteriormente que não é incomum que este responda aos mais difíceis problemas do homem a partir de sua própria fantasia, seus sintomas, sua *Weltanschauung*. Ou, ainda, a partir da aderência a um programa prescritivo, protocolar, que se baseia nos estudos duplo-cegos. A questão que a psicanálise nos coloca é se o ensino no molde universitário não teria a mesma pretensão, a de ser um ensino duplo-cego: aquele que ensina, apenas repete; aquele que recebe a mensagem, adere ao programa que tal mensagem veicula. Estaríamos aí em um ensino que se pretende transmitir como o famoso aparelho de influenciar de Tausk⁵⁷. O seu horizonte em uma abstração de um futuro imaginado seria a implantação de pequenos *chips* com seus pacotes de dados de conhecimento – talvez não muito distante do que hoje se apresenta com o residente que já traz o saber no bolso.

O ensino, tal como a psicanálise pode nos propor, não é duplo-cego, muito embora não se dê de todo às claras. Se o psicanalista se vê levado à posição de ensinar, será a partir de um ponto obscuro, algo que comporte uma hiância que lhe permita incluir sua própria investigação, interrogado que deva estar pela psicanálise. Ou, nas palavras de Lacan em “O seminário sobre ‘A carta roubada’”: “Nossos escritos têm lugar no interior de uma aventura, que é a do psicanalista, conquanto a psicanálise seja seu questionamento.” (Lacan, 1956/1998, p. 46).

Em contraponto à voz passiva e à ênfase do intelectual, o psicanalista francês introduz o incômodo de se tentar transmitir uma investigação, a partir das questões que lhe são

⁵⁷ Victor Tausk (1879-1919), contemporâneo e colega de Freud, direcionou seus estudos formais para a medicina e psiquiatria, após ter descoberto a existência da psicanálise, a fim de poder exercê-la. Desenvolveu um trabalho a respeito do aparelho de influenciar na psicose, aplicando conceitos psicanalíticos (Tausk, 1990).

suscitadas, seja em sua experiência com a clínica, seja com a própria análise. Ao intelectual universitário resta pouco gosto pela aventura:

Ele [intelectual universitário] quer sentar-se. Há uma antinomia corporal na profissão de analista. Como ficar sentado, quando nos colocamos na situação de não mais ter que responder à pergunta de um sujeito senão fazendo-o primeiro deitar-se? É evidente que ficar de pé não é menos incômodo. [...] Eis por que é aqui que se esboça a questão da transmissão da experiência psicanalítica, quando a visada didática aí está implicada, negociando um saber (Lacan, 1956/1998, pp. 48-49).

Há um convite a ser feito ao residente: o de sair de seu automatismo de repetição, de sua brincadeirinha do *fort-da*, em que lança um carretel para reencontrá-lo, sempre o mesmo, mais adiante. O convite a uma aventura em que se trata de lançar o carretel para recolher algo de novo: seja um conceito, um significante, uma surpresa, um espanto! Que o residente possa roubar da mensagem que lhe é endereçada algo que diga respeito à sua experiência é uma aposta. Ele lança o carretel, mas recolhe outra coisa: um carretel amputado do saber que presumiria reencontrar ali. Perturbar a defesa visaria, assim, perturbar a aderência da verdade a um saber preestabelecido, retirá-lo de uma insistência repetitiva.

Este automatismo, esta insistência repetitiva, significativa, Lacan a encontra no além do princípio de prazer e a localiza enquanto função que se apresenta na própria raiz da linguagem (Lacan, 1954-1955/1985, p. 259). No entanto, curiosamente, no Seminário 2, ele falará em despertar a insistência naquele que escuta. Seriam teses contraditórias: retirar o aluno da insistência e, ao mesmo tempo, despertar-lhe a insistência. Esse problema se dissipa com o conceito da montagem pulsional, cujo motor é uma insistência. Ou seja: não se transmite sem a pulsão⁵⁸. Retirar o aluno de uma repetição do mesmo, para abrir a possibilidade de se lançar em direção a uma outra insistência, a que coloca o motor pulsional em direção a um desejo de saber. Não se ensina, não se aprende, sem investimento de libido. É o que Lacan argumenta nos seguintes termos:

⁵⁸ Há, também, no Seminário 11 uma menção à relação da pulsão à transmissão da psicanálise, momento em que Lacan comenta a tradução do *Trieb* para o inglês como *instinct*: “O *Trieb* os futuca mais, meus amiguinhos, é toda a diferença para com o instinto, o assim dito. Aí está como se transmite o ensino psicanalítico” (Lacan, 1964/1988, p. 51).

Pensei cá comigo em algo que, por mais severo que seja, não tem nada de desabusado. Pensei cá comigo que o ensino é algo de bastante problemático e que, a partir do momento em que se é levado a tomar o lugar que estou ocupando atrás desta mesinha, não existe exemplo de caso em que não se seja suficiente, pelo menos em aparência. Em outros termos, [...] nunca se viu um professor estar em falta por ignorância. Sempre se sabe o suficiente para preencher os minutos durante os quais a gente se expõe na posição daquele que sabe. Nunca se viu ninguém ficar desprovido do que dizer a partir do momento em que ele toma a posição de ser aquele que ensina.

Isto me leva a pensar que só é ensino verdadeiro aquele que consegue despertar uma *insistência* naqueles que escutam, este desejo de saber que só pode surgir quando eles próprios tomaram a medida da ignorância como tal – naquilo em que ela é, como tal, fecunda – e isto também vale para aquele que ensina (Lacan, 1954-1955/1985, p. 260, grifo nosso).

É importante retomar aqui duas vertentes do ensino que, de alguma forma, apareceram anteriormente como *ensinar o que se sabe* e *investigar o que não se sabe*. No Seminário 2 isto aparece em alguns momentos nos quais Lacan destaca a importância de se ensinar os conceitos (o ensino formal), por um lado e, por outro, a fecundidade da ignorância, como apareceu no trecho citado logo acima.

É desse modo que, logo no início deste Seminário, haverá a consideração de que quanto mais se sabe, maiores são os riscos. “Tudo o que se ensina a vocês sob uma forma mais ou menos pré-digerida nos pretensos institutos de psicanálise [...] é claro que tudo isto é muito útil, sobretudo para as pessoas que não são analistas. Seria muito estúpido que um analista os negligenciasse sistematicamente, mas é preciso que saiba que esta não é a dimensão na qual ele opera” (Lacan, 1954-1955/1985, p. 30). Sua flexibilidade e sua formação devem se dar em outro nível que não este da sedimentação do saber. Sem desconsiderar, é claro, que o ensino de conceitos fundamentais são um meio pelo qual a psicanálise pode ser transmitida. Se não for a partir desses conceitos será outra coisa, que não a psicanálise (Lacan, 1954-1955/1985, p. 23).

Trata-se de uma questão epistêmica importante, uma vez que tais conceitos servirão como um guia, um orientador, que permitem que se questione desde dentro o ensino da psicanálise. Ou seja: existe um dispositivo imanente à transmissão da psicanálise, que consiste em partir do ensino de determinados conceitos que possibilitam – eles mesmos –, a partir da clínica, colocar à prova a teoria. Lacan o diz da seguinte maneira:

O que lhes ensino aqui são noções fundamentais, alfabéticas, é mais uma rosa dos ventos, uma tábua de orientação, do que uma cartografia completa dos problemas atuais da análise. Isto supõe que, munidos da tal tábua de orientação, vocês procurem passear por seus próprios meios pelo mapa, e que submetam meu ensino à prova de uma leitura extensa da obra de Freud (Lacan, 1954-1955/1985, p. 313).

Voltaremos, mais adiante, a esta questão de colocar a teoria à prova a partir do próprio discurso analítico. Antes, porém, duas advertências são necessárias. E ambas vêm do próprio Lacan, ainda no Seminário 2. Trata-se de dois perigos relativos à apreensão do campo clínico da psicanálise. O primeiro perigo é não ser suficientemente curioso. É o que podemos articular a uma posição de douda ignorância, aquela que permite abrir o campo de investigação na experiência clínica, ao invés de encerrá-lo com o saber *prêt-à-porter*. E isto se articula diretamente ao segundo perigo destacado por Lacan: compreender.

Compreendemos sempre demais, especialmente na análise. Na maioria das vezes, nos enganamos. Pensa-se poder fazer uma boa terapêutica analítica quando se é bem dotado, intuitivo, quando se tem o contato, quando se faz funcionar este gênio que cada qual ostenta na relação interpessoal. E a partir do momento em que não se exige de si um extremo rigor conceitual, acha-se sempre um jeito de compreender. Mas fica-se sem bússola, não se sabe nem de onde se parte, nem para onde se está tentando ir (Lacan, 1954-1955/1985, p. 135).

Trata-se de uma questão fundamental uma vez que o ensino em psiquiatria institui uma novidade para o médico, habituado aos modelos explicativos da medicina geral: o método compreensivo, ensinado por Jaspers. A compreensão, no entanto, pode levar a um *anything goes*, a um “*qualquer coisa serve*”, que deixa o praticante da clínica desbussolado⁵⁹. Retomar o embasamento conceitual, colocar a construção que se faz do caso à prova da teoria é um segundo

⁵⁹ A este respeito, consideramos pertinente retomar um comentário de Éric Laurent acerca do Seminário 11. No apogeu do simbólico, dos efeitos da metáfora e da metonímia, Laplanche argumenta que a substituição de um significante por outro faria com que a interpretação se abrisse a qualquer sentido. “Em contraste, quando Lacan instituiu sua própria escola de psicanálise e assumiu a responsabilidade pela formação de analistas, denunciou tais suposições e frisou que não se pode dizer que qualquer coisa sirva. ‘A interpretação não se abre para qualquer sentido.’” (Laurent, 1997, p. 43). Parece-nos possível aproximar tal ideia de uma compreensão que poderia abrir para qualquer sentido – seria isso que deixaria o praticante desbussolado.

movimento, que necessitará de rigor epistêmico para, inclusive, provocar aquele primeiro movimento, o de questionar a teoria a partir da prática.

Estamos privilegiando aqui, a maneira como Lacan ensina e, ao ensinar, fala-nos disso. O material que nos pareceu mais fecundo, nesse sentido, é o que temos acesso de seu ensino oral, tal como o conduziu por quase três décadas em seu Seminário. Mas é interessante cotejar seu ensino propriamente dito com sua produção escrita. Por exemplo, nesta ocasião, logo no início de seu ensino, Lacan publica o artigo “Variantes do tratamento-padrão” (1955), escrito a partir de uma demanda para uma edição de Enciclopédia médico-cirúrgica a respeito dos “métodos terapêuticos em psiquiatria”. Lacan considera o título abjeto – por reduzir a psicanálise a um dos métodos terapêuticos da psiquiatria – mas está, neste momento, às voltas com o que considerava os desvios da psicanálise operada pelos autores pós-freudianos. Este mal-entendido a respeito da psicanálise, vindo de fora (do campo médico), Lacan o localiza no interior do próprio campo psicanalítico. E trará em seus argumentos, dentre outras coisas, a questão da formação do analista. As tentativas de produzir um analista detentor de um saber são colocadas em questão, e, ao contrário, Lacan sustenta a ignorância e a humildade nesta relação com o saber. “Que não se ensine neles [nos institutos de formação] um saber pré-digerido, mesmo que resuma os dados da experiência analítica. [...] Pois o saber acumulado em sua experiência concerne ao imaginário, onde ela tropeça incessantemente, a ponto de ter passado a pautar sua marcha em sua exploração sistemática do sujeito.” (Lacan, 1955/1998, pp. 358-359). A função do mestre seria, portanto, formá-lo nesse não-saber, afirma Lacan, “sem o que ele nunca será nada além de um robô de analista”⁶⁰.

A proposta de Lacan, nessa ocasião, é que o analista, em seu percurso de formação, reconheça em seu saber o sintoma de sua ignorância. A ignorância não aparece aqui como uma ausência de saber, mas como uma das paixões do ser: um não-saber operativo. A crítica a um tratamento-padrão ou a uma formação-padrão levará a resgatar em Freud⁶¹ uma questão referente ao estilo que será abordada no próximo capítulo – mas que nos interessa neste ponto, uma

⁶⁰ A essa curiosa expressão “robô de analista”, podemos aproximar o que introduzimos anteriormente a respeito do aparelho de influenciar.

⁶¹ O resgate feito no texto de Freud diz respeito às *Recomendações aos médicos que exercem a psicanálise* em que esclarece que a técnica apresentada ali era apropriada à sua personalidade. Freud considerava que uma personalidade diferente da sua pudesse lançar mão de outras disposições.

vez que, já em Freud, encontramos as bases para desenvolver a ideia de uma não padronização de um tratamento ou de uma formação.

É também nesse sentido que publicara pouco tempo antes, em seu texto “Função e campo da fala e da linguagem em psicanálise” (1953), críticas a uma formação autoritária e a implicação disso relativa à função de quem ensina ao considerar ou não o valor da experiência: “Se a negligenciamos [a experiência], oblitera-se o sentido de uma ação que só extrai seus efeitos do sentido, e as regras técnicas, ao se reduzirem a receitas, suprimem da experiência qualquer alcance de conhecimento e mesmo qualquer critério de realidade” (Lacan, 1953/1998, p. 241). A transmissão de uma técnica de estilo enfadonho e que se incomoda com qualquer crítica assume, afirma Lacan, o aspecto de um cerimonial que ele aproxima à neurose obsessiva e aos ritos religiosos.

Ainda nessa primeira década, desde que iniciara seu Seminário, Lacan dedicará uma outra produção escrita à questão do ensino. É assim que publica “A psicanálise e seu ensino”, em 1957, também animado por um espírito que procura resgatar em Freud os fundamentos de sua teoria. Essa comunicação foi apresentada à Sociedade Francesa de Filosofia e nos interessa, aqui, trazer apenas alguns destaques, para evitar uma argumentação repetitiva⁶².

Nesse texto, Lacan explora a ambiguidade do pronome possessivo (A psicanálise e *seu* ensino) para fazer menção ao que a psicanálise nos ensina e como ensiná-lo. Esse argumento duplicado é retirado das “teses sobre a ordem que institui a psicanálise como ciência e, depois, extrai delas os princípios por onde manter nessa ordem o programa de seu ensino” (Lacan, 1957/1998, p. 440). Encontramos nessa afirmativa noções que remetem à extração e à redução, tal como se opera na ciência moderna. É a aposta nessa inclusão da psicanálise no modo de fazer científico que permitirá sustentar que ela ensina e é ensinada.

Feita essa interlocução com os textos escritos e publicados na primeira década de sua formalização teórica, retomaremos o ensino propriamente dito de Lacan – aquele falado em seu

⁶² Isso porque os textos (escritos) que mencionam a formação e o ensino, nessa primeira década, todos eles, tratam de fazer uma crítica contundente à imaginarização a que chegou o estado da psicanálise em ideias como reforço do Eu, análise da resistência, comunicação de aspectos da contratransferência etc. E o retorno a Freud indica o movimento de Lacan de encontrar em seu texto, os elementos que teriam adiantado uma teoria que demonstrou como o sintoma psicanalisável teria uma estrutura idêntica à da linguagem, antes que as ideias de Saussure tivessem sido compiladas no Curso de Linguística Geral. A novidade lacaniana, do inconsciente estruturado como uma linguagem, permite-lhe reassentar as bases em que se funda a psicanálise e se tornará um argumento inequívoco para amparar as duras críticas que fará aos pós-freudianos, à IPA, incluindo aí o rumo que vinha tomando a formação. Assim, a sobredeterminação do sintoma já indicado por Freud ganhará uma nova luz ao ser lido a partir de uma autonomia da ordem simbólica.

Seminário – e nossa proposta – a de tentar destacar e articular o que, a respeito do ensino, ele nos ensina.

Se é verdade que quando falamos queremos ensinar ou aprender, como propõe Adeodato em seu diálogo com Santo Agostinho, não podemos afirmar, por outro lado, que a *função* de falar seja comunicar, ensinar. Esta é a crítica que Lacan faz a Piaget no Seminário 10 (1962-1963), ao considerar que este último parte dessa suposição – de que a fala é feita para comunicar. Ele extrai do texto de Piaget inclusive, um “índice de compreensão”, a partir de seu experimento em que explica a uma criança o funcionamento de uma torneira e pede, em seguida, que essa criança (que ele chama de “explicador”) o transmita a uma outra criança (“reprodutor”). Tal índice, seria, portanto, resultado da operação: o que o reprodutor compreendeu/o que o explicador compreendeu. Pode parecer risível tal índice, mas temos muitos exemplos para confirmar que ainda hoje o caráter pedagógico presente nas formações, de maneira geral, toma como base essa divisão. Assim se consegue crer talvez demasiadamente na nota obtida de uma avaliação, que seria exatamente o resultado dessa operação.

Ao que leva uma pedagogia aderida à ideia de compreensão é o que a mesma comporta como maldade (Lacan, 1962-1963/2005, p. 313). Abandonada a palmatória, hoje restam os efeitos da maldade pedagógica diluída em sistemas de avaliações, dominações, punições, exposições vexatórias – e que se tornou uma prática difundida nas diversas residências médicas.

É numa investigação crítica à pedagogia que Lacan retomará esta pergunta, que nos guia neste trabalho, logo no início do Seminário 10: O que é ensinar? E, além disso, como tratar o problema concernente ao ensino da psicanálise. “O que é ensinar, quando se trata justamente de ensinar o que há por ensinar não apenas a quem não sabe mas a quem não pode saber? E convém admitir que, até certo ponto, todos aqui estamos no mesmo barco, dado aquilo de que se trata.” (Lacan, 1962-1963/2005, p. 26). A questão é deslocada do saber do psicanalista – se ele poderia ensinar aquilo que sabe – para encontrar uma instabilidade no ensino da psicanálise. Sem essa instabilidade, que comporta algo daquilo que não se pode saber e que Freud chamou de Inconsciente, o ensino se daria por uma via do sentido em que o professor adicionaria um saber àquilo que o aluno acreditaria saber de antemão.

O ensino da psicanálise pode, certamente, acrescentar alguma coisa em termos de saber, mas o que Lacan nos adverte a esse respeito é que o que se agrega possa ser articulado àquilo que produz a teoria, ou seja, à experiência – seja a própria experiência ou à clínica.

Se quiserem, é por existir, segregada pela experiência analítica, toda uma literatura chamada teoria analítica, que sou forçado, muitas vezes a contragosto, a lhe dar tanta importância aqui, e é ela que exige que eu faça algo que vá além da agregação, algo que deve caminhar, através dessa agregação da teoria analítica, no sentido de nos aproximar do que constitui sua fonte, a saber, a experiência (Lacan, 1962-1963/2005, p. 26).

Nesse sentido, o ensino visaria a uma espécie de fazer compreender, com todos os limites que essa noção comporta – a partir do impossível de tudo compreender –, a vivência de nossos doentes. Mas, neste ponto, Lacan retoma a compreensão para nos alertar que se trata não da compreensão de uma vivência, mas de um móbil. “Nessa perspectiva, é preferível advertir qualquer um de que ele não deve fiar-se demais naquilo que pode compreender.” (Lacan, 1962-1963/2005, p. 27).

É justamente para evitar os enganos da compreensão e situá-la em uma função de móbil, mobilizadora, que neste momento de seu Seminário Lacan se deterá em sua álgebra, naquilo que pôde reduzir em termos mínimos os operadores da clínica. Toda a problemática do ensino aparece neste Seminário de maneira clara, à medida que a não compreensão produz, como efeito, a constante interrogação que a clínica fará à teoria. É este paradoxo que a psicanálise procura manter vivo e, de alguma maneira, tenta nos transmitir: reconhecer nos pacientes algo diferente do que há nos livros (Lacan, 1962-1963/2005, p. 81). O que se produz, a partir dessa perspectiva, é a saída de uma posição ingênua que leva da compreensão à explicação determinista – sem muito constrangimento em desconsiderar o abismo existente entre um e outro.

O que Lacan introduz aí, e que nos permite escapar do determinismo, é a função da causa. O conceito de objeto a é formalizado nesse Seminário 10, e sua função de causa do desejo será a chave que nos conduzirá a abandonar a compreensão, inclusive como móbil. O que passa a operar e mobilizar será o objeto a . Trata-se de uma causa, cujo efeito não se mostra evidente. No lugar de seu efeito – o desejo – o que se produz como resposta é o sintoma. De certa maneira, o que a ciência fará é obturar esta lacuna existente entre a causa e o efeito (Lacan, 1962-1963/2005, p. 310).

Lacan nos dá uma chave para operar na clínica. Essa chave pode ser lida como um *nada* positivado como objeto – o objeto a – à medida que a psicanálise nos mostra, a partir da experiência, que este objeto tem função. A chave a que estamos aludindo aqui é uma das três vias a partir das quais Lacan propõe o problema concernente à abordagem dos afetos.

Essas três vias nos interessam, uma vez que o problema de que se trata é não somente como abordar, mas *como transmitir*. A primeira via proposta pelo psicanalista é a do *catálogo*: “ela consiste em esgotar não apenas o que isso quer dizer, mas o que se quis dizer ao constituir essa categoria. Essa via nos deixa em condições de ensinar sobre o tema do ensino em sua forma mais ampla, e nos permitiria ligar o que se ensinou no interior da análise do que nos é trazido de fora” (Lacan, 1962-1963/2005, p. 28). Trata-se, então, como o nome indica, de catalogar o conceito, como surgiu, as variações em suas formulações teóricas, o que levará, em última instância, a uma classificação.

A segunda via é o método do *análogo*: como determinado conceito será tratado biologicamente, sociologicamente, ou culturalmente, “como se bastasse revelar posições análogas, em níveis supostamente independentes, para fazer algo diferente de destacar não mais uma classificação, porém uma espécie de tipo” (Lacan, 1962-1963/2005, p. 29). Parece-nos uma via bastante utilizada nas formações em psiquiatria que levam em conta a abordagem de determinado conceito por diversas correntes de pensamento – sempre sob o risco de se provocar uma disputa epistêmica ou, talvez pior, querer dar conta de uma apreensão *toda* do conceito.

“A experiência, ao contrário, conduz-nos à terceira via, que colocarei sob o indicador da função da *chave*. A chave é aquilo que abre e que, para abrir, funciona.” (Lacan, 1962-1963/2005, p. 30). À chave se chega por meio da experiência, e isso nos indica certamente o caminho da formação, cujos outros métodos, o do catálogo e do análogo, parecem aproximar-se mais de uma vertente nominalista⁶³. A chave nos abre a vertente realista, aquilo que nos faz aproximar do real concernente à clínica. É nesse sentido que podemos pensar a chave como conatural a todo e qualquer ensino, como afirma Lacan: naquilo que o ensino possa se orientar em direção ao real. A função do objeto *a* nos parece fundamental neste ponto, uma vez que nos indicará não só o real concernente ao caso, como também o móbil, a função de desejo daquele que pretende ensinar. Será o desejo do docente que fará uma distinção de uma outra função, aquela de um professor que se coloque a serviço de um aparelho de influenciar. O ensino, de fato, se aparelha com a linguagem, mas a psicanálise nos adverte que a mensagem que se produz no ouvinte é outra. Há o ensino: a questão é se é neste ponto que se presentificaria o professor. Não é o que nos parece, a partir do que extraímos da formulação de Lacan:

⁶³ As correntes nominalistas e realistas foram discutidas no capítulo anterior.

O fato de podermos formular a alguém a questão do desejo do docente é sinal [...] de que a questão existe. É também sinal de que existe um ensino. E isso nos introduz, afinal de contas, na curiosa observação de que, quando essa questão não se coloca, é porque existe o professor. O professor existe toda vez que a resposta a essa pergunta está escrita, digamos, escrita em seu aspecto ou em seu comportamento, naquela espécie de condicionamento que podemos situar no nível do que chamamos de pré-consciente, ou seja, de algo que podemos tirar, venha de onde vier, das instituições, ou até do que é chamado de seus pendores (Lacan, 1962-1963/2005, p. 190).

O desejo do docente, ponto fundamental para nossa investigação e articulado neste Seminário, será retomado nos próximos capítulos deste trabalho. É, no entanto, curiosa a maneira pela qual Lacan menciona algumas vezes a sua tarefa diante do ensino. No Seminário 6 comenta que há tanto a se ensinar em comparação ao que se ensina, que “sinto-me esmagado pela tarefa a que me propus” (Lacan, 1958-1959/2016, p. 181). Este ponto é retomado no Seminário 10, ao comentar que um analisante lhe perguntava insistentemente: “O que o leva a se dar todo esse trabalho para dizer isso a eles?” (Lacan, 1962-1963/2005, p. 190). Pareceu-nos que aqui Lacan reintroduz a questão, mas lhe dá uma outra saída, menos esmagadora: “Eu disse a mim mesmo que não seria um caminho ruim, para introduzir o desejo do analista, lembrar que existe uma questão do desejo do docente” (Lacan, 1962-1963/2005, p. 190). Essa função será reafirmada, logo no início do Seminário 11, quando, ao tratar de sua excomunhão da IPA, trará o papel prevaiente do desejo na transmissão da psicanálise (Lacan, 1964/1988, p. 20).

As coisas começam a se modificar: as mudanças que se dão ao longo do ensino de Lacan acarretam, como efeito, reelaborações sobre o ensino. Um importante giro teórico ganha relevo aqui. Se, no Seminário 11, Lacan reafirma toda a importância que deu à fala, no sentido de, em seu retorno a Freud, ter recuperado a função deste campo recorrendo à linguística; alguns anos depois, iniciará o Seminário 16 com uma frase no quadro: *a essência da teoria psicanalítica é um discurso sem fala*.

Tentemos localizar melhor a mudança que se dá na passagem entre o Seminário 11 e o 16. Está assim no Seminário 11, referindo-se às pessoas que estavam se inserindo em seu ensino:

Elas se introduzem através de escritos que já fizeram época. Eu gostaria que elas soubessem que uma das coordenadas indispensáveis para apreciar o sentido desse primeiro

ensino deve ser encontrada no seguinte: que elas não podem, onde estão, imaginar até que grau de desprezo, ou simplesmente de desconhecimento para com seu próprio instrumento, podem chegar os praticantes. Que elas saibam que, durante alguns anos, foi preciso todo o meu esforço para revalorizar aos olhos deles esse instrumento, a fala – para lhe devolver a dignidade, e fazer com que ela não seja sempre, para eles, essas palavras desvalorizadas de antemão que os forçavam a fixar os olhos em outra parte, para lhes encontrar um fiador (Lacan, 1964/1988, p. 24).

Por outro lado, o Seminário 16, que terá início após os tumultuados eventos do maio de 1968, implicará um paradoxo e uma mudança importante em relação à função da fala, como ressaltada na citação anterior:

Antes de introduzir hoje os esquemas dos quais pretendo partir, eu gostaria de assinalar mais uma vez que, se há uma coisa que já lhes deve ficar na palma da mão, trata-se do que tive o cuidado de escrever há pouco no quadro-negro – A essência da teoria psicanalítica é um discurso sem fala.

Trata-se da essência da teoria. A essência da teoria psicanalítica é a função do discurso, e é muito precisamente nisso, que talvez lhes pareça novo, ou pelo menos paradoxal, que eu o digo sem fala (Lacan, 1968-1969/2008, p. 14).

O campo do sentido começa a se evaporar a partir da antiga fórmula acerca da autonomia do simbólico, mas com uma radicalidade maior. Assim, Lacan afirmará que será no fora do sentido dos ditos que o sujeito existirá como pensamento, rompendo de vez com qualquer suposição fenomenológica (Lacan, 1968-1969/2008, p. 13). O recurso de que lança mão, para argumentar a favor de um discurso fora do sentido, será a matemática e a lógica.

O discurso matemático será evocado como aquele que não tem sentido e talvez o que mais se aproxime de uma linguagem formal, uma linguagem sem equívocos, ponto em que se sustentaria sozinho, sem a necessidade do matemático⁶⁴. A presença e a necessidade do matemático é, de fato, um ponto de embaraço que indica que tal discurso tenha seus pontos de inconsistência. Daí a necessidade daquilo que Lacan chamou “o desejo do matemático”. Para a

⁶⁴ Estamos aqui nos referindo a “o matemático” como o sujeito, o humano que se dedica à matemática.

construção de uma linguagem matemática seriam necessárias duas condições: 1. Uma linguagem sem equívoco; 2. A linguagem deve ser pura escrita.

A primeira condição torna necessária a segunda: uma linguagem sem equívoco – que não remete a nenhum sentido – deve existir sob a forma de pura escrita, uma fórmula matemática. Tomemos uma fórmula como a da equação de segundo grau⁶⁵: ela não quer dizer nada e, ao mesmo tempo, comporta duas “verdades”: dois valores de x são possíveis para resolver o problema. No entanto, afirma Lacan: “Nada do que lhe⁶⁶ diz respeito deve constituir senão interpretações. Toda a estrutura [...], é ela que produz essa escrita. Dessa formalização, portanto, não há nada que não se coloque como interpretação” (Lacan, 1968-1969/2008, p. 95). A interpretação é o que permite sair da fórmula de pura escrita, ou então: a fórmula de pura escrita pode ser interpretável, ganhar sentido. Assim, se em uma guerra alguém quiser calcular o ponto máximo que atinge um projétil lançado por um canhão, poderá recorrer à equação quadrática. O problema que a fórmula pretende resolver é aquele criado pela abertura a que leva a interpretação: quem será atingido pelo projétil? Seriam inocentes? Inimigos? Por que a guerra? E por aí vai...

Esta linguagem matemática (aritmética) é, sem dúvida, consistente e, por isso, demonstrável. No entanto – foi o que deduziu Gödel –, as teorias da aritmética, sendo consistentes, implicam aquilo que as limita, a incompletude. Assim, há afirmações verdadeiras que o sistema não pode provar. Não bastaria que se criassem mais axiomas para dar conta de tais verdades: uma lista completa e finita de axiomas não poderia nunca ser criada. Temos, além disso, o segundo teorema de Gödel: tais teorias não podem demonstrar sua consistência do interior de si mesmas (Lacan, 1968-1969/2008, p. 96).

Lacan interroga o discurso matemático para saber até que ponto ele seria capaz de dar conta de si mesmo. Encontra, no entanto, limites em sua consistência e completude, o que o faz evocar a necessidade do matemático e seu desejo. Depreende desse discurso, além disso, o ponto que localizamos como o giro que produz em seu ensino nesse momento. A matemática nos servirá para esclarecer esses dois tipos de linguagem: de um lado, a linguagem formal, inequívoca, reduzida à pura escrita em fórmula; de outro, aquilo que é chamado de linguagem natural, linguagem que comporta o equívoco e se abre ao sentido (Lacan, 1968-1969/2008, p.

⁶⁵ A equação quadrática “ $ax^2 + bx + c = 0$ ” é resolvida pela fórmula: $x = \frac{-b \pm \sqrt{b^2 - 4ac}}{2a}$.

⁶⁶ Refere-se a uma linguagem de pura escrita.

96). Esclarece-nos, assim, este aparente paradoxo que se dá no destaque que fizemos da passagem do Seminário 11 para o 16, entre uma primazia da fala e um discurso sem fala.

O que pode parecer um desvio nesse ponto de nossa investigação, por termos entrado em pontos da teoria psicanalítica (relativa aos conceitos propriamente ditos), tem uma justificativa. É que, neste momento do ensino de Lacan, o desenvolvimento teórico acerca de um discurso sem palavras (e que caminhará, no ano seguinte, para a produção dos quatro discursos) está intimamente relacionado às possibilidades de transmissão da psicanálise. É o que, mais tarde, Lacan apostará como a possibilidade de uma transmissão integral, a partir do matema. A formalização matemática é tomada aí como um ideal (Lacan, 1972-1973/1985, p. 161). “Trata-se do que poderíamos chamar de matema, que afirmei ser o ponto pivô de todo ensino. Em outras palavras, não há ensino senão matemático, o resto é brincadeira.” (Lacan, 1971-1972/2012, p. 26).

Será no Seminário 17 (1969-1970) que ocorrerá a consolidação de uma estrutura matematizável para o discurso, a partir da proposta original, feita por Lacan, de suas quatro modalidades. Não nos deteremos, neste capítulo, na formalização dos discursos, sua teoria propriamente dita, as letrinhas que giram em cada lugar, embora disso pudéssemos extrair consequências para pensar a transmissão da psicanálise⁶⁷. É que o caminho dessa investigação nos tem conduzido, até este ponto, mais para como Lacan transmite e como pensa o ensino do que para os elementos constitutivos de sua teoria e sua articulação interna.

Se Lacan encerra o Seminário 16 afirmando que seu ensino é antiuniversitário (Lacan, 1968-1969/2008, p. 385), irá demonstrá-lo ao longo do seminário seguinte, não sem contestações. Trata-se de um momento turbulento historicamente, mas esse psicanalista faz questão de dissociar a sua teoria estrutural da agitação dos estudantes em 1968. Logo, ao propor que falaria da psicanálise pelo avesso, faz-nos lembrar que já havia lançado essa ideia antes de 1968. É nesse sentido que podemos ler, de uma maneira mais clara, o que diz logo em seguida: o discurso não é abstraído de qualquer realidade. “Está já inscrito naquilo que funciona como essa realidade. Faz parte de seus pilares.” (Lacan, 1969-1970/1992, p. 12).

Parece mesmo tratar-se de um momento de crise. Lacan retoma um tempo anterior em que, quando produzira seu Seminário em Sainte-Anne, seu discurso provocava uma inquietação entre os médicos, a ponto de ter-se constituído uma pequena pesquisa de opinião para saber se

⁶⁷ Trataremos disso no próximo capítulo.

seu ensino respondia bem às garantias de o que seria um ensino médico. A crise em questão está relacionada ao lugar ocupado pelo saber.

“Não há qualquer necessidade de saber determinada coisa para ensiná-la” (Lacan, 1969-1970/1992, p. 23) – isso já havia sido demonstrado a partir do experimento de Piaget que retomamos anteriormente. O que, de alguma maneira, produz espanto nesse momento é a disjunção que produz entre o desejo de saber e o saber. “Distinção radical, que tem suas consequências últimas do ponto de vista da pedagogia.” (Lacan, 1969-1970/1992, p. 21). O que conduz ao saber é, por outro lado, o discurso da histérica – questão que procuraremos desdobrar no próximo capítulo.

É neste ponto que Lacan nos esclarece a maneira com que produz sua investigação. Ele já havia dito, na abertura do Seminário 1, que não professa um ensino *ex-cathedra*. E o confirma em 1969 ao ser alertado por algumas pessoas de que seria contestado após sua primeira aula neste Seminário 17, *O avesso da psicanálise*: “Elas⁶⁸ não se dão conta o suficiente de que eu também estou à espreita da contestação. E isto por um objeto que me interessa eminentemente – para que ela confirme ou desminta o nível onde eu situo a estrutura de um discurso” (Lacan, 1969-1970/1992, p. 21). E um pouco mais adiante: “Mas não creio que contestar seja perturbar uma aula. Seria um infortúnio que eu tivesse que ensinar isto à própria contestação.” (Lacan, 1969-1970/1992, p. 22).

Lacan coloca seu discurso à prova da contestação, mas advertindo aos ouvintes que não se trata de um discurso que seja seu, mas do qual ele é o efeito. Ou seja: se está certo que o discurso opera sem palavras, em sua estrutura mínima, como o propôs, a contestação visaria a estrutura do discurso e seria isso o que o colocaria à prova. É assim que podemos assimilar como, em seu ensino, separa-se da posição de professor. Ele mesmo nos esclarece em uma aula que foi intitulada quando de sua formatação para a versão escrita do Seminário 17, “Saber, meio de gozo”:

Claro, eu de modo algum me identifico com uma certa posição. Posso garantir que para mim certamente não se trata, cada vez que venho aqui tomar a palavra, de dizer seja lá o que for, e nem se trata de um o que é que vou dizer-lhes esta vez? Quanto a isto, não tenho qualquer papel a desempenhar, no sentido de que a função de quem ensina é da ordem do papel, do lugar de sustentar, que é, incontestavelmente, um certo lugar de

⁶⁸ Está se referindo às pessoas que o alertaram que seria contestado.

prestígio. Não é isso o que lhes peço, mas antes algo de uma ordenação que me impõe o dever de pôr à prova esse trilhamento. Essa ordenação, sem dúvida, eu escaparia dela, como todo mundo, se não tivesse, diante desse mar de orelhas – entre as quais talvez haja um par de orelhas críticas – se não tivesse o dever, com essa temível possibilidade, de prestar contas do encaminhamento de minhas ações em relação a isto – há psicanalista (Lacan, 1969-1970/1992, p. 40).

Donde podemos depreender algo de inusitado no ensino da psicanálise e que o diferencia das demais formas de ensino. Primeiro, em relação à função daquele que pretende transmitir. Se não é na posição de professor, que posição seria? Trata-se de uma consequência do fato de ser, quem transmite, produto de um discurso. Ensina-se na posição de sujeito, analisante: “o que constitui a originalidade deste ensino [...] é exatamente o fato de alguém, a partir do discurso analítico, colocar-se em relação a vocês na posição de analisando” (Lacan, 1970-1971/2009, p. 11). Além disso, podemos extrair uma segunda consequência, conforme havíamos adiantado anteriormente neste trabalho: há no dispositivo de ensino, imanente a ele, um meio de colocá-lo à prova e que dispensa as provas de laboratório. O que seria isso? Tomemos o ensino da psiquiatria. Se ensinamos que tal medicamento produz um aumento na recaptação de determinado neurotransmissor, e que isso é a causa da produção dos efeitos terapêuticos, está implícito, naquilo que ensinamos, um “acredite nisso que digo”. Se *trinta*, às vezes *quarenta por cento* dos pacientes não apresentam o efeito terapêutico esperado, o problema não está no meu ensino. O problema está nas condições biológicas que tornam aqueles trinta ou quarenta por cento *resistentes* ao tratamento.

É o oposto do ensino da psicanálise, em que poderíamos, com certa tranquilidade, solicitar que “não acreditem nisso que digo”; “coloquem o que digo à prova”. Em se tratando de uma experiência que leva em conta a linguagem e o gozo, aquilo que é ensinado pode ser colocado à prova seja na prática clínica, na própria experiência de análise ou no estudo da teoria em uma sala de aula. Ou então de uma maneira mais clara: será uma destas experiências (a clínica, a própria análise, a sala de aula) que colocará à prova aquilo que é dito. Toda sorte de resistências pode aparecer aí e trataremos da função da transferência negativa neste ensino num próximo capítulo. Mas o que nos interessa neste momento é que se transmite um discurso e sua impossibilidade. Assim está em Lacan: “Ao propormos a formalização do discurso e estabelecendo para nós mesmos, no interior dessa formalização, algumas regras destinadas a pô-lo à

prova, encontramos um elemento de impossibilidade. Eis o que está propriamente na base, na raiz do que é um fato de estrutura” (Lacan, 1969-1970/1992, p. 43).

A impossibilidade de um saber-todo que fecharia o circuito do discurso, ou seja, a impossibilidade de um discurso em que o seu produto daria conta de restaurar a incógnita verdade que o animou; é isso que nos orientará em direção ao real enquanto impossível – e que será o possível de transmitir da estrutura de um discurso. É a que nos levou a investigação de nossa hipótese se, em Lacan, poderíamos pensar na transmissão de uma falha.

Ora, pode parecer contraditório afirmar isso, posto que afirmamos anteriormente a direção tomada por Lacan em sua tentativa de uma transmissão integral. Mas como conciliar uma transmissão integral à transmissão de uma falha? É o que nos esclarece esta última citação do Seminário 17: é possível transmitir a estrutura de um discurso, sem palavras, mas desde que incluída nela um elemento de impossibilidade. Ou seja: transmite-se integralmente a estrutura, o matema, e aquilo que traz consigo, coextensiva à mesma, a falha no saber.

É nesta mesma direção que encontramos no texto de Lacan de 1966, “O lugar da psicanálise na medicina”, a indicação daquilo que nomeou uma falha epistemo-somática como sendo o efeito que teria o progresso da ciência sobre a relação da medicina com o corpo (Lacan, 1966b/2001). Trata-se de uma falha do saber em dar conta do real do corpo. Mesmo com os progressos da ciência (e já se passaram mais de cinco décadas desde que Lacan o afirmara), há um ponto cego que a medicina desconhece e que concebemos, a partir da psicanálise, como uma falha que poderia ser localizada entre o mental e o corporal. Podemos questionar aqui se, ao criar o conceito de pulsão, fronteiro aos dois campos, Freud não estaria indicando justamente o lugar dessa falha de saber. Talvez, ao invés de fronteira, como afirmara Freud, o litoral⁶⁹ possa designar melhor esse lugar de uma falha.

Expusemos no capítulo anterior que o ensino de Lacan sofre uma segunda torção – ponto em que podemos localizar a virada para o seu último ensino – e isso se dá por ocasião do Seminário 20. Ali o matema chegará a seus limites em sua pretensão de uma transmissão integral

⁶⁹ Em “Lituraterra”, texto de 1971, Lacan utiliza-se de uma metáfora geográfica para fazer uma distinção entre a fronteira e o litoral. A fronteira exerceria sua função ao designar a separação entre dois territórios homogêneos. O litoral, por sua vez, visa separar/articular dois territórios heterogêneos e estrangeiros, em que não há reciprocidade: o campo do saber e o campo do gozo (Lacan, 1971/2003). “Lacan se interessa também pelo fato de que o litoral, ao mesmo tempo em que separa mar e terra, conjuga esses dois campos, fazendo existir, na descontinuidade de um campo ao outro, um furo. É nessa condição de litoral que Lacan situa a letra, sendo esta o elemento que enlaça os dois campos descontínuos e distintos da experiência analítica: o saber articulado na cadeia significante e o gozo.” (Cordeiro, 2015, p. 83).

e Lacan se interessará pelo nó, naquilo que tem de refratário à matematização, a ponto de afirmar que não existe nenhuma teoria dos nós. Como seria possível pensar a transmissão da psicanálise a partir do último ensino?

Antes de introduzir os nós, no entanto, Lacan nos fará conhecer, no Seminário 20, os limites a que o fizeram chegar sua investigação acerca do inconsciente estruturado como uma linguagem em um primeiro momento, e depois a noção da matematização em sua possibilidade de transmissão. O que elabora, neste Seminário 20, de uma nova maneira, estava de alguma forma já inscrito no que havia formalizado anteriormente. Assim o diz: “o que eu digo anteriormente, ganha sentido depois” (Lacan, 1972-1973/1985, p. 50).

Retoma, então, a linguística, tal como a reformulara a partir de Saussure e Jakobson, de maneira a enfatizar que o significante é o que se ouve, e o significado um efeito. Assim, o que se escuta não tem nenhuma relação com o que isso significa. Essa ilusão é o que alimenta o discurso científico (Lacan, 1972-1973/1985, p. 42). E é o que o permite considerar o osso de seu ensino: que se fala sem saber. “Falo com o meu corpo, e isto, sem saber. Digo, portanto, sempre mais do que sei”. (Lacan, 1972-1973/1985, p. 161).

É sobre esse ser que não se pode saber que seu ensino interroga a estrutura. Daí a formalização matemática surgir como um ideal uma vez que dispensaria os equívocos da linguagem, ao ser escrita em fórmulas, a partir de letras.

Este problema não fica de todo resolvido porque a matematização que permitiria uma transmissão integral só seria de fato transmitida a partir do uso da língua corrente. Ou seja, há a fórmula, mas para apresentá-la seria preciso sair da letra para fazer uso da linguagem... com seus equívocos. Nesse ponto não há como escapar da linguagem e a impossibilidade da comunicação, esta que havia sido aventada como possível em seu primeiro Seminário. Seu desenvolvimento acerca da relação sexual que não há⁷⁰ o leva a concluir que “quem fala só tem a ver com a solidão, no que diz respeito à relação que só posso definir dizendo, como fiz, que ela não se pode escrever” (Lacan, 1972-1973/1985, p. 163).

Apresentamos anteriormente as considerações de Santo Agostinho e São Tomás de Aquino acerca do ensino em sua íntima relação com a fala dirigida a um outro. Aqui, no entanto, a investigação psicanalítica nos traz questões acerca do ensino uma vez que ele se dá sobretudo pela via da fala e da solidão do Um. Como, então, pensá-lo no sentido de uma transmissão? Tomando o ensino como um impossível, como fazê-lo? Trata-se de uma hipótese que, assim

⁷⁰ Com isso, Lacan quer afirmar, *grosso modo*, que não há relação de proporcionalidade, de complementaridade entre os seres sexuados.

como o amor, o ensino seria essa forma de ilusão que operaria a partir do encontro contingente. A contingência pode levar a um bom encontro e isso que não cessa de não se escrever, o impossível da relação sexual, o real, poderia então ganhar algum contorno que o faz cessar de não se escrever. Em nosso caso, na residência de psiquiatria, recolhemos disso os efeitos: alguns encontros contingentes que levam o residente a se questionar acerca de sua relação com o saber na tentativa de dar conta do real. Não nos parece que se trata de um encontro fácil – exceto por algumas paixões súbitas, um *coup de foudre*, como afirmara Freud, mas que levam a despezos também repentinos – e, mesmo não sendo fácil, alguns sustentarão essa interrogação que a psicanálise suscita.

Fora de toda possibilidade de comunicação, o parceiro daquele que fala numa posição de ensino não é mais o Outro, mas o corpo. É com o corpo, em parceria com o corpo, que se fala e, talvez daí, surjam efeitos de formação. Fala-se em posição analisante, como afirmara Lacan, não para servir ao diálogo – “nada é menos garantido do que isso” (Lacan, 1972-1973/1985, p. 189) –, mas para encarnar no outro a resposta que já se tem, mesmo sem o saber.

Falar com o corpo inclui o que Lacan formalizou como lalíngua, um nível fonético da linguagem, pré-gramatical e pré-escrito. A linguagem como a conhecemos surgiria *a posteriori*, como elucubração de saber sobre lalíngua (Miller, 2000). Desse modo, afirma Lacan (1972-1973/1985, p. 190), “o que se pode fazer com lalíngua ultrapassa o que podemos dar conta a título de linguagem”. Um caso que evocamos anteriormente, de um sujeito que se comunica com o *wind*, o vento, pode nos ajudar a nos aproximarmos desse conceito. Este paciente, em uma de suas crises, corta a própria língua e justifica: “É pela língua que saem os pecados do homem; eu quero purificar a humanidade”. Pareceu-nos que sua tentativa consiste em separar a linguagem não de seu nível fonético, mas do órgão do corpo, o próprio músculo da língua. Trata-se de uma passagem ao ato séria, mas que nos indica que há algo que se elabora delirantemente ao nível da linguagem como sendo os pecados do homem (em transitivismo com a humanidade), mas há, em outro nível, um gozo no corpo, este que se tenta extrair. O conceito de lalíngua nos indica que tal gozo está no blá-blá-blá, na fonação, embora este paciente tente localizá-lo no órgão⁷¹.

É por, de alguma maneira, descolar a linguagem do corpo, colocá-la a certa distância, que Lacan encontrará nos nós uma metáfora para o Um em sua solidão, em sua não relação. “O Um não se amarra a nada que pareça o Outro sexual” (Lacan, 1972-1973/1985, p. 174). De

⁷¹ No próximo capítulo retomaremos este conceito de lalíngua para pensarmos a transmissão da psicanálise a partir do último ensino de Lacan.

outro modo, os nós surgem para tentar dar conta, fora da literalização e da matematização, de um vazio que se condensa no que conhecemos como objeto *a*. O nó borromeano foi introduzido para traduzir a fórmula: “eu te peço que recuses o que te ofereço, porque não é isso”. *Isso*, afirma Lacan, é o objeto *a*.

O objeto *a* é aquilo que supõe de vazio um pedido, o qual, só situando-o pela metonímia, quer dizer, pela pura continuidade garantida do começo ao fim da frase, podemos imaginar o que pode ser de um desejo que nenhum ser suporta. Um desejo sem outra substância que não a que se garante pelos próprios nós (Lacan, 1972-1973/1985, p. 171).

Pode haver um desejo de ensinar, mas também, por outro lado, um desejo de aprender que se manifesta como demanda, e cuja resposta deverá levar em conta o que há de vazio nisto que se articula como uma demanda de saber. Se há apenas corpos falantes, o objeto esvaziado que se busca com a demanda de saber, pode encarnar-se no olhar, voz, objeto de sucção e excreção; objetos que são reclamados e se fazem causa de desejo (Lacan, 1972-1973/1985, p. 171).

Se não se considera tal dimensão, em que há apenas corpos falantes, coletivos de Uns sozinhos, pode-se cair na ilusão de se confundir a questão do saber com a do aprender. É assim que Lacan termina seu Seminário 20, deixando-nos justamente uma questão acerca dos experimentos com ratos, tema que nos serviu para introduzir este capítulo. A questão de Lacan é: como é que o ser pode saber? (Lacan, 1972-1973/1985, p. 191). Os seres que não falam poderiam saber?

O rato que aprende a apertar um botão ou uma alavanca que lhe libera um pouco de comida ou um tanto de uma droga ajuda-nos a separar a aprendizagem do saber. O rato aprende, mas não há uma elucubração de saber, pelo menos isso ele não nos diz. Isso que é do saber, que passa por uma articulação da linguagem, é este o ponto que nos instiga a investigar como isso se ensina. Está nestas palavras, com Lacan (1972-1973/1985, p. 192): “O que é do saber põe uma questão como isso se ensina”. Até porque o aprendizado pode se dar absolutamente sem o saber. É contra essa forma de ensino que leva a um aprendizado prescritivo como que dirigido a ratos de laboratório que tentamos sustentar a pertinência do ensino da psicanálise na formação em psiquiatria.

Em sua “Alocução sobre o ensino” (1970), proferida no encerramento do Congresso da Escola Freudiana de Paris, cujo tema daquele ano era justamente o ensino, Lacan desenvolve a

distância entre o saber e o ensino, à medida que não está garantido que de um ensino alguém tenha aprendido alguma coisa, que haja como resultado um saber (Lacan, 1970a/2003, p. 302). Ele afirma, assim, que “o ensino pode ser feito para estabelecer uma barreira ao saber” (Lacan, 1970a/2003, p. 303).

Nesse sentido, os pares de contrários ativo e passivo, transitivo e corolário, amante e amado terão seus contornos borrados para relançar o par professor-aluno de uma nova maneira. Não nos parece que aí se pode intuir uma ideia de reciprocidade, mas recoloca a função do professor na qualidade daquele que ensina e que, de seu ensino, é o efeito. É nesse sentido que afirma: “Só posso ser ensinado à medida de meu saber, e professor, já faz um tempão que todos sabem que isso é para eu me instruir” (Lacan, 1970a/2003, p. 304). O professor exerce, então, sua função na qualidade de sujeito barrado, \$: é a partir de sua divisão, seja como o agente do discurso da histeria ou o produto do discurso universitário. É nesse sentido que o psicanalista, ao se oferecer ao ensino, o fará a partir da posição do psicanalisante. Neste caso, no entanto, não produzirá nada que se possa dominar, uma vez que o discurso do analista será o único que não pretende dominar – nem o aluno, nem o saber. Pretendemos desdobrar este ponto, que nos pareceu instigante, no próximo capítulo.

Abrem-se muitas questões. Trouxemos aqui a maneira como se inicia o último ensino de Lacan, com suas possibilidades para o ensino da psicanálise ainda por investigar. É nesta direção que pretendemos seguir, com a ajuda de leitores de Lacan, para tentar responder a algumas questões que surgiram nesse percurso. Como se ensina a psicanálise no século XXI? Se o aluno traz seu objeto do saber no bolso, qual o lugar do ensinante? Como localizar a transferência nos tempos atuais em sua função no ensino? E não menos importante, o que o estilo daquele que ensina pode nos ajudar a pensar a transmissão da psicanálise hoje?

CAPÍTULO 3

Como transmitir a psicanálise no século XXI?

Sócrates: – Faço, então, a pergunta mais terrível, que penso ser algo assim: “Será possível que aquele que sabe alguma coisa não saiba o que sabe?”

Teodoro: – O que vamos responder, Teeteto?

Teeteto: – Suponho que seja impossível, penso eu.

(Platão, 369 a.C./2010, p. 231).

Este primeiro quarto do século XXI tem-nos convocado a pensar os múltiplos desafios da vida em sociedade. A ameaça do *bug* do milênio⁷² não se concretizou, o que não representou um grande alívio para a civilização. Pouco tempo depois, ocorreu o ataque às torres gêmeas nos Estados Unidos, as guerras decorrentes desse evento, além das outras. Longe de qualquer *bug*, o avanço das tecnologias transformou a vida comunitária, e o enorme sucesso das redes sociais dá o tom dos modos de se interagir com o semelhante. O império da imagem nunca esteve tão evidente. A ameaça climática já deixou de ser ameaça para se tornar um fato com o qual convivemos. Uma grave epidemia parou o planeta. Quase tudo vai mal. Exceto o neoliberalismo: este avança como nunca⁷³.

Trata-se de um mundo que poderíamos considerar *mais complexo*, à medida que há uma superposição de modos de vida: há o sujeito adaptado ao mundo do imperativo de produção neoliberal, mas este convive com um outro, aquele que, aos modos do século anterior, vive sob um imperativo de proibição do gozo. Há aqueles que questionam as autoridades, os mestres, os professores; ao mesmo tempo que outros tantos fazem a religião retornar triunfante, trazendo a ideia de um Deus ordenador. É neste mundo de complexidades, superposições de modos de vida, que os homens estão às voltas em como encontrar um lugar – parece brincadeira – para eles próprios, em meio a esse aparente caos. É nesse sentido que proliferam estratégias que visam à adaptação do homem a este novo mundo: meditação; *áreas de descompressão* nas grandes empresas; a luta para manter uma ou duas árvores de pé em alguns pequenos parques

⁷² *Bug* do milênio foi um problema previsto para ocorrer em todos os sistemas informatizados ao final do século passado, na passagem do ano 1999 para o ano 2000. Resumidamente, os sistemas, em sua maioria, haviam sido configurados para uma linguagem que compreendia, em relação à data, um ano de dois dígitos – e completava, automaticamente, o 19 à frente deles. Com a passagem do ano, previa-se que, após 99, o sistema entenderia como ano seguinte 1900. Os sistemas foram corrigidos a tempo e não representaram maiores repercussões, apesar de toda a atmosfera de temor à época.

⁷³ Em um interessante artigo, Daniel Pereira Andrade, professor de sociologia da FGV-Eaesp argumenta que o colapso financeiro de 2008 não representou a derrocada do neoliberalismo, pelo contrário. “O neoliberalismo produz uma situação em que há crises econômicas do capitalismo e crises de representatividade da democracia liberal, mas simultaneamente reforça sua lógica de governamentalidade. O neoliberalismo é um sistema que se alimenta dos problemas que ele mesmo gera.” (Andrade, 2019, p. 131).

da cidade; o uso de máscaras para suportar a poluição do ar ou se defender de microrganismos; a instalação de aparelhos de ar-condicionado em cada cômodo em que se vive, trabalha e descansa; a distribuição da rede de internet em todos os cantos. A atenção a tudo todo o tempo, medicações para a depressão e a desatenção que teriam brotado do interior dos genes por obra do acaso. Fazer psicoterapia. Tudo isso está na ordem do dia.

Há um fenômeno interessante, nesse sentido, que parece ter ganhado impulso após a pandemia de Covid-19: a popularização das práticas que visam a garantia da saúde mental. As redes sociais, sem dúvida, deram o comburente necessário para esse triângulo do fogo: desgraças sociais associadas aos discursos de bem-estar e oxigenadas pela propaganda via internet. Como efeito quase imediato, a psiquiatria, que era uma das especialidades menos escolhidas entre os recém-formados em Medicina em nosso país, tornou-se uma das favoritas, estando em segundo ou terceiro lugar nos últimos anos⁷⁴. No maior processo seletivo de residência médica do país em 2023, ficou em primeiro lugar⁷⁵. O que preocupa, nesse caso, além dos óbvios efeitos de mercado que promovem o interesse pela especialidade, é o discurso que vem, cada vez mais, atrelado à psiquiatria (e à saúde mental, de maneira geral), que busca promover a adaptação do indivíduo a partir da ideologia da avaliação e da produtividade. “Preencha os questionários, avaliaremos o grau de sua depressão, de sua desatenção ou seu autismo. Só assim poderemos lhe oferecer um tratamento personalizado.” O homem quer, finalmente, encontrar para si um lugar nesse caos que ele mesmo promoveu. E o quer às custas de uma adaptação: não sabemos bem o que seria adaptar o mundo ao homem, mas o que se busca, em grande medida, por meio dos discursos da saúde mental, é adaptar o homem a este novo mundo. Miller, em uma aula do início deste século, comenta a este respeito:

A saúde mental é o ideal de um sujeito para o qual o real cessaria de ser insuportável. Quando se parte disso, só se encontra distúrbio mental, disfuncionamentos. [...]

Busca-se, ali, a resposta universal ao mal-estar na civilização. Por que antes não havia essa promoção da saúde mental? É que se imaginava que o mundo fora feito para o homem e se podia pensar, então, que a relação era naturalmente harmônica. [...]

A adaptação traduz precisamente o fato de que temos de viver em um mundo que não é mais feito para o homem, uma vez que ele é, inclusive e cada vez mais, feito pelo homem.

⁷⁴ Referimo-nos, aqui, ao fenômeno que verificamos especificamente no Brasil.

⁷⁵ De acordo com os dados do Exame Nacional de Residência (Enare), no processo seletivo realizado em 2023 (para entrada em 2024), a psiquiatria ficou em primeiro lugar (38,39 candidatos por vaga), seguida da neurocirurgia (36,35 candidatos por vaga).

(Miller, 2004a).

Diante de desafios tão contundentes, nossa aposta na psicanálise, em sua possibilidade de resgatar o sujeito – escondido atrás das escalas de avaliação, consumido pelo trabalho e solapado pela imagem ideal –, coloca-nos a trabalho no sentido de investigar suas possibilidades e limites. Com essas mudanças, a relação que o homem estabelece com o mundo mudou. E é também devido às mudanças no mundo que os desafios à prática e à transmissão da psicanálise também são outros.

Em nossa pesquisa, investigamos os desafios da transmissão da psicanálise na formação em psiquiatria, mas o que está em jogo, o pano de fundo de nossa discussão, é o futuro da psicanálise e como esta poderá se presentificar neste mundo novo. Miller, em uma exposição feita no Théâtre de la Ville em 2024, intitulada “Lacan au présent”, destaca os problemas de nosso tempo. Transcreveremos um trecho que demonstra o tamanho de nosso desafio:

O destino da psicanálise está ligado àquele da ciência. A psicanálise era impensável antes do surgimento do discurso da ciência no século XVII. [...] Foi Lacan quem demonstrou o lugar essencial do fator *ciência* que invade todas as instâncias da existência e que o faz às cegas. A ciência como uma força que caminha sem visão das consequências de suas operações. É neste ponto que podemos dizer que o avanço irresistível do discurso da ciência presentifica para nós a instância da pulsão de morte. Coloca no horizonte a destruição de toda a vida sobre o planeta. A psicanálise é, por sua vez, a consequência e o contrapeso do discurso da ciência. Por mais precária que a psicanálise possa parecer, por mais insuficientes que sejam seus praticantes, terá, não obstante, toda a oportunidade de escrever-se no futuro porque é forte para esse objeto que é próprio dela e é a única que lida com o real sem lei (Miller, 2024, tradução nossa⁷⁶).

É nesse sentido que, neste capítulo, procuraremos investigar as possibilidades de

⁷⁶ No original: “*Le destin de la psychanalyse est lié à celui de la Science. La psychanalyse est impensable avant l’émergence du discours de la Science au XVIIe siècle. [...] C’est Lacan qui a manifesté la place essentielle du facteur science qui remanie toutes les instances de l’existence et qui le fait à l’aveugle. La Science comme une force qui va, sans égards aux conséquences de ses opérations. C’est au point qu’on puisse dire que l’avancée irrésistible du discours de la science présentifie parmi nous l’instance de la pulsion de mort. Elle met, en effet, à l’horizon la destruction de toute vie sur la planète. La psychanalyse est à fois la conséquence et le contrepoids du discours de la Science. Si précaire que l’analyse puisse paraître, si insuffisants soient ses praticiens, elle a néanmoins toute chance de s’écrire au futur parce qu’elle est forte de cet objet qui n’est qu’à elle et est seule à traiter le réel sans loi.*”

transmissão da psicanálise na formação em psiquiatria neste novo século, este que nos apresenta um mundo pouco admirável, novo e complexo. Para isso, precisamos de um ponto de partida, ou de um ponto por onde voltar a partir. Se a psicanálise, como afirma Miller, é consequência do discurso científico, ao mesmo tempo que seu contrapeso, interrogaremos aquilo que institui a ciência tal como a conhecemos, mas que também é prévio à ciência moderna: a relação do homem com o saber. Tal relação nunca foi absolutamente estável e, atualmente, observamos sua modificação – correlacionável às mudanças na cultura contemporânea.

Uma primeira questão mobilizará, então, a primeira parte deste capítulo. Com o avanço do neoliberalismo, observamos a ascensão do discurso capitalista, com o qual, como propõe Lacan, há uma separação entre o sujeito e o saber. Concomitantemente a essa separação, há uma relação direta do sujeito com os objetos de consumo e satisfação. O saber fica de lado, e o acesso ao objeto se dá diretamente. Por outro lado, Miller afirma, a respeito da adolescência em nosso mundo atual, que o jovem traz o saber no bolso. Como, então, podemos pensar essas duas teses, aparentemente contraditórias? Se o sujeito está apartado do saber, como o traz no bolso? É o que procuraremos investigar neste capítulo.

Para isso, percorreremos um caminho em que pretendemos destacar, brevemente, alguns pontos que marcam a história das modificações mais importantes no estatuto do saber e da maneira como o homem com ele lida – o que, supomos, poderá nos ajudar a pensar o paradoxo apresentado acima. Esperamos que este percurso possa nos levar a articular os problemas concernentes à transmissão da psicanálise neste mundo novo, em que a relação com o saber se modificou.

3.1 Um pensamento secretado, um pensamento secreto: a psicanálise faz furo na ciência

“O que é o saber?” – é a pergunta que comandará todo o diálogo entre Sócrates e Teeteto⁷⁷. Talvez tenhamos retrocedido muito, mas este ponto será útil em nossa investigação. O *Teeteto* é um diálogo platônico escrito em 369 a.C. que versa sobre a natureza do saber e contará com alguns personagens, sobretudo Sócrates, Teodoro de Cirene e Teeteto. Nosso personagem principal, que dá nome à obra, é um matemático que estudou com Teodoro na

⁷⁷ *Saber* é o termo que encontramos na tradução utilizada para a elaboração deste trabalho. O termo, utilizado no grego, é *epistêmê*. O tradutor elenca três argumentos para essa escolha. Destacaremos, aqui, o primeiro argumento, de natureza lexical: dentre quatro possibilidades – ‘saber’, ‘conhecimento’, ‘ciência’ e ‘sabedoria’ –, o tradutor afasta o penúltimo para evitar confusão com a prática científica e o último por se adaptar melhor à tradução de *sophia*. Poderia ser qualquer dos dois primeiros. Os demais argumentos são: filosófico e histórico-filosófico.

cidade de Cirene. Ele dará três respostas à pergunta feita por Sócrates: o que é o saber? Ao longo da obra, estas serão examinadas e refutadas.

Sua primeira resposta: “Saber não é outra coisa que percepção”. O exame desta resposta consome mais da metade do diálogo e parte do princípio de que o homem seria a medida de todas as coisas: “cada coisa é pra mim do modo que a mim me parece” (Platão, 2010, p. 29). Tal resposta encontrará problemas: se *saber* é aquilo que um determinado indivíduo *percebe*, esta noção dependerá de uma especificidade da relação entre percipiente e percebido, o que levaria a uma irrepetibilidade da sensação. Sócrates argumenta, por exemplo, que caso esteja saudável, experimentará o vinho agradável e doce. Mas, se doente, perceberá um amargor (Platão, 2010, p. 220). O saber se tornaria, desse modo, absolutamente instável.

A partir do diálogo, são enunciados pontos capitais relacionados a essa primeira resposta: 1. Cada percepção é única e irrepetível; 2. Não há percipiente sem percebido; 3. Há reciprocidade entre o percipiente e o percebido (nada é “em si”); 4. A percepção é privada e 5. A percepção é sempre verdadeira para o percipiente. O problema encontrado aí – poderíamos resumir ao ponto que nos interessa em nosso trabalho – é que, se o saber for obtido por cada homem a partir da sensação (sendo ele o melhor crítico de sua experiência), a função do mestre, professor, seria desnecessária, bem como a prática da maiêutica ou dialética. Caso pudéssemos dar um salto e reler o argumento a partir de conceitos lacanianos, poderíamos afirmar que tratar-se-ia de um saber que não se supõe no Outro. Estaríamos diante de uma epistemologia relativista que conduz a uma infalibilidade da opinião (Platão, 2010, p. 39).

Sócrates ainda questiona, no exame dessa primeira resposta, por qual parte do corpo se faz a percepção. Teeteto responde que não há nenhum órgão⁷⁸ especial que permita falar do percebido, mas que é a alma que o investiga. É interessante articularmos as modificações de como se pensa a percepção dois milênios depois. Diante do avanço da neurociência, habituamos-nos a crer que percebemos e pensamos com o cérebro.

Cabe aqui fazermos um desvio, mas que nos ajudará mais à frente a melhor situar o estatuto do saber. Vamos, então, nos deter um pouco mais no exame desta primeira resposta, antes de seguirmos com as outras duas. Teeteto nos ajuda a lançar algumas luzes ao problema concernente à origem da percepção (e do pensamento⁷⁹), uma vez que não há nada menos garantido que a definição de uma origem.

⁷⁸ Platão usa o termo *organa*, mas o tradutor adverte que a noção de órgão, como parte autônoma do corpo, dotada de uma função específica, surgirá, posteriormente, com Aristóteles.

⁷⁹ O problema para ele seria o órgão que lhe permitiria *falar* do percebido.

Durante o curso de medicina estudamos o cérebro, vimos suas partes, inclusive as microscópicas. Daí a transpor que o pensamento se dá naquela massa gelatinosa é um salto que deixa um buraco: como isso se produz? Difícil descolar dessa imagem de que pensamos com o cérebro – embora haja algo que se passa na química e física cerebrais que nos permite pensar. Ou, em outras palavras: podemos considerar o cérebro o órgão que, ligado a um corpo, permite a capacidade de pensar; mas daí abstrairmos que ele secreta um pensamento seria um argumento impossível de sustentar. É neste ponto que se esclarece a fala de Lacan, de que pensa com os pés. “Nós cremos pensar com nosso cérebro. Eu, eu penso com meus pés, é somente aí que eu encontro alguma coisa de duro. [...] Se vocês podem pensar com os músculos subcutâneos da testa, podem também pensar com os pés.” Nessa ocasião, Lacan falava aos americanos. E completa afirmando que já viu eletroencefalogramas o suficiente para saber que ali não havia sombra de pensamento (Lacan, 1976, p. 60, tradução nossa⁸⁰).

Conduzimos uma pesquisa, mas, em determinados momentos, ela *se conduz* e cabe a nós, segui-la. Então, antes de debatermos as outras respostas de Teeteto a respeito de o que é o saber, vamos prosseguir um pouco mais na investigação sobre a relação cérebro e pensamento.

Foi Hipócrates quem formulou que o cérebro seria o órgão responsável pelas sensações, movimentos e juízos. Ele se afastou de Aristóteles, para quem o cérebro antagonizaria o coração, e sua função seria arrefecer o corpo. Dando um grande salto histórico, o século XIX foi o palco do combate entre o positivismo e o espiritualismo; nesse contexto, surgiram as *modernas* teorias das localizações cerebrais (Canguilhem, 1980/2006, p. 184). Canguilhem faz uma retomada de toda a disputa teórica concernente à localização, desde a ideia de secreção do pensamento (da maneira como se secreta a bilis) de Cabanis, passando pela frenologia, que propunha fazer a conexão entre cérebro e pensamento por meio da articulação entre forma e conteúdo. Em 1810, Gall, com a publicação de *Anatomia e fisiologia do sistema nervoso em geral e do cérebro em especial*, dá origem à ciência do cérebro. Este médico e anatomista alemão sustenta o caráter inato das qualidades morais e poderes intelectuais, fundamentando-o pelo substrato anatômico do órgão, e não a uma substancialidade ontológica de uma alma (Canguilhem, 1980/2006).

A partir de então, exploram-se as funções do cérebro articulando-as à corrente elétrica. Alguns anos mais tarde, já na segunda metade do século XIX, surgem as bases para a teoria de um paralelismo psicofisiológico que, inicialmente, inclusive Freud levará em consideração. Em

⁸⁰ No original: “*Nous croyons penser avec notre cerveau. Moi, je pense avec mes pieds, c’est la seulement que je recontre quelque chose de dur [...]. J’ai vu assez d’électro-encéphalogrammes pour savoir qu’il n’y a pas ombre d’une pensée.*”

uma carta a Fliess em fevereiro de 1896, Freud comenta a respeito do livro de Hippolyte Taine (que tratava do paralelismo psicofisiológico): “O livro de Taine, *De l'intelligence*, me agrada muito. Espero que algo possa sair dali” (Freud apud Canguilhem, 1980/2006, p. 188). Mas Freud logo se afastará dessa ideia ao criar sua topologia. Ele faz questão de deixar claro, em “O inconsciente”, que os esforços para localização dos processos psíquicos falharam e que sua tópica nada tem a ver com a anatomia (Freud, 1915b/2006).

Nesse mesmo sentido, Pierre Janet, no ano universitário de 1923-1924, declarou em uma de suas aulas:

Foi um exagero vincular a psicologia ao estudo do cérebro. Há cerca de cinquenta anos que nos falam demais do cérebro: afirma-se que o pensamento é uma secreção do cérebro, o que é uma bobagem, ou então que o pensamento está em relação com as funções do cérebro. Haverá uma época em que riremos disso tudo: isto não é exato. O que chamamos de pensamento, os fenômenos psicológicos, não são a função de nenhum órgão particular: não é nem a função das pontas dos dedos nem tampouco a função de uma parte do cérebro. O cérebro não é senão um conjunto de comutadores, um conjunto de aparelhos que movimenta os músculos através da excitação. O que chamamos de ideia, o que chamamos de fenômenos de psicologia, são um processo conjunto, o indivíduo todo tomado em seu conjunto: não devemos separar um do outro. A psicologia é a ciência do homem por inteiro e não é a ciência do cérebro: este é um erro psicológico que fez muito mal durante muito tempo (Janet apud Canguilhem, 1980/2006, p. 189).

No entanto, é interessante destacar a que ponto pode levar determinadas concepções da mente. Um exemplo curioso vem do modelo da frenologia: ao estudarem o formato do crânio de Descartes, a partir de uma pintura de seu rosto, os frenologistas acabaram por “explicar” suas faculdades intelectuais, morais e o seu comportamento. Se percebemos hoje o ridículo dessa constatação, na ocasião, no entanto, teria tido uma implicação importante: o Cogito não seria considerado efeito das “faculdades intelectuais reflexivas”, ou seja, Descartes não seria o grande pensador que se acreditava, mas portador de um cérebro que pensa. Este argumento foi retomado durante todo o século XIX para refutar o “Eu penso” “em proveito de um pensar sem sujeito pessoal responsável” (Canguilhem, 1980/2006, p. 191). Nessa direção, Lichtenberg, “na sua obra *Philosophische Bemerkungen*, disse: ‘Dever-se-ia se dizer isso pensa, como dizemos isso brilha’” (p. 191). Localiza, assim, o pensamento n’isso, na materialidade cerebral.

A este “isso pensa”, referindo-se ao cérebro, é inevitável articularmos o Isso freudiano, de onde deveria advir o Eu (ou o sujeito). Nas palavras de Freud: *Wo Es war sol Ich werden*⁸¹. Freud introduz nesse debate, que se dá no coração do racionalismo, uma discordância. Em contraposição a um cérebro autônomo que pensa por si mesmo – isso pensa –, a psicanálise introduz com Freud e avança, a partir de Lacan, uma concepção de pensamento estranha ao órgão cerebral. Há, nesta nova perspectiva que se abre, uma exterioridade da linguagem que parasita o sujeito. Daí a formulação do inconsciente como discurso do Outro. *Isso* que pensa em mim, sem que *eu* o saiba. São posições antagônicas: de um lado, a presença do pensamento no órgão-máquina; de outro, uma alteridade que incide no sujeito dividindo-o. Com a introdução da psicanálise no mundo, passa-se de um pensamento secretado a um outro, secreto, desconhecido pelo sujeito.

Canguilhem prossegue sua investigação retomando o debate acerca do paralelismo psicofisiológico a partir do que, mais recentemente na História, se produziu como uma metáfora que faz intercambiar os termos *cérebro* e *computador*. Importante destacar que se trata de uma metáfora, uma vez que, por vezes, os termos são tomados por símiles quase conaturais, ou uma espécie de extensão. “O computador é o resultado de uma tentativa de mimetizar, graças à eletrônica do século XX, as propriedades já reconhecidas no cérebro pela fisiologia do século XIX: recepção de estímulos, transmissão e desvio de sinais, elaboração de respostas, registro de operações.” (Canguilhem, 1980/2006, p. 193). No entanto, há um problema na associação cérebro-computador, uma vez que, a partir da intervenção do homem na realidade, constrói-se um modelo, cria-se uma máquina. Do estudo do funcionamento da máquina tenta-se extrair um saber que se aplicaria ao funcionamento do órgão (cérebro) que, inicialmente, teria servido de base para a construção do modelo (computador). Em outras palavras, se o computador é produzido a partir do desenvolvimento científico e pode ser equiparável ao cérebro uma vez que faz cálculos, recebe estímulos e envia respostas, corre-se o risco de tomar o caminho inverso – o estudo da computação – para servir de base para se formular proposições sobre o cérebro, como se houvesse aí uma conaturalidade. Um exemplo dessa aproximação é o que se conhece como “linguagem neural”, termo que designa o modelo de linguagem utilizado em – outro termo equivocado – inteligência artificial. Fica difícil decidir, cada vez mais, que termo é tomado como metáfora em substituição a um outro. Se o cérebro seria metáfora do computador, ou se, ao contrário, o computador do cérebro. Um sintagma tal como “linguagem neural” parece,

⁸¹ Em uma tradução mais literal, seria algo como: “Ali onde estava o *isso*, o *eu* deve advir”.

a nosso ver, pretender apagar qualquer traço metafórico.

Não há nenhuma evidência de conaturalidade no funcionamento neuronal, cerebral, e o funcionamento do computador. Canguilhem sustenta que a aproximação cérebro e computador, uma justaposição incompatível cientificamente, ganhou lugar por ter sido repetida em lugares-comuns publicitários, no estágio industrial da informática. “Um modelo de pesquisa científica foi convertido em máquina de propaganda ideológica com dois objetivos: prevenir ou desarmar a oposição à invasão de um meio de regulação automatizado das relações sociais; dissimular a presença dos tomadores de decisão que existem por detrás do anonimato da máquina.” (Canguilhem, 1980/2006, p. 196). É interessante notar que este texto foi escrito em 1980, antes da popularização dos computadores e dos espantosos efeitos da internet. Hoje seus argumentos são ainda mais claros: a propaganda que permitiu a incorporação dos dispositivos de informática no seio da família obteve enorme sucesso. Os dois argumentos de Canguilhem estão, neste primeiro quarto de século XXI, explícitos: seja relativo ao meio de regulação automatizado das relações sociais, como observamos nas avaliações de clientes e fornecedores de serviços nas diversas plataformas digitais, para ficar em um exemplo; ou à dissimulação da presença dos tomadores de decisão por detrás do anonimato da máquina, por exemplo, como observado nas surpreendentes estratégias de *marketing* direcionado: estratégias que visam oferecer produtos ao gosto de cada indivíduo. Ou, ainda, um anonimato que se disfarça sob o semblante do que se conhece hoje como *influencers*, o que nos permite afirmar que são mais influenciados que influenciadores.

Mais recentemente houve um desenvolvimento e uma popularização da chamada inteligência artificial, sobretudo a partir do enorme sucesso feito pelo lançamento do *chatbot* desenvolvido pela *OpenAI* em 2022, o *ChatGPT* (*Chat Generative Pre-trained Transformer*). Trata-se de uma ferramenta que, utilizando da linguagem natural, aquela com a qual conversamos, propõe-se a interagir com o usuário humano produzindo textos, respondendo questões que lhe são formuladas. Ainda é difícil calcular quais serão, em um futuro próximo, seus efeitos, seus possíveis usos e, mais que isso, o caminho que tomará a partir do desenvolvimento de tecnologias ainda mais realistas na interação com o homem.

Inspirados no diálogo que suscitou todo esse debate – o de Teeteto com Sócrates, propusemos algumas perguntas ao *ChatGPT*, as quais nos interessam em nossa pesquisa. A primeira: “Como funciona o *ChatGPT*?”. O sistema nos dá uma resposta em que explica o

modelo de linguagem neural⁸² e os passos que envolvem o processamento do texto, a geração da resposta e a saída do texto. Segunda pergunta: “Por que o *ChatGPT* é considerado uma inteligência artificial?”. A resposta produzida lista cinco razões e suas respectivas explicações, que iremos aqui apenas citar: 1. Capacidade de processar linguagem natural; 2. Aprendizado automático; 3. Capacidade de geração de texto; 4. Adaptação a diferentes contextos; 5. Interatividade. (Este último item diz respeito à interação que envolve perguntas e respostas simulando uma conversa humana.) Terceira pergunta: “O *ChatGPT* pode produzir um conhecimento novo?”. A resposta é direta: não é capaz de criar conhecimento “no sentido de descobrir ou gerar novas informações ou conceitos [...] Opera com base no conhecimento existente”. Quarta pergunta: “Se o *ChatGPT* não pode criar um conhecimento novo, ele não poderia ser classificado como uma inteligência, não?”. Neste ponto fica mais claro o caráter metafórico do que se convencionou chamar inteligência, e que o *Chatbot* reproduz como sendo a capacidade de assimilar e gerar linguagem natural. Quinta pergunta: “O *ChatGPT* é capaz de mentir?” “Não...” E uma última pergunta: “O que é o saber?”. O robô é mais econômico nas palavras que Teeteto. Afirma que o saber é um conjunto de conhecimentos, parte do desenvolvimento humano⁸³...

Este exercício de interação com a máquina, possibilitado a partir de avanços incríveis da ciência, tem alguns motivos. O primeiro deles, para traçarmos um argumento a respeito da capacidade do pensamento. A equivalência cérebro = computador pode ser enganadora à medida que permitiria supor que o pensamento é secretado pelo cérebro assim como a informação é produzida na máquina. A incapacidade de criação e de produção do novo reabre o debate: “Não existe invenção sem a consciência de um vazio lógico, sem tensão em direção a um possível, sem os riscos de se enganar” (Canguilhem, 1980/2006, p. 196). Se um dia a máquina puder criar um saber novo, isso se daria sem angústia? Ou então: de onde surgiria o desejo de produzir o novo?

Um segundo motivo diz respeito às potencialidades de uso da inteligência artificial, sem precisar produzir nada de novo. Um determinado caminho da psiquiatria, por exemplo, cuja prática se limita à catalogação de queixas e sintomas, à aplicação de questionários diagnósticos; tudo isso, não é difícil imaginar, será facilmente substituído por sistemas de “inteligência

⁸² Miller propõe que o termo neuro foi convertido atualmente em um significante-mestre que pretende explicar quase tudo. Fala-se, então, não só em neurociências, mas em neuromarketing, neuroética, neurocultura e também em neuropsicanálise (Bassols, 2015b, p. 6). Extraímos daí uma pergunta: essa elevação do neuro a um significante-mestre, um S₁, não aproximaria este campo de uma *Weltanschauung*, uma visão de mundo?

⁸³ Incluímos no anexo 1 este “diálogo” na íntegra.

artificial”. O fim da clínica, a que aludimos no primeiro capítulo, não parece estar tão longe.

Fabián Fajnwaks comenta, a este respeito, que esses algoritmos (usados nos aplicativos tecnológicos, redes sociais etc.) realizam o projeto da ciência moderna de matematizar o conjunto dos fenômenos da vida humana e do mundo. Se havia, no início do desenvolvimento da linguagem computacional, um ciframento sem equívocos, o que se produziu em seguida foi o que se conhece por algoritmos semiabertos: há um ciframento que não pretende a totalização, mas, pelo contrário, comporta uma abertura que permite ao algoritmo “aprender”. Ou seja, de maneira diferente dos algoritmos iniciais que apenas repetem a mesma coisa, agora, com o chamado *deep learning*, há uma abertura que tornará possível, ao algoritmo, uma associação metonímica. Então, se se pesquisa determinado filme em uma plataforma digital, o algoritmo semiaberto, por metonímia, oferece a possibilidade de um filme semelhante, por exemplo (Fajnwaks, 2021a).

O *Big data*, esta área do conhecimento que estuda como obter informações e dar tratamento a um conjunto muito grande de dados, passa a se configurar como uma ordem simbólica sintética. Ainda de acordo com Fajnwaks, essa ordem sintética conhece o deslocamento metonímico, mas trata-se de um ciframento sem sujeito e sem corpo. “Não há sujeito que mobilize a escritura, nenhum vazio que uma pergunta qualquer introduziria.” (Fajnwaks, 2021a, p. 20). Nesse sentido, “o projeto da ciência moderna não é de desembaraçarmos do real, entendido como o que não funciona, o que não caminha. O horizonte que se perfila é a desapareição do ser falante” (p. 21). Talvez, em um passo anterior à sua desapareição, encontraríamos a realização do sonho neurocientificista, a desapareição da responsabilidade: não sou eu quem pensa, é o meu cérebro.

Tudo isso tem inúmeras consequências, mas o ponto que nos interessa especialmente neste trabalho diz respeito ao ensino. Com a concentração do conhecimento no *Big data*, o saber que se supunha no Outro encontra-se abalado. É o que Miller chamou de uma autoerótica do saber:

A incidência do mundo digital curto-circuita a mediação do adulto no que diz respeito a acesso ao saber, que não está mais no professor ou nos pais, mas no celular que os adolescentes trazem no bolso ou em outros instrumentos digitais que eles têm à sua disposição. O saber não é mais do Outro nem relativo a desejos dele. Assim, não mais é preciso seduzir, ser obediente ou ceder à exigência do Outro e o saber passa a incluir alguma atividade, de preferência autoerótica (Miller, 2015, n.p.).

Trataremos, mais à frente, das consequências para o ensino desta autoerótica do saber, mas cabe fazer aqui um recuo antes de avançarmos rapidamente em direção a uma concepção de saber na pós-modernidade. O retorno a Freud faz-se novamente necessário para nos desembaraçarmos da ideia de uma suposta conaturalidade cérebro-máquina. A nosso ver, a dimensão da máquina, do computador, situa-se bem mais ao lado da linguagem e de suas incidências sobre o corpo, e não em uma extensão cerebral. Resgatar o sujeito da linguagem de sua fusão ao mundo digital é tarefa que restará à psicanálise, e não à neurociência. É por isso que é necessário retomar o ponto preciso que institui a psicanálise enquanto campo do saber disjunto da psicologia e da psiquiatria. Freud nos forneceu as bases, e Lacan tratou de formalizá-las e torná-las operativas. O que diz Freud acerca da dimensão psíquica, a partir da disciplina que ele funda?

Ela é difícil, porque *ultrapassa o puramente psicológico* e toca nas relações entre o aparelho psíquico e a anatomia. Sabemos, de modo pouco preciso, que tais relações existem. Um inabalável resultado da pesquisa é que a atividade anímica se encontra mais ligada à função do cérebro do que de qualquer outro órgão. [...] Mas fracassaram radicalmente todas as tentativas de a partir disso encontrar uma localização para os processos anímicos, todos os esforços de pensar nas ideias como se fossem armazenadas em células nervosas e nas excitações como se vagassem pelas fibras dos nervos (Freud, 1915/2010, pp. 111-112, grifo nosso).

Freud nos informa que sua pesquisa aponta para outra coisa que não a anatomia ou a psicologia: trata-se de uma concepção, em suas palavras, difícil. Por mais que ele estivesse decidido a incluir a psicanálise entre as ciências da natureza, não abria mão de seu método de investigação para seguir por um caminho supostamente “mais fácil”. A dificuldade epistemológica que se coloca será retomada por Lacan, que dará outra solução a este problema, a partir da noção de estrutura de linguagem. Nem anatomia, nem psicologia. De acordo com Iannini (2008, p. 46): “a interpretação que Lacan faz do estruturalismo enquanto estratégia de pensamento inclui o modo como ele percebe as relações entre estruturalismo e ciência, e, particularmente, o modo como percebe seu lugar na história das ciências.”

Situado entre os primeiros textos do ensino de Lacan, “Função e campo da fala e da linguagem em psicanálise”, de 1953, articulará o problema. A epígrafe escolhida por Lacan dá

o tom do debate que se propõe a enfrentar quando institui uma nova fundamentação epistêmica para a psicanálise, a partir de seu retorno a Freud. Ele escolhe um trecho da proposta de formação de analistas do Instituto da Sociedade Francesa de Psicanálise:

Em particular não convém esquecer que a separação entre embriologia, anatomia, fisiologia, psicologia, sociologia e clínica não existe na natureza, e que existe apenas uma disciplina: a neurobiologia, à qual a observação nos obriga a acrescentar o epíteto de humana, no que nos concerne (Lacan, 1953/1998, p. 238).

O trabalho de retomar o texto freudiano fica claro nesse ponto. Os desvios que se tratava de combater ficam explícitos quando um instituto de formação em psicanálise propõe a dominância, não de uma disciplina qualquer, mas da neurobiologia. Não, necessariamente, dominância, mas aquilo que teria considerado a *única disciplina* existente. Estava assinalado aí o fim da psicanálise enquanto campo de saber. É assim que Lacan ressituará, então, a psicanálise no ordenamento da ciência:

A psicanálise desempenhou um papel na direção da subjetividade moderna, e ela não pode sustentá-lo sem ordená-lo pelo movimento que na ciência o elucida.

É esse o problema dos fundamentos que devem assegurar à nossa disciplina seu lugar nas ciências: problema de formalização, na verdade muito mal introduzido.

Pois parece que, retomados justamente por um capricho do espírito médico em oposição ao qual a psicanálise teve que se constituir, foi a exemplo dele, com um atraso de meio século em relação ao movimento das ciências, que procuramos ligar-nos a elas.

[...]

Praticantes da função simbólica, é espantoso que nos esquivemos de aprofundá-la, a ponto de desconhecer que é ela que nos situa no cerne do movimento que instaura uma nova ordem das ciências, com um novo questionamento da antropologia.

Essa nova ordem não significa nada além de um retorno a uma noção de ciência verdadeira que já tem seus títulos inscritos numa tradição que parte do Teeteto (Lacan, 1953/1998, p. 285).

Em oposição a uma abordagem naturalista ou psicologicista, Lacan introduz outra coisa: a noção de estrutura é o que instaura as bases científicas que permitirão investigar o problema

concernente à psicanálise: a função e o campo da fala e da linguagem. Mas, isso só é possível porque Lacan resgata não apenas o texto de Freud, mas as bases mesmas que permitiram o surgimento da ciência moderna. Ou, em outras palavras, é possível recolocar o problema do pensamento em sua relação com o corpo, porque um outro personagem já havia contribuído de maneira fundamental para a história da ciência: René Descartes.

Este filósofo buscou fundamentar o conhecimento sobre bases indiscutivelmente seguras e certas. Seu método da dúvida consistia em fazer um exame rigoroso de tudo o que fora admitido, até então, como conhecimento, inaugurando, assim, a epistemologia moderna (Vorsatz, 2015). Em suas *Meditações metafísicas*, observa-se com clareza a tentativa de lançar as bases de um novo sistema de saber para o mundo cristianizado. Seu caminho é em direção a um saber universal amparado por uma ciência matemática da realidade (Descartes, 1641/2015):

Eis por que talvez não concluamos mal se dissermos que a física, a astronomia, a medicina e todas as outras ciências que dependem da consideração das coisas compostas são muito duvidosas e incertas, mas que a aritmética, a geometria e as outras ciências da natureza, que só tratam das coisas muito simples e muito gerais, sem preocuparem muito com se elas estão na natureza ou se não estão, contém algo de certo e indubitável. Pois, esteja eu acordado ou dormindo, dois e três juntos sempre formarão o número cinco e o quadrado nunca terá mais de quatro lados; e não me parece possível que verdades tão aparentes possam ser suspeitas de alguma falsidade ou incerteza (Descartes, 1641/2015, p. 49).

No entanto, a dúvida cartesiana prossegue e só encontra seu ponto de basta em uma fórmula: Penso $\therefore$ Sou.

[...] concluo muito bem que minha essência consiste apenas nisto: sou uma coisa que pensa, ou uma substância cuja essência toda ou natureza é somente pensar. E, embora talvez [...] eu tenha um corpo ao qual sou muito estreitamente conjunto, não obstante porque de um lado tenho uma ideia clara e distinta de mim mesmo, na medida em que sou apenas uma coisa que pensa e não extensa, e que, de outro, tenha uma ideia distinta de corpo, na medida em que ele é apenas uma coisa extensa e que não pensa, é certo que esse eu, ou seja, minha alma, pela qual sou o que sou, é inteira e verdadeiramente distinta de meu corpo e pode ser ou existir sem ele (Descartes, 1641/2015, p. 102).

Há uma discordância de vários segmentos da neurobiologia relativa à separação corpo e mente, tal como encontramos na tese de Descartes. O maior divulgador dessa corrente talvez seja António Damásio, neurologista e neurocientista de origem portuguesa, cujo livro mais popular, *O erro de Descartes*, defenderá a complexa interação mente e corpo, sendo a primeira produzida a partir da interação biologia e ambiente. Seu argumento é filogenético: primeiro surgiram os seres vivos desprovidos de consciência e “só mais tarde chegou o pensamento”⁸⁴ (Damásio, 2012, p. 218). Esse trecho, por si só, mereceria algum desdobramento: chegou o pensamento... Chegou como? De onde veio?

Sem dúvida, é fundamental o trabalho do neurocientista: a investigação minuciosa das partes, da circuitaria neuronal e mecanismos da neurotransmissão, produz avanços em termos de conhecimento⁸⁵, bem como da produção de psicofármacos mais eficazes na redução da sintomatologia psiquiátrica ou com menos efeitos colaterais. Não se trata de contestar o saber do fisiologista. Ou, nos termos de Canguilhem: “A estrutura dos neurônios do cérebro e a relação entre eles são a condição de seu exercício. Os progressos e a retificação do saber dos fisiologistas é assunto de fisiologistas. O fisiologista manda na própria casa. Mas o filósofo é indiscreto em qualquer lugar” (Canguilhem, 1980/2006, p. 193).

Nesse sentido, a crítica de Damásio, feita do interior da neurociência, avança para a discussão filosófica, o que permitiria um debate a partir da relação entre a filogênese e a ontogênese ou ainda, em um nível não biológico, a partir de seu estatuto ontológico. Como esse pensamento *chegou* àquela massa biológica? Precisamos, no entanto, deixar essa discussão em aberto, porque interessa-nos, para esta investigação, um outro “erro de Descartes”, aquele feito a partir da leitura de Lacan.

Para Lacan, a ciência moderna tem início com Descartes, e o que ele introduz, nessa perspectiva, é o sujeito da ciência. Justamente pelo fato de o sujeito da psicanálise ser o sujeito da ciência, como expusemos nos capítulos precedentes, também a psicanálise só será possível a partir de demarcação cartesiana. Lacan se interessa pela certeza a que chega o sujeito cartesiano, extraído de sua dúvida como método, o famoso Cogito: *Penso, logo sou*.

Face à sua certeza, há o sujeito, de quem lhes disse há pouco que está aí esperando desde

⁸⁴ Discordando do Cogito, que articula logicamente pensar e existir, António Damásio irá, a partir da filogênese, separar pensar e existir: Existimos antes de começarmos a pensar.

⁸⁵ Mais que científicos, trata-se de avanços técnicos, da produção de novas tecnologias.

Descartes. Ouso enunciar, como uma verdade, que o campo freudiano não seria possível senão certo tempo depois da emergência do sujeito cartesiano, por isso que a ciência moderna só começa depois que Descartes deu seu passo inaugural (Lacan, 1964/1988, p. 53).

A modernidade, esta advinda com o corte cartesiano em uma ordem, até então ordenada e finita, trará um descompasso para o homem ao abrir a perspectiva de um universo infinito a partir da matematização do espaço geométrico empreendida por Descartes. O questionamento metódico de todo *saber* deixará como resto apenas uma certeza: *sou* (Vorsatz, 2015).

O erro de Descartes, para Lacan, teria sido crer que sua certeza, “sou”, seria um saber. A diferença introduzida por Freud no racionalismo está justamente em uma outra dimensão do saber, um saber que não se sabe, o saber inconsciente. Freud chega a ele, não é demais lembrar, a partir de uma verdade camuflada nos equívocos da linguagem: os atos-falhos, chistes etc. De acordo com Lacan,

Quando Descartes inaugura o conceito de uma certeza que se manteria por inteiro no *eu penso* da cogitação, marcada por esse ponto de não saída que há entre a niilificação do saber e o ceticismo, que não são de modo algum coisas semelhantes – poder-se-ia dizer que seu erro é crer que isso é um saber. Dizer que ele sabe alguma coisa dessa certeza. Não fazer do *eu penso* um simples ponto de desvanecimento. Mas é que ele fez outra coisa que concerne ao campo, que ele não nomeia, onde erram todos esses saberes de que ele disse que convinha colocar numa suspensão radical. Ele põe o campo desses saberes no nível desse sujeito mais vasto, o sujeito suposto saber, Deus. Vocês sabem que Descartes não pôde senão reintroduzir sua presença. Mas de que maneira singular! (Lacan, 1964/1988, p. 219).

Lacan, ao mesmo tempo que tributa a Descartes o surgimento da ciência moderna e, como consequência, aquilo que torna possível o surgimento da psicanálise, aponta uma diferença do sujeito da psicanálise marcado pela falta, sem a existência de um Outro da garantia. O sujeito, para a psicanálise, é evanescente. Ele está *entre*: entre os significantes. Daí que, a partir de Freud e Lacan, pode-se afirmar que: *ali onde penso, não sou*. Ou: *sou, ali onde não penso*. O sujeito escapa ao se tentar apreendê-lo pela significação. Ou ainda, como afirma Lacan no Seminário 16: “É somente na medida do fora-de-sentido dos ditos – e não do sentido, como

se costumar imaginar e como supõe toda a fenomenologia – que existo como pensamento.” (Lacan, 1968-1969/2008, p. 12).

É o ponto que distingue o sujeito da psicanálise daquele da ciência. A ciência moderna surge, na crença de um Outro que suture a falta do sujeito, que lhe garanta sua verdade. Esta dimensão é tributária do pensamento cartesiano: este terá a necessidade da prova da existência de Deus, sobretudo a de um Deus que não engane. “Mas, depois que reconheci que há um Deus, porque ao mesmo tempo reconheci também que todas as coisas dependem dele, e que ele não é enganador, e que por causa disso julguei que tudo o que concebo clara e distintamente não pode deixar de ser verdadeiro [...]” (Descartes, 1641/2015, p. 94). Fica claro como o corte cartesiano reintroduz a presença de Deus como um Outro garante da verdade. Ponto de discordância da psicanálise. Não há Outro do Outro, essa é a forma aforismática com a qual Lacan anunciará o problema que a psicanálise introduz na relação entre o saber e a verdade. É o que discutiremos em seguida, em nosso *método*, nosso caminho de pensar o estatuto do saber hoje.

3.1.1 A verdade é sem garantias

A psicanálise opera com alguns dualismos desde que Freud passou a se interessar pelo que diziam as histéricas. Uma de suas primeiras teses foi justamente a de uma dissociação entre aquilo que nomeou afeto e seu representante, a ideia. A dissociação ideofetiva que Freud encontrou na clínica é inaugural de uma série de dualidades. Com os avanços na elaboração teórica da psicanálise, esse dualismo encontrará novas fórmulas, com suas especificidades: representante de palavra e representante da coisa; inconsciente e pulsão; libido e representação. Em Lacan ganha destaque um novo par: a linguagem e o gozo. No percurso que Lacan faz em seu Seminário, fica claro o seu interesse por esta articulação. Sua noção de inconsciente, inicialmente estruturado como uma linguagem, será um ponto firme de onde partirá para propor, por exemplo, a linguagem como o envelope formal do sintoma, este último com uma espécie de núcleo duro, opaco, intocável ao sentido, o gozo. Esta investigação conduzirá Lacan a formular, já ao final de seu ensino, a analogia ao litoral, o limite de uma articulação entre a letra e o gozo⁸⁶, ou à noção de *falasser*, conceito forjado para tentar dar conta da imbricação do sujeito do inconsciente com o seu corpo.

Esse dualismo – linguagem e gozo – pode ser tomado também sob uma outra perspectiva:

⁸⁶ Como apresentado no capítulo anterior.

saber e corpo. De um lado, o saber, uma articulação significativa, portanto, do lado da linguagem; e, de outro, o corpo, como sendo aquilo de que se goza (Miller, 2004b). Em “Biologia lacaniana e acontecimentos de corpo”, Miller retoma a tese lacaniana de que o homem tem um corpo (e não o é). Esta constatação estaria ainda mais clara atualmente, dada a identificação do homem com o seu saber: teríamos então, de um lado, o saber como aquilo que se é e, de outro, o corpo como aquilo que se tem.

É lá [na identificação do homem com o seu saber] que acham o seu sentido, a referência e o apoio tomados ao dualismo cartesiano. Aqui, é um dualismo do saber e do corpo. A questão de ser para o “homem”, entre aspas, coloca-se do lado do saber, enquanto o corpo está do lado do ter. Esta identificação do homem com o seu saber é aquela que faz Lacan culminar no conceito ou algoritmo do sujeito. Sua posição é da ordem do ser, mesmo se formulada como falta-a-ser (Miller, 1998-1999/2004b, p. 14).

Por que, de acordo com Miller, a identificação ao saber culmina no algoritmo do sujeito? O algoritmo do sujeito é o que indica sua estrutura “que dá conta do estado de fenda, de *Spaltung* em que o psicanalista o situa em sua práxis.” (Lacan, 1966c/1998, p. 869). Lacan indica que essa divisão, *Spaltung*, o psicanalista a reconhece cotidianamente, não há maiores dificuldades em admiti-la – a própria manifestação do inconsciente a demonstra.

Em “A ciência e a verdade”, Lacan retoma o Cogito cartesiano, tomando-o como a condição da ciência moderna por um lado, mas, por outro, como aquilo que representa um rechaço de todo saber. É o que se encontra no Cogito: um *eu penso* sem qualidades, ou, em outras palavras, o *Sou* deduzido do *penso*, não implica em penso nisso ou naquilo. É o ato de pensar que situa o sujeito cartesiano na certeza de ser. É desse ponto que Lacan extrairá a divisão do sujeito entre saber e verdade:

Esse fio não nos guiou em vão, já que nos levou a formular, no fim do ano, nossa divisão experimentada do sujeito como divisão entre o saber e a verdade, acompanhando-a de um modelo topológico: a banda de Moebius, que leva a entender que não é de uma distinção originária que deve provir a divisão em que esses dois termos se vêm juntar (Lacan, 1966c/1998, p. 870).

A introdução de uma topologia moebiana, neste contexto, nos permite articular que não

se trata de uma separação radical entre o saber e a verdade, mas de uma relação mais complexa que, de todo modo, rechaça uma relação biunívoca.

De acordo com Miller, o saber está no Outro: é um saber que se suporta no significante e não deve nada ao conhecimento do ser vivo (Miller, 2004a, p. 18). Ora, esse saber no Outro, o entendemos como aparelhado em uma estrutura significante. O que isso quer dizer? Esta é uma das formalizações fundamentais da psicanálise, a de que o significante comporta equívocos, não se acasala univocamente ao significado, muito menos à coisa. É o descolamento entre o significante e o significado – e uma autonomia do primeiro –, a descoberta de Lacan que o leva a formular o inconsciente estruturado como uma linguagem. É daí que surge o problema: o saber, tomado do Outro – Outro enquanto lugar da linguagem –, possui uma estrutura significante e comporta, portanto, aquilo que o significante produz de ficcional e de equivocação. Este é o abalo que a psicanálise introduz no racionalismo. Discutimos isso amplamente nos capítulos anteriores, à medida que tomamos o exemplo das ciências ditas da natureza, tais como a física, química e biologia e as constantes reestruturações que precisaram passar, no percurso de suas histórias, para adequarem o seu saber aos problemas com que se defrontavam⁸⁷.

Em seu livro *Estilo e verdade em Jacques Lacan*, Gilson Iannini (2013) desdobra as teses de Lacan a respeito da verdade em um minucioso trabalho que nos ajudará neste ponto. Nele, o autor partirá de dois axiomas lacanianos: 1. Há verdade; 2. Não há verdade da verdade. O que isso quer dizer? Freud procura a verdade – a verdade do sintoma, a verdade do desejo, por exemplo. No entanto, “a verdade freudiana não é uma totalidade, ela é fundamentalmente refratária à totalidade. Há sempre um algo mais a dizer. A verdade se esquia tanto do *Todo* quanto do *Um*. Não há, disso, uma. Ela não é delimitada pela teoria. A verdade é sempre outra”. (Miller, 2012, p. 26).

Nesse sentido, não há uma verdade toda, nem uma verdade única e é por isso que ponderamos, inicialmente, acerca de uma ciência doente da verdade. Seria uma ciência que desconhece o caráter ficcional e provisório das proposições que sustentam. A crença na deficiência de serotonina, por exemplo, usada como explicação causal na gênese da depressão nunca parou muito de pé. Apesar disso, os mais variados usos dessa suposta teoria foram feitos, tanto por uma parte da comunidade científica, como pela propaganda em massa que fazia acreditar tratar-se de uma “verdade científica”. Recentemente, em 2022, foi divulgado um artigo

⁸⁷ Foi o que formulamos, no capítulo 1, a partir de Khun, como sendo as verdades provisórias da ciência.

científico em uma revista *séria*, desmentindo essa proposição⁸⁸.

Acostumamo-nos a usar os qualificativos sério, de confiança, de qualidade para nos referirmos às revistas científicas. Nada mais endossador da tese lacaniana de que a verdade sempre escapa e ficamos sem garantias quanto a ela. No entanto, é importante lembrar da primeira tese destacada por Iannini: há verdade. Não é que, por sempre escapar, ela não exista. Ela existe, mas não pode ser dita toda, será sempre semidita. Levar em conta essa dimensão da verdade nos conduzirá aos limites da racionalidade – talvez um dos motivos para um certo rechaço da psicanálise por uma parte da psiquiatria. É importante lembrar, no entanto, de acordo com o autor, que “levar em conta os limites da racionalidade não coincide com fazer elogio da irracionalidade, muito pelo contrário” (Iannini, 2013, p. 52).

De acordo com Žižek, a verdade coincide com *o caminho* até a verdade. O erro estaria em achar que a verdade estivesse no final, e não no percurso (Žižek apud Iannini, 2013). Essa proposição pode fazer parecer que a verdade última está por ser encontrada, mas não é este o enunciado. Trata-se de duas posições distintas. Uma seria esta, a da ciência moderna: pesquisar, pesquisar, até encontrar a verdade verdadeira, a última. Enquanto isso, os cientistas se contentariam com verdades provisórias. Nesse caso, a verdade seria, na melhor das hipóteses, uma espécie de solução assintótica de uma ciência enlouquecida, cujo delírio seria algo do tipo: “sou a verdade que falta aos homens”. Outra posição, a que se depreende do enunciado, é que a verdade é encontrada no processo, sempre em parte.

A verdade, para a psicanálise, tem, portanto, uma estrutura de ficção: é uma verdade mentirosa. Sabemos, no entanto, que há, no percurso de *uma análise*, efeitos de verdade que se manifestam como lampejos de revelação. De acordo com Miller, “essa é a noção embutida no termo da filosofia grega pontuado por Heidegger, especialmente em Aristóteles, *aletheia*, isto é, a verdade como alguma coisa que se torna des-oculta, des-esquecida, digamos, cujo status natal é o velamento.” (Miller, 2012, p. 162). O percurso de uma análise teria, então, o efeito de suspender o véu. “A análise de alguém pode ser escandida [...] por uma sucessão de revelações”. (p. 162)

Surge, então, um problema para a psicanálise. Se a verdade é esta revelação, uma ficha

⁸⁸ Dentre as conclusões a que chega o artigo, destacamos: “Nossa revisão abrangente das principais vertentes de pesquisa sobre a serotonina mostra que não há evidências convincentes de que a depressão está associada ou é causada por concentrações ou atividade mais baixas de serotonina. A maioria dos estudos não encontrou evidências de redução ou atividade da serotonina em pessoas com depressão em comparação com pessoas sem, e métodos para reduzir a disponibilidade de serotonina usando depleção de triptofano não diminuiu consistentemente o humor dos voluntários. Estudos genéticos de alta qualidade e bem desenvolvidos excluem efetivamente uma associação entre genótipos relacionados ao sistema serotoninérgico e depressão, incluindo uma proposta de interação com o estresse.” (Moncrieff et al., 2023, p. 3.253, tradução nossa).

que cai, como diriam os cidadãos do último século, o problema é que a ficha cai toda semana! (Brodsky, 2023, p. 97). E no final, não haveria uma revelação última da verdade? Seguindo o percurso de Miller, o que se dá ao final de uma análise é a revelação de que “a verdade é mentirosa, de que o sentido é semblante e de que o que se elucida é como, para você, o gozo é interpelado pelo semblante, pelo significado, pela bela forma [...]” (Miller, 2012, p. 225).

O segundo axioma lacaniano destacado por Iannini é a de que não há verdade da verdade. O que seria isso? É uma questão que se depreende da primeira e procura responder o problema colocado se seria possível ou não alcançar uma verdade última.

Dizer que não existe metalinguagem ‘ou, mais aforisticamente, que não há Outro do Outro’ é vetar a possibilidade de um discurso primeiro – seja a metafísica, a poesia, a lógica ou a ciência – que legitime discursos particulares. Nem metadiscursos, nem instâncias extradiscursivas servirão de fiadores da verdade (Iannini, 2013, p. 23).

Nesse sentido, a verdade se funda no ato da fala e não há um garantidor que a sustente. Não há nenhum elemento que se coloque exterior à linguagem que diga o verdadeiro sobre o verdadeiro. Lacan situa, neste ponto, o positivismo-lógico em sua crença em uma verdade da verdade:

Emprestar minha voz ao sustento dessas palavras intoleráveis, “Eu, a verdade, falo...”, ultrapassa a alegoria. Isso quer dizer, muito simplesmente, tudo o que há por dizer da verdade, da única, ou seja, que não existe metalinguagem (afirmação feita para situar todo o lógico-positivismo), que nenhuma linguagem pode dizer o verdadeiro sobre o verdadeiro, uma vez que a verdade se funda pelo fato de que fala, e não dispõe de outro meio para fazê-lo (Lacan, 1966c/1998, p. 882).

Muitas consequências serão extraídas daí, algumas já sustentadas ao longo deste trabalho. Cabe aqui destacar que o fato de Lacan enfatizar que não se trata de alegoria é reafirmar uma posição de que a dimensão de verdade aberta a partir de Freud é aquela encontrada na fala e em seus equívocos. O que Freud encontra é uma aproximação da verdade do sintoma, não a partir de uma evidência científica garantida por um “padrão-ouro”⁸⁹, mas,

⁸⁹ O “padrão-ouro” é um recurso da medicina que pretende se colocar como o garante da verdade. Seria o Outro

pelo contrário: a verdade está no não evidente, na mensagem cifrada, encoberta, no equívoco mesmo que se produz no ato da fala. Por isso: *Eu, a verdade, falo*. O que não quer dizer que “*Eu, a verdade, falo... a verdade*”. O efeito de verdade que se extrai do ato da fala é sempre da ordem de uma verdade não-toda.

Destacaremos outras duas consequências deste segundo axioma. A primeira, de caráter epistêmico: trata-se do esforço de Lacan, naquilo que estamos nomeando neste trabalho, a partir de *A obra clara*, de Milner, em seu primeiro e segundo classicismos. É o período em que Lacan formaliza o inconsciente como estruturado como uma linguagem e, em sequência, constrói os matemas. A tentativa, em jogo, é de matematização do real. Ou seja, a experiência analítica coloca em jogo um indizível e, a esse respeito, Lacan não recorre a uma transcendência, nem recusa sua formalização. “A álgebra lacaniana não é, pois, perfumaria ou recurso mistificador” (Iannini, 2013, p. 222); trata-se de um esforço de circunscrever o indizível via matematização. “A escrita algébrica, conforme se queira, é um instrumento de *escrita* que pretende formalizar o que é possível saber do real psicanalítico, evitando os impasses e armadilhas do sentido.” (p. 222).

A segunda consequência do axioma que nega a possibilidade de um garante da verdade é de natureza ética. Como expusemos anteriormente, Lacan procura situar o positivismo lógico e isso implica em criticá-lo. Isso porque o que se encontra implícito aí é uma ideia normativa da verdade. No Seminário 18, que não por acaso tem o instigante título *De um discurso que não fosse semblante*, Lacan menciona dois autores, Richards e Ogden, que escrevem o livro *O sentido do sentido*. Os dois autores são situados como “expoentes de uma postura nascida na Inglaterra e totalmente conforme à melhor tradição da filosofia inglesa, que constituiu, no início deste século, a doutrina chamada positivismo lógico” (Lacan, 1970-1971/2009, p. 54).

Iannini recupera o trabalho desses autores que se propõem a criar uma língua isenta de equívocos, contendo apenas 850 palavras livres de ambiguidades. “Os próprios autores não temem em nenhum momento qualificar seu procedimento como ‘eugenia’ ou como ‘higiene’.” (Iannini, 2013, p. 128). Este achado de nossa pesquisa recupera e esclarece o que procuramos demonstrar no capítulo anterior: de como se passou rapidamente, por exemplo, do circuito neural à segregação. Ou seja, o circuito neural (ou a genética) seria a formalização de uma língua isenta de equívocos e, conseqüentemente, com um caráter normativo. Havíamos afirmado, no primeiro capítulo, uma diacronia e uma sincronia entre a eugenia presente na

do Outro. A presença de resultados discordantes (falso-positivo ou falso-negativo, por exemplo) provam que o padrão-ouro tem seus pontos de inconsistência. Na melhor das hipóteses, é um ponto onde se ancorar.

psiquiatria brasileira do início do século XX e a genética como seu horizonte. Os estudos a respeito da genética são fundamentais, não é essa a questão. O problema, a nosso ver, é colocar a genética como o Outro do Outro, o garantidor da verdade e da razão.

Quando encontramos, em nosso cotidiano, alguém que se coloque como garante da verdade, aquele que possui a verdade da verdade, concluímos, sem muita dificuldade, que se trata de um louco, um religioso ou um canalha. Ou seja: é facilmente excluído de uma epistemologia racionalista. O risco eugênico é de a própria ciência (ou mais comumente o cientista) se crer nesse lugar. É dentro dessa perspectiva que podemos afirmar que o cérebro perfeito que aparece nos livros de neurociências, com sua circuitaria “normal”, é um engodo. Poderia ser um delírio científico, uma crença religiosa n’A Ciência, ou o argumento de um uso canalha que levaria a psiquiatria a corrigir todos aqueles que não se enquadram na perfeição da teoria neurocientífica. O cérebro que aparece nos livros seria o Outro do Outro, ou seja, não existe.

Este ponto é muito sutil. Há nuances que precisamos ressaltar aqui, tanto no que diz respeito à prática clínica da psiquiatria quanto à constituição de sua teoria. As consequências da ideia de um cérebro “padrão-ouro”, isento de imperfeições, que consta nos livros, estão em nosso cotidiano. Os dados do livro *caucionarão cientificamente* que os pequenos sintomas que surgem no indivíduo, sobretudo aqueles que implicam em sua queda de produtividade ou que o torna não adaptado ao meio em que vive, são explicáveis por alterações na circuitaria neuronal⁹⁰. O argumento de sua desadaptação será biológico. É o que observamos no fenômeno contemporâneo da desatenção. A situação se complexifica porque há uma potente indústria de propaganda dirigida aos médicos e aos cidadãos. Este fenômeno da massa de desatentos procurando uma medicação que os readapte parece cena de um filme de ficção científica⁹¹, mas está na ordem do dia da psiquiatria. Como responder a isso? Houve um tempo em que a desatenção, os pequenos esquecimentos, serviram de base para fundar um novo campo do saber, a psicanálise. Foi daí que Freud encontrou algo que se aproximava da verdade.

⁹⁰ Tomemos um exemplo: em um livro de psicofarmacologia amplamente adotado em diversas residências médicas, há um capítulo destinado aos “circuitos de recompensa”. O capítulo inicia com uma suposição: “Também são cobertos brevemente neste capítulo vários outros transtornos *supostamente* regulados por circuitos de recompensa, incluindo transtornos da sexualidade, transtornos alimentares e alguns transtornos dos impulsos como jogo patológico” (Stahl, 2010, p. 630, grifo nosso). Trata-se de uma suposição que pode, é claro, ser investigada à luz da neurociência. No entanto, algumas linhas adiante, o autor afirma: “Novos tratamentos para os *transtornos dos circuitos de recompensa* estão entrando, finalmente na psicofarmacologia [...]”. A nosso ver, passou-se muito rapidamente de uma *suposição* à afirmação de tratamentos para o que estão nomeando “transtornos dos circuitos de recompensa”. Há um evidente abismo epistemológico ao se passar do transtorno, aquilo que se apreende na clínica psiquiátrica, e o suposto funcionamento do circuito neuronal.

⁹¹ E temos como sustentar que, sim, trata-se de uma ficção científica.

Lacan é muitas vezes obscuro e enigmático em suas proposições. Mas sua assertiva aqui se revela cristalina: “o estatuto do inconsciente é ético, e não ôntico” (Lacan, 1964/1988, p. 37). Epistemologia e ética, uma não deveria ir sem a outra. Uma forte sustentação epistêmica, com bases éticas questionáveis, tem o potencial de destruir o mundo – temos as provas disso –; por outro lado, a ética sem episteme caminha para um terefismo do cuidado que observamos, por vezes, nos serviços de saúde mental. A psicanálise faz um furo na ciência, o que não quer dizer que ela negue a razão, como sustentamos anteriormente. “Porque, no fim das contas, é exatamente isto que está em jogo depois de Freud: uma razão capaz de acolher um sujeito que a descompleta, sem apagar a singularidade dele como mero particular de uma coleção uniforme, mas também sem deixar de ser racional.” (Dunker & Iannini, 2023, p. 227).

Obviamente há neurocientistas que não sustentam uma posição ingênua de sua ciência. Há aqui uma distinção a ser feita: 1. A função do psiquiatria enquanto clínico, que emprega em sua prática formulações diagnósticas e terapêuticas que adquire com a prática clínica e o estudo das ciências conexas à psiquiatria⁹²; 2. A função do neurocientista, que tem por objeto de estudo o sistema nervoso em sua interação com o homem, desde o nível macroscópico ao molecular, sua interface com o ambiente etc.; 3. O epistemólogo, ou aqueles que se dedicam a teorizar o fazer científico – assim como o filósofo, antropólogo (e estamos recorrendo a alguns deles em nossa investigação).

Há, a nosso ver, um campo de interface em que se poderia estabelecer um diálogo com a neurociência. Miquel Bassols (2015b) elenca algumas possibilidades em “As neurociências e o sujeito do inconsciente”. Não se trata, é claro, de procurar por via da neurociência os substratos moleculares ou anatômicos do inconsciente. Para a psicanálise, a materialidade do significante não tem o seu suporte no biológico, o que faz com que a linguagem introduza um outro real, que não é o mesmo do neurológico ou genético (Bassols, 2015b, p. 22). Nesse mesmo sentido, Dunker e Iannini também avançam nessa discussão ao considerar o diálogo pertinente, como, por exemplo a partir da investigação do efeito conhecido como *biolooping*⁹³, que indica uma relação mais complexa entre uma classificação, um modo de ser e o funcionamento biológico, do que uma concepção simplista como a chamada biopsicossocial. No entanto,

⁹² Como afirmamos anteriormente, a psiquiatria é uma prática clínica, sustentada por campos de saber distintos, mas não constitui ela própria uma ciência. Poderíamos afirmar o mesmo para a pediatria ou ginecologia, por exemplo.

⁹³ Dunker e Iannini citam o filósofo canadense Ian Hacking, que propõe os conceitos de *looping* e *biolooping*. “O que se sabia de pessoas de um tipo pode se tornar falso, porque as pessoas desse tipo mudaram em virtude do modo como foram classificadas, o que elas acreditam sobre elas mesmas ou pelo modo como foram tratadas ou classificadas” (Hacking apud Dunker & Iannini, 2023, p. 255). A partir disso, lança-se uma hipótese de que os efeitos possam se estender ao nível biológico – o que abre um novo campo de investigações.

alertam os autores, é preciso levar em conta que o corpo para a psicanálise não se encaixa na biologia, e tampouco a nega. “O corpo é também fantasiado, imaginado, marcado simbolicamente pela cultura e assim por diante” (Dunker & Iannini, 2023, p. 258). O que leva a sustentar uma abertura ao diálogo com a neurociência deve também levar em conta que a psicanálise não deva se submeter, “como uma ciência menor, a uma ciência mais madura que lhe empreste credenciais científicas ou valide seus achados” (Dunker & Iannini, 2023, p. 277). Ou seja, levar a psicanálise a sério implica levar a sério sua descoberta, a inexistência da metalinguagem, de um Outro do Outro. A garantia da psicanálise não virá de um campo externo, mas do interior de si própria, de sua epistemologia e de sua ética das consequências (Santiago, 2023, p. 5).

3.2 Saber e ensino

O percurso de nosso trabalho nos levou a desviar das outras duas respostas que Teeteto dá à questão *o que é o saber*. Partimos do exame da primeira resposta (saber é o mesmo que percepção), o que nos levou a desenvolver todo o tópico anterior. É chegado o momento de retomarmos as outras duas respostas, dessa vez, sem nos estendermos tanto, mas tentando extrair algo que nos interessa em nossa investigação.

A segunda resposta de Teeteto é: *O saber é opinião verdadeira*. Argumenta-se, no diálogo, que ou *se sabe* ou *não se sabe*, de maneira que aquele que não sabe não poderá emitir opinião. Fato curioso é que, para os gregos, o intrigante é como se poderia emitir uma opinião falsa (uma questão trivial para nós) (Platão, 2010, p. 119). Um dos argumentos que conduz à refutação dessa resposta é que pode haver um erro no processo de captação de uma noção na mente – e não necessariamente à posse de uma noção errada. A terceira e última resposta é que *o saber é a opinião verdadeira com logos*. Abre-se um debate sobre o que seria *logos* – que seria definido, dentre outras coisas, pelo critério de explicabilidade. O que os leva à conclusão de que o *logos* seria, então, a explicabilidade da opinião, uma forma de saber. Ao que Sócrates afirma: “É uma parvoíce: o saber é uma opinião acompanhada... de saber.” (Platão, 2010, p. 321). Não sendo sensação, nem opinião verdadeira, nem explicação acompanhada de opinião verdadeira, acabam por refutar todas as respostas. O debate se encerra com uma aporia: não é possível definir saber⁹⁴.

⁹⁴ No entanto, ao fim do texto, há uma constatação de Teeteto que chama atenção: “Eu disse mais do que tinha dentro de mim!”

A articulação do *saber* à opinião *verdadeira* que aparece nestas duas respostas de Teeteto interessa-nos especialmente neste capítulo, uma vez que toda aproximação que Lacan faz da psicanálise ao campo das ciências tem relação, como argumentamos anteriormente, com a maneira como se concebe o saber diante do problema da verdade. Assim, uma resposta como: “o saber é opinião verdadeira”, refutada por Platão, também será, por outras vias, refutada pela psicanálise, na medida em que nesta última, saber e verdade não se adequam, não se encaixam perfeitamente.

Examinemos um pouco mais de perto as três respostas que Teeteto dá ao ser perguntado: *O que é o saber?*

1. Saber não é outra coisa que percepção.
2. Saber é opinião verdadeira.
3. Saber é opinião verdadeira com *logos*.

Como vimos, todas as três respostas foram refutadas e o diálogo termina em uma dificuldade. Com algum grau de liberdade, tentaremos extrair algumas consequências do texto a partir de uma leitura lacaniana. Nosso intuito não é diluir a obra sob a perspectiva da psicanálise, mas trazer elementos que possam nos ajudar a pensar a relação entre saber e ensino.

Naquilo que diz respeito ao nosso trabalho, a primeira resposta traz uma dificuldade que nos interessa. Se o saber é obtido a partir da percepção, há um problema no que concerne ao seu compartilhamento. Como isso seria matéria de ensino? – poderíamos perguntar. É o que observamos no diálogo, quando Sócrates constata que, nesse caso, não haveria necessidade do mestre, nem seria possível a prática da maiêutica ou da dialética.

As outras duas respostas fazem entrar em cena um Outro, à medida que o saber (*epistêmê*) é definido a partir da opinião (*doxa*⁹⁵). É aí que entram os dispositivos de verificação da opinião, no sentido de aquilo se constituir como um saber. No primeiro caso (segunda resposta), a opinião seria verificada a partir do qualificativo “verdadeira”. Toda a dificuldade enfrentada no diálogo é algo curioso para nós: como uma opinião poderia ser considerada falsa. Mas, interessa-nos, neste ponto, que, ao se ultrapassar a fase de um saber que não seria transmissível e entrar em uma outra, em que o saber é passível de transmissão, entra em jogo um elemento

⁹⁵ *Doxa* apresenta duas possibilidades de tradução: “opinar”, “opinião”; ou “julgar”, “juízo”. O debate sobre a tradução e a escolha do termo “opinião” é extenso, mas destacamos esta nota: “A *doxa* é não só o estado em que o investigador se encontra (‘crença’), o resultado atingido pela sua prática cognitiva (‘opinião’), como o produto que o expressa (‘uma opinião’). Por outro lado, como ‘aparência’, é ainda o domínio sobre o qual a atividade se exerce. É claro que as traduções ‘juízo’, ‘julgar’ não podem suportar tamanha abrangência.” (Platão, 2010, p. 122).

de verificação, nesse caso, o “verdadeira”. Não entraremos no debate que leva à refutação da segunda resposta. Mas, tornada imprópria, entra em cena a terceira resposta: “opinião verdadeira com *logos*”. Aqui estaríamos no terreno do Outro do Outro do Outro... Há um segundo qualificativo que garantiria o saber contido naquela opinião *verdadeira*, o “logos”. O debate acerca deste fará com que os qualificativos sejam reduzidos a um (e não mais dois), porque o *logos*, definido como “explicabilidade”, será considerado equivalente a “saber” – e será este o motivo da refutação da terceira resposta, uma vez que ficaria circunscrita a que o saber é opinião verdadeira garantida... pelo saber.

Não há Outro do Outro. Parece ter sido isso o que o diálogo nos apresenta e, por esse motivo, termina em uma aporia: não é possível definir o saber (embora Teeteto, ao final do diálogo, já esteja sentindo “as dores do parto!”⁹⁶). Voltaremos a estas respostas mais à frente. Ficamos, neste ponto, sem uma definição de saber, sem contar com algum elemento de verificação e, conseqüentemente, sem saber como transmiti-lo.

3.2.1 Saber *versus* ensino

Em “Televisão”, Miller faz uma provocação a Lacan acerca da escolha feita por Freud do termo “inconsciente”: “Inconsciente – que palavra esquisita!” (Lacan, 1973b/2003, p. 510). Lacan diz que, apesar de ter uma conotação negativa, Freud não encontrara termo melhor. A formulação do inconsciente como estruturado como uma linguagem retira-o de uma conotação negativa, conferindo-lhe uma estrutura precisa. No entanto, localiza Miller, há uma nova mudança no conceito de inconsciente, relativa à sua relação com o *saber*. Neste momento, em “Televisão”, o inconsciente é definido como uma forma de saber a partir de sua relação com o recém-formulado conceito de lalíngua. A linguagem passa a ser segunda em relação a lalíngua.

⁹⁶ Sócrates afirma ser filho de uma parteira e, assim, aprendera o ofício de fazer dar a luz aos homens. “Pois, nesta minha arte de dar à luz, coexistem as outras todas que há na outra arte [refere-se ao trabalho de parto das mulheres, em sentido literal], diferindo não só no fato de serem homens a dar à luz e não mulheres, mas também no de tomar conta das almas e não dos corpos dos que estão a parir. E o mais importante dessa nossa arte está em poder verificar completamente se o pensamento do jovem pariu uma fantasia ou mentira, ou se foi capaz de gerar também uma autêntica verdade. Pois isto é o que justamente minha arte partilha com a das parteiras: sou incapaz de produzir saberes. Mas disso já muitos me criticaram, pois faço perguntas aos outros, enquanto eu próprio não presto declarações sobre nada, porque nada tenho de sábio; e o que criticam é verdade. A causa disso é a seguinte: o deus que me obriga a fazer nascer, impediu-me de produzir. Não sou, portanto, absolutamente nada sábio, nem tenho nenhuma descoberta que venha de mim, nascida da minha alma; mas aqueles que convivem comigo, a princípio alguns parecem de todo incapazes de aprender, mas, com o avanço do convívio, todos aqueles a quem deus o permite, é espantoso o quanto produzem, como eles próprios e os outros acham; sendo claro que nunca aprenderam nada disto por mim, mas descobriram por si próprios e deram à luz muitas e belas coisas.” (Platão, 2010, pp. 202-203.)

Este *novo conceito* servirá para dar conta daquilo que existe anteriormente à estruturação da linguagem, uma língua emitida antes de uma estruturação sintática ou, nas palavras de Miller, “o falado como um nível supostamente puro de inscrição, um nível pré-gramatical; o puramente falado ao nível do som onde se pode distinguir o significante enquanto fonema, mas não como grafema” (Miller, 2000, p. 42, tradução nossa⁹⁷). É assim que a linguagem será formalizada: não como um dado primitivo, mas uma elaboração dos sons emitidos pelo ser falante. Talvez, ainda, a língua possa ser tomada como algo além do fonema, que não possa ser identificado exatamente a um fonema, uma vez que o que está em jogo não é a unidade fonemática, mas aquilo que faz vibrar todo o corpo (Miller, 2022, p. 66).

São surpreendentes os efeitos dessa constatação, uma vez que esclarecerá a elevação do inconsciente ao estatuto de um saber e nos permitirá avançar a partir daqui. Tomemos essa passagem do Seminário 20:

Se eu disse que a linguagem é aquilo como o que o inconsciente é estruturado, é mesmo porque, a linguagem, de começo, ela não existe. A linguagem é o que se tenta saber concernentemente à função da língua.

Certamente, é assim que o próprio discurso científico a aborda, exceto que lhe é difícil realizá-la plenamente, pois ele não leva em consideração o inconsciente. O inconsciente é o testemunho de um saber, no que em grande parte ele escapa ao ser falante. Este ser dá oportunidade de perceber até onde vão os efeitos da língua, pelo seguinte, que ele apresenta toda sorte de afetos que restam enigmáticos. Esses afetos são o que resulta da presença de língua no que, de saber, ela articula coisas que vão muito mais longe do que aquilo que o ser falante suporta de saber enunciado.

A linguagem, sem dúvida, é feita de língua. É uma elocubração de saber sobre língua. Mas o inconsciente é um saber, um saber-fazer com língua. E o que se sabe fazer com língua ultrapassa de muito o de que podemos dar conta a título de linguagem (Lacan, 1972-1973/1985, pp. 189-190).

Decidimos apresentar esta citação um pouco mais extensa porque há nela três considerações que nos interessam nesta discussão. A primeira diz respeito à primeira clínica,

⁹⁷ No original: “Lacan se refiere primero a lo hablado (spoken) como un nivel supuestamente puro de inscripción, un nivel pregramático; lo puramente hablado a nivel del sonido em donde se puede distinguir el significante em tanto fonema, pero no en tanto grafema.”

estrutural, como a conhecemos: “a linguagem é aquilo como o que o inconsciente é estruturado”. A segunda traz uma constatação: a ciência não teria maiores problemas em conceber uma função anterior, da lalação ou balbúcio, prévia à aquisição da linguagem. Basta observar os bebezinhos e veremos a demonstração clara de que, previamente à linguagem, há uma emissão de sons e, à medida que ocorre a maturação, o bebê passa a produzir intencionalmente um fonema articulado a um grafema: ou seja, algo do que diz é possível que se escreva. A terceira consideração diz respeito àquilo que a ciência teria dificuldade em avançar: há um efeito de afeto do qual o inconsciente é testemunha. Essa elucubração de saber sobre a língua em termos de linguagem tem certo limite: algo desse afeto escapa ao ser falante, e é por isso que, ao falar, fala-se mais do que se supõe haver falado. Ou fala-se coisas que não se queria dizer. Daí a elaboração de que o inconsciente é um saber-fazer com a língua.

À medida que o inconsciente é admitido como um saber, torna-se bastante problemática uma articulação como sendo *o ensino a transmissão de um saber*. Trata-se de uma tradição pedagógica a que propõe esse tipo de formulação, mas a psicanálise nos esclarece a antinomia existente entre saber e ensino. Caso isso faça parecer que estamos aqui tornando as coisas mais complexas em nome de uma suposta erudição ou para tornar tudo mais enigmático, é importante esclarecer que não se trata, absolutamente, disso. O curioso, pelo contrário, é haver uma distância tão grande entre a articulação teórica e o que observamos na prática. Não há nada mais claro, para todos aqueles envolvidos na prática de um ensino, qualquer que seja: basta observar o ensino em uma sala de aula. Ali está a viva manifestação de como o ensino pode fazer barreira ao saber. O blá-blá-blá do professor não tem, necessariamente, relação com a aquisição de um saber (talvez com o sono produzido no aluno). Não negamos, contudo, que a Universidade seja um lugar em que há a aposta de que o saber se dê por meio de um ensino⁹⁸.

Para o ensino da psicanálise, no entanto, a coisa se complica um pouco mais. Em “Alocução sobre o ensino”, Lacan é enfático ao afirmar que “nosso discurso não se sustentaria se o saber exigisse a intermediação do ensino”. (Lacan, 1970a/2003, p. 308). Por quê? Porque

⁹⁸ Entre 1988 e 1989 foi produzido um documentário francês chamado *O abecedário de Gilles Deleuze*. Em um trecho, o filósofo dá uma definição de o que seria uma aula e achamos oportuno transcrevê-la aqui: “Para mim, uma aula não tem como objetivo ser entendida totalmente. Uma aula é uma espécie de matéria em movimento. É por isso que é musical. Numa aula, cada grupo ou cada estudante pega o que lhe convém. Uma aula ruim é a que não convém a ninguém. Não podemos dizer que tudo convém a todos. As pessoas têm de esperar. Obviamente, tem alguém meio adormecido. Por que ele acorda misteriosamente no momento que lhe diz respeito? Não há uma lei que diz o que diz respeito a alguém. O assunto de seu interesse é outra coisa. Uma aula é emoção. É tanto emoção quanto inteligência. Sem emoção, não há nada, não há interesse algum. Não é uma questão de entender e ouvir tudo, mas de acordar em tempo de captar o que lhe convém pessoalmente. É por isso que um público variado é muito importante. Sentimos o deslocamento dos centros de interesse, que pulam de um para outro. Isso forma uma espécie de tecido esplêndido, uma espécie de textura.” (Deleuze, 1988-1989).

o inconsciente, sendo um saber, não é um saber que se ensine (Miller, 2017, p. 2). Vimos isso a partir da relação entre o inconsciente e lalíngua.

Em “O triângulo dos saberes”, Miller propõe o ensino como aquilo que separa o saber do gozo. O ensino seria a barra que o separa, a partir de uma operação pedagógica. “A estupidez educativa é separar o saber e o gozo, barrar o gozo para que o saber triunfe. Há na pedagogia um ódio ao mais-de-gozar do sujeito.” (Miller, 2017, p. 3). Essa constatação se conecta diretamente com o gozo de lalíngua como estando na base de uma posterior elucubração de saber pela linguagem. Por que haveria de, em um ensino, deixar de fora a dimensão do gozo da língua? Não podemos deixar de reevocar aqui Barthes em sua *Aula*, em que recupera uma função do sabor articulada ao saber. Se, para ele, a etimologia é a mesma, podemos afirmar que, para a psicanálise, a origem é a mesma: a língua.

Por que complicar as coisas? Pois haveria outra maneira de ensinar que não seja falando? Devemos refutar Adeodato em seu diálogo com Santo Agostinho? Estamos diante de um problema, o osso dessa discussão. Caberia recorrer mais uma vez ao pudim, este que só se prova comendo. Mas tentaremos avançar em relação a isso e, para tanto, precisaremos – agora sim – recorrer à formalização dos quatro discursos feita por Lacan. Nosso percurso, daqui em diante, será o de retomar a escrita dos discursos, cerne do segundo classicismo, para, em seguida, tentarmos formular como poderia se dar uma transmissão da psicanálise a partir do último ensino de Lacan.

No Seminário 17, Lacan propõe quatro modalidades de laço social a partir dos três impossíveis destacados por Freud:

É na etapa em que ocorreu de se definir que é impossível demonstrar-se como verdadeiro o registro de uma articulação simbólica que o real se situa, se o real se define como o impossível. Eis o que pode servir-nos para medir nosso amor pela verdade – e também o que pode nos fazer tocar de perto por que governar, educar, analisar também, e – por que não? – fazer desejar, para completar com uma definição o que caberia ao discurso da histérica, são operações que, falando propriamente, são impossíveis (Lacan, 1969-1970/1992, pp. 164-165).

É a partir disso que formulará o discurso do mestre (DM), articulado ao impossível de governar; o discurso universitário (DU), ao impossível de educar; discurso do analista (DA), ao impossível de analisar; e o discurso da histérica (DH) – ao que Lacan acrescenta o impossível

de fazer desejar.

Desde o início de seu ensino, Lacan opera com o que Miller chamou de “o visual”: desenha esquemas, grafos, matemas e, mais ao final de seu ensino, outras figuras geométricas, como o toro. O recurso ao visual não é uma mera ilustração de sua teoria, mas há aí “uma manipulação de semblantes, que estão de algum modo armados como um real” (Miller, 2014, p. 251). É nesse espírito que reproduziremos aqui como Lacan propõe a estrutura dos discursos – o que nos valerá como recurso visual para a discussão que se seguirá.

Lacan produz os discursos a partir de quatro termos que farão um giro em quatro lugares estabelecidos.

Termos:

S_1 – significante-mestre

S_2 – saber

$\$$ – sujeito

a – mais-de-gozar/causa de desejo

Lugares:

<u>agente</u>	<u>outro</u>
verdade	produção

Girando os quatro termos, nestes quatro lugares fixos, temos a produção das quatro estruturas do discurso:

Discurso do Mestre

$$\begin{array}{ccc} \frac{S_1}{\$} & \longrightarrow & \frac{S_2}{a} \\ & // & \end{array}$$

Discurso da Universidade

$$\begin{array}{ccc} \frac{S_2}{S_1} & \longrightarrow & \frac{a}{\$} \\ & // & \end{array}$$

Discurso da Histórica

$$\begin{array}{ccc} \frac{\$}{a} & \longrightarrow & \frac{S_1}{S_2} \\ & // & \end{array}$$

Discurso do Analista

$$\begin{array}{ccc} \frac{a}{S_2} & \longrightarrow & \frac{\$}{S_1} \\ & // & \end{array}$$

No capítulo 2 afirmamos que Lacan, ao propor essas estruturas do discurso, pede que se as coloque à prova: não Lacan, mas a estrutura mesma do discurso. É operando com o remanejamento das quatro letrinhas que se coloca em funcionamento esse discurso sem palavras.

A pretensão de Lacan é a de cernir algo do real. Tentaremos, então, colocá-las à prova. Apresentaremos, na sequência, o resultado deste nosso *experimento*.

3.2.2 Provando um discurso sem palavras

Em 1975, Lacan comenta, a respeito da criação e da sustentação de um Departamento de Psicanálise em Vincennes⁹⁹, que se tratava de um lugar para reunir os ensinamentos que Freud formulou além daqueles extraídos da própria análise de um praticante que se dirigisse para lá. “Não há aqui discussão sobre o ensino a esse respeito. Até os que lhe erguem obstáculos são forçados a levá-lo em conta.” (Lacan, 1975/2003, p. 316). A um só tempo, ao afirmar que não há discussão sobre o ensino (tendo-se em vista a discussão anterior acerca do problema do ensino em psicanálise), institui na experiência a oportunidade de renovar o ensino propagado à moda universitária. Trata-se de um breve texto em que, em seguida, elenca os quatro campos conexos à psicanálise, que considera fundamentais ao estudo dela: linguística, lógica, topologia e antfilosofia.

Três anos mais tarde, 1978, em um outro curto texto, dessa vez um manifesto a favor de Vincennes, Lacan elenca o que havia sido construído no departamento: uma revista, um *troisième cycle* (equivalente a uma especialização ou uma pesquisa de doutorado), além de “uma Seção Clínica que, no Hospital Henri-Rousselle, faz sua função ao orientar jovens psiquiatras” (Lacan, 1978/2010, p. 32). Diante do “balanço positivo”, esperava que a experiência prosseguisse caso houvesse liberdade para isso. Se não fosse este o caso, prosseguiria fora da Universidade.

O que nos chama a atenção, no entanto, é que entre os textos de 1975 e 1978 o discurso sofreu uma modificação. Se no primeiro “não há discussão sobre o ensino”, neste último há. E não é qualquer discussão: trata-se mesmo de sua impossibilidade (enquanto estrutura discursiva, e não relativa à presença ou ausência de liberdade em dado momento histórico). O texto inicia da seguinte maneira:

Há quatro discursos. Cada um se toma pela verdade. Só o discurso analítico é exceção.

Seria melhor que ele dominasse, poder-se-ia concluir, mas justamente esse discurso

⁹⁹ A história da criação do Departamento de Psicanálise é um pouco mais conturbada e tem implicações em sua relação com a Escola Freudiana de Paris. Não interessa a este estudo, no entanto. Uma *versão* dessa história pode ser encontrada no artigo “A presença da psicanálise na universidade francesa” (Fonteles & Coutinho, 2019).

exclui a dominação ou, dito de outro modo, ele nada ensina. Ele não tem nada de universal: por isso mesmo não é matéria de ensino.

Como fazer para ensinar o que não se ensina? (Lacan, 1978/2010, p. 31).

Miller desdobrará esses pontos tão condensados em seu curso *Todo el mundo es loco*. O título do curso é extraído deste mesmo texto de Lacan, quando afirma que o que se demonstra em um ensino foi o que Freud considerou: que nada é apenas sonho e que todo mundo é louco, ou seja, delirante. E continua: “Para isso, nenhum objeto é bom; ele se apresenta sempre mal.” (Lacan, 1978/2010, p. 31). A matemática viria, então, para corrigir o objeto. De que Lacan está falando?

Em seu curso, Miller retoma a teoria clássica do conhecimento, em que para havê-lo, há de se pressupor uma conaturalidade entre o sujeito e o objeto. Ou seja, conhecer – que Lacan faz equivocar com co-nascer¹⁰⁰ – implica que o sujeito do conhecimento seria homogêneo ao objeto a ser conhecido. Nesse sentido, o conhecimento empírico seria um exemplo de uma forma imediata da união entre sujeito e objeto e, por outro lado, o conhecimento teórico, seria uma união mediada. Mas, em todos os casos, há uma adequação do objeto ao sujeito.

Nas ciências que fundamentam a medicina, temos os mais variados exemplos disso. O conhecimento de um objeto em um laboratório de bioquímica, por exemplo. Aquele objeto é absolutamente adequado ao cognoscente: a estrutura da molécula de uma proteína é possível de ser descrita, porque é adequada aos meios de conhecê-la, a partir da física e da química. Se o objeto é o homem, indivíduo, há um arranjo a ser feito para que o objeto se torne adequado a determinada pesquisa científica: os critérios de inclusão e exclusão em um experimento servem para adequá-lo. Mesmo que o cientista considere que a adequação total não seja possível, sua premissa de investigação parte de uma fundamentação epistêmica que considera que o resultado verdadeiro só será alcançado quando se chegar à adequação total – um objeto homogêneo ao sujeito cognoscente. Se ainda não se chegou a esta adequação é porque não se analisou ainda minuciosamente cada parte, cada molécula. Tratamos disso no primeiro capítulo, a partir de outras lentes.

E na psiquiatria? Como adequar o objeto ao sujeito do conhecimento? Não é difícil imaginar as enormes dificuldades que essa tarefa engendra na prática do psiquiatra ou do neurocientista. Há desde os que procurarão a conaturalidade na genética aplicada à clínica, até

¹⁰⁰ Lacan usa o termo *co-naître*, explorando uma homofonia com *connaître* (conhecer).

aqueles que têm exposto sua suposta homogeneidade ao objeto, o que ganhou maior visibilidade com o enorme sucesso das redes sociais, cujo *slogan* é, por exemplo: “psiquiatra com TDAH especialista em TDAH”, ou autismo – para ficar nos dois diagnósticos que explodiram sua incidência na contemporaneidade. O que podemos extrair disso? A tentativa de produzir um objeto adequado à investigação pelo cognoscente.

O problema que Lacan levanta em seu breve texto é que, para a psicanálise, nenhum objeto é bom, o que quer dizer que não há adequação ou conaturalidade entre o sujeito e o objeto. Em “Observação sobre o relatório de Daniel Lagache”, Lacan explicita um pouco mais o problema:

Seja como for, essa união do sujeito com o objeto, como podemos reconhecê-la, é o ideal evocado desde sempre como princípio de uma teoria clássica do conhecimento, fundamentada na conaturalidade pela qual o conhecedor, em seu processo, vem a co-nascer no conhecido. Como não ver que é precisamente contra isso que se ergue toda a experiência psicanalítica, na fragmentação que ela revela ser original na combinatória do inconsciente e estruturante na decomposição da pulsão? (Lacan, 1960/1998, p. 673).

O problema que a psicanálise encontra na relação com o objeto é que não há homogeneidade entre este e o sujeito. Miller esclarece esse trecho destacado acima afirmando que, do lado do inconsciente, lidamos com elementos que estão em uma combinatória e, do lado da pulsão, trata-se de uma montagem – como Lacan demonstrou no Seminário 11. “Lidamos com elementos e sistemas. Não lidamos com naturezas senão com máquinas. [...] que em última instância, são máquinas significantes.” (Miller, 2020, p. 320, tradução nossa¹⁰¹).

Uma outra maneira que propomos para articular a inadequação do objeto em psicanálise é a própria relação do sujeito do inconsciente com o objeto. Desde as primeiras formulações de Freud, o objeto perdido está para sempre perdido. O que quer dizer que, à falta estrutural do sujeito não há objeto que a recomponha. É o que marca a diferença do sujeito da psicanálise para o sujeito da ciência: não há objeto adequado ao sujeito no primeiro caso.

Caminhando um pouco mais com o texto de Lacan a que estamos nos referindo: ele afirma que há quatro discursos e cada um se toma pela verdade – exceto o discurso analítico, o único que exclui a dominação. Antes disso, no entanto, precisamos partir de um ponto um pouco

¹⁰¹ No original: “*Tratamos con elementos y sistemas. No tratamos con naturalezas sino con máquinas. [...] que, en última instancia, son máquinas significantes.*”

mais fixo. O recurso à escrita dos discursos (apresentada anteriormente) nos auxiliará.

Os discursos, como Lacan nos ensina, representam a formalização de estruturas que indicam como se dá o laço social, incluindo aí uma impossibilidade e uma impotência. No andar superior há a seta que vai do agente ao outro e é aí que se localiza a impossibilidade. Dessa forma, o discurso do mestre (DM) indica o impossível de governar, uma vez que “é impossível que haja um mestre que faça seu mundo funcionar.” (Lacan, 1992 apud Rosa, 2021, p. 243). Ou, no caso do discurso universitário (DU), o saber no lugar do agente indica o impossível de educar. Já no discurso da histérica (DH), o impossível de fazer desejar pode ser lido à medida que, ao se dirigir ao mestre (S_1), a histérica não acessa sua verdade, a de que precisa ser o objeto para ser desejada. Por fim, quanto ao impossível de analisar do discurso do analista (DA), o semblante de objeto causa de desejo, ocupando o lugar do agente, indica que o trabalho não está desse lado, mas do outro: quem trabalha é o sujeito do inconsciente ($\$$, ocupando o lugar do outro na estrutura do discurso).

No andar de baixo há, do lado direito, a produção e, do lado esquerdo, a verdade. Nesse andar há uma separação radical (sinalizada por duas barras //) indicando a impotência: não há comunicação entre a produção e o que está no lugar da verdade, nenhuma relação entre o produto do trabalho do discurso e a verdade. De acordo com Márcia Rosa (2021, p. 246), os discursos “configuram modos do ser no mundo ou atitudes que seguem uma lógica global”. Não exprimem, portanto, um ponto de vista subjetivo ou intersubjetivo. O que está em jogo é “uma lógica que orienta aqueles que falam em certas direções já traçadas, estabelecidas previamente” (p. 246).

O DU nos interessa de maneira especial aqui por ser este o discurso que pretende ensinar algo, no sentido mais corriqueiro de ensinar, partindo do saber. O que consideramos importante ressaltar aqui é o caráter impessoal do saber no lugar do agente. Este saber impessoal poderíamos identificar, por exemplo, no discurso muitas vezes utilizado pelos médicos em que, saindo da posição de mestria, recorrem a um: “os estudos científicos dizem que se você fizer isso ou aquilo, suas chances de recuperação reduzem ou aumentam para tantos por cento”. O saber, S_2 , dirige-se ao objeto no lugar do outro e não poderia produzir outra coisa, senão a divisão do sujeito.

É interessante observar o giro discursivo operado pelo médico nesse exemplo: se, tradicionalmente, o médico ocupava o lugar de mestre (S_1) agenciando um saber (S_2) no outro, o que ele mantém escondido, no lugar da verdade, sob a barra, é a sua divisão subjetiva. Há problemas aí: ele pode ser processado juridicamente se sua mestria não convier ao saber do

outro, por exemplo. Ou, então, quando sua mestria não mais opera como deveria, ou seja, por via da sugestão. A solução para estes impasses é uma autêntica jogada de mestre e nos mostra o funcionamento das estruturas formuladas por Lacan: o médico pode produzir um giro discursivo de um quarto de volta e tudo muda. Quem fala agora é o saber (“os estudos dizem...”), a mestria fica escondida no lugar da verdade e, ponto fundamental, a divisão subjetiva sai do campo do médico e fica do lado do paciente.

É esse caráter impessoal que Márcia Rosa ressaltava, enfatizando que o DU não é, necessariamente, o discurso da universidade. É uma lógica que opera discursivamente, ou ainda, uma das maneiras de como se produz o laço social:

Se Lacan formulou quatro discursos e disse que em um o mestre fala, em outro a histérica, em outro o analista, há um ponto particular que concerne ao Discurso Universitário que o distingue dos outros: ele é um discurso impessoal. Isso quer dizer que ele não é o discurso dos universitários e também não é o discurso da universidade. Se ele assim o fosse, ele se personalizaria, perderia esse caráter de transmissão impessoal, objetiva e científica do saber. Enquanto que é essa dimensão de impessoalidade mesma que faz com que ele seja um discurso do saber, desencarnado inclusive do universitário e da universidade. Essa é uma observação importante, porque o lugar comum desta discussão é associar o Discurso Universitário ao universitário ou à universidade. É importante constatar que ele é um discurso do saber, um discurso que se desenrola sob a máscara do anonimato, de modo que possa pretender à universalidade, ou seja, encontramos aí as pretensões científicas do Discurso Universitário (Rosa, 2021, p. 247).

É nesse sentido que seu caráter impessoal implica uma desresponsabilização daquele que o enuncia¹⁰², como no exemplo do médico citado logo acima. É o que faz operar o que há de dominação em um discurso. Seja o saber, no DU, mas também o verificamos nos outros dois discursos: o significante-mestre no DM ou o sujeito dividido no DH. De acordo com Brodsky (2023), o mestre domina o saber do escravo ao extrair-lhe o gozo de seu saber (DM), enquanto a histérica domina a partir da sedução para que o mestre entregue seu gozo – e, assim, irá demonstrar-lhe que este gozo não serve para nada (DH) (Brodsky, 2023, pp. 70-71). E o

¹⁰² Não necessariamente uma pessoa. Pode ser um discurso predominante em uma dada instituição (por exemplo, um hospital, uma repartição pública, um banco etc.).

Discurso do Analista? Por que não dominaria?

Esta questão precisa ser desdobrada. Quando Lacan fala dos quatro discursos, diz que três deles se creem a verdade. Tentaremos examinar mais de perto do que se trata. Não é ao lugar da verdade, abaixo e à esquerda, que ele está se referindo. Miller esclarece esse ponto. Quando Lacan diz que cada discurso se crê a verdade, utiliza a expressão francesa *se prendre pour* (crer-se) que indica a pretensão de verdade do lado de uma impostura. Cada discurso tem o seu lugar da verdade, mas, neste caso a impostura está no lugar por onde cada discurso é designado, o lugar do agente (Miller, 2020, p. 324).

Então, no DM o significante-mestre (S_1) é o que está na impostura da verdade à medida que se coloca como verdade universal, “destinada a juntar, a unir, e inclusive a excluir.” (p. 325).

Para o discurso universitário, é o S_2 , o saber, que sustenta essa impostura da verdade e no discurso da histérica é o sujeito, o sujeito barrado, o sujeito incomodado pela barra, o sujeito que se eclipsa mas que, por sua vez, é o que irradia como se fosse a verdade e que diz a palavra evangélica: eu sou a verdade (Miller, 2020, p. 325, tradução nossa¹⁰³).

Dizer “*eu sou a verdade*” é bem distinto de “*Eu, a verdade, falo*”. No primeiro caso há a impostura de uma identificação da verdade a um “*eu sou*”. É daí que poderia derivar uma posição canalha, como aquele que se coloca como o fiador da verdade, supostamente encarnando-a. O segundo caso, que já tratamos anteriormente neste capítulo, diz respeito à verdade enunciada, semidita, no próprio ato da fala. Foi a descoberta de Freud: que é na fala, nos deslizos e equívocos deste ato, que se apreende algo da verdade do sujeito.

E o discurso analítico? No lugar do agente está o objeto *a*. Este não tem a pretensão de verdade, à medida que o próprio discurso o reconhece como semblante. Ou, nas palavras de Brodsky, “isto é, precisamente porque o agente é um semblante – e o sabe! – à diferença dos outros discursos. Saber que se é um semblante é uma boa profilaxia contra a enfatuação do analista, uma vacina contra a arrogância de crer-se o sujeito suposto saber da experiência.” (Brodsky, 2023, p. 70, tradução nossa¹⁰⁴). Aqui abre-se a discussão do desejo do analista, que

¹⁰³ No original: “Para el discurso de la Universidad es S_2 , el saber, quien sostiene esta impostura de verdad y en el discurso de la histérica es el sujeto, el sujeto tachado, el sujeto incomodado por la barra, el sujeto que se eclipsa pero que, a la vez, es el que irradia como si fuera la verdad y que dice la palabra evangélica: yo soy la verdad.”

¹⁰⁴ No original: “Y esto es, precisamente, porque el agente es un semblante – ¡y lo sabe! – a diferencia de los otros discursos. Saber que se es un semblante es una buena profilaxis contra la infatuación del analista, una vacuna contra la arrogancia de creerse el sujeto supuesto saber de la experiencia.”

não trataremos diretamente neste trabalho, mas lateralmente, quando nos aproximarmos de algumas observações sobre o desejo de ensinar. Neste momento, o que nos interessa é que o analista se oferece como semblante de objeto *a*, para que um sujeito sustente sua análise. O discurso analítico não se crê a verdade, pelo contrário, demonstra que a verdade a que se chega em uma análise não é eterna, é variável. Ou, de acordo com Miller,

[...] As verdades psicanalíticas não são eternas, à diferença daquelas com as quais Descartes sonhava, pelas melhores razões do mundo, a partir das matemáticas. Aqui, com efeito, no nível do matema, podemos ter a certeza de que há verdades eternas. Mas as que são engendradas pela experiência analítica sabem que são mortais. Elas são do nível do patema – cuja raiz é a mesma de “patológico”, “patético” etc. – do que é sentido. São verdades patéticas. Nesse nível são variáveis, o que levou Lacan a criar o neologismo *varidade* [*varité*], isto é, verdade variável (Miller, 2011, p. 105).

Isso nos permite formular uma hipótese, se, no ensino da psicanálise, em cada aula, por exemplo, estariam em jogo duas modalidades da verdade. A *varidade*, a verdade variável, que se apresenta em cada caso que os residentes atendem e discutem em aula ou supervisão, e uma outra modalidade, a verdade enquanto lugar fixo em um determinado discurso. Uma variável enquanto produção de sentido; outra fixada enquanto lugar discursivo. Por que isso nos interessa? Porque pensar o lugar fixo da verdade em cada discurso permite abrir uma discussão entre os residentes acerca desta verdade que não aparece, está escondida sob o agente, e movimenta aquilo que se concebe como o discurso científico, por exemplo. Ou, em outras palavras, este lugar vazio da verdade, fixado em um discurso, permite que investiguemos como cada elemento poderá se alojar aí em cada situação. Se se trata de uma modalidade do discurso universitário, qual seria, então, o mestre escondido nesse discurso que se pretende científico? Por que ao final de cada artigo científico comparando efeitos de psicofármacos, por exemplo, os pesquisadores precisam relatar uma extensa lista de conflitos de interesse com a indústria farmacêutica? A verdade desse discurso esconde um mestre, cabe a nós procurá-lo. Para abrir essa perspectiva, precisamos de uma chave, e a teoria dos discursos nos fornece uma.

Se a escrita dos discursos nos permite colocar à prova a própria teoria psicanalítica, uma outra hipótese se faz presente. Colocando as maquininhas do discurso para girar, o discurso da histórica nos permite considerar se a lógica depreendida dele não seria uma maneira de estruturar uma investigação. Em uma pesquisa como esta, ou em um ensino que se propõe a

tratar a psicanálise de orientação lacaniana não como letra morta, mas como instrumento e objeto de uma investigação, o DH nos dá ferramentas para a proposição de um método. O investigador, fora de qualquer impessoalidade, será o sujeito barrado, sujeito agente de uma investigação que interrogará os significantes-mestre no outro, aquilo que pretende organizar um mundo. Nossa hipótese ganha fundamento ao tomarmos a articulação que faz Lacan a respeito do discurso da histérica em “Radiofonia”, de onde destacamos os seguintes trechos:

Por mais paradoxal que seja a asserção, a ciência ganha impulso a partir do discurso da histérica. [...]

Ele é concebível em se partindo de que a histérica é o sujeito dividido, ou, em outras palavras, é o inconsciente em exercício, que põe o mestre contra a parede de produzir um saber.

Tal foi a ambição induzida no mestre grego sob o nome de *επιστημ*. Ali onde a *δόξα*¹⁰⁵ o guiava quanto à essência de sua conduta, ele foi intimado – e nomeadamente, por um Sócrates histérico confesso [...] (Lacan, 1970b/2003, p. 436).

Parece-nos ter sido essa a estrutura que mobiliza a condução de uma pesquisa como a nossa. Interrogar os significantes-mestre da psiquiatria e da ciência, para produzir, então, algum outro tipo de saber. A verdade desse discurso abriga o objeto causa de desejo. E a psicanálise? Não deveria ela também ter seus *S₁* interrogados? Nossa hipótese é que praticamente todo o trabalho de Lacan vai nessa direção: interroga cada significante-mestre tendo, para isso, feito um retorno ao mestre Freud. Encontramos demonstrações disso em inúmeros momentos da obra de Lacan, mas destacamos aqui o que nos parece ser aquele que se dá logo de entrada, na primeira aula de seu primeiro seminário:

Eu me endereço aqui àqueles que fazem parte do grupo de Psicanálise que representamos. Gostaria que vocês se dessem conta de que, se ele está constituído como tal, no estado de grupo autônomo, é para uma tarefa que não comporta nada menos para cada um de nós, do que o futuro – o sentido de tudo o que fazemos e teremos de fazer na continuação de nossa existência. Se vocês não vêm para colocar em causa toda a sua atividade, não vejo por que estão aqui. Os que não sentiram o sentido desta tarefa, por

¹⁰⁵ Reproduzimos o texto de Lacan, como está em seu *Outros escritos*: com a grafia grega e sem tradução. Trata-se dos termos *επιστημ* (episteme) e *δόξα* (doxa).

que permaneceriam ligados a nós, ao invés de se juntarem a uma forma qualquer de burocracia? (Lacan, 1953-1954/1986, p. 16).

É por este método que, por um lado, Lacan consegue localizar os desvios da psicanálise pós-freudiana e, por outro, dentro daquilo que se configurou como o seu ensino, é o que lhe permite interrogar cada conceito fundamental para, a cada vez, produzir um saber novo. É uma maneira de relermos a discussão do primeiro capítulo acerca classicismos em Lacan: há um saber produzido de sua interrogação aos S_1 da psicanálise, mas Lacan não se contenta com o produto, o saber, S_2 . Talvez, por isso mesmo, algumas vezes tenha afirmado que não se repete. A cada vez busca algo novo.

Outra especificidade do discurso do analista, ressaltada por Lacan, é que este é o único que não domina. O domínio a partir do mestre ou do saber é o que marca os discursos do mestre e universitário. Trata-se de um tema fundamental para a psiquiatria, disciplina que implica, desde sua fundação, o poder e o domínio. O discurso de poder da psiquiatria pode advir de seu lugar de mestria propriamente dito ou, de maneira mais sofisticada, a partir do saber. Um saber que se dirige ao outro como objeto: é do interior dessa lógica que conhecemos por discurso universitário que a psiquiatria pode vir a querer exercer seu poder sobre o louco que, por estrutura, facilmente se acomoda à posição de objeto. Não podemos nos descuidar do poder da psiquiatria, acreditando que se trate de história superada. Mais que história, há uma estrutura. Um saber que diz que *“isso que você pensa não é razoável, não está no domínio da razão”*; é um saber que se investe de poder sobre os corpos. Não há nada de simples ou protocolar nisso, embora, muitas vezes, as instituições queiram acreditar que sim.

A dominação exercida pelo saber aparece, atualmente, sob outras máscaras. Ao afirmar que sabe nomear o sofrimento ou o “desvio” do outro, seja como desatenção, impulsividade ou depressão, está implicada uma autoridade que se exerce no cotidiano da vida das pessoas nas cidades. A psiquiatria, nascida como disciplina moral, tem, ainda hoje, sérias dificuldades em se desfazer de uma prática moralizante. Isso não é exclusivo da psiquiatria. Encontramos essa forma discursiva em diversas outras práticas no contexto da saúde mental, seja da enfermagem, da psicologia ou outras. A crítica de Canguilhem à psicologia, por exemplo, aponta o ideal utilitarista, a ideia de um homem útil, e o caminho de uma adaptação que converte o homem em utensílio (Canguilhem, 1956/1973). O saber dominando o outro, reduzindo-o a um objeto: este é o andar superior do discurso universitário ($S_2 \rightarrow a$). Ou, em outras palavras, trata-se de um discurso que pretende educar a pulsão (Brodsky, 2023, p. 26). Educar a pulsão, a nosso ver,

dialoga com a assertiva de Canguilhem: é o que permite educar o gozo, aquilo que, como afirma Lacan, não serve para nada, a fim de produzir um homem útil.

Estes discursos dominam, exercem poder, explica Miller, porque organizam o mundo. O discurso do analista não domina porque não organiza um mundo, ou, em outras palavras, não é universalizável. É o único discurso cujo agente está fora do simbólico (*a*). Todos os outros discursos são agenciados por elementos do simbólico: S_1 , S_2 , $\$$. É daí que Lacan conclui, para nosso espanto, que, por não dominar, por não organizar um mundo, nem ser universalizável, este discurso não ensina nada. É em torno desse impossível que este trabalho gira. Como ensinar o que não se ensina?

Por não ter nada de universal, mas do particular e do singular, a psicanálise não seria matéria de ensino. Lacan está se referindo ao ensino como domínio, ensino como pedagogia. No entanto, diante do impossível de ensinar, há um forçamento a ser feito: colocar uma tese (impossível de ensinar) não impede a possibilidade de desenvolver uma hipótese que a contrarie (como fazer para ensinar). Em Lacan, o impossível não anula nem o contingente, nem o possível (Miller, 2020, p. 329). Nosso desafio, em uma residência de psiquiatria, não é o de formar analistas, mas de transmitir algo da psicanálise. De sorte que, se não há um ensino universal, há os efeitos do encontro contingente com o discurso analítico, mesmo que seja a partir de um texto teórico ou da construção de um caso clínico. Além disso, assim como Freud nos ensina a tomar cada caso como se fosse o primeiro, indo em direção ao mais singular de cada um; assim também pensamos a transmissão. Tomar cada residente como único, por mais que teimem em se agrupar. O método analítico tornar-se-á teoria vazia se, ao se tornar matéria de ensino, o agente dessa operação pretender transmitir tudo a todos ou, em outras palavras, dominar.

O discurso contemporâneo clama por evidências, provas. O ensino da psicanálise, a nosso ver, situa-se entre o empírico e o teórico. Nosso percurso parte de uma antinomia entre ensino e saber, o que não quer dizer que algo não seja possível de se transmitir. Se pudéssemos questionar as refutações de Sócrates às repostas de Teeteto, arriscaríamos um argumento para cada uma de suas elaborações a respeito de *o que seria o saber*. Concordaríamos parcialmente com sua primeira resposta: há algo do saber que se adquire pela percepção, mas isto é absolutamente singular e não é passível de transmissão. Quanto à segunda resposta, diríamos que há sim um certo saber na opinião verdadeira – trata-se da opinião do mestre, e a descoberta da transferência, por Freud, é o que nos permite considerar essa hipótese. Em relação à sua última resposta – o saber é opinião verdadeira com *logos* –, não se trata de outra coisa que o saber matematizado, aquele que opera no discurso da universidade. *Como, então, se prova o*

inconsciente? Provar tem seu saber: há o matema que se transmite. Provar tem seu sabor – isto é uma experiência singular. O inconsciente se prova das duas maneiras.

3.2.3 O mercado do saber

Em “O triângulo dos saberes”, Miller (2017) faz uma distinção entre o saber-semblante e o saber-verdade. Sendo a Universidade o lugar em que o saber provém de um ensinamento, Lacan aponta que houve um momento histórico em que o saber foi incorporado pela Universidade. Isso se deu no século XII: antes disso não havia Universidade e, é claro, havia saber e havia ensino.

Como apresentamos anteriormente, no discurso universitário o saber opera no lugar de agente. Ele se dirige ao outro reduzido a um objeto, como podemos constatar, por vezes, a partir do desinteresse da Universidade por aquilo que um aluno pensa ou que, porventura poderia interrogar do saber que lhe fora exposto. Nada mais problemático para a Universidade, quando instalada no discurso universitário, que o aluno questionador de seu saber – sobretudo naquilo que seu saber comportaria de mais firme no movediço solo da ciência, como apresentamos no primeiro capítulo. O problema é que o saber agenciador no discurso universitário não tem garantida a sua verdade. (Lembremos que o lugar da verdade, na estrutura que Lacan propõe para o discurso, está sob a barra, abaixo do agente.) Trata-se daquilo que Miller chamou de saber-semblante.

Trouxemos algumas referências anteriormente, por exemplo, quando determinado paradigma científico encontra seus limites e entra em um período de anomalia. O que se encontra, sob a barra, a verdade secreta que sustenta o agente, não é outra coisa que o mestre:

Assim Lacan caracteriza o saber em função no dispositivo universitário: o saber-semblante. Trata-se sempre de um saber de mestre, além de ser um saber para os mestres, porque o segredo da Universidade é que é ao mestre a quem, mesmo através de mediações, ela continua a servir (Miller, 2017, p. 5).

Em oposição ao saber-semblante, há o saber-verdade: o saber alojado no lugar da verdade no discurso do analista. Trata-se do saber inconsciente, cujo estatuto de verdade só se manifesta como semidizer. Mas há aí uma diferença: é que o saber-semblante é um “saber comunicado que não é vivido, não é sentido, pelo qual não se pagou” (Miller, 2017, p. 5). O

saber-verdade, por outro lado, é aquele “pelo qual se paga com sua pessoa” (p. 5), com uma libra de carne.

Certamente as coisas não são tão bem definidas. Miller acrescenta aos dois saberes, o saber-ciência, formando um triângulo. Assim, em alguns momentos o saber-ciência pode estar articulado ao semblante ou à verdade. Bem como a verdade do discurso analítico pode se situar ao lado da ciência, mas acaba por revelar, no percurso de uma análise, seu caráter de semblante.

Mas interessa-nos aqui distinguir uma topologia que nos apresenta uma distinção entre o saber formal, vazio, aquele que pode ser imitado pelo aluno, pela criança reprodutora de Piaget, ou mesmo convertido em puro aprendizado pelo ratinho de Skinner de um lado e, de outro, o saber pelo qual se paga com o corpo.

Pagar pelo saber. É aí que as coisas se complexificam na contemporaneidade em um percurso que não é óbvio à primeira vista. Como apresentamos ao longo de todo este trabalho, a ciência opera por uma extração e uma redução em elementos mínimos, o que faz com que dissolva “o objeto de suas qualidades sensíveis, para dele reter somente o que se deixa inscrever em equações literais” (Teixeira, 2021, p. 39). É este o movimento que permite uma universalização do saber equivalente ao que se expressa em uma linguagem matemática.

Há, no entanto, uma diferença radical entre aquilo que do real se escreve e aquilo que do real se descreve. Cifrar o real pela ciência é chegar à formulação matemática mínima, tal como a lei da gravitação universal. Por outro lado, nossa hipótese é que a operação da genética passa longe dessa matematização. Ao pretender escrever o real, a genética passa a descrevê-lo em caracteres “que somente têm a forma matemática” (Fajnwaks, 2021c, p. 44). Vimos isso anteriormente, com a descrição nada minimalista do real a partir da genética – o que uma bióloga descreveu como tendo jogado os cientistas em uma “avalanche de dados”.

Avançando em nossa hipótese, é este o saber, o de uma *descrição* do real, que se converte mais facilmente em mercadoria. Este saber, ao se converter em tecnologias ou em pseudotecnologias, livra o sujeito de pagar com sua libra de carne para poder pagar com o seu dinheiro. Este saber, pelo qual não se paga com o corpo, um saber essencialmente técnico, é o mais susceptível de ser convertido em um objeto de consumo. O revestimento de um objeto por um saber-semblante, convertendo-o em objeto para consumo, seria um efeito possível do discurso universitário? Ou seja, ao tomarmos os elementos do andar superior do DU, poderíamos extrair daí uma corruptela do mesmo, qual seja, a passagem de um saber agente que comanda um objeto para um saber-objeto? Nesse caso, poderíamos propor a passagem de uma fórmula $S_2 \rightarrow$ a para uma outra: $S_2.a$. Tratar-se-ia do saber puramente técnico destinado a

se portar como semblante de objeto *a*, destinado a ser lançado ao mercado como objeto de consumo.

Nesse sentido, encontramos um interessante comentário de Fajnwaks (2021c, p. 49): “[...] Esse saber como mercadoria, saber técnico, ainda é um saber? Acho que não: que do saber só tem a forma, que é um semblante vazio porque se trata de um saber técnico, onde a linguagem é reduzida a seu valor puramente informativo [...]”.

Trata-se de uma estratégia sofisticada pois, ao reduzir o objeto por meio da operação matemática, a ciência retira-lhe seu caráter semântico; porém, em seguida, “o discurso do capitalismo reabilita a semântica que a ciência suprimiu” (Teixeira, 2021, p. 37). Trata-se de uma semântica que se apresenta como saber-semblante e não saber-verdade. É esse o engodo em jogo na comercialização do saber em que o sujeito, ou a subjetividade, fica de fora. Observamos, por exemplo, a proliferação dos testes genéticos – sem qualquer validação por uma ciência que se leva a sério, mas que prometem identificar as supostas alterações genéticas que predisporiam ou explicariam este ou aquele comportamento ou indicariam que a melhor resposta sintomática se dará com determinado psicofármaco. É puro saber semblante que promete restituir o saber suprimido pela redução matemática realizada pela ciência.

Essa operação (de restituição de um sentido, um saber-semblante), que se habilita em grande medida pela indústria do marketing, “unifica os saberes por seu valor de troca” (Teixeira, 2021, p. 41). O valor de troca relativo a um saber monetizável, com valor definível pelo mercado, é possível à medida que se conseguiu produzir um saber-objeto. Nossa hipótese é de que há um percurso que vai da ciência ao produto disponibilizado no mercado em algumas etapas: 1. O objeto perde suas qualidades sensíveis pela operação científica (matematização); 2. O objeto sem qualidades torna-se universalizável; 3. O discurso do capitalista adere a este objeto o saber-semblante, um engodo que lhe confere sentido; 4. Temos um produto pronto para comercialização, o saber-objeto.

A genética aplicada à psiquiatria, em seu formato comercial atual, seria um bom exemplo que esclarece nossa hipótese: 1. O sofrimento torna-se reduzido às letras do código genético (ATTGCC....); 2. Temos um objeto universalizável – que supostamente seria a redução da depressão ou da desatenção à letra; 3. Reveste-se o objeto de saber, como na produção dos testes genéticos que se encontram à venda na internet e prometem revelar se a depressão de tal indivíduo responderá melhor a este ou àquele medicamento; 4. Basta digitar no Google “*teste farmacogenético para depressão*” que aparecerá uma lista de produtos prontos para a venda.

Neste caso, o ponto de partida é a tomada do objeto, retirando-lhe suas qualidades

sensíveis (Teixeira, 2021, p. 39) para emprestar-lhe um saber universal, o que lhe confere um valor de troca. É distinto de um saber que possui valor de uso; um saber que produz efeitos ao ser portador de qualidades sensíveis. É claro que “nada teria valor de troca se não houvesse um valor de uso, ao mesmo tempo em que nada que tenha valor de uso numa economia, mesmo que seja psíquica, deixa de ter algum valor de troca.” (Campos, 2009, p. 2). Mas o que estamos enfatizando aqui é o valor de troca de um saber-objeto que rapidamente revelará sua inutilidade para um uso singular – ou, sob outra perspectiva, sua utilidade momentânea a partir de sua pretensão de suturar a divisão subjetiva. O saber-verdade pode propiciar outros usos, radicalmente singulares, que não se prestam a nenhuma troca: um saber não replicável ou, em outras palavras, que não supõe que, no campo do Outro, exista o mercado que totalize os méritos e os valores (Lacan, 1968-1969/2008, p. 17).

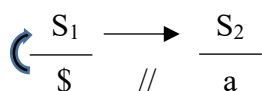
Diante da oferta, cada vez mais abundante, desse saber-semblante que se presta ao mercado dos saberes, a psicanálise poderia interpelar o agente de um discurso que o oferta. De acordo com Lacan no Seminário 16, *De um Outro ao outro*:

Se o mercado dos saberes, muito apropriadamente, está abalado pelo fato de a ciência lhe trazer essa unidade de valor que permite sondar o que acontece com sua troca, inclusive em suas funções mais radicais, certamente não é para que a psicanálise se faça presente por sua própria demissão, quando ela é perfeitamente capaz de articular algo a respeito (Lacan, 1968-1969/2008, p. 19).

Justamente porque a psicanálise nos permite articular algo a esse respeito, podemos elucidar um aparente paradoxo no mundo contemporâneo relativo ao mercado dos saberes. Afinal, se o discurso do capitalista comporta uma cisão entre o sujeito e o saber, como poderíamos articular, a partir da contribuição de Miller (2015) a respeito do adolescente, que hoje o jovem traz o saber no bolso? Trata-se de um autoerotismo do saber – que apresentamos logo no início deste capítulo. São teses aparentemente contraditórias: uma cisão com o saber de um lado e, por outro, tê-lo no bolso.

A construção do discurso do capitalista nos ajudará neste ponto. Será poucos anos depois de apresentar sua teoria dos discursos no Seminário 17 que Lacan formalizará uma escrita do discurso do capitalista. Nele há uma inversão do discurso do mestre, em que o sujeito e o significante-mestre trocam de posição:

Discurso do Mestre



Discurso do Capitalista



Se, habitualmente, a partir do discurso do mestre (que Lacan propõe como homólogo ao discurso do inconsciente), o sujeito tem acesso ao objeto mais-de-gozar, indiretamente, por meio da fantasia ($\$ \diamond a$), o discurso do capitalista apresenta-se como um curto-circuito que promete um acesso direto ao objeto, restituindo aquilo que falta ao sujeito: $a \rightarrow \$$. É um discurso que não faz laço, à medida que promove uma cisão entre o sujeito e o saber (estes ficam separados).

Antes mesmo de propor a escrita do discurso do capitalista na Conferência de Milão, em 1972, Lacan já havia anunciado, no Seminário 17, uma mutação do discurso do mestre, uma “mutação capital” (Lacan, 1969-1970/1992, p. 178): “Alguma coisa mudou no discurso do mestre a partir de certo momento da história [...] a partir de um certo dia, o mais-de-gozar, se contabiliza, se totaliza. Aí começa o que se chama de acumulação de capital” (p. 189). É, então, que questiona: onde está o S_1 ? “Como discerni-lo, a não ser, evidentemente, por seus efeitos mortíferos?” (p. 189).

Já apontamos anteriormente como o S_1 precisa ser procurado no discurso universitário, uma primeira modificação do discurso do mestre. Neste caso, o S_1 está escondido sob o saber – este último se apresentando no lugar de agente, supostamente impessoal. E no caso do discurso do capitalista? Nesse caso, “vemos o significante-mestre, inabalável e inatacável, ao ocupar o lugar da verdade, é representado pelo capital” (Monteiro, 2019, p. 170). Chama também a atenção, na escrita desse discurso, a supressão da dupla barra (//) da impotência, indicando que não há mais uma interdição ao gozo.

O saber, neste caso, longe de constituir-se como um enigma no campo do Outro (tal como se apresenta no discurso do inconsciente), surge como um saber-fazer destinado a produzir os objetos mais-de-gozar: as mercadorias, os *gadgets* e, incluímos nesta série, o saber-objeto. Neste caso, o curto-circuito indica que o sujeito é um sujeito do consumo, ao acessar diretamente os objetos mais-de-gozar. É aí que incluímos o saber-objeto, ou o saber-mercadoria, tal como Lacan a ele se referiu no Seminário 16, e é neste ponto que o paradoxo se desfaz. O sujeito apartado do saber inconsciente, do enigma que lhe daria acesso a uma parte de um gozo supostamente perdido, é o mesmo que traz o saber no bolso. No caso, o saber-mercadoria, este saber sem qualidades singulares pronto para o uso e destinado à produção do mais-de-gozar. O

rechaço do inconsciente, enquanto saber, é absolutamente compatível com essa outra manifestação do saber, um saber fabricado pelo mercado.

É este o ponto que nos leva ao desafio de como ensinar hoje. Como ensinar o que não se ensina a quem traz o saber no bolso? Ora, um ensino, caso seja eminentemente técnico, poderia ser operado por máquinas de ensinar. A internet, os *bots* (como o *ChatGPT* com o qual “dialogamos” anteriormente) prestam-se, talvez com maior precisão técnica, ao suposto ensino de um saber. Toda a cisão entre o ensino e o saber que apresentamos anteriormente ganha seu relevo aqui. É justamente porque, para a psicanálise, o ensino não é a transmissão de um saber que apostamos em uma transmissão que não se reduza a mais um objeto de consumo. Disso os jovens estão mais que saturados. E, se apostamos na psicanálise, estamos de acordo que a saturação pelos objetos não suturará a falta estrutural.

Há aqui, talvez, um paradoxo que precisaremos preservar. Na contemporaneidade, a partir do império do discurso do capitalista, observamos uma disjunção entre a ciência e a tecnologia¹⁰⁶. No século passado, ciência e tecnologia caminharam mais ou menos juntas. Atualmente, no entanto, assistimos a uma proliferação de tecnologias para além da ciência. A ciência precisa correr, por exemplo, para tentar desvendar o que o mapeamento genético de determinado indivíduo quer dizer. Está atrás nessa corrida. Este saber sem qualidades singulares inscrito na tecnologia, pronto para o consumo, é o que mais dista de uma prática psicanalítica que pretende escutar o sujeito do inconsciente. Qual é o paradoxo? É neste mundo inundado de tecnologias – um lugar pouco receptível ao discurso analítico –, que a psicanálise poderá ganhar algum fôlego que lhe permita encontrar as brechas por onde operar. O excesso de objetos prontos para o consumo, os excessos do WhatsApp e Instagram, o consumo de *smartphones* e psicofármacos, têm produzido um mundo com manifestações cada vez maiores de angústia. A angústia se presentifica na clínica cada vez mais, como já adiantara Lacan, pela presença sufocante do objeto. A psicanálise pode encontrar seu lugar aí ao apresentar um novo modo de leitura do mal-estar.

Há aí algo a ser transmitido. Assim como a matemática não prescinde do matemático, aquele que porta um desejo, a psicanálise, em seu ensino, não prescinde do ensinante. Entra em jogo uma função: o desejo de ensinar e aquilo que o ensinante possa comportar de mais singular, um estilo. É o que discutiremos em seguida.

¹⁰⁶ Ciência pode ser considerada uma prática de produção de conhecimento, e tecnologia, uma aplicação desse saber na produção de objetos, práticas e serviços (Dunker & Ianinni, 2023, p. 123).

CAPÍTULO 4

Um desejo de transmissão

4.1 Não estamos afásicos

Intervenção: Se pensamos que ouvindo o discurso de Lacan, de Foucault ou de qualquer outro é que vamos obter os meios para criticar a ideologia que eles nos fazem engolir, estamos ferrados. Entendo que é fora dela que temos que buscar os meios para foder a Universidade.

Lacan: Mas fora do quê? Porque, quando saem daqui, vocês ficam afásicos? Quando saem, continuam a falar, e por conseguinte continuam estando dentro.

Intervenção: Eu não sei o que é isso, afásico...

Lacan: O senhor não sabe o que é afásico? Isto é muito revoltante. O senhor não sabe o que é um afásico? No entanto há um mínimo que se tem que saber.

[...]

Intervenção: Eu me pergunto por que este anfiteatro está lotado com oitocentas pessoas. É verdade que você é um belo palhaço, célebre, e que você vem falar. Um companheiro também falou, durante dez minutos, para dizer que os grupúsculos não podiam sair da Universidade. E todo mundo, reconhecendo que não há nada a dizer, falar para nada dizer. Então, se não há nada a dizer, nada a compreender, nada a saber, nada a fazer, por que toda essa gente está aqui? E você, Lacan, por que fica?

[...]

Intervenção: Fala-se de uma Nova Sociedade. Será que a psicanálise vai ter uma função nela? Qual será?

Lacan: Uma sociedade não é algo que se possa definir assim. O que tento articular, posto que a psicanálise me dá seu testemunho disso, é aquilo que a domina, ou seja, a prática da linguagem. A afasia, isso quer dizer que há alguma coisa que fraqueja por esse lado. Imaginem que acontecem trechos no cérebro de certos caras, e eles não sabem mais como se arranjar com a linguagem. Isto faz deles, antes de mais nada, enfermos.

Intervenção: Pode-se dizer que Lênin esteve a ponto de ficar afásico.

Lacan: Se tivessem um pouco de paciência, e se aceitassem que nossos improvisos continuassem, eu lhes diria que a aspiração revolucionária só tem uma chance, a de culminar, sempre, no discurso do mestre. Isto é o que a experiência provou.

É ao que vocês aspiram como revolucionários, a um mestre. Vocês o terão (Lacan, 1969-1970/1992, pp. 195-196).

No percurso de nossa investigação procuramos demonstrar, a partir da teoria lacaniana, que a linguagem não se presta à comunicação e que, por outro lado, ensinar é, antes de mais nada, falar. Há um impossível em jogo e, não por acaso, apresentamos agora um quarto diálogo. Já havíamos recorrido ao diálogo entre Santo Agostinho e Adeodato, Sócrates e Teeteto, nós e o *ChatGPT*.

O quarto diálogo é o que parece ter sido o mais acalorado deles. Ocorreu em dezembro de 1969, em Vincennes, tendo sido anunciado como um improviso de Lacan. Ali Lacan conversa com estudantes da universidade. O ponto que nos chama a atenção é a aparente angústia dos alunos: toda sua divisão subjetiva está ali. Questionam, com acidez, o discurso de Lacan. No trecho que selecionamos, alguém pergunta se a psicanálise teria função em uma *Nova Sociedade*.

Vamos examinar um pouco mais detidamente alguns aspectos que estão nesse debate. O primeiro deles, a angústia do universitário. Não deixa de ser surpreendente que um jovem que escolha entrar para uma universidade, faça-o, talvez em boa parte das vezes, movido por um desejo – desejo de saber, de ter uma função, uma profissão, desejo de ascender socialmente, de contribuir com a sociedade etc. O que acontece nesta máquina universitária que, não raro, afunda o aluno na angústia?

Discutimos anteriormente que o discurso universitário não é o da universidade, assim como no consultório do analista não está sempre em jogo o discurso do analista etc. Mas não podemos também desconsiderar a pregnância do discurso universitário nesses espaços de ensino: não só nas universidades, como também nas residências médicas. Ali, acredita-se estar em um discurso que ensina à medida que exerce seu domínio. O que o diálogo acima nos faz ver, dentre outras coisas, é o que há de um discurso que seja estrutural e não necessariamente histórico.

O diálogo se passou após a agitação dos eventos conhecidos como Maio de 1968, em que houve um intenso questionamento à figura do mestre. Certamente, há algo dessa ressonância na acidez dessa conversa com Lacan, mas o que nos chama a atenção é uma posição ocupada no discurso que não diz respeito à história. Passaram-se mais de quarenta anos desde esse diálogo e hoje, por outros meios, o questionamento à psicanálise, seja nas Universidades, seja nas Escolas, mantém-se de certa forma. Talvez, atualmente, o questionamento gire em torno

do que a psicanálise teria a dizer a respeito dos grupos identitários, por exemplo. E, não se instalando na afasia, os psicanalistas falam... Aí começam os problemas.

Mas o que pretendemos destacar é o lugar ocupado pelo aluno nessa estrutura discursiva. Essa posição, seja a de se queixar dos mestres retrógrados, seja a de se submeter ao ensino universitário, confirma o seu assento garantido como o objeto de um discurso, ou aquilo que ele produz – a divisão subjetiva. É o que Lacan procurou formalizar com a escrita do discurso universitário, cujo primeiro andar o indica: $S_2 \rightarrow a$; e, no lugar da produção, $\$$. É daí que produziu um neologismo para designar o estudante objeto, que poderia ser traduzido como o *astudado*, incluindo aí seu lugar de objeto *a*.

Diante dessa angústia, o que fará o aluno para se arrancar desse lugar, seja da queixa, seja da obediência? Que giro discursivo seria possível operar? Certamente, isso se dá um por um. Em um outro texto, “Pequeno discurso aos psiquiatras”, de 1967, Lacan destaca a angústia de um determinado residente. Desta vez, o que desperta a angústia é a experiência com o louco. “Esse rapaz que parecia se distinguir entre todos os seus colegas, por chamar pelo seu nome isso que lhe parecia verdadeiramente irreduzível: a angústia.” (Lacan, 1967, p. 5).

Neste caso, o que poderia fazer um residente frente a sua angústia diante do louco? Lacan nos dá algumas pistas.

[...] Ainda assim é decisivo para conceber apenas do que se trata, do que se trata no louco, levar em conta isso, é que aquele que se põe em sua presença nessa posição que é a do psiquiatra, está, queira ele ou não, preocupado. Ele está irreduzivelmente preocupado! Se ele não se sente preocupado [...] se ele não está preocupado, é por certos procedimentos que se manifestam quando olhamos de perto, de maneira incontestável, isto sendo psicanalista ou não, pelo fato de que ele se protege desse preocupação, se vocês me permitem. Quer dizer que ele coloca entre ele e o louco um certo número de barreiras protetoras, que estão ao alcance dos grandes padrões [...] (Lacan, 1967, p. 6).

É o que observamos cotidianamente em nossa experiência com os residentes. Diante da angústia suscitada pelo encontro com o louco, o residente lança mão de barreiras protetoras, tais como a aplicação de escalas, testes, psicoeducação¹⁰⁷ e, não raro, medicações em excesso. Como podemos pensar essa barreira protetora? Ou, em outras palavras, o que se passou do

¹⁰⁷ A psicoeducação é uma técnica que relaciona os instrumentos psicológicos e pedagógicos com objetivo de ensinar o paciente e os cuidadores sobre a patologia física e/ou psíquica, bem como sobre seu tratamento.

universitário reivindicativo de nosso primeiro exemplo, para o residente defensivo do segundo?

Este residente que saiu há pouco da Universidade: que solução deu para se arrancar do lugar de objeto do discurso universitário? Pois bem, aqui não há uma jogada de mestre, mas uma outra jogada, de acordo com nossa hipótese. Arranca-se da posição de objeto para ocupar o lugar de agente neste mesmo discurso. Ou seja: neste caso, o residente passa a operar discursivamente a partir do saber encarnado em pseudotecnologias – estas são suas barreiras protetoras. Sair do objeto do DU para ocupar, diante do louco, o agente desse mesmo discurso. O resultado não falha: o saber, o S_2 a que recorre, mais cedo ou mais tarde falhará, e o residente estará novamente assentado em sua angústia.

A psicanálise não tem, para isso, um remédio aplicável ao universitário enquanto um universal. No mesmo “Pequeno discurso aos psiquiatras”, Lacan, ao apontar que a formação do psiquiatra não parece ser algo simples, nem evidente, considera que o psiquiatra se ocupa cada vez menos do doente: seriam efeitos de formação de massa. O que a psicanálise pode ofertar é algo mais sutil – seja a partir dos efeitos singulares de formação, ou dos efeitos que uma análise pode produzir em cada um, especialmente daquele que se ocupa do louco.

“Se a psicanálise deve ensinar-lhes alguma coisa” – diz Lacan aos psiquiatras –, “é ver que o que se acreditava tão bem compreender, justamente não se compreende nada” (Lacan, 1967, p. 4). É a partir de uma crítica ao sentido jasperiano de compreensão que a psicanálise pode suscitar o questionamento sobre uma crença ingênua de que, finalmente, o doente tornar-se-ia transparente àqueles que dele se ocupam. “Se a psicanálise nos faz ver que não somos transparentes a nós mesmos!” (Lacan, 1967, p. 3).

Um ensino em psiquiatria, não afásico, deveria ter o que dizer a respeito dessas barreiras que o residente interpõe entre si e o louco. “Trata-se de dar conta de uma certa função que nasceu com essa prática que constituiu isolar os loucos. Agora isolamos menos; colocamos outras barreiras, outras muralhas...” (Lacan, 1967, p. 16). É a respeito disso, desses efeitos de segregação de um determinado discurso, que a psiquiatria deveria levantar sua voz. Em uma outra conversa com internos e residentes, Lacan afirma que “[...] convém saber que o que situa em definitivo o psiquiatra como tal é sua situação em relação a essas paredes, estas paredes pelas quais a laicidade fez nela a exclusão da loucura e do que esta quer dizer. Isto só se aborda pela via de uma análise do discurso” (Lacan, 1972/2011, p. 87).

O segundo aspecto que pretendemos examinar do diálogo com Lacan em Vincennes encontra aqui sua ressonância. Trata-se da pergunta a respeito da função da psicanálise em uma *Nova Sociedade*. Abrem-se, aqui, ao menos duas discussões. A primeira conecta-se com o que

tratamos anteriormente e vai ao encontro da resposta que Lacan dá. Ele não leva em conta a suposta Nova Sociedade, mas os efeitos de segregação. A prática da linguagem, de uma maneira nova, tal como Freud a inaugura e, posteriormente Lacan a desenvolve, demonstra-nos que há os sujeitos que não sabem mais como se arranjar com ela. A resposta de Lacan diante da pergunta a respeito da função da psicanálise em um novo mundo tem um contorno, a um só tempo, epistêmico e ético. Não sabemos o que seria uma nova sociedade, mas podemos afirmar que se há falantes em um novo mundo, haverá aqueles que não sabem o que fazer com isso, a linguagem. E isso diz respeito tanto à psiquiatria quanto à psicanálise.

A segunda discussão, que nos interessa de maneira particular, seria a respeito da função e o lugar da psicanálise, não em uma nova sociedade – não observamos nenhuma mutação no sentido de uma revolução – mas neste novo mundo, desconhecido a nós, do século XXI. É exatamente isso que, de alguma maneira, sob o recorte do ensino da psiquiatria, tentamos desenvolver até aqui. É nesse sentido que não se instalar na afasia é o que permite falar, usar da voz para ensinar. Por que nos metemos nisso?

4.2 *Docere, Discere*

Como situar um desejo de ensinar? Como operar a partir disso?

Os psicanalistas certamente estão envolvidos no movimento do ensino e, de acordo com Éric Laurent (2021), nenhuma outra orientação deu tanta importância ao ensino quanto a orientação lacaniana. Foi o próprio Lacan quem se dedicou a este movimento, como nos referimos anteriormente aos incontáveis momentos em que se refere ao “meu ensino”, “o que lhes ensino”. É o que também constatamos com a abertura de seu primeiro Seminário, com “o mestre rompe o silêncio”. É preciso romper o silêncio, sair da afasia, para se transmitir a psicanálise. Os matemas não falam, é preciso um operador que os faça falar.

De acordo com Laurent (2021, p. 17, tradução nossa¹⁰⁸), “o psicanalista não tem como vocação ensinar, mesmo quando o faz. Sua formação não está centrada no ensino, forma-se para praticar a psicanálise”. Caso o faça, dedique-se ao ensino, rompa o silêncio, será como sempre o faz, a partir de uma falha: seja o ato-falho, o encontro faltoso, o lapso da língua. É dessa forma que, ao ensinar, a partir daquilo que a psicanálise lhe ensina, ele o faz modificando os modos tradicionais de ensinar (Laurent, 2021). Aí está uma dificuldade no caminho do ensino da

¹⁰⁸ No original: “*El psicoanalista no tiene como vocación enseñar – aun cuando lo haga – y su formación no está centrada en la enseñanza; se forma para practicar el psicoanálisis.*”

psicanálise, sobretudo se destinada àqueles que não demandaram isso, como muitas vezes é o caso do residente de psiquiatria. É que o seu programa de ensino irá romper “o silêncio produzido pelo conformismo e pela homogeneidade universitária” (Laurent, 2021, p. 22, tradução nossa¹⁰⁹).

A psicanálise pode nos ajudar a encontrar soluções menos angustiantes para os desafios do nosso século. Isso só será possível mediante a sobrevivência de seu discurso em um mundo da avaliação, da contabilidade de uma produção cada vez mais incessante, ou seja, em um mundo pouco disponível para a escuta da subjetividade, este que forclui as coisas do amor – como afirmara Lacan a respeito do discurso do capitalista. É diante dessa danação – que pode ser também, de alguma maneira, sua salvação –, que propor-se a ensinar a psicanálise acarreta desafios que não são mais os desafios do tempo de Freud ou de Lacan.

Os desafios do ensino da psicanálise dizem respeito a como tomar os conceitos da psicanálise e fazê-los falar, dar-lhes vida. É muito diferente de ensinar a psicanálise como se fosse história, teoria obsoleta ou letra morta. Esse desafio diz respeito ao ensinante e à responsabilidade da oferta de um ensino que comporte a dignidade da psicanálise.

Longe, porém, de qualquer injunção superegoica que apontaria para um professor ideal, aquele que teria tais ou quais habilidades e competências. De acordo com Laurent, é justamente a partir de sua destituição de um lugar de professor, de ensinante, que se pode transmitir algo, à margem de seu saber. Não se dá tudo o que tem: isso produz o aborrecimento. O ensino se dá a partir de uma investigação do não saber, mais do que do desejo de saber:

Foi Jacques-Alain Miller quem sublinhou um paradoxo crucial para o ensino: não se pode ensinar o que se sabe, da mesma maneira que não se ama dando o que se tem. Se o ensinante quer transmitir tudo o que sabe, quer dar tudo o que tem, o que produz é aborrecimento, ódio, rechaço. É a razão pela qual o conselho de Lacan era “ensinar a partir do que não se tem”, seu ‘não saber’. ‘Ensinar a partir de um não saber’ é um nome desta dificuldade (Laurent, 2021, p. 55, tradução nossa¹¹⁰).

É neste ponto que a psicanálise aplicada à instituição ganha seu destaque. Nada melhor

¹⁰⁹ No original: “[...] hay que romper el silencio producido por el conformismo y la homogeneidad universitaria.”

¹¹⁰ No original: “Fue Jacques-Alain Miller, quien ha subrayado una paradoja crucial para la enseñanza: no se puede enseñar lo que uno sabe, de la misma manera en que uno no ama dando lo que se tiene. Si el enseñante quiere transmitir todo lo que lo sabe, quiere dar todo lo que tiene, lo que produce es aburrimiento, odio, rechazo. Es la razón por la cual el consejo de Lacan era ‘enseñar a partir de lo que uno no tiene’, su ‘no saber’. ‘Enseñar a partir de un no saber’ es un nombre de esta dificultad.”

que a clínica para nos situar diante daquilo que não sabemos. Em nossa experiência, na Residência de Psiquiatria do Instituto Raul Soares, temos alguns espaços privilegiados para isso: seja diante do atendimento dos casos considerados mais graves, pacientes internados após um surto psicótico ou uma passagem ao ato grave; seja no ambulatório de psicanálise aplicada à psicoterapia – cuja prática muitas vezes desperta o interesse do residente pela psicanálise, ou pela própria análise –; bem como também a partir das sessões clínicas semanais em que um residente leva um caso desafiador para apresentação e discussão por toda a comunidade da Residência, preceptores e residentes com formações e interesses variados dentro desse vasto campo da saúde mental. O que há de comum em todas essas situações é que, nelas, há a clínica que não se deixa calar por qualquer protocolo. A psicanálise não entra aí com a solução, mas trata-se de uma aposta, a de investigar o não saber que há em cada caso. Pode-se também fazer vacilar os semblantes de um ou outro discurso que queira se afirmar como garante da verdade, Outro do Outro. Enquanto o discurso universitário vela o não saber, o discurso do analista o revela (Brodsky, 2023, p. 214).

Aí encontramos uma função, cara à psicanálise, aquela que Lacan definiu como “em extensão”: presentificar a psicanálise no mundo. Por outro lado, nesta “Proposição de 9 de outubro de 1967 sobre o psicanalista da Escola”, Lacan introduz a psicanálise em intensão com a função de preparar os operadores para ela (Lacan, 1967/2003, p. 251). É em sua dimensão terapêutica, no entanto, que localizamos uma função de transmissão na residência de psiquiatria, sobretudo ao considerar que essa dimensão, como propõe Laurent, deve sempre superar a do ensino. Com isto estamos de acordo, ao considerar que a transmissão inclui, além de uma episteme, a transmissão de uma ética – e privilegiar a clínica em detrimento do ensino teórico, se não nos ensina (ou demonstra), mostra-nos: coloca em evidência o *de que se trata* em uma operação analítica.

Observamos, no entanto, que, muitas vezes, os residentes estão mais do lado de uma demanda técnica que de uma demanda clínica. Nada que nos surpreenda em um mundo onde impera a técnica e algumas pseudotecnologias¹¹¹ aplicadas à psiquiatria, por exemplo. Menos

¹¹¹ Podemos considerar uma pseudotecnologia, por exemplo, alguns testes desenvolvidos para pesquisas em psiquiatria e que são aplicados à clínica para definir a tomada de decisões em relação à prescrição ou dosagem de um medicamento. A esse respeito, Dunker e Iannini afirmam: “Portanto, se queremos que as políticas públicas aceitem, incorporem e levem em conta as melhores evidências científicas precisamos urgentemente tratar não apenas as pseudociências, mas as pseudotecnologias científicas. Aquelas que apresentam as técnicas para mensuração e operacionalização de práticas como filtros de inclusão e hierarquização de saberes. A ideia de que as práticas humanas, com seus dilemas éticos, com seus impasses de decisão e escolha, possam ser tratados por teorias ‘automáticas’, que excluem qualquer dúvida ou consideração feita pelos ‘mortais’, torna-se um alvo fácil para o ressentimento cognitivo” (Dunker & Iannini, 2023, p. 126).

que técnica, transmitem-se princípios éticos que a psicanálise introduz de um modo novo nos discursos da saúde mental; seja uma ética das consequências, ou uma ética do sintoma.

Realizamos nosso percurso, até aqui, sem estabelecer uma clara distinção entre o que estamos chamando de ensino e de transmissão. Evitar uma definição rígida tem algumas justificativas. Uma delas é que tal distinção de termos não aparece nos textos clássicos de Freud ou Lacan. Além disso, acreditamos que seria prudente não articular o problema de modo a criar um manual de “como se ensina” ou “como se transmite” a partir de um ou outro discurso, por exemplo. Em nossa prática com os residentes, ao contrário, transitamos entre os discursos. Não no sentido de querer dominar a partir de cada um dos três discursos, mas, em um espaço institucional, às vezes é preciso ceder um pouco. Há momentos em que se faz necessário ceder, outros não. Não há, por exemplo, que desarmar completamente o residente munido de barreiras protetoras diante do louco. Fazer vacilar os semblantes de sua armadura pode colocá-lo sem outros recursos diante da loucura, suscitando angústia, fazendo-o recuar ainda mais. Por outro lado, não ceder, por exemplo, diante dos discursos que impelem à segregação do louco, o que não é nada raro nos espaços institucionais. Dar a palavra ao louco, escutar o que este tem a nos dizer e nos ensinar sobre o seu sofrimento, é um ensinamento da psicanálise do qual não há como abrir mão.

Lacan comenta, no Seminário 17, a dificuldade que há em se traduzir o seu discurso para a linguagem universitária. Ele localiza aí um risco a se correr, uma vez que haverá alguma distorção ao se propor “uma tradução ao discurso universitário de algo que tem suas próprias leis” (Lacan, 1969-1970/1992, p. 39).

Essas leis, tenho que abrir-lhes a trilha. Elas são as que pretendem dar ao menos as condições de um discurso propriamente analítico. Isto, é claro, fica submetido ao fato de que, como salientei no ano passado, o fato de que eu o anunciei aqui do alto de uma tribuna comporta, com efeito, o risco de um erro, um elemento de refração que faz com que, por algum lado, caia sob a ação do discurso universitário. Há algo aqui que provém de um desaprumo fundamental (Lacan, 1969-1970/1992, p. 39).

Propor-se a ensinar desde dentro da Universidade, ou de instituições que funcionem predominantemente a partir do discurso universitário, comporta um risco, mas um risco a se correr. Há que aproveitar a tribuna. A esse respeito, Graciela Brodsky (2023, p. 42, tradução

nossa¹¹²) comenta que “há que ceder em alguns pontos para sustentar a transmissão da psicanálise em cada lugar em que se apresenta a possibilidade de fazê-lo”, o que nos parece ser uma consideração preciosa, não no sentido de submeter o discurso analítico à estrutura discursiva de uma instituição, mas de aproveitar as brechas, as impotências e as impossibilidades do discurso para tomar, por pouco que seja, um lugar em uma pequena tribuna.

É nesse sentido que, em nosso trabalho, ensino e transmissão são termos que não ganharam uma significação especial. São significantes usados, a cada momento, em um contexto – mas tratamos de tentar deixar claro o seu uso em cada um destes momentos. Se pudéssemos arriscar uma definição mais formal de um e de outro, diríamos que o ensino está mais próximo do saber que opera na prática pedagógica: um saber que pretende dominar o gozo, o saber do discurso universitário. Em outras palavras, ensinar seria ensinar o que se sabe. Ou ainda, como propõe Brodsky (2023, p. 13): “Hoje se denomina ensino a transmissão metódica de saberes standardizados”. Por outro lado, a transmissão poderia se dar a partir do ponto em que se caminha para os limites do saber. Aí, nestes limites, ainda se pode recorrer ao mestre, ao argumento de autoridade. Estaríamos, neste ponto, naquilo que Lacan, retomando Freud, nos indicou como um “ignorar o que se sabe” – o que não quer dizer que haja, aqui, um zero de saber. Primeiro se sabe alguma coisa, para depois ignorar o que se sabe (Brodsky, 2023, p. 113).

Um passo a mais. Transmitir nos indica que se fala desde o que não se sabe – como argumentamos anteriormente a partir do caso clínico. Não se trata de um não saber a ser desvendado, mas de investigar o próprio não saber enquanto um impossível de saber, e não de se tentar cercá-lo todo nas redes do saber. É por aí que caminhamos em uma supervisão, quando instigamos o residente a encontrar, em cada caso, o ponto que interroga a teoria e, mais que isso, em que não se conforma a ela.

Por estes meandros de uma formação complexa como é a do psiquiatra que se torna mais claro este bom desafio, em que analista e ensinante não se confundem. Servem a discursos diferentes e, nossa hipótese, que tentamos sustentar anteriormente, ganha aqui ocasião de mais uma vez tentar colocá-la à prova. Argumentamos, anteriormente, que uma investigação como essa se estrutura como em um discurso da histórica, à medida que parte do sujeito barrado, \$, para interrogar os S_1 da cultura, da psiquiatria, da ciência ou da psicanálise. Caminhando um pouco mais com nossa hipótese, podemos afirmar que também a transmissão da psicanálise na formação em psiquiatria opere por esta via: interrogar os S_1 , produzir saber, S_2 . Não se contentar

¹¹² No original: “[...] hay que ceder en algunos puntos para sostener la transmisión del psicoanálisis en cada lugar en que se presentara la posibilidad de hacerlo [...]”

prontamente com o saber produzido, manter aberta a fenda de um impossível de compreender, miragem imaginária que leva a crer no saber e não a tomá-lo como um semblante, um saber provisório.

No entanto, como afirmamos anteriormente, em uma instituição psiquiátrica, na melhor das hipóteses, transitamos entre os discursos. Como ensinar, então, a partir do discurso universitário ou do mestre? Seguindo a indicação de Lacan, ao nos dizer que se ensina na posição analisante, ou seja, naquela de quem fala, estamos na posição de sujeito barrado. Há que se procurar o lugar de onde falamos, quando há que suportar o semblante do DM ou DU. Ou seja, se em um ensino se toma o DM, há que indicar o que ocupa o lugar da verdade, a divisão do mestre; ou ainda, a partir do DU, recolher o seu efeito, aquilo que produz: a divisão subjetiva.

Todos esses malabarismos, as mudanças de um discurso a outro, todo esse movimento, tudo isso não se trata, absolutamente, de uma encenação. É à medida que o ensinante aprende com sua própria análise, recolhe de sua experiência analítica os efeitos, que operar com os demais discursos não se sustentará por outra via que a do semblante. Estamos de acordo com Ricardo Seldes¹¹³, ao afirmar que tudo isso que fazemos, “estudar, ensinar, aprender, é para melhor atender os pacientes” (Seldes apud Brodsky, 2023, p. 164).

Mencionamos, logo acima, que ao operar a partir do DU, ou em uma instituição em que este esteja instalado, há que se recolher o seu produto, o sujeito dividido. Reformulemos: aproveitar a tribuna vazia para transmitir o discurso analítico implica também em acolher o aluno em sua divisão. O sujeito que cai do DU está, por vezes, desbussolado e temos a chance de lhe indicar algum caminho. Assim também se dá com o cientista que conduz suas pesquisas em um certo automatismo, até que seu objeto de investigação tome vida própria¹¹⁴. É o que faz brotar a angústia do cientista e há também aí uma chance de recolher os efeitos de sua divisão: “o agente da operação fica dividido e começa a se perguntar pelas consequências de sua ação” (Brodsky, 2023, p. 22).

Tudo isso – tomar a palavra, fazer vacilar os semblantes, recolher os efeitos dos vários discursos – não se faz o tempo todo. Isso só levaria a despertar mais a angústia do universitário como aquele, cujo diálogo com Lacan transcrevemos anteriormente: “[...] se não há nada a dizer,

¹¹³ Está se referindo ao que afirma ter aprendido com Miller.

¹¹⁴ Em “A terceira”, Lacan faz menção à angústia do cientista: “Quando os biólogos – para nomear esses cientistas – impõem-se o embargo de um tratamento laboratorial das bactérias sob pretexto de que, se as tornamos muito fortes e resistentes, elas podem escapular por debaixo da porta e varrer pelo menos toda a experiência sexuada, ao eliminar o *fallasser*, mesmo assim, isso é algo bastante mordaz.” (Lacan, 1974/2022, pp. 31-32).

nada a compreender, nada a saber, nada a fazer, por que toda essa gente está aqui? E você, Lacan, por que fica?” (Lacan, 1969-1970/1992, p. 195). É uma hipótese que nos parece pertinente e estamos, aqui, de acordo com Brodsky (2023, p. 119): tentar ensinar, na posição do discurso do analista, pode suscitar ainda mais angústia e poucos efeitos de ensino.

É claro que algumas coisas tentaremos ensinar. Lacan inventou uma língua nova e algo disso há que passar pelo ensino. Se o jovem residente, de alguma maneira, não se familiariza com essa nova língua, só lhe resta colocar-se de fora. No melhor dos casos, este se *infamiliariza*¹¹⁵ com esta nova língua, o que lhe permite interrogá-la. “Como fazer a psicanálise desejável? Não é renegando Freud ou Lacan. Isso é ensinar: fazer desejar ao outro, única maneira de aprender” (Brodsky, 2023, p. 93).

Aproximar-se da língua lacaniana terá, possivelmente, alguns efeitos, sobretudo no que concerne à transferência. Se pudermos parafrasear Freud (1912) em seu artigo “A dinâmica da transferência”, diremos que a transferência seria necessariamente *ocasionada* em uma situação de ensino e o residente, por meio da ação combinada de sua disposição inata e das influências sofridas durante os primeiros anos, teria conquistado um método específico de se conduzir na vida escolar ou, mesmo antes, frente ao saber¹¹⁶.

A transferência nos interessará, neste momento, tendo-se em vista sua articulação ao saber e o relevo que ganha, a partir de Lacan, ao formulá-la como a função do sujeito suposto saber. Não retomaremos exaustivamente as formulações acerca da transferência em nosso trabalho, mas aquilo que diz respeito ao papel da transferência em um ensino, tal como Lacan o propôs em seu “Ato de fundação”: “O ensino da psicanálise só pode transmitir-se de um sujeito para outro pelas vias de uma transferência de trabalho” (Lacan, 1964/2003, p. 242).

No entanto, o ponto que pretendemos articular em nossa pesquisa é como se daria uma transferência de trabalho diante de um residente do mundo hipermoderno. Propusemos anteriormente a complexidade de nosso século como a de uma superposição de estruturas culturais em que temos, a um só tempo, a histórica da era vitoriana e o sujeito produto do

¹¹⁵ Fazemos uma alusão ao neologismo *infamiliar* proposto como uma possível tradução do termo *Unheimlich*, trabalhado por Freud. Outras traduções possíveis são *estranho*, *inquietante*. Esse neologismo comporta a ambivalência de algo que é, ao mesmo tempo, familiar e estranho (Iannini & Tavares, 2019).

¹¹⁶ O conhecido trecho de Freud acerca da transferência é: “Gostaria de, nas páginas seguintes, acrescentar algumas considerações destinadas a explicar como a transferência é necessariamente ocasionada durante o tratamento psicanalítico, e como vem ela a desempenhar neste seu conhecido papel. Deve-se compreender que cada indivíduo, através da ação combinada de sua disposição inata e das influências sofridas durante os primeiros anos, conseguiu um método específico próprio de conduzir-se na vida erótica – isto é, nas precondições para enamorar-se que estabelece, nos instintos que satisfaz e nos objetivos que determina a si mesmo no decurso daquela.” (Freud, 1912, p. 111).

discurso neoliberal. Nesse sentido, nossa proposta é partir de um suposto residente hipermoderno, qual seja, aquele que se encontra disjunto do saber ao mesmo tempo que o traz no bolso – enquanto um saber-objeto, sem qualidades singulares, como propusemos anteriormente.

O que tínhamos antes? O sujeito suposto saber; esta espécie de erro subjetivo que produz uma crença no Outro, que o Outro possui o saber. Por esta via, poderíamos pensar um ensino tradicional, o mestre que se autoriza da transferência que suscita no aluno. Esta é a via do Ideal, do professor enquanto Ideal-do-eu. Esta é também a forma tradicional como pensamos a transferência por uma via positiva ou negativa e que nos ajuda a localizar a posição dos residentes frente à psicanálise. A transferência por uma via positiva como a que pode tanto suscitar um desejo de saber, como também, produzir resistências a uma investigação acerca do saber. E, por outro lado, a transferência por uma via negativa, que caminha desde o ódio à psicanálise até uma postura menos odiosa que permitiria ao residente colocar os S_1 em questão, interrogá-los – o que pode ser uma maneira interessante de se portar em uma investigação.

Tudo isso, deste *mundo antigo*, ainda é válido. Mas constatamos no mundo de hoje, a queda dos ideais e a ascensão dos objetos mais-de-gozar (encarnados nos *smartphones*, drogas, medicações de produtividade, jogos eletrônicos etc. – e incluímos nesta série o saber-mercadoria, o saber-objeto), como vimos anteriormente com o discurso do capitalista. Nesse curto-circuito, que acaba por não ser exatamente uma forma de laço social, por não haver uma articulação de um agente que se dirige ao outro, o que observamos é a estrutura em que os objetos-mais-de-gozar comandam o sujeito ($a \rightarrow \$$). Por ter o objeto a no lugar de agente, Miller propõe uma homologia entre este e o discurso do analista: “[...] o discurso da civilização hipermoderna tem a estrutura do discurso do analista. [...] O discurso da civilização não é mais o avesso da psicanálise. É o seu sucesso.” (Miller, 2004c, p. 4).

Se anteriormente, o discurso do analista se constituiu como o avesso do discurso do mestre, agora, teríamos o discurso do mundo hipermoderno como homólogo ao primeiro. Toda a relação com o saber se modifica desde então. Qual seria o lugar para o sujeito suposto saber neste caso? Ou seja, diante do império do objeto a , como pensar a suposição de um saber no Outro? O saber está no bolso, como saber-mercadoria, objeto de consumo. É nesse sentido que, de acordo com Ram Mandil (2005, p. 2), “uma característica destes novos tempos é o questionamento de todo saber suposto e um estímulo à exposição do saber”. “Vejam como gozam!” – poderíamos retomar, hoje, as palavras de Lacan, diante do universitário hipermoderno. Ainda de acordo com Mandil, tal modificação na relação com o saber acaba por

colocar sob suspeita toda suposição. Ou, com Miller (2010, p. 75): “Bem, o que eu chamei agora mesmo de ‘a sociedade da suspeita’ é intolerante ao suposto saber. Ela se anima a partir de um outro imperativo que é o de explicar tudo, expor tudo, exhibir tudo”.

Colocar o saber sob suspeita não seria de todo mal, poderíamos argumentar. É uma via de investigação por via da transferência negativa. O problema aparece quando articulamos aí o saber-objeto no comando do sujeito. O que está sob suspeita é o lugar mesmo do Outro – daí o autoerotismo do saber nestes jovens, ou nessa nossa suposição de um residente hipermoderno. Este seria aquele que traz o saber no bolso, saber este aderido, confundido com o lugar da verdade, separando-se do saber suposto no Outro, ou, em outras palavras, colocando o Outro sob suspeita. Poderíamos, então, arriscar a escrita de uma estrutura discursiva deste residente hipermoderno. Há, de acordo com nossa hipótese, uma adesão do saber-objeto à verdade – tal como é sua crença em uma ciência isenta de equívocos. Foi o que propusemos com a escrita $S_2.a$. Nossa hipótese é que possamos escrever o restante da estrutura a partir da homologia apontada por Miller. Assim, teríamos:

Discurso do Analista $\begin{array}{ccc} \text{C} & \frac{a}{S_2} & \longrightarrow \frac{\$}{S_1} \\ & // & \end{array}$	Nossa hipótese: $S_2.a \longrightarrow \frac{\$}{S_1}$
--	---

Ou seja: o saber no lugar da verdade do DA passa para o andar de cima. Este saber-verdade irá revestir o objeto, tornando-se o agente. No entanto, esse saber, que pretende trazer consigo as qualidades da verdade, está desalojado de seu *verdadeiro* lugar. Daí só se constituir como engodo, puro semblante da verdade. Indicamos, no capítulo anterior, um momento em que Lacan se refere ao libré, à capa de saber que reveste o natural, e é oportuno retomá-lo aqui:

O natural, falemos dele, é tudo aquilo que se veste com a libré do saber, e Deus sabe que isso não falta. O discurso universitário é feito unicamente para que o saber sirva de libré. A roupa de que se trata é a ideia da natureza. [...] Mas, enfim, nem sequer começamos a esboçar qualquer princípio de adesão a essa relação saber/verdade, ou verdade/saber, como quiserem, como ao que dizemos da medicina, da psiquiatria e de uma porção de outros problemas (Lacan, 1971a/2011, p. 35).

Este suposto saber-verdade que encapa – talvez mais que envelope – se adere ao objeto:

será um pretenso Deus que não engana e estará agora como o agente do discurso, que estamos propondo aqui, como o do residente hipermoderno. Quais serão seus efeitos? Ao dirigir-se à suposta singularidade do paciente (como afirmamos anteriormente, no capítulo 2, uma singularidade articulada à genética, um singular como caso do universal), terá como produto os exames de S_1 . Para cada um, um ou vários S_1 : TDAH, TOD, autismo, pânico, depressão etc. Máquina poderosa, não podemos negar.

Onde estaria o residente (ou o psiquiatra) neste discurso? Nossa hipótese é que ele não mais exista. Faz operar a máquina do saber-objeto, mas poderia muito bem ser um *chatbot*, isso que está se chamando atualmente de inteligência artificial. O resultado dessa formulação é não apenas a ausência de clínica, como apontamos no capítulo 1, mas a desnecessária função do psiquiatra neste mundo hipermoderno.

Os desafios não são nada banais. Como interferir nesta estrutura que opera tão bem? Há que se reconstituir um suposto saber no Outro? Não nos parece que caminhará por aí. Mas, talvez, algum remanejamento dessa estrutura seja possível. Indicar uma alteridade não-toda, produzir alguns abalos na adesão $S_2.a$, seria a chance de retirar o objeto a de sua função mais-de-gozar para restituir-lhe sua função de causa.

É interessante que Laurent aponta como, a partir da queda dos ideais, do Nome-do-Pai, a partir da teoria da forclusão generalizada, o termo “transferência” praticamente desaparece do último ensino de Lacan. Se a transferência supõe um Outro bem estabelecido, neste caso há o Outro, lugar da linguagem e do equívoco, sob suspeita. O que restaria ao ensinante? A posição do mestre castrado, como apontamos anteriormente, poderia aqui indicar-nos um caminho. Pode ser operativa em alguns casos. Mas, o impasse a que chegamos, parece-nos, suscita outro tipo de solução.

Ainda com Ram Mandil (2005), temos a indicação de uma mutação nas manifestações da transferência na contemporaneidade. Há uma menor articulação da demanda nestes tempos em que o Outro não existe, o que se presentifica por uma transferência que passa, cada vez menos, pela via do saber ou do amor. De acordo com o autor, o que está em jogo na contemporaneidade é uma vertente pulsional da transferência. Nesse sentido, a transferência “não parece visar à falta no Outro, dando a impressão de confundir-se com as exigências de uma presença absoluta como condição para o gozo” (Mandil, 2005, p. 3). *Mutatis mutandis*, propomos que a transferência dirigida ao ensinante, por esta via pulsional, possa encontrar ali, não o mestre castrado, mas um objeto: o olhar, a voz. Ou, ainda, algo que se preste a introjetar ou dejetar.

Trata-se de saber se, colocando em jogo essa função do professor-objeto-causa, se será possível mobilizar o circuito pulsional do residente, de maneira que lhe permita produzir uma separação entre saber e objeto, por um lado e, por outro, entre saber e verdade. Restituir-lhe a posição de sujeito barrado, §¹¹⁷, incluindo aí a responsabilidade pelo que diz. Resgatar o sujeito, aquele que fala e, ao falar, ensina, sobre aquilo que aprendeu com o caso. O residente, ao nos transmitir o que aprendeu, faz-se responsável pelo que diz, ao apoiar-se na palavra. Há que encontrar aí, sua enunciação. A tentativa em jogo seria a de provocar algo nesse sentido: ao separar saber e objeto, este último passa a ocupar o lugar da verdade e algo do saber já não será mais dado, mas sim produzido, tal como nos apresenta o discurso da histérica. Fazer-se olhar, tornar-se voz. Será este um caminho? Retomaremos este ponto um pouco mais adiante.

É claro que o residente hipermoderno poderá colocar sua maquininha de produzir S_1 's para funcionar. Encontrará, certamente, os sujeitos que cabem bem nessa maquininha, aderem, identificam-se, mas não podemos nos esquecer que encontrará também aqueles que convocarão sua *presença* neste dispositivo – dali onde se ausentara. É uma outra maneira de fazer surgir o sujeito barrado sob a pele do residente. De toda maneira, este trabalho nos aponta uma indicação, para fazer série a outras duas: ser dócil a este residente hipermoderno. Assim como Freud o foi com a histérica e Miller ao sujeito trans, precisamos ser dóceis a estes que fazem agitar a psicanálise. É por estas vias que a psicanálise pode se presentificar no mundo hoje.

Ao lado deste sujeito hipermoderno, há também aquele antigo que supõe um saber no Outro, que estabelece uma transferência com a psicanálise e que irá se (in)familiarizar com sua linguagem. É previsível que este jovem residente possa passar, então, a catalogar os pacientes: “neste caso há forclusão do Nome-do-Pai”, “este é uma neurose-obsessiva ou uma melancolia?” etc. Ou seja, tentará objetificar o paciente dentro dessa nova trama discursiva. Claro que os diagnósticos poderão servir como uma bússola, não se trata de retirá-la. Mas, uma função da preceptoria, da supervisão, será justamente a de se dirigir ao ato do residente. Quais são os usos que ele está fazendo desta nova língua?

Como sair dessa enrascada? Não temos, para isso, uma receita. Nosso percurso indica que o ensino é uma experiência viva e que levará a interrogar, a cada vez, e de maneira singular

¹¹⁷ Esta restituição da subjetividade do residente que propomos aqui encontra ressonância em Canguilhem, ao investigar uma possível pedagogia da cura: “O médico não está longe de pensar que sua ciência é uma língua bem feita, ao passo que o paciente se expressa com jargões. Mas como no início o médico foi homem, na idade em que era incerto saber se ele se tornaria Deus, mesa ou bacia, ele conserva algumas lembranças do bloco original no qual ele foi esculpido e reteve, a princípio, alguns elementos do jargão desvalorizado por sua língua de cientista. Ocorre-lhe, por vezes, consentir em compreender que a demanda de seus clientes possa restringir-se a conservar uma certa qualidade da disposição para viver [...]” (Canguilhem, 2005b, p. 58).

em cada residente que nos procura para discutir um caso, sua miragem compreensiva, sua crença em um saber preestabelecido (e não naquele advindo do próprio caso). O residente procurará uma garantia do Outro, a palavra final do preceptor acerca do diagnóstico. O desafio é ajudá-lo a tentar encontrar as respostas que busca na estrutura discursiva que se depreende daquilo que o próprio paciente diz. O movimento parece errático, mas o que está em jogo é uma descontinuidade da formação. Há uma descontinuidade no sentido de que não há uma sequência a ser seguida, não há *Capítulo Um* da psicanálise a ser aprendido. Mas também, trata-se de uma formação que implica em descontinuidades, surpresas, efeitos de revelação, efeitos traumáticos. A formação é descontínua, mas não está à deriva, ou, podemos articular, a partir de Romildo Barros trata-se de uma formação sem *standard*, mas não sem princípios¹¹⁸ (Barros, 2003).

É nesta Babel institucional que o analista poderá operar. De acordo com Brodsky (2023, p. 92), o analista pode se tornar “um especialista do deciframento dos textos de Lacan e tratamos de traduzi-los em nossa pequena paróquia, ou então nos preocupamos em como fazer para que o discurso de Lacan siga sendo desejável.” É nesse sentido que a transmissão ganha vida ao se ensinar à margem da própria ignorância, ou seja, interrogando a pertinência de um conceito, ou da psicanálise mesma, na clínica que se nos apresenta hoje. Antes de interrogar os outros discursos, a psicanálise deve interrogar a si própria, evitando, assim, uma posição de soberba, ênfase ou mestria sobre os demais discursos¹¹⁹. A psicanálise nos conduz a ensiná-la respeitando um furo no saber. É o que Lacan escreveu sob a forma de S(A): a falta de um significante no Outro. Aí está o limite do saber, a impossibilidade última de um saber totalizante.

Estamos em um limite da transmissão: o que uma psicanálise ensina é o que *minha* análise me ensina. É por isso que Lacan afirma que não há formação do analista, mas tão somente formações do inconsciente. Ou, de acordo com Pablo Requena (2023, p. 77), “não se antecipem em ser lacanianos, não o reduzam a uma questão performativa ou de identificação. Não escamoteiem a própria experiência, coloquem seu corpo, não descontem seu sintoma.”. Este furo no saber, o S(A), não se transmite, não se ensina falando. Por isso mesmo é, muitas

¹¹⁸ Romildo Barros refere-se à clínica psicanalítica, e não à formação em si, ao articular que se trata de uma clínica sem *standard*, mas não sem princípios.

¹¹⁹ Em seu livro *Los psicoanalistas y el deseo de enseñar*, Graciela Brodsky (2023) reproduz uma questão feita a Miller, na revista da ECF (Escola da Causa Freudiana). Caroline Leduc lhe pergunta: “Com o objetivo de restituir o mais justamente possível a complexidade dos fenômenos clínicos próprios da cura analítica, Lacan fez trabalhar, evoluir seu corpo conceitual, confrontando-o com os achados de disciplinas conexas, assim como o fez Freud anteriormente. Quais são, hoje em dia, para o senhor, as disciplinas que a psicanálise do século XXI deveria interrogar para beneficiar-se?” Ao que Miller responde: “Te dou a resposta que me surge: a psicanálise e a psicanálise, sem esquecer da psicanálise. Quero dizer, assegurar suas bases e sua ‘cultura geral’ antes de se aventurar em alto mar.” (Miller apud Brodsky, 2023, p. 66).

vezes, difícil tomar a palavra, mas é também por isso que sustentamos que não estamos afásicos. É necessário, como afirma Lacan no Seminário 24, *forçar* aquilo que havia formulado acerca da psicanálise como sendo um autismo a dois: “há, aliás, uma coisa que permite forçar esse autismo: é justamente porque a língua é um assunto comum [...] é bem por isso que eu coloquei na ordem do dia ‘Transmissão da psicanálise’, é bem por isso que é a garantia de que a psicanálise não capengue irredutivelmente pelo que eu chamei há pouco de autismo a dois.” (Lacan, 1976-1977, inédito, pp. 122-123).

Em *Estou falando com as paredes*, Lacan fala aos psiquiatras: diz que dirigir-se a eles é um ato-falho, na medida em que corre o risco de ter sucesso, pode ser que esteja falando com alguém. Falar com as paredes... pode ser que isto interesse a alguém. Lacan aí fala de si mesmo: “dado que, como sou eu que estou falando, sou eu que me acho aqui na posição de analisando” (Lacan, 1971b/2011, p. 41). Miller desenvolve este ponto ao associar este “falar em posição de analisando” às questões atinentes ao final de análise. De maneira diferente de Freud, que recomendava que se retornasse à análise de tempos em tempos, “a solução de Lacan para que o analista se mantenha em posição analisante, a que ele dizia adotar por sua conta, era o ensino” (Miller apud Brodsky, 2023, p. 78).

Mas a que isso nos conduz, em nossa pesquisa? Diante do limite a que chegamos, ao $S(A)$, cada analista inventará algo singular “que lhe servirá para sua vida, sua prática e seu ensino: um estilo” (Brodsky, 2023, p. 118). Concebemos, assim, como cada psicanalista deve reinventar a psicanálise a cada vez.

Qualquer retorno a Freud que dê ensejo a um ensino digno desse nome só se produzirá pela via mediante a qual a verdade mais oculta manifesta-se nas revoluções da cultura. Essa via é a única formação que podemos pretender transmitir àqueles que nos seguem. Ela se chama: um estilo (Lacan, 1957/1998, p. 460).

Ensinar a partir daquilo que se inventou para verificar o furo que há no saber. Talvez possamos reler assim, neste texto de 1957, do início do ensino de Lacan, o que poderia ser tido como a “verdade mais oculta”. Fazer disso um estilo e transmitir a partir dele. É o que investigaremos na sequência.

4.3 Um estilo

Jacques-Alain Miller estabeleceu o texto de três conferências de Lacan, proferidas nos anos de 1967 e 1968, em um pequeno livro que nomeou *Meu ensino*. Em cada uma das três falas de Lacan, há algo que se repete. Em “Lugar, origem e fim de meu ensino”, Lacan afirma: “Pouco menos fácil é falar dela [da psicanálise] todos os sete dias da semana, impondo-se efetivamente como disciplina nunca repetir a mesma coisa, não dizer o que já é corriqueiro, embora o que já seja corriqueiro não seja absolutamente dispensável de se conhecer” (Lacan, 1967-1968a/2006, p. 14). Na conferência seguinte, “Meu ensino, sua natureza e seus fins”, diz logo no início: “Não julgo haver-me repetido muito. Tenho inclusive bastante certeza disso, pois dei-me como linha, como imperativo, nunca dizer de novo as mesmas coisas” (Lacan, 1967-1968b/2006, p. 71). Ou ainda, no último texto dessa coleção, “Então, vocês terão escutado Lacan”: “Não houve um único desses cursos que fosse repetido” (Lacan, 1967-1968c/2006, p. 102).

Eis aí, a repetição de Lacan: sua preocupação, aquilo que afirma ter tomado como um imperativo, não se repetir em seu Seminário. É o que nos permite ler a advertência que faz aos seus ouvintes anos mais tarde, em 1974, publicado em “A terceira”: “Tomem isso como exemplo e não me imitem”. Essa frase é frequentemente traduzida como “façam como eu, não me imitem” – talvez para reforçar algo de paradoxal que possa comportar. Trata-se de uma consideração acerca de um estilo de Lacan: procurar não se imitar e recomendar que não o imitem.

Um estilo não é um capricho. Lacan procura sempre o novo: em cada semana em que ensina em seu Seminário, interroga Freud, interroga a si mesmo e os saberes conexos à psicanálise. É que, com o novo, quer alcançar algo da verdade, e, para isso, procura se distanciar do discurso comum, sedimentado pelo conhecimento já estabelecido.

Quando uma coisa foi dita e repetida certo número de vezes, isso passa à consciência comum. Como dizia Max Jacob, e como me curvei a repeti-lo no fim de um dos meus escritos, “o verdadeiro é sempre novo”, e, para ser verdadeiro, é preciso que seja novo. Tudo leva a crer que o que a verdade diz não o diz absolutamente da mesma forma que o discurso comum o repete (Lacan, 1967-1968a/2006, p. 25).

Neste trecho, Lacan faz uma referência a um escrito de muitos anos antes, 1946, em que debate com Henry Ey acerca da causalidade psíquica, criticando seu organodinamismo. O que está em jogo no debate é uma dimensão da verdade concernente ao fenômeno da loucura, à

medida que considera que não só há que se buscar uma verdade a respeito da loucura, mas, mais que isso, que a loucura nos revela algo da verdade. Sua crítica vai contra uma psiquiatria que espolia a loucura de significação – justamente a significação que nos mostra que a loucura “se prende ao próprio ser do homem” (Lacan, 1946/1998, p. 154). Tal é a dimensão da verdade que a psiquiatria não quer saber ao deixá-la bem distante do chamado *homem normal*. É neste mesmo texto, prévio ao seu ensino no Seminário, que articula a linguagem do homem – o instrumento de sua mentira –, como atravessada pelo problema da verdade. A verdade entra aí como revelação. A verdade mentirosa, o delírio de todo homem, este “todo mundo é louco, isto é, delirante”, já está nas bases de seu ensino, como ao afirmar, didaticamente, neste debate com a psiquiatria, que “se um homem que se acredita rei é louco, não menos o é um rei que se acredita rei” (Lacan, 1946/1998, p. 171).

Lacan procura, a partir da descoberta de Freud, fazer balançar a razão. A verdade aparece como um problema, ele a interroga, a inclui na mesma estrutura da mentira, sem, no entanto, confundi-las. Ele não procura superar, tornar obsoletos os pensadores de que se serve. E é assim que conclui este seu escrito do pós-guerra:

Vocês me ouviram, para situar seu lugar na pesquisa, referir-me com dilação a Descartes e Hegel. Está muito em moda em nossos dias “superar” os filósofos clássicos. Eu poderia igualmente ter partido do admirável diálogo com Parmênides. Pois nem Sócrates, nem Descartes, nem Marx, nem Freud podem ser “superados”, na medida em que conduziram suas investigações com essa paixão de desvelar que tem um objeto: a verdade.

Como escreveu um desses príncipes do verbo sob cujos dedos parecem deslizar por si os fios da máscara do Ego – refiro-me a Max Jacob, poeta, santo e romancista –, sim, como escreveu ele em seu *Cornet à dés*, se não me engano: o verdadeiro é sempre novo.” (Lacan, 1946/1998, p. 194).

Qual foi o procedimento de Lacan para aproximar-se da verdade? Precisou tomar certa distância da psiquiatria, do saber da universidade. Aprendeu, no entanto, com um mestre, Clérambault. “Clérambault apontou-me algumas coisas. Ensinou-me simplesmente a ver o que eu tinha à minha frente, um louco” (Lacan, 1967-1968a/2006, p. 32). Mas o ensinou, como convém a um psiquiatra, interpondo alguma coisa entre ele e o louco. Foi preciso interrogar a psiquiatria e a universidade, para que pudesse produzir um pensamento que viesse a ter

consequências. Não poupa, neste ponto, alguma acidez: “É raríssimo que uma coisa feita na Universidade possa ter consequências, uma vez que a Universidade é feita para que o pensamento nunca venha a ter consequências.” (Lacan, 1967-1968a/2006, p. 35).

Lacan se adianta em seu próprio pensamento. Diz coisas que formalizará anos depois, seja em relação à dimensão da verdade, à loucura generalizada, ao discurso universitário. Não está errante no desenvolvimento de um pensamento a partir do passo dado por Freud. O que está em jogo é o restabelecimento da psicanálise, a partir de uma dimensão da verdade estranha à razão, este abalo produzido desde Freud. É o que diz ao dissolver sua Escola, já ao final de seu ensino:

Por um trabalho, como disse – que, no campo aberto por Freud, restaure a sega cortante de sua verdade; que reconduza a práxis original que ele instituiu sob o nome de psicanálise ao dever que lhe compete em nosso mundo; que, por uma crítica assídua, denuncie os desvios e concessões que amortecem seu progresso, degradando seu emprego. Objetivo que mantenho (Lacan, 1980/2003, p. 319).

Lacan não se ocupa somente em resgatar o caminho aberto por Freud. Seu movimento é em direção a um futuro da psicanálise em nosso mundo, à sobrevivência desse discurso. É assim que na coletânea *Meu ensino* ele repete também isso. Não sabe se seu ensino será reduzido “a três linhas nos manuais”. “Não se sabe o que essa psicanálise se tornará.” (Lacan, 1967-1968a/2006, p. 11). O fim de seu ensino – a finalidade, *thelos* – “seria fazer psicanalistas à altura dessa função que se chama ‘sujeito’...” (p. 53).

Lacan encontrou o sujeito em Freud, em seu “*Wo es war...*”. O sujeito está aí, neste *isso*. Enquanto Henry Ey queria civilizar os psiquiatras, Lacan, resgatou o sujeito neste *isso sonha, isso falha, isso rateia, isso ri*. Redobrar os passos de Freud, fazer avançar a cada vez, a partir de Freud. A psicanálise, como afirma: uma chance de voltar a partir. Não poupa críticas, no entanto, àqueles que se servem dele para escrever seus artigos:

Como é ridícula a voracidade com que alguns que escutam o que ensino há tantos anos já se precipitam sobre minhas formulações para delas fazer artiguetes, ninguém pensa em outra coisa a não ser nisso, em enfeitar com minhas plumas, e tudo isso para se atribuir o mérito de ter feito um artigo que se sustenta de pé (Lacan, 1967-1968c/2006, p. 123).

É como se dissesse a cada vez: partamos da sega cortante da verdade freudiana, interroguemos o saber que se acumula e sedimenta, não nos contentemos com os lampejos de fogos de artifício da verdade, sempre que algo dela se revele. Mais que isso, é como se nos dissesse a cada vez: façam como eu, não me imitem.

Que estilo é esse, o de Lacan? Um histérico perfeito, isto é, sem sintomas, como o definira? Desde a primeira aula de seu Seminário¹²⁰, ele busca produzir uma interrogação sobre a psicanálise. Interrogá-la é colocá-la em causa. No começo de seu ensino, já diferencia o trabalho que estaria por vir daquilo que chamou, nesta ocasião, uma burocracia¹²¹.

É assim que Lacan inicia seu ensino, já com um estilo singular. Mais do que isso: Lacan professa seu ensino oralmente, de pé, fala usando seu corpo. Falar produz ressonâncias, ao menos em si mesmo – é nesse sentido que produz um ensino também para si (Paulozky, 2023). Isso é do estilo, não se ensina.

Isso não se ensina porque coloca em jogo o real na formação de cada um. Não há que copiar Lacan. Não se trata aí de performance, nem de identificação. “Não me imite” nos convoca a outra coisa: a colocar o próprio corpo em jogo numa atividade de ensino. Pensamos com o corpo, desde aquilo que o afetou como traumatismo (Requena, 2023, p. 79).

Em “Abertura desta coletânea” (1966a/1998), um curto texto que abre seus *Escritos*, Lacan inicia e termina seu texto falando do estilo. Gilson Iannini extrai daí cinco assertivas: 1. O estilo não é o homem; 2. O que define o estilo é a queda do objeto; 3. A queda do objeto é a causa do desejo; 4. O sujeito se eclipsa em seu desejo; 5. O objeto funciona como suporte do desejo entre verdade e saber (Iannini, 2013, p. 165).

O estilo *de* Lacan faz ressoar o que sua teoria comporta de elaboração acerca do estilo. Este estilo, *em* Lacan, surge como uma estratégia para formalização de alguns impasses. Percorremos, em nosso trabalho, as formalizações que Lacan produz a cada vez, em sua produção teórica. Ele parte da linguagem, extrai elementos da linguística para reformular a noção de inconsciente em Freud. Posteriormente, produz matemas, aquilo que, do sujeito, seria matematizável e, por isso mesmo, passível de uma transmissão integral. Mas, o que observamos, ao longo de seu ensino, é uma precarização da função simbólica à medida que nos aproximamos do real. Como afirma Iannini (2013, p. 37), “os conceitos de *lalíngua*, *fallasser* e gozo são os

¹²⁰ Comentamos essa primeira aula, em que convoca seus ouvintes a interrogarem a psicanálise, a colocá-la em causa, na página 158 desta tese, no capítulo 3.

¹²¹ Anos mais tarde, aproximará a burocracia do discurso universitário.

resultados mais concretos desse movimento de distanciamento em relação à estrutura da linguagem, sujeito do inconsciente e da falta constitutiva do desejo”.

Isso nos leva a constatar que, à medida que o simbólico perde sua potência ordenadora, a psicanálise se depara com impasses de formalização inerentes à teoria que produziu. Ou seja: levar a sério que a linguagem é essencialmente equívoca traz consequências. Destacaremos duas. Primeira: qualquer tentativa de formalização a partir da linguagem chegará ao limite da equivocação. A psicanálise, no entanto, não se contentará com o obscuro campo das convenções – como o faz o campo jurídico e a psiquiatria – produzindo entidades fictícias¹²².

A segunda consequência é que, ao tratar da linguagem em sua teoria e prática, ao buscar a cura pela fala, a psicanálise extrairá da linguagem o que ela é capaz de produzir em termos de matema, mas também se interessará por seu caráter equívoco e aquilo que comporta de sem-sentido, o poema. A poesia interessa à psicanálise na medida em que lhe ensina algo do funcionamento da linguagem. Não se trata aqui de recreações intelectuais, como esclarece Gilson Iannini (2013, p. 265): “O lugar híbrido que o discurso psicanalítico ocupa entre ciência e arte não decorre pois meramente de gostos subjetivos de Lacan ou de contextos epistemológicos a que ele pertence ou ainda de suas heranças teóricas.”. Trata-se de uma necessidade da prática clínica e de ser coerente com o que esta revela e ensina. O fracasso da univocidade de sentido é o que leva Lacan a reformular, a cada vez, sua teoria, o que torna impossível qualquer matema sobre a interpretação analítica, por exemplo (Miller, 2010). É nesse sentido que, de acordo com Marcus André Vieira (apud Iannini, 2013, p. 321), “a poesia realiza o que na interpretação se deve buscar: suspender as significações imaginárias evitando a armadilha do sentido”.

Disso depreendemos duas vertentes da obra lacaniana. Uma que explicitamos no primeiro capítulo: aquilo que da psicanálise podemos considerar científico, o matema. Trata-se do Lacan claro, que Milner propõe em *A obra clara*. Há, por outro lado, algo de obscuro no ensino de Lacan, seu semidizer, seu estilo, aquilo que incorpora do equívoco da linguagem. De um lado o matema, de outro o poema. É isto que faz o estilo, ao lado do matema, constituir-se como elemento fundamental da transmissão da psicanálise (Iannini, 2013, p. 312).

De acordo com Miller, Lacan ensinou como se ensina: “à viva voz e de livro na mão, o de um outro”. “Ensinou de pé, diante de livros e papéis, com um quadro negro atrás ou com folhas brancas. Falava por duas horas direto, sem ler, mas com a ajuda de notas, jogava com

¹²² Noções como pessoa moral, contrato social, no campo jurídico (Iannini, 2013, p. 282); ou noções como critérios maiores e menores para diagnóstico de tal transtorno mental.

sua presença, com a voz e o gesto, demonstrava, como um verdadeiro orador, sua destreza com a palavra” (Miller, 2008/2023, p. 12, tradução nossa¹²³).

Jacques-Alain Miller, por sua vez, não imita Lacan. Comenta, a este respeito, as dificuldades em penetrar no texto de Lacan, o mal-entendido que faz com que o examinemos mais de perto. “Isso levou muitos lacanianos a se refugiarem na obscuridade, mas vocês já perceberam que este não é o meu método. Não me identifico com o dr. Lacan. Basta haver um, e que não é um qualquer!” (Miller, 1997, p. 18).

Miller tem o seu estilo. Em dado momento, revela algo de seu sofrimento na posição de ensinante, a ponto de associar *ensinar a sangrar*.

Trata-se de uma outra hora à qual sou convocado. Há sangramento em jogo. Não somente saber. Portanto, poderia dizer a vocês: “Isto é meu sangue”. Sim. Tive que me dar conta nesta manhã de que cheguei ao ponto em que ensinar é alguma coisa como exhibir seus estigmas. Ensino como mártir da psicanálise. Sinto bem o ridículo disso. Mas sem dúvida a posição do mártir é aquela a que se chega quando se tem uma paixão. Ter uma paixão é suportar, sofrer. Senti esta manhã, por ter de girar novamente a manivela, o quanto estou longe da posição universitária da qual parti e com a qual continuei a me ocupar por vários anos, ensinando a psicanálise. Aliás, assinalo um dia que eu sentia essa posição, que fazia de mim um professor, vacilar, tal como assinalo hoje a que ponto não me é mais natural dirigir-me a uma multidão. É a primeira vez que sinto isso. É verdadeiramente um esforço converter a paixão da psicanálise, o que ela pode comportar de sofrimento, em uma exibição da paixão (Miller, 2005, p. 11).

Há estilos: desde Freud, que ensina a psicanálise como uma ciência natural, dialogando com seu interlocutor imaginário, a Lacan em seu estilo obscuro aliado a uma clareza matemática, até o sofrimento sangrante que Miller revela neste momento de sua fala. O que há de um estilo não se copia, o que não quer dizer que um ensinante da psicanálise não poderá se identificar em algum momento com algum desses traços. Trata-se, neste caso, de um tratamento do impossível de ensinar, a partir do imaginário.

¹²³ No original: “*Enseñó como se enseña, de viva voz y libro en mano, el de otro. [...] Enseñó de pie, frente a libros y papeles, con un pizarrón negro detrás suyo o con hojas blancas. Hablaba durante dos horas de corrido, sin ler, pero con la ayuda de notas, jugaba con su prestancia, con la voz y el gesto, demostraba, como un verdadero orador, su destreza con la palabra.*”

Posto que não se sabe o que é um analista e não se sabe se há um analista ou não, creio reconhecer nisso a um analista e então me identifico com ele. Por exemplo, falo como Lacan, repito seus gestos, suas pausas, sua entonação. [...] É uma solução através do imaginário, e também do imaginário provém a solução contrária, a do analista independente: “eu não me identifico com ninguém, apenas comigo mesmo” (Brodsky, 2013, p. 141, tradução nossa¹²⁴).

Há, no entanto, uma bússola que pode auxiliar o praticante e aquele que se propõe a ensinar, a sair desses tipos de armadilha. A bússola é o que apresentamos anteriormente e conhecemos como o $S(A)$. Ao contrário de buscar soluções imaginárias para o impossível de ensinar, guiar-se por essa falha no saber, ou, mais que isso, fazê-la surgir: esta é a orientação em direção ao real. É neste ponto que podemos tentar diferenciar um ensino que se dê a partir da própria fantasia, de um outro que se propõe a fazer desejar.

Assim como o praticante, ao interpretar a partir da sua fantasia, faz “soar um alarme” (Brodsky, 2013, p. 165), produz um mal-estar que aparece nas supervisões, aquele que se propõe a ensinar deve também fazê-lo, além de sua fantasia. Talvez encontremos aí, no desejo de ensinar, algo de uma solução sintomática, um *sinthome*. É o que permitirá ao ensinante renovar o ensino de Lacan, dando um destino mais digno à pulsão de destruição, a partir de uma função criadora: renovar, a cada vez, o ensino, procurar o novo, tornar a psicanálise viva e desejável (Brodsky, 2013, p. 101).

O percurso que levará o ensinante a ensinar por uma via que não seja a da fantasia é aquele que percorrerá em sua própria análise. Trata-se de passar da falta ao furo, ou seja, localizada a falta em um primeiro momento, referida ao simbólico (que conhecemos como a significação fálica, o falo imaginário, simbólico etc.); passar ao furo, como Lacan o concebe em seu último ensino, a partir da imagem do toro, como uma espécie de falta que não encontra substituição no campo do Outro, está fora das possibilidades de significação. Nas palavras de Graciela Brodsky,

Qual é a diferença entre a falta e o furo? Quando falamos de falta, os lugares permanecem porque a falta deixa os lugares intactos. Ali onde um termo falta, outros

¹²⁴ No original: “Puesto que no se sabe qué es un analista y no se sabe si hay un analista o no, creo reconocer en ese a un analista y entonces me identifico con él. Por ejemplo, hablo como Lacan, repito sus gestos, sus pausas, su entonación [...] Es una solución a través de lo imaginario, y también de lo imaginario proviene la solución contraria, la del analista independiente: ‘yo no me identifico con nadie, solamente conmigo mismo’”.

podem vir a substituí-lo, há permutação e combinatória, quer dizer que, quando estamos nesse terreno, permanecemos na lógica do significante.

Enquanto que a noção de furo implica a desapareição da ordem dos lugares, o que exclui qualquer possibilidade de combinatória, designando assim mais profundamente um furo no Outro, um *não há* radical (Brodsky, 2013, p. 183, tradução nossa, grifo do autor¹²⁵).

É o que implica o último ensino de Lacan, ao passar da interpretação a um *saber ler*. Saber ler a palavra que fere requer o uso da voz, da vociferação (Brodsky, 2023, p. 185). Ou seja, a voz que ressoa em um corpo produz perplexidade e localiza algo do furo. Trata-se aí de localizar os efeitos traumáticos da própria formação, o encontro com o S(A). Para que se produza a vociferação é necessário um corpo que fala. É o ponto em que chegamos em nossa investigação. Trata-se de falar com o corpo, supor que algo disso ressoe, que se produza alguma ressonância. Fala-se para as paredes, mas não se trata de uma fala autoerótica. O uso da voz é o que pode permitir ressoar, fazer vibrar o corpo daquele que escuta.

Permitir que se desprendam de um corpo, a voz. A voz entra no lugar daquilo que é indizível, de um corpo que se goza. De acordo com Miller (2013, pp. 11-12), “A instância da voz está sempre presente a partir do momento em que tenho que achar minha posição com relação a uma cadeia significativa, na medida em que esta cadeia se mantém sempre relacionada ao objeto indizível. Neste sentido, a voz é exatamente aquilo que não se pode dizer”.

Diante do furo no Outro, do impossível de dizer, há a voz que produz ressonância. “A ressonância é uma propriedade que consiste em fazer escutar o que ela não diz” (Miller, 2012b). Algo ressoa porque toca o corpo. Talvez estejamos no limite do impossível de fazer desejar, ao permitir que se extraia, que caia de um corpo, este objeto do desejo, a voz. Nesta dimensão as palavras já não buscam um encadeamento regido pela lógica da fantasia (Rodrigues, 2018).

Parece-nos que a fantasia pode, sim, ser um ponto de apoio ao desejo. O que discutimos aqui é que não se trata de tomá-la como uma resposta, como uma garantia de um desejo de ensinar. O que se trata é de confrontarmos com um irreduzível *não há Outro do Outro*, e é nesse sentido que o último ensino de Lacan conduz ao Um sozinho. Falamos sós: pode ser que algo que se fale ressoe no outro.

¹²⁵ No original: “¿Cuál es la diferencia entre la falta y el agujero? Cuando hablamos de falta, los lugares permanecen porque la falta implica una ausencia que se inscribe en su lugar, de modo que la falta deja a los lugares intactos. Allí donde un término falta, otros pueden venir a substituirlo, hay permutación y combinatoria, es decir que, cuando estamos en ese terreno, permanecemos en la lógica del significante. Mientras que la noción de agujero entraña la desaparición del orden de los lugares, lo que excluye cualquier posibilidad de combinatoria, designando así más profundamente un agujero en el Otro, un no hay radical.”

É neste ponto que se passa de um sujeito suposto saber a um saber-fazer com o real. O ponto que nos concerne nesta pesquisa, no entanto, diz respeito ao fato de que o Um fala, ao falar ensina, ensina a si mesmo, à medida que sua mensagem retorna de forma invertida. Ao falar, veicula o impossível de dizer por meio deste objeto que deixa cair, a voz. Pode ser que isto ressoe, pode ser que não. Mas é esta a chance de se produzir um saber alegre, um *gai savoir*, vibrante, aquilo que faz despertar.

Isso que se deixa cair em um ensino, um dejetos, talvez encontre algum solo que dele se utilize, se fertilize. *Sicut palea*, como disse São Tomás de Aquino ao fim de sua vida a respeito de sua obra: como estrume (Lacan, 1967/2003, p. 259).

“O psicanalista não tem mais que esperar um olhar, mas se vê tornar-se uma voz.” (Lacan, 1967/2003, p. 260). Trata-se aí do analista, produto de uma análise. Pensamos que este é o percurso daquele que fará do que resta de sua análise matéria de ensino. Voltar a falar, procurar na fala, algo novo, a cada vez. É preciso sair da afasia. Foi assim que Freud, pouco depois de publicar seu trabalho sobre as afasias, introduziu a psicanálise na boca do mundo. Mais do que isso, fez falar os sonhos, abrindo a boca da noite. Fazer falar nossos sonhos neste novo século é uma aposta diante do mal-estar, que há.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O que é bom para o lixo, é bom para a poesia.
(Manoel de Barros)

“O que tenho a dizer é que a psicanálise deve ser levada a sério, mesmo que não seja uma ciência.”. (Lacan, 1977-1978, inédito, tradução nossa¹²⁶). Trata-se de uma advertência feita por Lacan logo no início da primeira aula de seu Seminário 25, *O momento de concluir*. Levamos a sério a psicanálise porque *uma análise* produz efeitos. Ao produzi-los faz cair semblantes que não há mais como recuperar. Talvez restem alguns deles com os quais nós nos arranjamos. Mas, o que extraímos de nossa experiência, bem como dessa investigação, é que a psicanálise permite-nos fazer uma leitura dos semblantes do mundo, ou ainda, produzir neles alguns abalos a fim de evitar que sua miragem compreensiva impeça-nos de tentar aproximar daquilo que recobrem.

Um efeito hipnotizador pode ser aquele produzido pelos semblantes da ciência e fazê-los vacilar talvez leve a algumas consequências. Por um lado, pode suscitar a recusa da psicanálise como método, por todos os incômodos que produz, mas, por outro, pode ser uma boa maneira de arejar algumas ciências, para que estas não se acomodem em uma determinada concepção de verdade.

Levar a psicanálise a sério é o que mobiliza nossa investigação. Levá-la a sério na formação dos psiquiatras, não por uma tradição, mas por uma função. Explorar aquilo que podemos operar a partir da linguagem, seja em sua de pretensão de univocidade, de matematização do real; seja em uma dimensão da equivocidade, aquilo que não se presta ao matema, mas ao poema, ao equívoco, e que caminha em direção ao sem sentido. Levá-la a sério, mesmo que não seja uma ciência.

Iniciamos nosso percurso com a proposta de justificar por que seria necessário e legítimo o ensino da psicanálise numa formação complexa como é a do psiquiatra. Para isso procuramos recuperar o modo como concebemos uma determinada noção de ciência, buscamos dar-lhe alguns contornos e extrair seus impasses, suas dificuldades, seu problema com a garantia da verdade. A Física, ciência em que a matematização mais possibilitou a escrita de algo do real, ajudou-nos, nesse sentido, a responder algumas dessas questões.

¹²⁶ “Ce que j’ai à vous dire je vais vous le dire, c’est que la psychanalyse est à prendre au sérieux bien que ça ne soit pas une science.”

Para a Biologia, no entanto, o problema se mostrou, já de saída, carregado de impasses, como constatamos a partir de suas dificuldades em articular a somatória das *partes* à complexidade do *todo*. Avançando, a partir daí, para a Clínica Médica e, em seguida, para a Psiquiatria, o problema se redobra. Surge, no seio das tentativas de articulação teórica, concernentes à epistemologia, o problema ético. Aplicar as ciências matematizadas aos objetos, estando os cientistas incluídos em uma determinada cultura, não é tarefa simples ou isenta de riscos. Não seria possível calculá-los? O cientista estaria preocupado com os efeitos de suas descobertas? Não alcançamos essas respostas em nosso trabalho. Mas, em um caso específico, o da neurociência aplicada à psiquiatria, é necessário e legítimo abriremos esse debate. Alguns usos do discurso científico podem fazer de um corpo, presa fácil. É o que permite aprisioná-lo, torná-lo cativo não de um saber, mas de uma ideologia, uma *Weltanschauung*, uma visão de mundo cientificista.

É contra esse efeito mortificante do discurso sobre os corpos que apostamos no resgate do sujeito, de sua divisão, propiciado pela escuta de o que tem a dizer sobre si, apostando na produção de um saber próprio. A psicanálise nos ensina sobre isso por ter se edificado sobre essa prática: escutar, do sujeito, o que tem a dizer sobre o seu sofrimento. Isso certamente conflita com outros interesses, aqueles concernentes às explícitas alianças do cientificismo com o capitalismo – e é um dos motivos por que nosso caminho não está dado, precisa ser inventado a cada vez, em cada caso.

Como, então, transmitir a psicanálise na formação em psiquiatria? Foi partindo dessa pergunta que investigamos como Freud nos transmite a psicanálise e, além disso, como pensa o seu ensino, para, em seguida, encontrarmos a necessária fenda que Lacan insere no texto freudiano. Com essa abertura, interrogará cada conceito, cada formulação, abrindo um campo de investigações que busca encontrar o *verdadeiro* no *novo*. Foi o que descobrimos e propusemos como a passagem de uma falha de transmissão em Freud, quando este se detém em um impossível de ensinar, para a transmissão de uma falha em Lacan.

Lacan constrói seus matemas aproximando-se de uma perspectiva galileana, mas passa a incluir, nas escrituras de suas fórmulas, o elemento indizível, o impossível de ser apreendido pelo saber: transmite-nos uma estrutura, uma fórmula matemática, incluindo nela, a falha. É o que nos permite concluir que, ao interrogar o que seria uma ciência que incluísse a psicanálise, ele nos dá uma ideia de como fazê-lo. Ou seja, uma ciência amparada em um modelo racionalista, mas que se permite ser questionada desde dentro. Ao interrogar as bases da psicanálise e, ao mesmo tempo, fornecer elementos para sua formalização, coloca-nos diante

de uma perspectiva menos ingênua de o que seria uma ciência que não desconsidera a razão, mas que procura (e encontra) seus limites.

Ensinar a partir de uma falha constitutiva ao saber, separando saber e verdade, é o que distingue o ensino da psicanálise de uma pedagogia, de um discurso de dominação que pudesse ter pretensões de colocar-se como garante da verdade. É exatamente por conceber que não há metalinguagem, que não há Outro do Outro, que a psicanálise coloca um problema ao sistema fechado do modelo racionalista, este que nos fornece uma ideia de ciência normal. Trata-se de um ponto fundamental da epistemologia lacaniana, com consequências para a formação em psiquiatria, uma vez que esta última parece procurar atualmente sua garantia da verdade na genética. É o que demonstramos ao tomarmos exemplos que evidenciaram como pode-se passar muito rapidamente da genética à eugenia, à segregação.

Fazer pesquisas em genética, ou em farmacogenética, tudo isso nos interessa, podemos recolher efeitos para a prática psiquiátrica, quando se produz, por exemplo, testes que permitem saber se determinado paciente metaboliza mais ou menos um dado fármaco. Mas nossa discussão não mira esse ponto. O que interrogamos é o salto que se produz ao passar da genética ou da farmacogenética, para o ato clínico, deixando encoberta por essa passagem (do gene ao ato), um buraco epistêmico. É a desconsideração dessa falha epistêmica, seu não tratamento teórico a partir das elaborações da própria psiquiatria (ou mesmo a indicação de sua existência e demarcação de seus contornos), que procuramos ressaltar. Localizamos que é por meio desses saltos que se pode produzir efeitos nefastos, mesmo se imbuído das melhores intenções.

Levar a psicanálise a sério: aí também está o desafio que nos colocamos nos dois últimos capítulos ao tentarmos propor como poder-se-ia transmiti-la neste novo século. Diante da pulverização do simbólico, da perda de sua força ordenadora nesse novo mundo, encontramos uma impostura, a de um saber-semblante (semblante da verdade) aderido ao objeto e transformado em mercadoria. Esse uso canalha do saber adequa-se bem ao mundo que visa à adaptação do homem e é o problema ético que encontramos em nossa pesquisa, sobretudo quando isso se dá na prática psiquiátrica. A psicanálise interroga a verdade desse saber, bem como sua mercantilização, o que consideramos poder suscitar, na psiquiatria, um debate a um só tempo, epistêmico e ético. Interrogar as bases que sustentam a construção de um saber, bem como o uso que dele é feito.

A introdução da noção de um saber inconsciente é o que faz perturbar essa trindade saber-verdade-objeto. Propusemos, nesse sentido, algumas vias com as quais poderíamos operar para separar essa falsa aliança. Para isso, chegamos a uma hipótese, a de uma estrutura

discursiva que pudesse nos indicar o modo de funcionamento de um suposto *residente hipermoderno*. Levar tal estrutura em consideração nos permitiu encontrar o sujeito no residente, perdido que estava em uma máquina de diagnosticar e medicar. Questionar os limites da razão sem, no entanto, cair na desrazão, encontra um ponto de apoio na hipótese de um saber inconsciente. É no inconsciente ético e não ôntico, que encontramos um saber e um sabor: o matema que se transmite por um lado e, por outro, aquilo que se experimenta de maneira singular em uma análise.

Uma prática da fala: assim poderíamos pensar uma análise, bem como o ensino em uma posição analisante. Talvez o ponto mais inesperado de nossa pesquisa, o que não pretendíamos encontrar, era o que já estava lá desde o início. Ensinar é sair da afasia. É, como teria dito Adeodato, antes de tudo, falar. Nosso problema, cerne dessa investigação, chega nesse ponto: como, então, ensinar falando, usando a voz? A voz aparece como decantação de nossa investigação, como objeto que permite escapar das armadilhas daquilo que seria um ensino a partir da própria fantasia. É um ponto que resta dessa investigação e que novas pesquisas poderiam nos elucidar um pouco mais.

Uma consideração sobre a afasia, no entanto, indica-nos, de uma maneira nova, que não se trata de um fenômeno que poderia ser descrito como *perder a voz*. Não se arriscar no ensino, instalar-se na afasia, estaria, desse modo, mais do lado de *prender a voz*, não deixá-la cair? O ensino a partir da fantasia não estaria muito mais próximo de uma tentativa de recuperar o objeto perdido supondo-o no campo do Outro? Assim, o ensino para além da fantasia não mais pretenderia recuperar o objeto perdido, mas, mais que isso, fazer cair, a cada vez, esse objeto voz. Trata-se de perder algo que possa ressoar ou não no Outro, produzindo ou não seus efeitos.

A perspectiva aberta por essa pesquisa e que necessitará de futuras investigações passa por esse objeto. Para adquirir consistência lógica, para operar, o objeto precisaria ser dessubstancializado, desconectado do gozo. O percurso de uma análise é o que permitirá que as funções do corpo ligadas aos orifícios sejam aliviadas de sua carga erógena, para exercer sua função na cultura (Alvarenga, 2008). Surgem, aqui, várias questões acerca dos usos que se possa fazer dos objetos olhar e voz em uma transmissão. A essas questões nossa investigação não pôde respondê-las, mas vamos indicá-las. Como operar com isso? Ou, avançando um pouco mais, qual seria a interlocução possível entre o final de análise e a função de transmissão? Trata-se de temas que restam de nossa investigação e que ficarão para novas pesquisas.

Aqui se conecta uma outra questão, articulável à anterior: a investigação sobre como ensinar nesse novo século nos levou a interrogar o que levaria cada um que se propõe a isso,

com o seu estilo próprio, a fazê-lo. O que leva um praticante da psicanálise a tentar transmitir algo dela? E, além disso: como usar da voz, desprender-se da voz, para ensinar? Ou, ainda: essa seria uma maneira de tornar a psicanálise desejável?

É nesse ponto que deixamos a escrita dessa tese, na medida em que a letra se prestará ao lixo. Essa *publização*, efeito da escrita que se decanta, talvez nos prove, uma vez mais, que um ensino se faz à viva voz, com o corpo. Um escrito como esse, ao ganhar o lixo, é consonante à prática da psicanálise. Assim propõe Lacan no Seminário 16: “Todos conhecem os trocadilhos que me permiti fazer em torno da *publização*. Eis, portanto, alguns de nós reunidos na mesma lata de lixo, graças ao que é esse ofício.” (Lacan, 1968-1969/2008, p. 11). Da mesma forma que deixar cair o objeto na prática do ensino carrega a aposta que algum residente possa disso tirar proveito, também um escrito poderia ter essa mesma função? “A literatura é uma acomodação de restos”, como afirma Lacan em *Lituraterra* (1971/2003, p.16).

Neste mesmo texto de 1971 Lacan afirma que o uso do significante é o que permite dissolver o que constitui a forma, o fenômeno. Assim operaria a ciência, em sua redução de sentido, mas interessa-nos aqui, como esse uso poderia ser operativo a partir da psicanálise. Lacan vê, por entre as nuvens, os efeitos da chuva que se precipita e abre sulcos na terra. É o que lhe permite propor, de maneira análoga, que poderia ser por aí, por esses sulcos abertos pelo significante, que o mundo (ou o imundo) poderia encontrar a pulsão para figurar a vida (Lacan, 1971/2003, p.22).

A psicanálise permite figurar a vida por outros meios que a ciência: não por um saber *prêt-à-porter*, mas pelo próprio ato da fala. Talvez seja esse o resgate mais simples que nossa pesquisa encontrou, ao propor que a psicanálise poderia, de algum modo, ajudar o residente em sua prática: resgatar o sujeito escondido sob os saberes standardizados. Seria algo como resgatar a clínica em sua dimensão artesanal, tomada como arte. É por esse motivo que em 1975, Lacan, em uma série de conferências nos Estados Unidos, afirmou que a psicanálise é a última flor da medicina. Podemos considerar que se trata de uma flor incômoda, que fura o solo bem assentado da ciência, esse asfalto da ciência. Essa flor furou o asfalto, mas o mundo moderno clama por arrancá-la. Uma flor nasceu na rua, como diz o poeta.

(...)

Uma flor nasceu na rua!

Passem de longe, bondes, ônibus, rio de aço do tráfego.

Uma flor ainda desbotada

ilude a polícia, rompe o asfalto.

Façam completo silêncio, paralise os negócios,

garanto que uma flor nasceu.

Sua cor não se percebe.
Suas pétalas não se abrem.
Seu nome não está nos livros.
É feia. Mas é realmente uma flor.

Sento-me no chão da capital do país às cinco horas da tarde
e lentamente passo a mão nessa forma insegura.
Do lado das montanhas, nuvens maciças avolumam-se.
Pequenos pontos brancos movem-se no mar, galinhas em pânico.
É feia. Mas é uma flor. Furou o asfalto, o tédio, o nojo e o ódio.

(*A flor e a náusea*, Carlos Drummond de Andrade)

REFERÊNCIAS

- Abramov, D. M., & Mourão, C. A., Jr. (2016). A psiquiatria enquanto ciência: sobre que bases epistemológicas sua prática se sustenta? *Psicologia em estudo*, 21(4), 551-556.
- Agamben, G. (2009). O que é o contemporâneo? In G. Agamben. *O que é o contemporâneo e outros ensaios* (pp. 56-73). Argos.
- Agostinho, S. (2017). De magistro. In S. Agostinho, & S. T. Aquino. *Sobre o mestre* (pp. 13-113). Kíron.
- Alexander, B. (2018). Dependência dos opiáceos: *Rat park* revisitado. In B. Alexander, E. Merhy, & P. Silveira (orgs.). *Criminalização ou acolhimento?: políticas e práticas de cuidado a pessoas que também fazem uso de drogas* (1a ed., pp. 19-88). Rede UNIDA.
- Alvarenga, E. (2008, jun.). O objeto a na experiência analítica com o final do tratamento. *Curinga*, (26), 95-109.
- Alvarenga, E. (2018). A análise pessoal como parte da formação do psiquiatra. In S. Campos (org). *A formação do psiquiatra: 50 anos de ensino e transmissão em psiquiatria e suas conexões* (pp. 97-102). Editora Topológica.
- Andrade, D. P. (2019, jan.-abr.). Neoliberalismo. Crise econômica, crise de representatividade democrática e reforço de governamentalidade. *Novos Estudos Cebap*, 38(1), 109-135.
- Ansed, M. “As pessoas resistem à ideia, mas a vida é só química”, diz vencedor do Nobel”. *El País*, 12/07/2019.
https://brasil.elpais.com/brasil/2019/07/08/ciencia/1562590067_810342.html
- Ansermet, F. (2013, dez.). Psicanálise e ciência. *Curinga*, (37), 23-38.
- Ansermet, F. (2014, mar.). Medicina e psicanálise: elogio do mal-entendido. *Opção Lacaniana online*, (13), 01-05. http://www.opcaolacaniana.com.br/pdf/numero_13/Medicina_e_psicanalise.pdf
- Aquino, S. T. (2004). *Sobre o ensino (De magistro), os sete pecados capitais* (2a ed.). Martins Fontes.
- Aquino, S. T. (2017). De magistro. In S. Agostinho, & S. T. Aquino. *Sobre o mestre* (pp. 117-175). Kíron.
- Assoun, P.-L. (1983). *Introdução à epistemologia freudiana*. Imago.
- Bagdonas, A., Zanetic, J., & Gurgel, I. (2018, abr.). O maior erro de Einstein? Debatendo o papel dos erros na ciência através de um jogo didático sobre cosmologia. *Caderno Brasileiro de Ensino de Física*, 35(1), 97-117.

- Barreto, F. P. (2016). A responsabilidade do toxicômano. In *O bem-estar na civilização* (pp. 59-66). Editora CRV.
- Barros, R. R. (2003). Sem standard, mas não sem princípios. In A. Harari, M. H. Cardenas, & F. Fruger (orgs.). *Os usos da psicanálise: primeiro encontro americano do Campo Freudiano* (pp. 39-48). Contra Capa Livraria.
- Barthes, R. (2013). *Aula: aula inaugural da cadeira de semiologia literária do Colégio de França*. Cultrix.
- Bassols, M. (2015a). *A psicanálise, a ciência, o real*. Contra Capa.
- Bassols, M. (2015b, jul.). As neurociências e o sujeito do inconsciente. *Opção lacaniana online nova série*, (17), 1-25.
- Bauman, Z. (2005). *Vidas desperdiçadas*. Zahar.
- Bercherie, P. (1989). *Os fundamentos da clínica: história e estrutura do saber psiquiátrico*. Jorge Zahar Ed.
- Bertalanffy, L. (2010). *Teoria geral dos sistemas: fundamentos, desenvolvimento e aplicações* (5a ed.). Vozes.
- Breuer, J., & Freud, S. (2006). Estudos sobre a histeria. In S. Freud. *Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud* (Vol. 2, pp. 13-318). Imago. (Trabalho original publicado em 1893-1895.)
- Brodsky, G. (2023). *Los psicoanalistas y el deseo de enseñar* (1a ed). Grama Ediciones.
- Calvino, I. (1993) Por que ler os clássicos (2ª ed). Companhia das letras.
- Campos, S. (2009). O valor d'objeto. *Opção Lacaniana online*, (5), 01-06.
<http://www.opcaolacaniana.com.br/antigos/pdf/artigos/SDCValor.pdf>
- Campos, S. (2003, nov.). Psicanálise aplicada à medicina: o avesso do gold standard. *Opção Lacaniana*, (38), 34-37.
- Campos, S. (2018). A formação do psiquiatra. In S. Campos (org.). *A formação do psiquiatra: 50 anos de ensino e transmissão em psiquiatria e suas conexões* (pp. 17-24). Editora Topológica.
- Canguilhem, G. (2012). *O normal e o patológico* (7a ed.). Forense Universitária. (Trabalho original publicado em 1974.)
- Canguilhem, G. (2005a). *A saúde: conceito vulgar e questão filosófica*. In *Escritos sobre a medicina* (pp. 35-48). Forense Universitária.
- Canguilhem, G. (2005b). É possível uma pedagogia da cura? In *Escritos sobre a medicina* (pp. 49-70). Forense Universitária.

- Canguilhem, G. (2006, jan.-jun.). O cérebro e o pensamento. *Natureza Humana*, 8(1), 183-210. (Trabalho original publicado em 1980.)
- Canguilhem, G. (1973). O que é a psicologia? *Tempo Brasileiro*, (30-31), 104-123. (Trabalho original publicado em 1956.)
- Cordeiro, E. F. (2015). *Jacques Lacan: o inconsciente, do sentido do significante ao gozo da letra – um estudo teórico*. [Dissertação de Mestrado]. Universidade Federal de Minas Gerais.
- Costa, J. F. (2007). *História da psiquiatria no Brasil: um corte ideológico* (5a ed. rev.). Garamond.
- Damasio, A. R. (2012). *O erro de Descartes: emoção, razão e o cérebro humano* (3a ed.). Companhia das Letras.
- Deleuze, G. (1988-1989). O que é uma aula? In *L'Abécédaire de Gilles Deleuze*. [Vídeo documentário].
<https://www.youtube.com/playlist?list=PLiR8NqajHNPbaX2rBoA2z6IPGpU0IPIS2>
- Descartes, R. (2015). *Meditações metafísicas*. Folha de S.Paulo. (Trabalho publicado originalmente em 1641.)
- Dunker, C., & Iannini, G. (2023). *Ciência pouca é bobagem: por que a psicanálise não é pseudociência*. Ubu Editora.
- Fajnwaks, F. (2021a). Codificación algorítmica, ciframiento inconsciente, inteligencia artificial: ¿Qué es singularidade en la era digital? In N. L. Lima, M. Stengel, Márcio R. N., & Vanina C. D. (orgs.). *Saber e criação na cultura digital: diálogos interdisciplinares* (pp. 15-38). Fino Traço.
- Fajnwaks, F. (2021b). O novo normal: a crise generalizada do real sem lei. In C. Derzi, H. Miranda, & M. Rosa (orgs.). *Nada será como antes: capítulos de psicanálise e psicopatologia lacanianas* (pp. 13-35). Scriptum.
- Fajnwaks, F. (2021c). Resposta de Fabián Fajnwaks. In: C. Derzi, H. Miranda, & M. Rosa, (orgs.). *Nada será como antes: capítulos de psicanálise e psicopatologia lacanianas* (pp. 43-50). Scriptum.
- Faria, L., Oliveira-Lima, J. A., & Almeida-Filho, N. (2021, jan.-mar.). Medicina baseada em evidências: breve aporte histórico sobre marcos conceituais e objetivos práticos do cuidado. *História, Ciências, Saúde – Manguinhos*, 28(1), 59-78.
- Fonteles, C. S. L., & Coutinho, D. M. B. (2019, ago.). A presença da psicanálise na universidade francesa. *Psicologia em Revista*, 25(2), 513-531.

- Foucault, M. (1987). *História da loucura na Idade Clássica*. Perspectiva. (Trabalho original publicado em 1961.)
- Foucault, M. (1990). *As palavras e as coisas: uma arqueologia das Ciências Humanas* (5a ed.). Martins Fontes. (Trabalho original publicado em 1966.)
- Freda, H. (1993, set.). Quem lhe disse isso? In Coletânea de textos sobre toxicomania e alcoolismo. Publicação interna do Centro Mineiro de Toxicomania (Fhemig).
- Freud, S. (2006). Relatório sobre meus estudos em Paris e Berlim. In *Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud* (Vol. 1, 39-49). Imago. (Trabalho original publicado em 1886.)
- Freud, S. (2006). Projeto para uma psicologia científica. In *Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud* (Vol. 1, pp. 213-306). Imago. (Trabalho original publicado em 1895.)
- Freud, S. (2006). A interpretação dos sonhos (I). In *Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud* (Vol. 4). Imago. (Trabalho original publicado em 1900.)
- Freud, S. (2006). A interpretação dos sonhos (II). In *Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud* (Vol. 5). Imago. (Trabalho original publicado em 1900-1901.)
- Freud, S. (2006). Três ensaios sobre a teoria da sexualidade. In *Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud* (Vol. 7, pp. 119-231). Imago. (Trabalho original publicado em 1905a.)
- Freud, S. (2006). Fragmentos da análise de um caso de histeria. In *Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud* (Vol. 7, pp. 15-116). Imago. (Trabalho original publicado em 1905b.)
- Freud, S. (2006). Análise de uma fobia em um menino de cinco anos. In *Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud* (Vol. 10, pp. 13-133). Imago. (Trabalho original publicado em 1909.)
- Freud, S. (2006). Cinco lições de psicanálise. In *Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud* (Vol. 11, pp. 16-65). Imago. (Trabalho original publicado em 1910.)
- Freud, S. (2006). A dinâmica da transferência. In *Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud* (Vol. 12, pp. 108-119). Imago. (Trabalho original publicado em 1912.)

- Freud, S. (2006). Recomendações aos médicos que exercem a psicanálise. In *Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud* (Vol. 12, pp. 122-133). Imago. (Trabalho original publicado em 1912.)
- Freud, S. (2006). A história do movimento psicanalítico. In *Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud* (Vol. 14, pp. 18-73). Imago. (Trabalho original publicado em 1914.)
- Freud, S. (2010). Introdução ao narcisismo. In *Introdução ao narcisismo, Ensaio de metapsicologia e outros textos (1914-1916)* (Obras completas. Vol. 12, pp. 13-50). Companhia das Letras. (Trabalho original publicado em 1914.)
- Freud, S. (2010). O inconsciente. In *Introdução ao narcisismo, Ensaio de metapsicologia e outros textos (1914-1916)* (Obras completas. Vol. 12, pp. 99-150). Companhia das Letras. (Trabalho original publicado em 1915.)
- Freud, S. (2010). Luto e melancolia. In *Introdução ao narcisismo, Ensaio de metapsicologia e outros textos (1914-1916)* (Obras completas. Vol. 12, pp. 170-194). Companhia das Letras. (Trabalho original publicado em 1917.)
- Freud, S. (2019). *As pulsões e seus destinos* (Obras incompletas de Sigmund Freud). Autêntica Editora. (Trabalho original publicado em 1915.)
- Freud, S. (2006). Artigos sobre metapsicologia. In *Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud* (Vol. 14, pp. 111-113). Imago. (Trabalho original publicado em 1915a.)
- Freud, S. (2006). O inconsciente. In *Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud* (Vol. 14, pp. 163-222). Imago. (Trabalho original publicado em 1915b.)
- Freud, S. (2006). Parapraxias. In *Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud* (Vol. 15, 25-85). Imago. (Trabalho original publicado em 1916-1917.)
- Freud, S. (2006). Psicanálise e psiquiatria. In *Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud* (Vol. 16, pp. 251-263). Imago. (Trabalho original publicado em 1917a.)
- Freud, S. (2006). Uma dificuldade no caminho da psicanálise. In *Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud* (Vol. 17, pp. 144-153). Imago. (Trabalho original publicado em 1917b.)
- Freud, S. (2006). Sobre o ensino da psicanálise nas universidades. In *Edição Standard*

- Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud* (Vol. 17, pp. 184-189). Imago. (Trabalho original publicado em 1919.)
- Freud, S. (2006). Além do princípio de prazer. In *Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud* (Vol. 18, pp. 13-75). Imago. (Trabalho original publicado em 1920.)
- Freud, S. (2006). Carta ao Señor Luis Lopes-Ballesteros y de Torres. In *Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud* (Vol. 19, p. 322). Imago. (Trabalho original publicado em 1923.)
- Freud, S. (2006). As resistências à psicanálise. In *Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud* (Vol. 19, pp. 237-250). Imago. (Trabalho original publicado em 1924.)
- Freud, S. (2011). “Autobiografia”. In *O eu e o id, “autobiografia” e outros textos (1923-1925)* (Obras completas. Vol. 16, pp. 75-167). Companhia das Letras. (Trabalho original publicado em 1925.)
- Freud, S. (2020). O mal-estar na cultura. In *Cultura, sociedade, religião: O mal-estar na cultura e outros escritos* (Obras incompletas de Sigmund Freud, pp. 305-410). Autêntica. (Trabalho original publicado em 1930.)
- Freud, S. (2006). Conferência XXXIV: explicações, aplicações e orientações. In *Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud* (Vol. 22, pp. 135-154). Imago. (Trabalho original publicado em 1933.)
- Hart, C., Marvin, C. B., Silver, R., & Smith, E. E. (2012). Is cognitive functioning impaired in methamphetamine users? A critical review. *Neuropsychopharmacology*, (37), 586-608.
- Iannini, G. (2007, jan.-jul.). Psicanálise, ciência êxtima. *Epistemo-somática*, 4(1), 69-78.
- Iannini, G. (2008). Nem *physis*, nem *psyché*: o papel da estrutura no reordenamento epistêmico da psicanálise. *Revista Philótopos*, 13(2), 43-60.
- Iannini, G. (2013). *Estilo e verdade em Jacques Lacan* (2a ed.). Autêntica Editora.
- Iannini, G., & Tavares, P. H. (2019). Freud e o infamiliar. In S. Freud. *O infamiliar [Das Unheimliche]* (pp. 7-25). Autêntica Editora.
- Iannini, G.; Teixeira, A. (2018). Reflexões sobre o DSM 100. In S. Campos (org.). *A formação do psiquiatra: 50 anos de ensino e transmissão em psiquiatria e suas conexões* (pp. 161-168). Editora Topológica.
- Kandel, E. R. (1998). A new intellectual framework for psychiatry. *American Journal of Psychiatry*, 155(4), 457-469.

- <https://ajp.psychiatryonline.org/doi/epdf/10.1176/ajp.155.4.457>
- Kuhn, T. (2001). *A estrutura das revoluções científicas* (6a ed.). Editora Perspectiva.
(Trabalho original publicado em 1962.)
- Kuhn, T. (2011). *A tensão essencial: estudos selecionados sobre tradição e mudança científica*. Editora Unesp. (Trabalho original publicado em 1977.)
- Lacan, J. (1998). Formulações sobre a causalidade psíquica. In *Escritos*. Jorge Zahar Ed.
(Trabalho original publicado em 1946.)
- Lacan, J. (1998). Função e campo da fala e da linguagem em psicanálise. In: *Escritos*. Jorge Zahar Ed. (Trabalho original publicado em 1953.)
- Lacan, J. (1986). *O Seminário livro 1: Os escritos técnicos de Freud* (3a ed.). Texto estabelecido por Jacques-Alain Miller. Jorge Zahar Ed. (Trabalho original publicado em 1953-1954.)
- Lacan, J. (1985). *O Seminário livro 2: O Eu na teoria de Freud e na técnica da Psicanálise*. Texto estabelecido por Jacques-Alain Miller. Jorge Zahar Ed. (Trabalho original publicado em 1954-1955.)
- Lacan, J. (1998). Variantes do tratamento padrão. In *Escritos*. Jorge Zahar Ed. (Trabalho original publicado em 1955.)
- Lacan, J. (1998). O seminário sobre “A carta roubada”. In *Escritos*. Jorge Zahar Ed. (Trabalho original publicado em 1956.)
- Lacan, J. (1998). A psicanálise e seu ensino. In *Escritos*. Jorge Zahar Ed. (Trabalho original publicado em 1957.)
- Lacan, J. (2016). *O Seminário livro 6: O desejo e sua interpretação* (1a ed.). Texto estabelecido por Jacques-Alain Miller. Jorge Zahar Ed. (Trabalho original publicado em 1958-1959.)
- Lacan, J. (1998). Observação sobre o relatório de Daniel Lagache: “Psicanálise e estrutura da personalidade”. In *Escritos*. Jorge Zahar Ed. (Trabalho original publicado em 1960.)
- Lacan, J. (2005). *O Seminário livro 10: A angústia*. Texto estabelecido por Jacques-Alain Miller. Jorge Zahar Ed. (Trabalho original publicado em 1962-1963.)
- Lacan, J. (1988). *O Seminário livro 11: Os quatro conceitos fundamentais da psicanálise* (3a ed.). Texto estabelecido por Jacques-Alain Miller. Jorge Zahar Ed. (Trabalho original publicado em 1964.)
- Lacan, J. (2003). Ato de fundação. In *Outros escritos*. Jorge Zahar Ed. (Trabalho original publicado em 1964.)

- Lacan, J. (1998). Abertura desta coletânea. In *Escritos*. Jorge Zahar Ed. (Trabalho original publicado em 1966a.)
- Lacan, J. (2001, dez.). O lugar da psicanálise na medicina. *Opção Lacaniana, Revista Brasileira Internacional de Psicanálise*, (32), 08-14. (Trabalho original publicado em 1966b.)
- Lacan, J. (1998). A ciência e a verdade. In *Escritos*. Jorge Zahar Ed. (Trabalho original publicado em 1966c.)
- Lacan, J. (2008). *A lógica do fantasma*. Publicação não comercial - Centro de Estudos Freudianos do Recife. (Trabalho original publicado em 1966-1967.)
- Lacan, J. (2003). Proposição de 9 de outubro de 1967 sobre o psicanalista da Escola. In *Outros escritos*. Jorge Zahar Ed. (Trabalho original publicado em 1967.)
- Lacan, J. (1967). Pequeno discurso aos psiquiatras. Conferência sobre a psicanálise e a formação do psiquiatra em Sainte-Anne, em 10 de novembro de 1967. <https://ecole-lacanienne.net/wp-content/uploads/2016/04/1967-11-10.pdf>
- Lacan, J. (2006a). Lugar, origem e fim do meu ensino. In *Meu ensino* (pp. 09-66). Jorge Zahar Ed. (Trabalho original publicado em 1967-1968a.)
- Lacan, J. (2006b). Meu ensino, sua natureza e seus fins. In *Meu ensino* (pp. 67-100). Jorge Zahar Ed. (Trabalho original publicado em 1967-1968b.)
- Lacan, J. (2006c). Então, vocês terão escutado Lacan. In *Meu ensino* (pp. 101-124). Jorge Zahar Ed. (Trabalho original publicado em 1967-1968c.)
- Lacan, J. (2008). *O Seminário livro 16: De um Outro ao outro*. Texto estabelecido por Jacques-Alain Miller. Jorge Zahar Ed. (Trabalho original publicado em 1968-1969.)
- Lacan, J. (1992). *O Seminário livro 17: O avesso da psicanálise*. Texto estabelecido por Jacques-Alain Miller. Jorge Zahar Ed. (Trabalho original publicado em 1969-1970.)
- Lacan, J. (2003). Alocução sobre o ensino. In *Outros escritos*. Jorge Zahar Ed. (Trabalho original publicado em 1970a.)
- Lacan, J. (2003). Radiofonia. In *Outros escritos*. Jorge Zahar Ed. (Trabalho original publicado em 1970b.)
- Lacan, J. (2009). *O Seminário livro 18: De um discurso que não fosse semblante*. Texto estabelecido por Jacques-Alain Miller. Jorge Zahar Ed. (Trabalho original publicado em 1970-1971.)
- Lacan, J. (2003). Lituraterra. In *Outros escritos*. Jorge Zahar Ed. (Trabalho original publicado em 1971.)

- Lacan, J. (2011). Saber, ignorância, verdade e gozo. In *Estou falando com as paredes: conversas na Capela de Sainte-Anne* (pp. 9-38). Jorge Zahar Ed. (Trabalho original publicado em 1971a).
- Lacan, J. (2011). Da incompreensão e outros temas. In *Estou falando com as paredes: conversas na Capela de Sainte-Anne* (pp. 39-70). Jorge Zahar Ed. (Trabalho original publicado em 1971b.)
- Lacan, J. (2011). Estou falando com as paredes. In *Estou falando com as paredes: conversas na Capela de Sainte-Anne* (pp. 71-100). Jorge Zahar Ed. (Trabalho original publicado em 1971c.)
- Lacan, J. (2011). *Estou falando com as paredes: conversas na Capela de Sainte-Anne*. Jorge Zahar Ed. (Trabalho original publicado em 1971d.)
- Lacan, J. (2012). *O Seminário livro 19: ...ou pior*. Texto estabelecido por Jacques-Alain Miller. Jorge Zahar Ed. (Trabalho original publicado em 1971-1972.)
- Lacan, J. (1985). *O Seminário livro 20: Mais, ainda* (2a ed.). Texto estabelecido por Jacques-Alain Miller. Jorge Zahar Ed. (Trabalho original publicado em 1972-1973.)
- Lacan, J. (2003). O aturrito. In *Outros escritos*. Jorge Zahar Ed. (Trabalho original publicado em 1973a.)
- Lacan, J. (2003). Televisão. In *Outros escritos*. Jorge Zahar Ed. (Trabalho original publicado em 1973b.)
- Lacan, J. (2003). Introdução à edição alemã de um primeiro volume dos *Escritos*. In *Outros escritos*. Jorge Zahar Ed. (Trabalho original publicado em 1973c.)
- Lacan, J. (2003). Talvez em Vincennes... In *Outros escritos*. Jorge Zahar Ed. (Trabalho original publicado em 1975.)
- Lacan, J. (2007). *O Seminário livro 23: O sinthoma*. Texto estabelecido por Jacques-Alain Miller. Jorge Zahar Ed. (Trabalho original publicado em 1975-1976.)
- Lacan, J. (1976). Conférences et entretiens dans des universités nord-américaines. *Scilicet*, (6/7), 5-62.
- Lacan, J. (1976-1977). *Le Séminaire livre XXIV: L'insu que sait de l'une-bévue s'aile à mourre*. (inédito) Tradução para circulação interna, aula de 18 de abril de 1977.
- Lacan, J. (1977-1978). *Le Séminaire livre XXV: Le moment de conclure*. (inédito) Tradução para circulação interna, aula de 15 de novembro de 1977.
- Lacan, J. (2010, abr.). Transferência para Saint Denis? Diário de Ornitar? Lacan a favor de Vincennes! *Correio. Revista da Escola Brasileira de Psicanálise*, (65), 31-32. (Trabalho

- original publicado em 1978.)
- Lacan, J. (2003). Carta de dissolução. In *Outros escritos*. Jorge Zahar Ed. (Trabalho original publicado em 1980.)
- Lacan, J. (2022). A terceira. In *A terceira; Teoria de lalíngua*. (pp.8-62). Zahar. (Trabalho original publicado em 1974.)
- Lantéri-Laura, G. Prefácio. (1989a). In Bercherie, P. *Os fundamentos da clínica: história e estrutura do saber psiquiátrico* (pp. 13-20). Jorge Zahar Ed.
- Lantéri-Laura, G. (1989b). O empirismo e a semiologia psiquiátrica. In J. Lacan et al. *A querela dos diagnósticos* (pp. 84-98). Jorge Zahar Ed.
- Laurent, É. (1997). Alienação e separação II. In R. Feldstein, B. Fink, & M. Jaanus (orgs.). *Para ler o Seminário 11 de Lacan: Os quatro conceitos fundamentais da psicanálise* (pp. 42-51). Jorge Zahar Ed.
- Laurent, É. (2021). *¿Cómo se enseña la clínica?* (3a ed. amp.). Fundación del Campo Freudiano en la Argentina.
- Mandil, R. (2005). O analista ligado. *Opção Lacaniana Online*, 2(1-3).
<http://www.opcaolacaniana.com.br/antigos/n2/pdf/artigos/RMAanalista.pdf>
- Menezes, L. C. (2020, jan.). A psicanálise, um estranho no ninho. *Cult*, (253), 07-12.
- Mezan, R. (2007, jul.-dez.). Que tipo de ciência é, afinal, a Psicanálise? *Natureza Humana*, 9(2), 319-359.
- Miller, J.-A. (1983). *Des réponses du réel. Cours du 16 novembre 1983*. Seuil.
- Miller, J.-A. (1986). La transmisión del psicoanálisis: entrevista de Silvia Elena Tendlarz. (Publicado em Malentendido n.1, Buenos Aires, Argentina, 1986.)
<https://www.silviaelenatendlarz.com/entrevista-a-jacques-alain-miller/>
- Miller, J.-A. (1987). A psicanálise e a psiquiatria. *Falo – Revista Brasileira do Campo Freudiano*, (1), 113-124.
- Miller, J.-A. (2013, jul.). Jacques Lacan e a voz. *Opção Lacaniana online nova série*, (11), 01-13. (Trabalho original publicado em 1988.)
- Miller, J.-A. (2012b, jul.). O escrito na fala. *Opção Lacaniana online nova série*, (8), 01-23. (Trabalho original publicado em 1995-1996.)
- Miller, J.-A. (1997). *Lacan elucidado: palestras no Brasil*. Jorge Zahar Ed.
- Miller, J.-A. (2004b, dez.). Biologia lacaniana e acontecimentos de corpo. *Opção Lacaniana, Revista Brasileira Internacional de Psicanálise*, (41), 07-67. (Trabalho original publicado em 1998-1999.)

- Miller, J.-A. (2000). *El lenguaje, aparato del goce* (1a ed.). Colección Diva. (Trabalho original publicado em 1994-1999.)
- Miller, J.-A. (2012, mar.). Os seis paradigmas do gozo. *Opção Lacaniana nova série*, (7), 01-49. (Trabalho original publicado em 1999.)
- Miller, J.-A. (2004a). A era do homem sem qualidades. *Opção Lacaniana online*, (1), 01-21.
- Miller, J.-A. (2004c). Uma fantasia. Conferência de Jacques-Alain Miller em Comandatuba. Congresso da Associação Mundial de Psicanálise AMP, 8., A Ordem Simbólica no Século XXI. <http://2012.congresoamp.com/pt/template.php?file=Textos/Conferencia-de-Jacques-Alain-Miller-en-Comandatuba.html>
- Miller, J.-A. (2005, nov.). Peças avulsas. *Opção Lacaniana, Revista Brasileira Internacional de Psicanálise*, (44), 09-27. (Trabalho original publicado em 2004-2005.)
- Miller, J.-A. (2006, nov.). A arte do diagnóstico: o rouxinol de Lacan. *Curinga*, (23), 15-33.
- Miller, J.-A. (2014). *El ultimísimo Lacan* (1a ed.). Paidós. (Trabalho original publicado em 2006-2007.)
- Miller, J.-A. (2023). Lacan que enseña. In G. Brodsky. *Los psicoanalistas y el deseo de enseñar* (1a ed., pp. 09-18). Grama Ediciones. (Trabalho original publicado em 2008.)
- Miller, J.-A. (2010). Vie de Lacan. In *Cours d'Orientation Lacanienne III*. [Conferência]. <https://jonathanleroy.be/wp-content/uploads/2019/04/2009-2010-La-vie-de-Lacan-JA-Miller.pdf>
- Miller, J.-A. (2010, jul.). A palavra que fere. *Opção Lacaniana, Revista Brasileira Internacional de Psicanálise*, (56/57), 67-70.
- Miller, J.-A. (2011). *Perspectivas dos Escritos e Outros escritos de Jacques Lacan*. Zahar.
- Miller, J.-A. (2012). A psicanálise, seu lugar entre as ciências. In: A. Martello, J. Santiago, & T. C. Santos (orgs.). *De que real se trata na clínica psicanalítica?: psicanálise, ciência e discursos da ciência* (pp. 13-34). Cia. de Freud, Proap/Capes.
- Miller, J.-A. (2014). O real no século XXI. In O. Machado, & V. L. A. Ribeiro (orgs.). *Um real para o século XXI* (pp. 21-32). Scriptum.
- Miller, J.-A. (2015). Em direção à adolescência. Intervenção de encerramento da 3ª Jornada do Instituto da Criança, 10 de junho de 2015.
- Miller, J.-A. (2017, nov.). O triângulo dos saberes. *Opção Lacaniana online*, (24), 01-09. http://www.opcaolacaniana.com.br/pdf/numero_24/O_triangulo_dos_saberes.pdf
- Miller, J.-A. (2020). *Todo el mundo es loco* (1a ed.). Paidós.
- Miller, J.-A. (2022). Comentário sobre “A terceira”. In J. Lacan, & J.-A. Miller. *A Terceira*;

- Teoria de lalingua* (1a ed.). Zahar.
- Miller, J.-A. (2024, 10 février). “Lacan au présent”, au Théâtre de la Ville.
<https://www.youtube.com/watch?v=hbDZO8kQ5GE>
- Milner, J.-C. (1996). *A obra clara: Lacan, a ciência, a filosofia*. Jorge Zahar Ed.
- Milner, J.-C. (2006). *Os nomes indistintos*. Companhia de Freud.
- Milner, J.-C. (2012). *Claridad de todo: de Lacan a Marx, de Aristóteles a Mao* (1a ed.). Manantial.
- Moncrieff, J., Cooper, R. E., Stockman, T., Amendola, S., Hengartner, M. P., & Horowitz, M. A. (2023). The serotonin theory of depression: a systematic umbrella review of the evidence. *Molecular Psychiatry*, (28), 3243-3256.
- Monteiro, J. L. M. (2019, maio-ago.). A cisão entre o sujeito e o saber no discurso capitalista. *Ágora*, 22(2), 164-172.
- Oliveira, T. B., & Caldeira, A. M. A. (2015). A natureza da Biologia e os conceitos biológicos: como exemplificar o caráter sistêmico e integrado dessa ciência? *Filosofia e História da Biologia*, 10(1), 125-147.
- Parnes, A. M. (2014). *Los nombres del diagnóstico: Jacques Lacan, Jacques-Alain Miller y el problema de los universales* (1a ed.). Letra Viva.
- Paulozky, D. (2023, jun.). Lo que no se enseña, ¿se transmite? *Revista Lacaniana del Psicoanálisis*, (33), 82-86.
- Perin, A., Benincá, E. M., & Teixeira, M. N. (2020). O anímico mecânico e o visível orgânico: a moderna abordagem do ser vivo no mecanicismo e na história natural. *Filosofia e História da Biologia*, 15(2), 137-157.
- Platão. (2010). *Teeteto* (3a ed.). Fundação Calouste Gulbenkian. (Diálogo original de 369 a.C.).
- Requena, P. (2023, jun.). Pensar con el cuerpo, ler con el sintoma. *Revista Lacaniana del Psicoanálisis*, (33), 76-81.
- Rodrigues, G. V. (2018, jun.). O último Lacan. *Reverso*, 40(75), 51-55.
- Rosa, M. (2021). “Ao se confrontar com o impossível, o ensino de renova”. In C. Derzi, H. Miranda, & M. Rosa (orgs.). *Nada será como antes: capítulos de psicanálise e psicopatologia lacanianas* (pp. 239-258). Scriptum.
- Russo, J., & Venâncio, A. T. A. (2006, set.). Classificando as pessoas e suas perturbações: a revolução terminológica do DSM III. *Revista Latinoamericana de Psicopatologia Fundamental*, (3), 460-483.

- Santiago, J. (2023, ago.). A escola, o instituto e a ética das consequências. *Almanaque on line – revista do Instituto de Psicanálise e Saúde Mental de Minas Gerais*, (31), 01-28.
<https://www.institutopsicanalise-mg.com.br/index.php/a-escola-o-instituto>
- Santiago, J. (2007, jun.). A querela atual do sintoma: o realismo lógico da psicanálise em face do nominalismo contemporâneo. *Curinga, Revista da Escola Brasileira de Psicanálise – Seção Minas*, (24), 11-19.
- Silva, S. L. C. (2019). *O que significa elevar um caso ao paradigma? O estatuto do exemplo em Agamben, Freud e Lacan*. [Dissertação de mestrado]. Universidade Federal de Minas Gerais.
- Silva, C. C., & Pimentel, A. C. (2008, abr.). Uma análise da história da eletricidade presente em livros didáticos: o caso de Benjamin Franklin. *Caderno Brasileiro de Ensino de Física*, 25(1), 141-159.
- Silva, P. E. A., Montañes, C. M., & Claver, J. A. A. (2003). Tuberculose: história e perspectivas atuais. *Vittalle: Revista de Ciências da Saúde*, 15(1), 71-78.
- Soar-Filho, E. J. (2003, maio-ago.). Psiquiatria e pensamento complexo. *Revista de Psiquiatria do Rio Grande do Sul*, 25(2), 318-326.
- Sthal, S. M. (2010). *Psicofarmacologia: bases neurocientíficas e aplicações práticas*. Guanabara Koogan.
- Taborda, J. G. V., Prado-Lima, P., & Busnello, E. A. (1996). *Rotinas em psiquiatria*. Editora Artes Médicas.
- Tarrab, M. (2006, maio-out.). Produzir novos sintomas. *Revista aSEPHallus*, 1(2), 1-5.
- Tausk, V. (1990). O aparelho de influenciar na psicose. In J. Birman (org.). *Tausk e o aparelho de influenciar na psicose* (pp. 37-78). Escuta.
- Teixeira, A. (2013, dez.). Ciência e delírio. *Curinga, Revista da Escola Brasileira de Psicanálise – Seção Minas*, (37), 41-50.
- Teixeira, A. (2015, set.). A fundação violenta do universal. *Derivas analíticas – Revista digital de psicanálise e cultura da Escola Brasileira de Psicanálise- MG*, (3).
<https://www.revistaderivasanaliticas.com.br/index.php/edicao-3>
- Teixeira, A. (2021). Comentário de Antonio Teixeira. In C. Derzi, H. Miranda, & M. Rosa (orgs.). *Nada será como antes: capítulos de psicanálise e psicopatologia lacanianas* (pp. 36-42). Scriptum.
- Trad, S. (2009). Controle do uso de drogas e prevenção no Brasil: revisitando sua trajetória para entender os desafios atuais. In A. Nery Filho, E. MacRae, L. A. Tavares, & M. Rêgo

- (orgs.). *Toxicomanias: incidências clínicas e socioantropológicas* (pp. 97-112). Edufba, Cetad.
- Trubetskoy, V. et al. (2022, 21 April). Mapping genomic loci implicates genes and synaptic biology in schizophrenia. *Nature*, 604, 502-525.
- Vieira, M. R. et al. (2013, dez.). As mamãs de Angelina ou o real da psicanálise e da ciência. *Curinga, Revista da Escola Brasileira de Psicanálise – Seção Minas*, (37), 83-98.
- Vorsatz, I. (2015). O sujeito da psicanálise e o sujeito da ciência: Descartes, Freud e Lacan. *Revista Psicologia Clínica*, 27(2), 249-273.
- Yellati, N. (2018). *Lo que el psicoanálisis enseña a las neurociencias* (1a ed.). Grama Ediciones.
- Zorzanelli, R., Dalgalarondo, P., & Banzato, C. E. (2014, jun.). O projeto *Research Domain Criteria* e o abandono da tradição psicopatológica. *Revista Latinoamericana de Psicopatologia Fundamental*, 19(2), 328-341.

ANEXO 1 – “DIÁLOGO” COM O *CHATGPT*

PERGUNTA 1: Como é o funcionamento do ChatGPT?

ChatGPT:

O funcionamento do ChatGPT é baseado em inteligência artificial, especificamente na arquitetura GPT (Generative Pre-trained Transformer). Aqui está um resumo do processo:

1. **Entrada de texto:** O usuário fornece uma entrada de texto, geralmente na forma de uma pergunta, solicitação ou declaração.
2. **Processamento da entrada:** O ChatGPT processa a entrada de texto utilizando a arquitetura GPT, que é um modelo de linguagem neural. Isso envolve a tokenização da entrada em pedaços menores chamados "tokens" e a aplicação de várias camadas de transformações neurais para entender e extrair o significado da entrada.
3. **Geração de resposta:** Com base na entrada fornecida, o ChatGPT gera uma resposta. Isso é feito através da previsão dos próximos tokens que devem seguir a entrada, com base no contexto global fornecido por seu treinamento em uma ampla variedade de textos.
4. **Classificação e filtragem:** Após a geração da resposta, o modelo pode passar por um processo de classificação e filtragem para garantir que a resposta seja relevante, coerente e apropriada para o contexto da conversa.
5. **Saída de texto:** Finalmente, a resposta é apresentada ao usuário na forma de texto.

O ChatGPT é capaz de aprender com uma ampla variedade de dados de treinamento e, portanto, pode responder a uma ampla gama de consultas e interações em linguagem natural. Ele é projetado para imitar a maneira como os humanos conversam, fornecendo respostas relevantes e contextuais com base nas entradas fornecidas.

PERGUNTA 2: Por que o ChatGPT é classificado como uma inteligência artificial?

ChatGPT:

O ChatGPT é classificado como uma inteligência artificial (IA) por várias razões:

1. **Capacidade de processar linguagem natural:** O ChatGPT é capaz de entender e gerar texto em linguagem natural. Isso significa que ele pode interpretar perguntas, solicitações e declarações em texto livre e fornecer respostas relevantes.
2. **Aprendizado automático:** O ChatGPT é treinado usando técnicas de aprendizado de máquina, especificamente aprendizado supervisionado e pré-treinamento. Ele é exposto a grandes volumes de dados textuais durante o treinamento e ajusta seus parâmetros internos para aprender padrões e relações entre as palavras e frases.
3. **Capacidade de geração de texto:** Uma das principais habilidades do ChatGPT é gerar texto que é coerente e relevante para a entrada fornecida. Isso requer uma compreensão semântica da linguagem e a capacidade de formular respostas de maneira gramaticalmente correta.
4. **Adaptação a diferentes contextos:** O ChatGPT pode se adaptar a uma ampla variedade de contextos e tópicos, pois seu treinamento é baseado em uma grande quantidade

de dados textuais. Ele pode fornecer respostas relevantes em uma variedade de domínios, desde conversas casuais até discussões técnicas.

5. **Interatividade:** O ChatGPT é projetado para interagir com os usuários de uma maneira que simule uma conversa humana. Ele pode manter uma troca de perguntas e respostas em tempo real e responder de maneira apropriada ao contexto da conversa.

Essas características combinadas fazem do ChatGPT uma forma poderosa de inteligência artificial que pode ser usada para uma variedade de finalidades, incluindo assistentes virtuais, suporte ao cliente, geração de conteúdo e muito mais.

PERGUNTA 3: O ChatGPT pode criar um conhecimento novo?

ChatGPT:

O ChatGPT não é capaz de criar conhecimento novo por si só no sentido de descobrir ou gerar novas informações ou conceitos que não foram previamente apresentados em seus dados de treinamento. Em vez disso, ele opera com base no conhecimento existente nos dados com os quais foi treinado.

O ChatGPT é treinado em grandes conjuntos de dados textuais que representam uma ampla gama de conhecimentos e informações. Ele pode assimilar e recombina essas informações para fornecer respostas e insights com base no que foi aprendido durante o treinamento.

No entanto, o ChatGPT pode fornecer respostas que parecem novas para o usuário, com base na combinação de informações existentes de maneiras que talvez não tenham sido apresentadas anteriormente. Isso pode criar a ilusão de "criatividade" ou "originalidade", mas essas respostas ainda são derivadas do conhecimento existente nos dados de treinamento.

Em resumo, embora o ChatGPT possa gerar respostas que parecem novas ou únicas para o usuário, ele não tem a capacidade de criar conhecimento genuinamente novo ou fazer descobertas originais. Ele opera dentro dos limites do conhecimento presente nos dados com os quais foi treinado.

PERGUNTA 4: Se o ChatGPT não pode criar um conhecimento novo, ele não poderia ser classificado como uma inteligência, não?

ChatGPT:

A classificação do ChatGPT como uma forma de inteligência artificial não está necessariamente relacionada à capacidade de criar conhecimento novo. O termo "inteligência artificial" se refere a sistemas computacionais que podem realizar tarefas que normalmente exigiriam inteligência humana. Isso pode incluir reconhecimento de padrões, compreensão de linguagem natural, tomada de decisões, entre outras habilidades.

O ChatGPT é classificado como uma forma de inteligência artificial porque ele pode entender e gerar linguagem natural de uma maneira que se assemelha à comunicação humana. Ele é capaz de processar e responder a perguntas, fornecer informações úteis, realizar tarefas simples e interagir com os usuários de uma forma que imita uma conversa humana.

Embora o ChatGPT não crie conhecimento novo, ele pode acessar e combinar vastas quantidades de conhecimento existente para fornecer respostas e insights úteis. A inteligência

artificial é muitas vezes mais sobre a capacidade de realizar tarefas específicas de uma maneira "inteligente", usando técnicas computacionais avançadas, do que sobre a capacidade de criar novo conhecimento por si só.

PERGUNTA 5: O ChatGPT é capaz de mentir?

ChatGPT:

O ChatGPT não é capaz de "mentir" no sentido humano da palavra, pois não possui intenções, emoções ou consciência. Ele é uma ferramenta baseada em inteligência artificial projetada para processar e gerar texto em linguagem natural com base nos padrões aprendidos em seus dados de treinamento.

Quando o ChatGPT gera uma resposta, ele faz isso com base nas informações disponíveis nos dados com os quais foi treinado. Portanto, se uma resposta gerada pelo ChatGPT é imprecisa, enganosa ou falsa, isso geralmente ocorre devido a uma má interpretação da entrada fornecida pelo usuário ou à falta de informações corretas nos dados de treinamento.

Em resumo, o ChatGPT não é capaz de mentir conscientemente, pois não tem consciência, intenções ou capacidade de tomada de decisão como os seres humanos. Ele simplesmente gera respostas com base nos padrões aprendidos em seus dados de treinamento, sem considerar a verdade ou a falsidade das informações. Portanto, é importante ter cuidado ao interpretar e confiar nas respostas geradas pelo ChatGPT.

PERGUNTA 6: O ChatGPT pode se equivocar?

ChatGPT:

Sim, o ChatGPT pode cometer equívocos. Como qualquer sistema baseado em inteligência artificial, o ChatGPT depende dos dados com os quais foi treinado para gerar respostas. Se a entrada do usuário for ambígua, mal formulada ou não estiver bem contextualizada, o ChatGPT pode interpretá-la de maneira errada e gerar uma resposta inadequada.

Além disso, como o ChatGPT não possui compreensão verdadeira ou raciocínio como os humanos, suas respostas podem ser imprecisas, irrelevantes ou simplesmente não corresponderem ao que o usuário esperava.

Os equívocos também podem ocorrer devido a limitações na arquitetura do modelo ou aos dados com os quais ele foi treinado. Se o modelo não tiver sido exposto a certos tipos de informações durante o treinamento, pode ter dificuldade em fornecer respostas precisas para esses tipos de consultas.

Portanto, é importante estar ciente das limitações do ChatGPT e verificar criticamente suas respostas, especialmente em situações onde a precisão e a exatidão são essenciais.

PERGUNTA 7: O que é o saber?

ChatGPT:

O saber é o conjunto de conhecimentos, informações e entendimentos que uma pessoa adquire ao longo da vida. Ele abrange uma ampla gama de domínios, incluindo conhecimento factual, habilidades práticas, compreensão conceitual e insights pessoais.

O saber pode ser adquirido por meio de diversas fontes e experiências, como educação formal, experiência prática, interações sociais, leitura, observação e reflexão. Ele pode se manifestar de diferentes formas, como conhecimento teórico, habilidades técnicas, compreensão do mundo ao redor, sensibilidade cultural e sabedoria pessoal.

O saber é uma parte fundamental do desenvolvimento humano e desempenha um papel crucial em muitos aspectos da vida, incluindo trabalho, educação, tomada de decisões, resolução de problemas, criatividade e crescimento pessoal. Ele capacita as pessoas a entenderem o mundo, a se adaptarem às mudanças, a superarem desafios e a alcançarem seus objetivos.

Em resumo, o saber é essencial para o desenvolvimento e o progresso individuais e coletivos, e é uma fonte importante de capacitação e enriquecimento pessoal.

(“Diálogo” estabelecido em março de 2024, arquivado em: <https://chat.openai.com/c/cdabe0ed-70f9-41b5-a30b-06be02d1e622>)