

• revista NÓS

# Che vuoi?

*Teoria, Clínica e Cultura*



OSIPSI

>Edição nº4/2025

>e-ISSN: 2966-1560

# NÓ\$

*Che vuoi?*  
Teoria, Clínica e Cultura

Nº 4  
Ano: 2025

## **Edição Nº 04/2025**

### **EDITORES**

Jamile Leidiane dos Santos César  
Ricardo Gusmão Machado  
Desirée De Vit Begrow

### **CONSELHO EDITORIAL**

Beatriz Rebouças Marques  
Caio Paiva Ribeiro  
Desirée De Vit Begrow  
Hilário Mariano dos Santos Zeferino  
Jamile Leidiane dos Santos Cesar  
Marcela Franzen Rodrigues  
Milena Matos de Souza Santos  
Murilo Silva Rigaud Campos  
Ricardo Gusmão Machado  
Tainá Cardoso Olivera

### **REVISÃO**

Beatriz Rebouças Marques  
Caio Paiva Ribeiro  
Hilário Mariano dos Santos Zeferino  
Jamile Leidiane dos Santos Cesar  
Marcela Franzen Rodrigues  
Milena Matos de Souza Santos  
Murilo Silva Rigaud Campos  
Tainá Cardoso Olivera

### **PARCERIA**

Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas (FFCH)

### **DIAGRAMAÇÃO**

Jayder Roger

### **CAPA**

Jayder Roger, sobre "Vuelo de Brujas" (1798),  
Pintura de Francisco de Goya

**e-ISSN: 2966-1560**

# SUMÁRIO

EDITORIAL.....4

## *Teoria*

MOSAICO IDENTIFICATÓRIO: UMA PROPOSTA DE IDENTIDADE DO SUJEITO PSICANALÍTICO

*Jamile Cesar* ..... 7

## *Clínica*

SOBRE INICIAR NA CLÍNICA: UM CASO, UMA ESCUTA, UMA FORMAÇÃO

*Raquel Ribeiro* ..... 21

ESCUTAR A CRIANÇA

*Davi Francisco Da Silva Barreto* ..... 35

CHE VUOI? DO CORPO AO GOZO DO DESEJO DO OUTRO

*Ananda Encarnação* ..... 51

“NÃO ME LEMBRE!” O ATO FALHO COMO APELO DO SUJEITO DO INCONSCIENTE

*Ricardo Gusmão Machado* ..... 62

## *Cultura*

O DIABO ESTÁ NOS DETALHES, OU TALVEZ, EM SEU VENTRE

*Jayder Roger* ..... 74

ANALISTAS REBORN: O QUE BEBÊS REBORN, TERAPIA COM INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL E FREUD TÊM A VER?

*Anna Tourinho* ..... 85

TRANSFERÊNCIA, CURIOSIDADE E DESEJO: SURGIMENTO E MANEJO DOS AFETOS EM SALA DE AULA

*Raul Lima Dos Santos* ..... 95

## *O que escapa*

COMO SE DÁ (A) FORMAÇÃO DO ANALISTA?

*Matheus Miranda* ..... 113

## EDITORIAL

Neste ano de 2025, no qual o SIPSI se dedicou a estudar os fundamentos da clínica psicanalítica, temos a honra de apresentar a vocês, este 4º número da revista Nós, ao qual escolhemos chamar de “Che vuoi: Teoria, Clínica e Cultura”.

No eixo **Teoria**, temos o artigo *Mosaico identificatório: Uma proposta de Identidade do Sujeito Psicanalítico*, de Jamile Cesar, no qual a autora revisita a noção de identidade ao articular filosofia e psicanálise, propondo o “mosaico identificatório” como alternativa às concepções unitárias da identidade subjetiva.

Abrimos o eixo **Clínica** com o texto *Sobre Iniciar na Clínica: um caso, uma escuta, uma formação*, no qual Raquel Ribeiro reflete sobre o início da prática clínica e o papel do não saber na psicanálise. Na sequência temos *Escutar a criança* de Davi Francisco da Silva Barreto, que discute as entrevistas iniciais com crianças e o intervalo entre a queixa parental e o discurso infantil. No texto *Che Vuoi? Do corpo ao gozo do desejo do Outro.*, Ananda Encarnação analisa um caso clínico para abordar o entrelaçamento entre gozo, angústia e desejo do Outro. Já em *Não me Lembre: O Ato Falho como Apelo do Sujeito do Inconsciente*, Ricardo Gusmão Machado examina o ato falho como via de acesso ao sujeito dividido através de um caso clínico.

No eixo **Cultura**, começamos com *O Diabo está nos detalhes, ou talvez, em seu ventre. Notas sobre gestação, abjeção e colapso simbólico em O Bebê de Rosemary*, no qual Jayder Roger analisa o filme clássico para pensar corpo, abjeção e colapso simbólico. No artigo *Analistas Reborn: O que bebês reborn, terapia com inteligência artificial e Freud têm a ver?*, Anna Tourinho discute vínculos artificiais e a recusa da falta na cultura contemporânea. Em *Transferência Curiosidade e Desejo: surgimento e manejo dos afetos em sala de aula*, Raul Lima Dos Santos propõe uma leitura da educação a partir do papel central da transferência.

Por fim, no eixo **O que escapa**, temos o ensaio *Como se dá (a) formação do analista?*, de Matheus Miranda, que retoma a formação analítica como processo ético, singular e sempre inacabado.

Desejamos uma boa leitura!

*Salvador, 18 de novembro de 2025*

**Ricardo Gusmão | Equipe editorial**

*Teoria*

---

# Mosaico identificatório: Uma proposta de Identidade do Sujeito Psicanalítico

*Jamile Cesar<sup>1</sup>*

## A IDENTIDADE DO SUJEITO

É bem verdade que Freud jamais se ocupou em discutir a identidade de maneira que esse termo sequer existe em sua obra. Consequentemente, também não estava em seu horizonte de objetivos modificar as concepções filosóficas do que poderia ser definido como sujeito naquele período, mesmo que isso tenha se mostrado inevitável a partir do paradigma do inconsciente. Por isso, não podemos negar que seu trabalho teve fundamental importância na fissura que se instaurou sobre a concepção de sujeito dominante no pensamento ocidental até então. Daí sua alcunha como um dos “mestres da suspeita” (RICOEUR, 1965,

---

<sup>1</sup> Psicanalista, doutora em psicologia cultural semiótica, mestre em psicologia do desenvolvimento, diretora do Seminário Interdisciplinar de Psicanálise (SIPSI). [jamillecesar@gmail.com](mailto:jamillecesar@gmail.com)

p. 37), por introduzir a dúvida, ou o inconsciente, onde antes havia certa certeza, ou razão.

Antes de qualquer coisa, é importante destacar que sujeito, identidade e identificações, apesar de serem termos diferentes, que agrupam sob suas respectivas tutelas uma série de definições vazias, contraditórias e conflitantes, ainda assim guardam certa equivalência, de maneira que é possível estabelecer um paralelismo entre ambos (HALL, 2006; ERIKSON, 1987; ARNETT, 2015; HAMMACK & TOOLIS, 2015; SCHOEN-FERREIRA ET AL., 2003; TAJFEL E TURNER, 1979; ROSA, 1998)

Por isso, ao lançar um olhar atento sobre o percurso filosófico em torno da noção de sujeito, vemos que toda tentativa de dizer o que é o sujeito é também uma tentativa de o identificar e, portanto, lhe conferir uma identidade.

Em vista disso, embora na contemporaneidade a identidade tenha se tornado um tema de amplo interesse no campo das ciências humanas (GIDDENS 2002; HALL, 2006; CASTELS, 2018) e, conseqüentemente, no campo da psicologia (ERIKSON, 1987; TAJFEL & TURNER; 1979; OLIVEIRA, 2006; SILVA, 2009) as discussões acerca dessa temática não se

restringem a este campo, nem a este momento específico, podendo ser rastreadas até pelo menos o século V a.C. na filosofia, sob outra roupagem.

Um dos primeiros usos da noção de “identidade” que nos interessa aqui pela influência que exerceu sobre a maneira de pensar este tema desde então, parte de uma perspectiva monista e estática da realidade, pensada por Parmênides. É ele quem, em alguma medida, inaugura as discussões acerca deste assunto ao argumentar que a mudança e a multiplicidade eram meras ilusões, sustentando que tudo o que existe deve ser eterno e imutável. De acordo com suas palavras, "o ser não é divisível, pois é completamente idêntico" a si mesmo (PARMÊNIDES, apud BORNHEIM, 2005, p. 56). Essa concepção implica que o ser, essa categoria ontológica, deve ser compreendido como aquilo que possui a essência mais fundamental, sendo toda mudança percebida apenas como uma ilusão aparente. Tal visão estabelece uma das bases estruturantes do pensamento lógico, conhecida como o "princípio da identidade" (COPI, 1968, p. 256).

Contudo, é na modernidade que a discussão sobre a identidade ganha maior destaque a partir de uma outra

discussão adjacente; a discussão sobre o sujeito, conforme a proposta de René Descartes (1596–1650), que ao buscar uma verdade inabalável por meio da dúvida metódica, introduz o dualismo entre corpo e espírito, ou mais precisamente entre a "*res cogitans*" e a "*res extensa*". Nesse contexto, surge o sujeito moderno, que apesar de constituído por estas duas instâncias, era autodeterminado e indivisível. Como o próprio Descartes afirma: "Pois, com efeito, quando considero meu espírito, isto é, eu mesmo na medida em que sou apenas uma coisa que pensa, não posso aí distinguir partes algumas, mas concebo como uma coisa única e inteira" (DESCARTES, 1979, p. 139.) Assim, embora distinto do corpo enquanto *res extensa*, o espírito, a *res cogitans*, ou "coisa que pensa", que era entendida como o próprio eu, mantinha uma característica que o aproximava do ser parmenídico: sua indivisibilidade.

Este é o sujeito do iluminismo, o sujeito cartesiano, racional. Um sujeito do "Penso, logo existo" (DESCARTES, 1979, p.94), individualista e masculino, que emergia na ocasião de seu nascimento e permanecia essencialmente o mesmo ao longo da vida. (HALL, 2006, p.12). Foi esse o modelo que durante muito tempo guiou o pensamento moderno, sempre submetido ao axioma da paridade entre sujeito e consciência,

cujo atributo principal é, entre outras coisas, a autotransparência (MONZANI, 1989), a capacidade de chegar à verdade, de si e das coisas, através do uso da razão.

Por outro lado, como observado por Monzani (1989), a supremacia do sujeito racional cartesiano, concebido como íntegro e autotransparente, não permaneceu isenta de críticas. O moralista francês François de La Rochefoucauld (1613–1680) destacou-se como um dos primeiros a questionar essa visão, ao apontar a existência de um desconhecimento intrínseco a esse sujeito. Para ele a razão era subordinada às paixões, o verdadeiro motor das ações humanas. Ao contrário do sujeito cartesiano, guiado pela racionalidade, o sujeito, para La Rochefoucauld, é motivado por interesses ocultos, vaidade e desejo de autoafirmação, mesmo quando acredita estar sendo racional ou virtuoso. Esse desconhecimento de suas motivações, segundo o autor, conduz frequentemente a distorções da verdade, revelando uma faceta menos consciente e controlada da condição humana, do que se supunha até então.

No entanto, apesar das críticas de La Rochefoucauld, a grande transformação na concepção de sujeito só iria ocorrer significativamente mais tarde, com a formulação do conceito de

inconsciente por Freud (1856–1939). Desenvolvido inicialmente a partir do estudo de casos de pacientes histéricas, em colaboração com o psiquiatra Josef Breuer (FREUD & BREUER, 1893–1895), Freud começou a delinear a noção de uma consciência que, diferentemente do que se acreditava até então, não era plenamente racional nem autotransparente. Pelo contrário, ela revelava uma dimensão de opacidade que escapava ao controle e à compreensão imediata do próprio sujeito.

Muito já se escreveu sobre os *Estudos sobre a Histeria* (1893–1895) e sobre o desenvolvimento da teoria do inconsciente, tornando desnecessário retomar aqui toda essa trajetória histórica. Em vez disso, é mais pertinente destacar o impacto da introdução dessa instância opaca e não racional na concepção de sujeito, provocando um deslocamento de sua centralidade, clivando-o. Não se trata mais de um sujeito cuja identidade pode ser reduzida a uma lógica tautológica expressa a partir dos termos lógicos  $A \rightarrow A$ ; ao contrário, emerge agora um sujeito cuja identidade rompe com esse paradigma, podendo ser melhor representado por  $A \cong B$  (CESAR & TATEO, 2024). Em outras palavras o sujeito que outrora era tomado como idêntico a si mesmo, é agora melhor compreendido como

alguém que guarda alguma semelhança ao mesmo tempo em que é diferente do outro.

## **IDENTIDADE EM PSICANÁLISE**

Como dito no início, Freud jamais falou sobre identidade, de maneira que o termo sequer aparece em suas publicações. Essa ausência, como destacado por Soler (2018, p.14), leva muitos a concluírem que este não é um problema para o nosso campo, ou mais radicalmente concluírem sobre a inexistência da própria identidade.

Tal equívoco parece ser reforçado pela própria formulação do inconsciente, na medida em que, como exposto anteriormente, ele inviabiliza a concepção de um sujeito autotransparente. Ao contrário do sujeito cartesiano, o sujeito freudiano é estruturado pela cisão, atravessado pelas pulsões e por uma opacidade constitutiva, o que compromete qualquer ideal de unidade substancial. Em outros termos, não se pode conceber uma identidade enquanto sujeito idêntico a si mesmo, uma vez que o Eu, como Freud afirmou “não é senhor em sua própria casa” (FREUD, 2010, p186)

A questão é que em vez de falar em identidade, o que temos no campo da psicanálise é a noção de identificação, que é

proposta como sendo "a mais antiga manifestação de uma *ligação afetiva* a uma outra pessoa" (FREUD, 1920-1923, p. 46). A ação de tomar "um traço da pessoa-objeto", um ato de introjeção, no qual algo do outro é acolhido, configurando o próprio Eu à semelhança daquele que é tomado como "modelo" (Idem 1920–1923, p. 49 e 64). Trata-se de um elemento afetivo de importância fundamental, não apenas para a constituição da pessoa, mas também para o estabelecimento de sua relação com o outro, ou seja, de suas relações sociais.

Lacan, por outro lado, afirma que "O importante na identificação deve ser, propriamente, a relação do sujeito com o significante." (LACAN, 2003, p13). Ou seja, desloca o foco da relação com o outro, para a relação com o significante. No entanto, essa mesma afirmação quando tomada em articulação a noção de que "o Sujeito se constitui pelos efeitos do significante" (LACAN, 1963,1985, p.122) e de que o significante "se caracteriza por representar um sujeito para outro significante." (Idem, p.68), nos dá indícios de que sujeito, identidade e identificações, embora diferenciados em sua teoria, permanecem intimamente conectados.

É válido destacar ainda, que para Lacan a noção de

identidade como algo estável, uno e essencial simplesmente não existe, pois ela é substituída pela lógica das identificações e pela estrutura do sujeito como efeito do significante. Ele critica a noção lógica de identidade como sujeito igual a si mesmo afirmando que “A é A, se é tão igual assim, porque separá-lo dele mesmo, para tão depressa aí recolocá-lo?” (LACAN, 2003, p. 14) Para Lacan trata-se de uma tautologia impossível, pois o sujeito nunca é idêntico a si mesmo, mas sempre remetido a alguma ou algumas outras coisas, que o represente.

Nesse sentido, não se poderia falar em identidade para o sujeito da psicanálise, seja por que não há teoria do sujeito em Freud (MACHADO, 2024), seja por que não há identidade como  $A \rightarrow A$  em Lacan (STARNINO, 2016). O que se tem em lugar disso são as identificações.

Mas será que é mesmo impossível pensar em identidade na psicanálise?

## **POR UMA NOVA IDENTIDADE**

Se as identificações operam como elementos que representam o sujeito, exprimindo algo de sua posição no campo do desejo e na cadeia significante, por que não as conceber como uma forma possível de identidade? Ou mais precisamente, como

o conjunto singular de traços que conferem a cada sujeito sua particularidade? Cada indivíduo é atravessado por suas próprias identificações, construídas ao longo de sua história e da relação com o outro; por isso, é nelas que se encontra o que mais se aproxima de uma identidade no campo da psicanálise, entendida não como essência ou unidade, mas como aquilo que, ainda que fragmentariamente, designa e diferencia o sujeito para o outro.

Em vista disso saímos da noção de sujeito idêntico a si mesmo  $A \rightarrow A$ , para ir em direção de um sujeito mais ou menos semelhante ao outro  $A \cong B$  (CESAR & TATEO, 2024). Se abrindo então a possibilidade de formular algo novo, uma identidade para o sujeito da psicanálise. Uma que pode ser definida como o conjunto de identificações que estabelecemos ao longo da vida (CESAR & TATEO, 2024). Uma identidade que mais se parece, uma colcha de retalhos, um mosaico identificatório (CESAR & TATEO, 2024).

Essa proposta de uma identidade enquanto mosaico por um lado preserva o que há de mais caro ao sujeito da psicanálise, que é a opacidade do inconsciente, mas por outro lado permite darmos a devida importância as relações que estabelecemos com os outros e as consequências que daí advém. Um processo que,

num esforço de poesia, remete à conhecida citação frequentemente atribuída a Antoine de Saint-Exupéry, segundo a qual "Aqueles que passam por nós não vão sós. Deixam um pouco de si, levam um pouco de nós". Tal expressão simboliza de maneira sensível a lógica psíquica pela qual incorporamos fragmentos do outro, ao mesmo tempo em que deixamos algo de nós com aqueles com quem nos relacionamos. A identidade, nesse sentido, emerge como um entrelaçamento de alteridades, o conjunto de pequenos pedaços que deixamos e coletamos por aí.

Por fim, podemos concluir que a reformulação radical da concepção de sujeito produzida pela introdução do inconsciente, inviabilizou qualquer noção de identidade que se sustente na ideia de unidade, permanência ou transparência, tal qual proposto inicialmente pelo pressuposto lógico parmenídico. Mas isso não quer dizer que precisamos ficar presos a essa noção, como se o significado estivesse hierarquicamente acima do significante. Nem quer dizer que não seja possível pensar em uma noção de identidade que seja coerente ao sujeito psicanalítico e, mais que isso, que integre também a importância das relações sociais que ele estabelece.

## REFERÊNCIAS:

ARNETT, Jeffrey Jensen. Identity development from adolescence to emerging adulthood: What we know and (especially) don't know. **The Oxford handbook of identity development**, p. 53-64, 2015.

BORNHEIM, Gerd Alberto. **Filósofos pré-socráticos, Os**. Editora Cultrix, 2005.

CASTELLS, Manuel. **O poder da identidade**. Editora Paz e Terra, 2018.

CÉSAR, Jamile L.S; TATEO, Luca. The use of branded clothing in identity development and social relations between adolescents. **Culture & Psychology**, v. 30, n. 4, p. 939-956, 2024.

DESCARTES, Rene. **Meditações metafísicas**. Trad. J. Guinsburg e Bento Prado Júnior. (Coleção Os Pensadores) 2.ed. São Paulo: Abril Cultural. 1979

ERIKSON, Erik H. Identidade. Juventude e crise. **Editora Guanabara. Rio de Janeiro 2ª Edição**, 1987.

FREUD, Sigmund. Uma dificuldade da psicanálise. In: **Obras completas, volume 14: história de uma neurose infantil (“O homem dos lobos”), além do princípio do prazer e outros textos (1917-1920)**. São Paulo: Companhia das letras, 2010

FREUD, S. & BREUER, J. **Obras Completas volume 2: Estudos sobre a histeria**. Companhia das Letras. (1893-1895).

GIDDENS, Anthony. **Modernidade e identidade**. Editora Schwarcz-Companhia das Letras, 2002.

HALL, Stuart. **Identidade Cultural Na Pós-modernidade**. DP&A. (2006).

HAMMACK, P. L., & TOOLIS, E. Identity, politics, and the cultural psychology of adolescence. In L. A. Jensen (Ed.), **Oxford library of psychology. The Oxford handbook of human development and culture: An interdisciplinary perspective**. 396–409. (2015).

LACAN, J. O Seminário Livro 11–Os Quatro Conceitos Fundamentais da Psicanálise Rio de Janeiro: Jorge Zahar. **Trabalho original publicado em**, 1964.

LACAN, Jacques. **O seminário, Livro 9 – A identificação**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. (2003).

MACHADO, Ricardo Gusmão. Elaboraões acerca do conceito de “liberdade individual” em “o mal-estar da civilização” de freud. **Revista Paranaense de Filosofia**, v. 4, n. 2, p. 118-150, 2024.

MONZANI, Luiz Roberto. Uma revolução semântica. **O Estado de São Paulo**, v. 480, n. VII, 1989.

OLIVEIRA, Maria Claudia Santos Lopes de. Identidade, narrativa e desenvolvimento na adolescência: uma revisão crítica. **Psicologia em estudo**, v. 11, p. 427-436, 2006.

RICOEUR, Paul; RICOEUR, Paul. **History and truth**. Northwestern University Press, 1965.

ROSA, Miriam Debieux. A psicanálise frente à questão da identidade. **Psicologia e Sociedade**, v. 10, n. 1, p. 121-128, 1998.

SCHOEN-FERREIRA, Teresa Helena; AZNAR-FARIAS, Maria; SILVARES, Edwiges Ferreira de Mattos. A construção da identidade em adolescentes: um estudo exploratório. **Estudos de Psicologia (Natal)**, v. 8, p. 107-115, 2003.

DA SILVA, Flávia Gonçalves. Subjetividade, individualidade, personalidade e identidade: concepções a partir da psicologia histórico-cultural. **Psicologia da educação**, n. 28, 2009.

TAJFEL, Henri; TURNER, John C. The social identity theory of intergroup behavior. In: **Political psychology**. Psychology Press, 1979. p. 276-293.

*Clinica*

---

# **SOBRE INICIAR NA CLÍNICA: Um caso, uma escuta, uma formação**

*Raquel Ribeiro<sup>2</sup>*

A clínica psicanalítica, ao partir da hipótese do inconsciente, favorece a emergência de formações que carregam algo do indizível, do inominável e impensado nas frestas do discurso, “[...] na medida em que algo da experiência resiste ao saber [...]” (LARROSA, 2022). Outrossim, o caso clínico em psicanálise é, como afirmam LEITE et al. (2018 p. 18), “o que se decanta de uma experiência” sendo, por isso, não mero relato bruto desta, mas fruto depurativo daquilo que lhe é essencial: o seu sentido — “construído fragmentariamente e com furos” (p. 18).

A escuta é a ferramenta clínica deste trabalho, aquilo que está entre o “se” e o “estar”, não somente na fronteira disso, mas sendo constituído por isso, na seara dessas duas posições subjetivas e constitutivas da análise. O “se escutar” designa

---

<sup>2</sup> Universidade Federal da Bahia, raquel100lopes24@gmail.com

aquele que, ao enunciar algo de si, torna-se capaz de se perceber, apreender o possível sentido que se faz da história narrada. Por outro lado, o “estar à escuta” é se fazer ouvinte desse sujeito que profere um discurso de si e que pretendemos alcançar, pois estar à escuta é: “sempre estar na borda do sentido ou em um sentido de borda e de extremidade” daquilo que é enunciado (NANCY, 2002, p. 163).

Na escuta, o sentido e o som compartilham o espaço de um si, tecido em presença, face à aposta na subjetivação e na construção de uma inteligibilidade sempre parcial<sup>3</sup> que se faz nesse narrar, esse sujeito que narra dele e “[...] nele se dá as ocorrências singulares de um estado, de uma tensão ou, precisamente, de um sentido”. Circunscrever o sujeito que há implica dar vazão à sua ocorrência, apostando na profusão do som que se repete e que faz eco no sujeito que (talvez não saiba) está ali para, sobretudo, se escutar. “O que significa que ele se entende, se vê, se toca, se gosta etc., e que ele se pensa ou se

---

<sup>3</sup> Você irá se deparar com aquilo que não se submete ao seu controle, aquilo que te tira da jurisdição de si mesmo, aquilo que te desfaz em suas identidades, aquilo que desorienta a ação e o julgamento.[...] O desejo procura a queda porque ela é o impulso que temos para sermos diferentes de nós mesmos (Safatle, 2024, p. 17)

representa, se aproxima e se distancia de si, [...] se escapa e se reserva [...]” (NANCY, 2002, p. 164).

Quando estamos à escuta estamos à espreita [aux aguets] de um sujeito, este (ele) que se identifica ao ressoar de si a si, em si e para si, logo, fora de si, a um só tempo o mesmo e outro de si, um enquanto eco do outro, e esse eco como o próprio som de seu sentido (NANCY, 2002).

Desse modo, a escuta nos possibilita uma via de acesso a um si — ainda que sempre limitado a uma forma, a uma estrutura que se apresenta como registro da presença desse “si” no tempo e no espaço em que lhe é concedido lugar (NANCY, 2002). Portanto, a partir dessas considerações, questiono: “Como se constitui a escuta no início da prática clínica e quais os efeitos do não saber sobre o analista em formação?”

## **O CASO CLÍNICO**

Neste ensaio, apresento o caso “Dory”, que me chega ao serviço de Psicologia, onde realizo estágio clínico obrigatório e ao qual assim me refiro tanto para resguardar sua identidade quanto para aludir àquilo que, ao ser trazido (pela paciente), suscita questões em quem a escuta. A personagem fictícia Dory, tal como nossa paciente, tem como traço de organização subjetiva a marca do esquecimento, da falha de memória, de um

suposto — por ela mesma — déficit de atenção, que se traduz na sua “incapacidade” de reter informações e, portanto, lembrar de “coisas”.

Ao ser convidada a se apresentar, Dory fornece o primeiro indício de um desalinhamento entre o vivido e o simbolizado, ao afirmar, com hesitação: “eu não sei se tenho 42 ou 43, eu nasci em [...] então acho que 43”. Em seguida, prossegue relatando ter cursado parcialmente duas graduações em momentos distintos da vida, sem, no entanto, concluir nenhuma delas. Dory, apesar das formações técnicas completas (que não serão citadas aqui, com intuito de preservar sua identidade), expressa o desejo de compreender por que “não consegue terminar o que começa”, referindo-se especificamente às formações acadêmicas interrompidas. Suas queixas se concentram, sobretudo, em episódios de esquecimento, desmotivação e em uma sensação persistente de fracasso e/ou de não realização no campo dos estudos.

O inacabado lhe é muito significativo, a desistência e a ruptura dos projetos formativos se dão de maneiras distintas e parecem se inscrever na sua história e relação com o saber. Alhures silenciado, o fantasma do “incapaz” presentifica-se em

papéis diversos que ela desempenha: mãe, esposa e mulher. Dory é mãe de Nemo, um garoto de 10 anos diagnosticado com Autismo e TDAH. Fala de uma sensação constante de sobrecarga, sentindo-se sozinha na condução do cuidado com o filho, pois segundo ela o pai “não participa, não acompanha, não entende”. Dory nos conta que não desejou maternar, ter filhos, mas que optou por ter a pedido do marido.

A agenda terapêutica de Nemo é intensa: psicopedagoga particular e escolar, brincando em família, escola de futebol, exames médicos, acompanhamentos a psiquiatra e neuropediatra. Menciona que, em alguns momentos, cogita deixar o trabalho para se dedicar exclusivamente a ele. Para além das exigências da rotina, o diagnóstico do filho parece ser vivido sob a insígnia do fracasso maternal. Em minha leitura, há uma culpa não elaborada por não ter desejado maternar e, todavia, ter se tornado mãe, o que estaria na origem do “problema” em questão: “Eu sempre soube que ele tinha um problema [...]; quando eu descobri que ele tinha esse problema[...]; eu aceitei que ele tinha um problema[...]”.

Desse modo, a distância entre o filho fantasiado e o filho real lhe é atribuída como resultado de seu não desejo de

maternidade. Ademais, a partir de uma perspectiva freudiana de narcisismo (1914), se consideramos que os pais encontram nos filhos a possibilidade de concretizar seus sonhos e ideais, o transmitem, neles investem: o que se fragiliza neste pai e, sobretudo, nesta mãe quando o filho possui alguma limitação significativa?

Dory, nos fala também de um desejo de além de se formar, ser autônoma, mas o que será este “autônoma” na história dela? É importante salientar que a menção dessa declaração surge em um contexto no qual conversávamos sobre os momentos nos quais deprime. Dory refere pensar ser incapaz de cuidar do filho, sentir desejo de ter uma graduação, um mestrado, um doutorado, de ser autônoma. Esse significante<sup>4</sup>, em minha leitura, traduz seu desejo de independência, de não ter que ser tudo para o outro, de transgredir.

Outro aspecto relevante do caso que marca um ponto de identificação entre mim e a paciente, é sua questão em torno do

---

<sup>4</sup> O significante se origina a partir do sentido atribuído, ele marca algo, representa algo para aquele sujeito, não como tradução de um significado, mas como inscrição de uma experiência. Tal como um neologismo, o significante pode surgir como invenção singular, carregando o que nele se condensou de uma vivência, de um afeto. (Lacan, 1977.)

não-saber que, de certo modo, se conecta ao meu próprio não-saber com o qual sou confrontada no fazer clínico. Se considerarmos a escrita uma via suplementar de elaboração de uma experiência, um modo de enodar o tripé da formação, como proposto por (ALMEIDA, 2025)<sup>5</sup>, poderemos compreender o movimento da escrita deste caso como sendo decorrente desse processo.

No setting analítico, para além de ser escutado, o analisando frequentemente chega à clínica com uma demanda invertida que sobrepuja qualquer outra: a de escutar esse outro, esse suposto-saber, alguém a quem se atribui o conhecimento sobre si, sobre o que fazer. Considero saudável que, em alguma medida, o trabalho analítico envolva o “estar à escuta” do analista, ainda que apenas por uma “fração de segundo”. Penso, ainda, que o analista, enquanto “imagem refletida” desse analisando, transita entre essas duas posições subjetivas: escutar

---

<sup>5</sup> Formulação elaborada por Daniela Almeida, no contexto da disciplina [Tópicos especiais em psicanálise V: “Psicanálise: clínica, escrita, transmissão”] do doutorado em Psicologia da UFBA (2025), como parte da tese de doutorado em andamento.

o outro e escutar a si mesmo.

É esse trânsito que possibilita o próprio fazer clínico, estar à escuta do analisando, mas também de si — podemos pensar aqui na contratransferência como ferramenta analítica. Ambos, analista e analisando, precisam habitar esses estados subjetivos em constante oscilação, com o cuidado de não se fixarem em uma posição única. Aprisionar-se em uma escuta excessiva de si pode obstruir a escuta do outro; da mesma forma, ouvir demais o outro sem escutar-se compromete a autenticidade e o contato com os afetos inconscientes que atravessam o setting.

Trata-se, claro, de especulações, mas que me parecem fazer sentido. Inicialmente, pensei nessas duas posições de escuta de forma dicotômica — o analista escutando e o analisando escutando-se. No entanto, creio que é possível ampliar essa perspectiva e pensar tais movimentos de escuta como atravessando, ambas, essa dinâmica. Assim, talvez não se trate de papéis fixos, mas de uma chave de leitura possível para pensar a escuta na clínica: simultânea, oscilante, tensionada entre o eu e o outro.

Percebo o quanto esse jogo de posições subjetivas é

desafiador para quem está iniciando a prática clínica. Compreender essa dinâmica de escuta — do outro e de si — a partir da teoria é uma coisa; alinhar-se a ela no tempo da experiência, encontrar seu ritmo, é outra completamente diferente e requer tempo (parar, se escutar, pensar devagar, divagar e vivenciar). Se encontrar no compasso dessa dança, por si só, já alicerça a importância da supervisão, que se torna um espaço fundamental não apenas de orientação técnica, mas de acolhimento, de sustentação e, sobretudo, de escuta de si e do outro.

Na supervisão, o analista em formação assume uma nova posição subjetiva: passa a escutar o supervisor, figura que entra em cena como novo “suposto-saber”. O analista, nesse lugar de aprendiz, se vê diante de alguém que, em alguma medida, ocupa o mesmo lugar que ele próprio ocupa para seu analisando. Assim, o ciclo se repete: o supervisor é também aquele que “sabe”, ou em quem se supõe um saber, e que escuta e se escuta. Mas é justamente aí que algo precisa vacilar. Para que a escuta de si possa de fato acontecer — na supervisão ou na clínica — é preciso que essa crença na totalidade do saber do outro seja atravessada por dúvida.

Só assim o sujeito se autoriza a escutar-se, a habitar sua própria experiência, suas próprias hipóteses, seus erros e impasses. O que se dá, então, é o reconhecimento de que há sempre algo que escapa — ao analista, ao supervisor, ao saber em si. E é essa falha que sustenta a escuta como experiência ética e singular, construída no encontro. Insisto. Para realmente estar à escuta, é preciso se escutar, cernindo o que lhe é próprio do que se apresenta como sendo do outro. Talvez aquilo que há de mais desafiador para mim, neste momento, possa ser expresso por isto. E, no meio desse desafio, sigo tentando fazer com que esse trabalho — da análise — não se perca.

Em “Psicanálise na clínica da universidade: questão ética”, (DARRIBA; PINHEIRO, 2011) refletem sobre os programas de estágio clínico nos cursos de graduação em psicologia na interface com a psicanálise<sup>6</sup>. O lugar que o saber ocupa nos espaços da universidade promove uma sensação de impotência no estudante que está diante de um saber nunca suficientemente acumulado, lógica que se estrutura em posição

---

<sup>6</sup> A partir de três questões fundamentais — 1) quais os impasses relativos à inserção da psicanálise na universidade; 2) como esses impasses se atualizam na clínica do estágio; 3) qual é, nesse contexto, a clínica possível a partir da psicanálise — discutem as (im)possibilidades da transmissão da psicanálise no escopo da universidade e sua construção no estágio da clínica.

invertida à postura ética da psicanálise, que se dirige ao “impossível do saber”(p. 159).

Desse modo, segundo Jacques Lacan (1969-1970/1992, p. 98) o mandamento do “Vai, continua. Não para. Continua a saber sempre mais” fundamenta-se numa perspectiva diametralmente oposta à da clínica psicanalítica, na qual o sujeito dividido do analista tem lugar e função. O princípio de tudo dominar sob a égide do saber inviabiliza um espaço para o impossível, já que se pretende totalizante — sem furos, sem restos. Por isso mesmo, é possível que a experiência do estudante em clínica “[...] ganhe contornos de impotência: o que tem o sentido de uma insuficiência para o estudante, orientado pelo discurso universitário” [...].

Quando pensamos na própria conclusão dos atendimentos, todos os jargões da instituição já revelam do que se trata. “Encaminhamento”, “fechamento”, uma terminologia que faz circular a ideia de que o saber devidamente aplicado resulta em uma operação sem perda, em que não há resto. Em nome disso, o estagiário, o praticante, se põe a trabalhar pelo paciente, contra a orientação “escandalosa” da psicanálise de que é este último quem trabalha. É daí que o estudante terá que se extrair para que se possa começar a falar em psicanálise. O que implica suportar responder de um lugar que o saber não informa, que só se sustenta nos termos de uma ética que inclui essa dimensão do impossível,

repudiada pelo saber universitário e pela técnica, que se prestam justamente a obturá-la (DARRIBA;PINHEIRO, 2011).

Ao trazer o caso, falo também para além dele — e por meio dele — de um desejo de me reconhecer neste ofício, ao me ver diante do que escolhi.<sup>7</sup> Sigo, mobilizada pela aposta de que o espaço construído entre a escuta de si e o estar à escuta — ao tensionar a ruptura e o desenlace — pode possibilitar ao sujeito “[...] um novo enlace subjetivo, ao encontrar uma via de elaboração [...]” (LEITE, 2018). Talvez o que tenha me feito escolher esse caso, em detrimento de outro, seja o exercício reflexivo teórico ao qual me convoca. Entre erros e acertos, esta experiência clínica requer de mim, constantemente, recorrendo às palavras de (LARROSA, 2022):

[...] um gesto de interrupção, [...] quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar e acrescento: e di-va-gar<sup>8</sup> [...] olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender

---

<sup>7</sup> “[...] O que faz caso coloca questões à própria prática do analista[...].”

<sup>8</sup> Como quem perscruta sem rumo, a fugir da lógica, do compasso racional, buscando um modo livre de pensar o caso, onde a razão vacila. E, falhando, por muitas vezes, falhando.

o juízo, suspender a vontade<sup>9</sup>, suspender o automatismo da ação<sup>10</sup>, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece<sup>11</sup>, aprender a lentidão,<sup>12</sup> escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço<sup>13</sup> (p. 25).

Tendo isso em perspectiva, e com vistas a dirimir os efeitos da impotência, é preciso fazer emergir um ponto de travessia entre ela e o impossível. Neste ensaio, parti da minha primeira experiência clínica, onde pude refletir esse fazer em construção e onde a psicanálise se inscreveu como transmissão para mim — por meio dos espaços de supervisão, da disciplina e das minhas leituras. Expresso, assim, esse átomo de singularização e transmissão. Escrever sobre o caso foi um importante instrumento de elaboração teórica: capturei o impossível e nele deposit(ar)ei meu (não) saber.

---

<sup>9</sup> Como enganosamente acreditei ser capaz de fazê-lo com exímia destreza.

<sup>10</sup> Ao fugir do silêncio.

<sup>11</sup> Ainda que difícil de fazer em alguns espaços de supervisão.

<sup>12</sup> Pois o tempo do paciente não é o tempo daquele que atua como analista.

<sup>13</sup> Dar-me tempo, espaço, ter paciência comigo.

## REFERÊNCIAS:

DARRIBA, Julieta; PINHEIRO, Renata Salecl. **Psicanálise na clínica da universidade:** questão ética. *Revista da Abordagem Gestáltica*, v. 15, n. 1, p. 81–90, 2011.

LACAN, Jacques. **Abertura da seção clínica.** *Opção Lacaniana: Revista Brasileira Internacional de Psicanálise*, n. 30, abr. 2001.

LARROSA, Jorge. *Tremores: escritos sobre experiência.* Belo Horizonte: Autêntica, 2022.

LEITE, Nádia Vilela de Almeida; MORAES, Maria Margarida; MILÁN-RAMOS, Jorge González (Orgs.). **O caso: entre exceção e transmissão.** Campinas: Mercado de Letras, 2018.

NANCY, Jean-Luc. **À escuta (Parte I).** Trad. Cláudia E. S. Capela; Vinícius N. Honesko. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2002. (Original publicado como *À l'écoute*. Paris: Galilée, 2002, pp. 9–45).

---

# ESCUTAR A CRIANÇA

*Davi Francisco Da Silva Barreto*<sup>14</sup>

A clínica com crianças é objeto de muitos estudos que tentam apontar particularidades do trabalho psicanalítico nesta modalidade. A importância do brincar, para o sujeito em tratamento e para o trabalho do praticante da psicanálise, é patente em nosso campo. Do mesmo modo, a escuta dos adultos responsáveis como parte fundamental da cena clínica também é tomada como consenso. Estes aspectos, que marcariam diferenças importantes em relação ao atendimento de adultos, são evidenciados aqui como condição *sine qua non* para o tratamento, firmados sobre a regra fundamental do método psicanalítico: a associação livre (do lado do analisante) e a atenção flutuante (do lado do praticante).

Ainda que as diferenças entre o atendimento a crianças e adultos não possam ser catalogadas por critérios precisos — nem se trata de buscar tal demarcação —, parece consensual também que o trabalho com crianças nos coloca diante de questões para

---

<sup>14</sup> enfimdavi@gmail.com

além das que se impõem diante de qualquer sujeito que busca um analista. Assim, partindo deste ponto, toma-se um caso clínico como mobilizador destas particularidades diante das quais pode-se pensar nas possibilidades de direção do tratamento.

Depois de alguns atendimentos descontinuados na Clínica-Escola, M.H. chega até mim, uma menina de seis anos de idade. É sua mãe quem a traz e com quem converso, inicialmente sem a presença da criança, para saber o motivo da busca por atendimento psicológico. Conta que a menina tem muita dificuldade em manter-se distante dela e do seu companheiro, pai da M.H. Por este motivo, chegou a pedir demissão do trabalho, que se dava em esquema de plantões noturnos, por conta da dificuldade da filha. Também por este motivo, a rotina tem sido difícil, pois o pai também trabalha no período noturno, o que causa muito sofrimento à criança, especialmente na hora de dormir. Conta que, além disso, a escola relatou alguma queda no rendimento escolar e comportamento irritadiço, confirmado pela mãe.

Após esta primeira escuta, na recepção pergunto a M.H. se posso conversar com ela individualmente, frente ao que se

recusa com o gesto de se esconder, agarrando-se à mãe. Minha tentativa de negociação não obtém sucesso e seguimos os três para o consultório. Permite que escolha onde quer se sentar e ela se dirige ao tapete reservado aos brinquedos. Sento-me junto a ela e sua mãe se posiciona fora deste quadro, inicialmente observando nosso diálogo, mas logo se separando de nós, concentrando-se em seu aparelho celular.

A criança brinca com diversos brinquedos, transicionando entre as opções sem que eu interfira. Em algum momento, usa as peças de montar para construir objetos, num dos quais encaixa as quatro cabeças de gatinhos disponíveis. Vale lembrar a coincidência com o número de membros da sua família nuclear, composta por ela, seus pais e seu irmão mais novo. Diz gostar de desenhar e providencio o material, além de acompanhá-la nesta tarefa, em uma folha de papel separada. Ao fim do atendimento, entrega-me o seu desenho por sugestão da mãe, no topo do qual havia escrito seu nome junto ao meu. Questiono-me sobre a posição destinada a mim por meio deste endereçamento, a respeito do qual qualquer interpretação somente será possível num outro tempo.

Após este primeiro contato, sou inundado por dúvidas

sobre a escuta com a criança, bem como a condução da escuta da mãe, que integra o trabalho, contudo não está presente na condição de analisante. A partir da supervisão e da sessão seguinte da minha análise pessoal, arrisco escutar a mãe sempre antes de atender a criança. Posteriormente questiono se tal decisão poderia ter ocorrido devido à incidência da minha própria fantasia diante do caso, fazendo vacilar a posição de analista enquanto função, aderido ao Outro da criança, cujo lugar foi ilustrado pelo ajuntamento dos nossos nomes no desenho mencionado anteriormente.

No segundo encontro, questiono a mãe sobre a gestação de M.H., que afirma enfaticamente que não foi planejada, mas muito desejada. Contudo, não se deu sem complicações, relatando que precisou de muito cuidado para manter a gravidez, já que ocorreu o descolamento prematuro da placenta, requerendo cuidados específicos. Esta informação tomou outra importância posteriormente para construção da hipótese clínica. Ainda neste diálogo, a mãe afirma: *Talvez seja eu que tenha mais dificuldade para me separar dela.* A fala teve efeito de surpresa para mim, por ter surgido tão precocemente, considerando que amplia os sentidos explicitados pela demanda, apresentada como sendo da criança, mas que parece também habitar o desejo

dos genitores, o que me remete ao que diz Laurent (2024), ao afirmar que:

A diferença entre a criança e o adulto é que a criança tem pais que a apresentam ao analista, e que esses pais não estão mortos para ela. A criança manifesta com seus sintomas a verdade do que é o discurso familiar sobre ela (discurso de idealizações, o que se espera dela, em que lugar está exatamente). Esse discurso sobre ela não é o essencial, o essencial é a verdade, o ponto de gozo que há em tudo isso. Em seu sintoma, manifesta a articulação entre o pai e a mãe, o que foi o desejo que produziu essa criança. A criança é produto ou é dejetivo de um desejo.

Inicialmente, a partir do que se pôde escutar do par mãe-filha, não pude evitar alguma suposição sobre a dificuldade dos personagens deste romance familiar em sustentar aquilo a que Lacan (2008) se refere como *operação de separação*, condição fundamental para o aparecimento do sujeito como tal. Os entraves enfrentados por M.H. me pareciam decorrentes de uma suposta falha na separação, que resultariam na posição de alienação em relação ao Outro Materno. Contudo, se estivesse certo a respeito desta hipótese, o quadro apresentado talvez se mostrasse um tanto mais complexo, considerando as consequências das falhas nesta operação.

Ao longo dos cinco primeiros atendimentos realizados no contexto destas primeiras entrevistas, alguns significantes pareciam se destacar na fala da mãe, bem como no brincar e nas palavras da criança. A partir de certo momento, a demanda dos pais, explicitada pela mãe — *dificuldade de se separar* — parece ecoar os sentidos do *descolamento* de placenta que, em última instância, significaria a morte da filha, que manifesta o sintoma dos pais como sendo seu. Convém lembrar que:

Quando a função paterna não opera como mediação entre o ideal do eu e o desejo da mãe, o sintoma que prevalece na criança é efeito da fantasia materna, ou seja, da subjetividade da mãe. Dito de outra forma, o sintoma não é efeito da articulação entre as funções do pai e da mãe, mas sim correlato à fantasia desta última (FERRETTI, n.p., 2016).

Ainda que a criança chegue aos analistas por meio da demanda de um outro, a sua própria demanda não está ausente. Caberia a mim, então, escutar a criança até que seu próprio dizer pudesse apontá-la. Apesar deste, que parece ser um traço comum na análise com crianças, o sintoma de M.H. — e, logo, os signos da sua demanda — já estava em cena desde antes. As questões que me surgiram, mencionadas anteriormente, apontavam para isso, ainda que àquele momento eu não a tivesse

notado. Somente *a posteriori* se torna possível ler esse medo de se separar dos pais como medo de perdê-los e, em sua ambivalência, o desejo de separar-se.

Se a angústia, enquanto afeto desligado de representação (FREUD, p. 399, 1915 [1916]), é manifestada diante da ausência dos pais, esta mesma ausência pôde ser lida como objeto fóbico, aversivo, do qual M.H. precisa se manter distante. O que não se deu como suposição fácil, já que tal o objeto é desprovido de tangibilidade, como se pensa comumente. A partir de então, parece possível escutar a demanda da criança, ao ler esse medo não exclusivamente como reclame contra a operação de separação ocorrida, mas como sintoma e, por consequência, como sua demanda. Creio que aí se possa mostrar algo que aponte a direção do tratamento, a partir de então, seguindo com o que nos lembra Laurent (2014), ao afirmar que “Lacan dizia que a maneira pela qual o psicanalista pode intervir mais facilmente é quando há essa manifestação sintomática na criança. O protótipo disso é a fobia.”

A ausência do pai parece, então, se colocar para M.H. como articulação de três distintas funções que resultam no embaraço diante do saber sobre sua posição na tríade com o pai

e a mãe. Pela via da identificação com o desejo materno, o temor dá forma ao desejo por uma ausência definitiva do pai, que abriria espaço para a manutenção da parceria imaginária com a mãe; ao tomá-la como objeto fóbico, lança mão do chamamento pela intervenção paterna que venha a barrar o gozo materno advindo da parceria com a criança. Dito de outro modo, “o sintoma é uma metáfora que visa fundamentalmente à realização indireta de um desejo recalcado e, ainda, o lugar em que a angústia sinaliza a aproximação do objeto *a*” (CASTRO; SILVEIRA, 2016, p. 9). Ao mesmo tempo M.H. parece estar aderida ao  $S_1$  que faz referência ao *descolamento* como morte de si. Sobre este último aspecto, cabe lembrar que “No sintoma o que predomina é a fixação de uma metáfora, o gozo que há em palavras congeladas, em ditos que desempenham um papel no destino da criança, ou, como dizia Freud, o sintoma organizado pelo núcleo superegóico” (LAURENT, 2024).

No segundo encontro, M.H. resiste a vir comigo sem sua mãe. Sugiro que ela possa nos acompanhar até a porta do consultório e a proposta é aceita. Espero que escolha onde se sentar, dirigindo-se novamente ao tapete com brinquedos, e eu me coloco numa das cadeiras infantis, mas fora do território ocupado por ela. Esta configuração, que se deu

espontaneamente, posteriormente seria mantida como modo de criar algum intervalo entre o espaço da criança e o analista, em oposição ao que parece acontecer na configuração familiar.

A mãe informa que M.H. se angustia diante da ausência do pai. No quarto atendimento, diz ter sido mais difícil na semana anterior e que, em vez de querelante a respeito da necessidade de o pai se ausentar, a criança mostrou-se *muito sentida, com um choro muito sofrido (sic)*. Esta fala fez com que eu me deparasse novamente com as questões que me fiz após o primeiro atendimento, semanas atrás: *De que se trata este medo que M.H. sente? Que medo intenso é esse?* Estas perguntas, bem como o significante *descolamento*, permaneceram presentes, como um ponto opaco reservado até que pudesse ser brunido por algum outro dizer, a qualquer tempo, pois se “Assim como o sonho, o sintoma comporta a realização de desejo” (CASTRO; SILVEIRA, 2016, p. 10), trata-se de saber qual desejo é mascarado por este medo.

Neste mesmo dia, a genitora relata que M.H. havia chorado muito na noite anterior, quando foram ao cinema assistir a *Lilo & Stitch*. Em algum momento do atendimento, quando me fala sobre a ida ao cinema, lembro do que sua mãe

havia dito e pergunto-lhe o que no filme a fez chorar. Diz ter se emocionado com uma cena ao final. Insisto em saber o que acontecia nesta cena e ela descreve o momento em que Stitch se afoga e Lilo, por ser pequena, não consegue salvá-lo sozinha. É a irmã mais velha da protagonista que consegue evitar a morte iminente.

Algo nesta situação parece ter tocado no furo do imbróglgio da trama familiar, contornada pelo significante *perda* (*sic*), diante do qual M.H. parece não saber o que fazer. Questionada sobre o que lhe interessa nestes personagens, responde: *Eles são muito amigos. Nunca se separam*, colocando em cena o fato de que “O significante é a marca do sujeito” (LACAN, 2008, p. 66). Diante disso, digo que se eles nunca se separam, não há espaço para serem amigos de mais ninguém. Nesta mesma sessão, outros significantes desta cadeia aparecem em sua fala, quando narra outros fatos da sua vida em que *perder* ou *separar-se* lhe surgem, como a morte de sua gata quando M.H. tinha três anos, segundo seu relato, e o primeiro dia na escola, quando precisou se separar dos pais:

*Estagiário: E como foi para você ter que deixar seus pais?*

*M.H.: Ah, foi triste, mas foi legal*

Demonstro interesse em saber como ou por quê foi legal, apesar de triste, e M.H. narra o encontro com os novos colegas e as experiências que pôde viver, mesmo sendo necessário se separar dos seus pais momentaneamente. Ao falar sobre seu primeiro e melhor amigo na escola, pergunto o que acontece se ele ou ela tiverem outros amigos.

*M.H.: Eu apresento eles para brincarem juntos.*

*Estagiário: E se eles não quiserem?*

*M.H. Tudo bem.*

Digo que, assim como Lilo e Stitch, caso nunca se separem não poderão estar com outras pessoas. Digo também que, apesar de ter que deixá-los, pôde reencontrar seus pais logo que terminou o primeiro dia na escola. Em seguida, observo que M.H. havia novamente montado as peças do brinquedo, contudo só três cabeças estavam disponíveis. Inicialmente fez uso dessa quantidade, mas em seguida, retirou uma delas, mantendo somente duas, formando um par. Comento o sumiço do quarto gatinho, informo o fim da sessão e a convido para guardar os brinquedos na caixa. Momentos antes, eu havia notado que o quarto gatinho estava fora do alcance da sua visão, na última prateleira da parede. Simulo surpresa e digo tê-lo encontrado, guardando-o na caixa com os demais:

*Estagiário: Olha, encontrei o outro! Estava perdido... agora está junto de todos de novo.*

Não há garantias quanto às intervenções, considerando que qualquer efeito somente pode se mostrar *a posteriori*. Além disso, as entrevistas preliminares operam no sentido de permitir ao analista ler o sintoma da criança advindo do seu próprio dizer. Sobre o sujeito Lacan (2008, p. 210) nos diz:

O primeiro objeto que ele propõe a esse desejo parental é desconhecido, é sua própria perda — *Pode ele me perder?* A fantasia de sua morte, de seu desaparecimento, é o primeiro objeto que o sujeito tem a pôr em jogo nessa dialética, e ele o põe [...].

Nesse sentido, apesar dos tropeços aparentes de M.H. a respeito do seu lugar no desejo do Outro, seu sintoma é uma tentativa de elaborar uma resposta, dito de outro modo:

Algo se dá a ver e que, no entanto, deve ser mostrado de forma invertida, deformada, mas ainda assim passível de se fazer mostrar, de dizer. Sendo assim, mesmo que distorcido, o sintoma fala, tem um sentido que deve, portanto, ser ouvido, decifrado (CASTRO; SILVEIRA, 2016, p. 10).

A delicadeza em questão diz respeito ao fato de que, ao tentar responder à demanda da mãe, vê-se diante da necessidade ou do medo do seu próprio desvanecimento.

Resta saber se a análise, ou o analista, poderão contribuir para a construção de uma fantasia menos arriscada para M.H. Assim como Stitch precisou de um terceiro para salvá-lo, o sintoma dessa criança convoca algo que possa servir de anteparo entre ela e a demanda parental. Afinal, “A relação do sujeito ao Outro se engendra por inteiro num processo de hiância” (LACAN, 2008, p. 202).

As observações apontadas devem ser tomadas como hipóteses que norteiam o raciocínio clínico a partir do que o caso suscita até então. Não há como predizer o destino das situações clínicas que nos surgem e qualquer tentativa, além de vã, não encontra respaldo teórico-técnico. Por este motivo, sugere-se que as construções dos relatos de casos clínicos devam se dar após seu encerramento (ASSADI; DUNKER; RAMIREZ, 2023), também no *só depois*, por meio de olhar retroativo e, a partir disso, sendo possível tecer considerações sobre o caminho percorrido.

Todavia, apesar do aspecto incipiente de um relato que soma cinco sessões até então, o início do tratamento em muito pode contribuir para a formação, por nos situar diante do saber fazer em construção, que somente se dá por meio da experiência.

Em contrapartida, o não saber nos conduz quando diante do enigma da verdade de cada sujeito que chega ao consultório e nos situa mais próximos da posição que devemos ocupar, a fim de poder manter em causa o desejo do analista. Lembrando com Lacan (2016, p. 65), “Quero dizer que só se encontra o verdadeiro fora de toda proposição. Dizer que a verdade é inseparável dos efeitos de linguagem tomados como tais é incluir aí o inconsciente”.

## REFERÊNCIAS:

CASTRO, José Eduardo de; SILVEIRA, Mariana Gabriela. O sintoma da criança: produção compósita de desejo e de gozo. In: **Opção Lacaniana online nova série**. n. 20, ano 7, julho de 2016. Disponível em: <[http://www.opcaolacanianana.com.br/pdf/numero\\_20/O\\_sintoma\\_da\\_crianca.pdf](http://www.opcaolacanianana.com.br/pdf/numero_20/O_sintoma_da_crianca.pdf)> Acesso em 10 de junho de 2025.

ASSADI, Tatiana C. (org.); DUNKER, Christian (org.); RAMIREZ, Heloísa (org.). **A construção de Casos Clínicos em Psicanálise: Método Clínico e Formalização Discursiva**. Zagodoni Editora, 2ª ed. São Paulo, 2023.

FERRETTI, Mariana Galletti. “**Nota sobre a criança**”, de **Jacques Lacan**. Escola Brasileira de Psicanálise - São Paulo, 2016. Disponível em < <https://ebp.org.br/sp/nota-sobre-a-crianca-de-jacques-lacan/> >. Acesso em 12 de maio de 2025;

FREUD, S. (1932 [1936]). Novas recomendações sobre a técnica da Psicanálise e outros trabalhos. In: **Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud, v. XXII**. Rio de Janeiro: Imago, 1996;

\_\_\_\_\_. (1915 [1916]) Conferências Introdutórias sobre Psicanálise (Parte III). In: **Edição Standard Brasileira das Obras Completas de Sigmund Freud, vol. XVI**. Rio de Janeiro: Imago, 1996;

LACAN, Jacques. **O seminário - livro 11: Os quatro conceitos fundamentais da psicanálise**. 2. ed., 16. reimpr. Rio de Janeiro: Zahar, 2008;

\_\_\_\_\_. **O seminário - livro 17: O avesso da psicanálise**. 1. ed., 15. reimpr. Rio de Janeiro: Zahar, 2016;

\_\_\_\_\_. **O seminário - livro 18: De um discurso que não fosse do semblante**. 2. ed., 16. reimpr. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.

LAURENT, Éric. **Entrevista com Éric Laurent**: Crianças em análise. Instituto de Psicanálise e Saúde Mental de Minas Gerais, 2024. Disponível em: [<https://institutopsicanalise-mg.com.br/entrevista-com-eric-laurent-criancas-em-analise1/>]. Acesso em: 06 de junho de 2025.

MENDES, Eliana R. P. Sobre a supervisão. **Reverso**, Belo Horizonte, n. 64, p. 49-56, dez. 2012. Disponível em <<https://pepsic.bvsalud.org/pdf/reverso/v34n64/v34n64a07.pdf>>

---

# CHE VUOI? Do corpo ao gozo do desejo do Outro

*Ananda Encarnação<sup>15</sup>*

## INTRODUÇÃO

O trabalho tem por objetivo desenvolver uma discussão psicanalítica em torno do Che vuoi? (“O que queres?”), conceito proposto por Lacan para interpretar e explorar o desejo inconsciente em sua articulação com o desejo do Outro. Para isso, toma-se como método a leitura de um caso clínico, em que se busca evidenciar como a questão do desejo atravessa a posição da paciente em sua relação com as filhas e com a própria feminilidade.

À princípio, M. chega ao acompanhamento psicológico encaminhada por sua filha. A paciente, de 40 anos, dedica-se majoritariamente ao cuidado das filhas. Relata grande preocupação com a filha mais velha, diagnosticada com TEA, descrevendo-a como “diferente” e alvo de bullying na escola. Em seu discurso, utiliza com frequência os significantes “medo” e

---

<sup>15</sup> Faculdade Mineira Educacional. psicoanandaecn@gmail.com

“nascer para ser mãe”, não conseguindo distinguir-se deste último. Refere – se com tenacidade realizar os seus sonhos através das filhas, associando o significado e a imagem do ser mãe ao revestimento feminino do ter fálico. Entretanto, de acordo com Marcos e Mendonça (2020) essa tentativa de sustentar-se no significante da maternidade revela impasses e contradições, que abrem espaço para problematizar o modo como M. lida com sua condição de mulher.

O desejo da feminilidade não se esgota na maternidade, tampouco em ter o filho como objeto de preenchimento da falta do falo. O ser mãe aparece de forma marcante na linguagem de M. funcionando como tentativa de identificação e sustentação do que não pôde ser simbolizado. A filha mais nova surge em seu discurso como ponto de espelhamento, unidas pelo sintoma do medo e pela obediência, sem atribuições de maiores preocupações ou desconfortos para a paciente. Em contrapartida, a filha mais velha destoa desse ideal: M. relata que, durante a gestação, ficou muito magra e sofria de enjoos, descrevendo a experiência como “estranha”. Esse termo marca um primeiro momento de desencontro com a possibilidade de identificação, inaugurando uma fissura no lugar de sentido em que M. buscava se sustentar.

## O ESPELHAMENTO DO GOZO E O ESTRANHAMENTO DO OUTRO

O lugar ocupado por M. na posição de mãe revela-se atravessado por uma dinâmica de repetições que sustentam tanto o cuidado quanto o aprisionamento. O ser mãe, ao não encontrar a satisfação plena de um ganho primário, traduz-se em um ganho secundário, localizado na função de “cuidado”, assumindo o lugar de gozo e, ao mesmo tempo, anulando a dicotomia entre zelar e restringir. Esse movimento pode ser observado em sua forma de oferecer cuidados — dar às filhas aquilo que não teve, levá-las ao médico e responder de imediato às demandas — como se, nesse gesto, houvesse uma captura do desejo do Outro.

Paradoxalmente, a preocupação excessiva é acompanhada de proibição de sair, as quais m. caracteriza como forma de proteção, justificando seus atos pelo medo da violência. O cuidado excessivo é endereçado majoritariamente à filha mais velha, a qual direciona-se pelo seu nome, diferente dos outros sujeitos que reverberam em sua narrativa, refletindo na estranheza e no desconhecimento de suas repetições. Relata que, apesar do diagnóstico, a filha realiza diversas atividades de forma

independente em casa, mas que o problema é ela querer sair e desobedecer às ordens do pai.

Este endereçamento não apenas de cuidado, mas também de “doença” incumbe à filha mais velha o cuidado integral da mãe, produzindo uma espécie de simbiose materno-filial, atribuindo a posição social da mãe que provê e protege. Inversamente, o termo “proteger” é utilizado para se referir ao padrasto que a proibia de sair — processo de repetição que é rememorado em sua relação com as próprias filhas, mas que se converte em sofrimento. Nesse ponto, M. assume simbolicamente o lugar da mãe na constituição familiar que em todo o seu processo de angústia, revive e reproduz esse papel, presenciando o marido ser violento tanto com as filhas quanto com ela.

Assim, a primeira forma de devastação da mulher se inscreve na relação mãe-filha, enquanto a segunda aparece na demanda de amor dirigida a um homem. O conceito de devastação, segundo a psicanálise, ajuda a compreender esse processo ao indicar que se trata de um acontecimento de corpo vivido por sujeitos do lado feminino da sexuação, marcado pelo excesso de gozo que escapa à simbolização e não se reduz ao falo.

Esse excesso, como apontam Faria e Starling (2019), manifesta-se primordialmente na relação entre mãe e filha — já sinalizada por Freud (1931/1996a) —, mas também pode repercutir nas relações amorosas de uma mulher com um homem:

A um acontecimento de corpo em sujeitos que se encontram ao lado feminino da sexuação. Esse acontecimento sinaliza o excesso do gozo que não cessa de não se escrever, pois não é reduzido ao falo, escapando, assim, à simbolização. Localizamos tal acontecimento, primordialmente, na relação entre mãe e filha, tal como Freud (1931/1996a) havia sinalizado, podendo também repercutir nas relações amorosas que uma mulher estabelece com um homem. (FARIA e STARLING, 2019)

Diante do enunciado, é propício citar que o primeiro momento de devastação entre mãe e filha está presente na relação entre M. e sua mãe. Além da mãe biológica, F cita ter outra mãe, nominando a biológica de “mainha” e a outra mãe de “minha mãe”. A “minha mãe” responde ao local de sintoma e de gozo pela identificação da fibromialgia, alegando que parece ser mãe de sangue devido a ambas terem o diagnóstico, colando-se a “minha mãe” pela via sintomática. Não obstante, ambas as relações do que se reconhece enquanto o que é ser mulher, cede a frustração habitando esse corpo inominável, o qual tenta cessar o gozo não todo fálico pelas representações e simbolizações que

são provenientes dessas relações maternas. M. incansavelmente espera a resposta do que é ser mulher, interrogativa que não cessa de se escrever. Sendo assim, Faria e Starling (2019) parafraseiam Freud ao citar que:

Em sua conferência sobre a feminilidade, Freud (1933/1996b) afirma que a relação da menina com sua mãe carrega sentimentos ambivalentes, e que seu afastamento da mãe em direção ao pai comporta hostilidade e raiva, algo que pode perdurar por toda a vida, podendo até mesmo, ao casar-se, conceber o marido como um herdeiro da mãe e de seus conflitos carregados de ambivalência e rebeldia; por vezes, tal separação com a mãe nunca se sucede de fato. (inROCHA e JESUS, 2021)

O amor existente pelo seu marido é o fragmento do que se faz irresoluto na relação com “mainha”, encontrando uma suposta solução pela via do amor, é uma suposição para a forma de se cessar aquilo que não tem nome. Assim, o marido torna-se herdeiro das ambivalências e conflitos que são perdurados nessa relação, fazendo com que a relação com a mãe não se cesse, inscrevendo uma separação sempre adiada. Já que a mãe não responde à pergunta norteadora: “do que é ser uma mulher?” (FARIA e STARLING, 2019). A mãe por sua vez não tem acesso ao significante assim como sua filha, fazendo com que a relação de ambas se dê pelo que é irresoluto.

## DO CORPO AO GOZO

M. traduz o seu sofrimento convertendo-os em sintomas físicos, seu corpo responde àquilo que não se deseja saber. Simbolicamente o seu corpo implica os sintomas psicológicos em sintomas físicos. Alega sentir muitas dores no corpo e próximas ao pulso, dificultando o momento de dormir, dormindo sempre em posição fetal e por vezes chupando o dedo para se acalmar, retorno à primeira infância, mais precisamente à fase oral. O chupar o dedo pode ser considerado uma regressão oral. Quando se fala, especialmente no tratamento, de “regressão oral”, deve-se entender, nesta perspectiva, que o sujeito reencontra no que diz e nas suas atitudes aquilo a que Freud chamou “a linguagem da pulsão oral” (LAPLANCHE e PONTALIS, 1983). Inscrevendo no corpo o que é dificultoso pela via da palavra, surgindo não apenas pela representação da pulsão oral, mas também pela via da fibromialgia, a dor no corpo.

Nosologicamente, a fibromialgia tem etiologia desconhecida, sendo caracterizada por dor musculoesquelética difusa e crônica. A síndrome acomete principalmente mulheres e tem como principais sintomas a fadiga, disfunções do sono, rigidez matinal e distúrbios psicológicos, como ansiedade e depressão (Britto et al., 2014). O diagnóstico surgiu no campo da reumatologia;

entretanto, com a ausência de lesões orgânicas e o aumento das hipóteses de síndrome funcional, transtorno somatoforme ou “problema psicológico”, a psiquiatria e os profissionais da área psi passaram a se interessar progressivamente por essa patologia. (ROCHA e JESUS, 2021)

No que concerne a uma leitura psicanalítica, a fibromialgia não remete a sintomas meramente físicos a qual a medicina se toma sem que haja nenhuma relação com os mecanismos de defesa dos sujeitos. As manifestações corpóreas possuem um valor simbólico pelo que é irrepresentável na semiologia gramatical. De acordo com Rocha e Jesus (2021), trata-se de um corpo afetado pelo gozo, que quando se insere na linguagem, tem como causa o significante, existindo uma aproximação à estrutura psicanalítica da histeria.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A análise do caso de M. permite articular, ao longo de seu discurso e de sua relação com o próprio corpo, com as filhas e com o marido, a insistência de uma questão estrutural: o enigma do que é ser mulher. As manifestações corporais — traduzidas pela dor da fibromialgia e pela regressão a modos infantis de satisfação — revelam a tentativa de dar lugar, no corpo, ao que não encontra inscrição simbólica. Nesse ponto, a leitura

psicanalítica aponta que o sintoma não se restringe ao campo orgânico, mas responde à impossibilidade de se localizar plenamente no significante feminino.

A relação com a filha mais velha se apresenta como primeiro campo de estranhamento, onde a diferença introduzida pelo diagnóstico de TEA rompe a identificação imaginária e instala a experiência de alteridade que M. não consegue elaborar senão pelo excesso de cuidado e pela simbiose. O mesmo excesso aparece na relação com o marido, herdeiro das ambivalências não resolvidas com a mãe, perpetuando um ciclo de devastação que, de acordo com a psicanálise, marca o gozo feminino em sua dimensão não toda fálica.

A presença de uma “nova mãe” em seu discurso, assim como a repetição do termo “medo”, evidencia a busca constante de um Outro que possa responder à pergunta sobre a feminilidade. Entretanto, como mostram Faria e Starling (2019), essa resposta não se cessa: a devastação materna e o deslocamento da demanda amorosa permanecem em aberto, retornando em sintomas, em identificações frágeis e na tentativa de ancoragem pelo cuidado das filhas.

Assim, a trajetória clínica de M. permite sustentar que seu sofrimento circula entre corpo, maternidade e laço conjugal, compondo uma cadeia em que o gozo se inscreve como excesso que não encontra simbolização plena. A fibromialgia, nesse sentido, pode ser lida como tentativa de localizar no corpo o que resiste à linguagem, configurando-se como uma resposta à devastação que atravessa tanto a relação com a mãe quanto as repetições com as filhas e o marido. O caso, portanto, evidencia a pertinência da leitura psicanalítica do sintoma como lugar privilegiado de inscrição do impossível de se escrever, e recoloca a pergunta “o que é ser mulher?” como eixo estruturante e irresoluto do percurso de M.

É justamente nesse ponto que se sustenta a relação com o Che Vuoi? de Lacan: M. dirige incessantemente sua demanda ao Outro — ora às filhas, ora ao marido, ora às mães que nomeia — na tentativa de obter uma resposta sobre o que o Outro quer dela e, sobretudo, sobre o que significa ser mulher. No entanto, essa resposta nunca se conclui, pois o desejo do Outro permanece enigmático. É nesse intervalo, entre a busca de um saber no Outro e o fracasso de encontrá-lo, que se escreve sua posição subjetiva, marcada pelo sintoma, pelo gozo e pela impossibilidade de simbolizar integralmente a feminilidade.

## REFERÊNCIAS:

COSTA, André Oliveira. **Os tempos da transmissão segundo a lógica de Lacan**, 2014. Universidade Federal do Rio Grande do Su. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/issn.1981-1624.v19i3p499-514>

DUPIM, Gabriella Vale. **Angústia, corpo e dor: Particularidades nas escolhas amorosas**, 2014. Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Disponível em: [https://theses.hal.science/tel-01124342/file/2014teseDupimdaSilvaG\\_Annexe.pdf](https://theses.hal.science/tel-01124342/file/2014teseDupimdaSilvaG_Annexe.pdf)

FARIA, Erika Vidal; STARLING, Danielle Rezende. **Devastação Feminina: O que pode uma análise?**, 2019. Stylus Revista de Psicanálise Rio de Janeiro n 155 o 38 p. 155-164.

LAPLANCHE Jean; PONTALIS, Jean-Bertrand. **Vocabulário de psicanálise**, 1983. 7a ed. São Paulo/SP: Livraria Martins Fontes.

MARCOS, Cristina Moreira; MENDONÇA. Renata Lucindo. **A disjunção mãe/mulher a partir de uma prática de conversão**, 2020. *Àgora: Estudos em Teoria Psicanalítica*. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/1809-44142020001011>

ROCHA, Tiago Humberto; JESUS, Ludmila Madeira. **Fibromialgia: Impasses da Demanda para a Clínica Psicanalítica**, 2011. Disponível em: <https://pepsic.bvsalud.org/pdf/pc/v33n3/05.pdf>

---

# “Não me Lembre!” O Ato Falho como Apelo do Sujeito do Inconsciente

*Ricardo Gusmão Machado*<sup>16</sup>

## I - O CASO

Através do presente trabalho buscarei abordar o tema do ato falho, seu valor de verdade para a psicanálise e como o mesmo pode evidenciar o sujeito do inconsciente. Para tratar deste assunto escolhi uma abordagem ancorada a partir de um caso clínico de um analisante que chamarei aqui de “Vladimir”.

Vladimir é um homem na faixa dos 40 anos que buscou a análise inicialmente se queixando de não conseguir dar continuidade às coisas que começava, sejam suas leituras, a academia ou *hobbies*. No entanto, com o tempo acabou revelando uma outra coisa que o incomodava, que ao contrário da sua queixa inicial, não conseguia interromper.

---

<sup>16</sup> Mestre e Doutorando em Filosofia e Teoria Social pela UFBA. Diretor do Seminário Interdisciplinar de Psicanálise (SIPSI).  
contatoricardogusmao@gmail.com

Vladimir conta nunca ter sido um homem afeito aos vícios, bebe cerveja aos finais de semana, mas nunca foi um problema para ele interromper esse hábito, chegou a fumar maconha e cheirar cocaína na juventude, mas também não levou o hábito adiante. Contudo, conta existir algo que, por mais que queira, não consegue evitar. Diz estar viciado em pornografia e se masturba assistindo vídeos quase diariamente.

O analisante conta ser casado e que seu vício não trouxe prejuízos diretos para o seu casamento, pois mantém uma vida sexual ativa com a sua esposa. Contudo, chegou a contar para ela sobre o problema que vinha enfrentando, ao passo que ela não recebeu muito bem a informação. Ele diz que ela se sentiu traída e para evitar problemas passou a negar quando ela questionava se ele ainda estava mantendo o hábito da masturbação. Apesar de ter negado ele diz se aproveitar de todas as oportunidades em que fica sozinho para assistir a vídeos de sexo e se masturbar, por mais que prometa para si mesmo que não o fará mais.

Ele conta que o único momento da sua vida que conseguiu lidar com a situação foi quando se tornou evangélico e acreditava que se masturbar era um pecado. Durante todo os anos que passou frequentando sua igreja, interrompeu por

completo a prática da masturbação, porém agora, ainda que se entenda como um cristão, já não acredita que Deus se importe com esse tipo de prática e por isso não consegue ter força de vontade o suficiente para abandonar o hábito.

Pergunto se ele se recorda quando isso tudo começou. Ele me responde sem pensar que o vício começou quando ele tinha ainda 9 anos e recebeu de presente de um pedófilo uma revista erótica. Pergunto se esse pedófilo tentou alguma outra coisa com ele. Ele diz não recordar, mas durante a negativa produz um ato falho. Vladimir pretendia me responder com a frase “não me lembro”, mas ao invés disso ele diz “Não me lembre”. A frase que seria articulada como uma oração negativa, surge na forma de um imperativo que apela para que eu não o faça recordar. Mas recordar do que?

## **II - O ATO FALHO E SUA INTERPRETAÇÃO**

Sigmund Freud (1856-1939) trata do tema do ato falho em *A Psicopatologia da Vida Cotidiana*, publicado em 1901. Nessa obra, o ato falho é descrito como uma interferência do recalado na intenção consciente do indivíduo, que, ao buscar comunicar algo, se vê invadido por um dizer que destoa de sua intenção (FREUD, 2023). Para Lacan, tal mecanismo obedece a

uma lógica metafórica ou metonímica (LACAN, 1999, p. 33) e demonstra a divisão subjetiva por meio da irrupção inconsciente. Ou seja, quando o “não me lembre” é enunciado, infiltrando-se na fala de Vladimir, que conscientemente buscava apenas comunicar a ausência de uma recordação, o que temos, em estrutura, é uma metáfora, na qual um significante é substituído por outro, introduzindo um novo sentido para a cadeia significante.

O novo sentido trazido pela estrutura metafórica do ato falho de Vladimir permite algumas interpretações. A primeira, e mais óbvia, consiste em uma demanda inconsciente de não recordar o assunto em questão. Trata-se de um mecanismo de defesa e faz parte da resistência, inerente a qualquer tratamento analítico. A segunda interpretação encontra-se nesse imperativo, que se mostra como um apelo ao Outro, a quem se atribui a função de impedir a lembrança ou, ao menos, de não levar o sujeito a confrontar aquilo que está recalcado.

É o objeto de recalque que permanece aqui como uma incógnita. Pode o analista desvelar a natureza daquilo que está oculto pelo véu do recalque e que o sujeito reluta em recordar?

Há uma crítica recorrente à psicanálise que a torna um alvo frequente do cientificismo, crítica que pode ser encontrada desde Popper (1902-1994), para quem a psicanálise não pode ser considerada uma ciência por não atender ao critério de falseabilidade. Em sua interpretação, a teoria psicanalítica não permite refutação, pois interpreta qualquer comportamento, seja aquele que se observa ou seu oposto, como uma confirmação da teoria. Por exemplo: se pontuo o ato falho e lanço uma interpretação sobre ele, mas recebo uma negativa como resposta, não admito aquilo como um erro meu ou da teoria, mas como uma recusa do analisante, que resiste ao tratamento.

Freud responde a essa crítica em seu texto “*Construção na Análise*” (1937), no qual explica que, para a psicanálise, não é apenas a negativa que não deve ser aceita de imediato pelo analista; até mesmo a confirmação por parte do analisante não deve ser tomada automaticamente como uma validação da interpretação, pois também pode representar uma defesa para encobrir o verdadeiro recalcado (FREUD, 2017, p. 271). Em ambos os casos, é necessário estar atento às informações que virão a partir daí, pois só a continuidade da análise poderá confirmar ou refutar uma interpretação.

Desde Freud, a própria interpretação passou por mudanças e, se nos primórdios da psicanálise era comum que o analista entregasse ao analisante uma interpretação pronta para os seus sintomas, a partir de Lacan isso se tornou pouco usual. O analista pontua e aguarda de que forma aquilo será recebido pelo analisante. Desse modo, não podemos simplesmente admitir que, pelo fato de Vladimir ter cometido um ato falho que traz um apelo para não ser lembrado acerca de um possível abuso, esse abuso de fato teria ocorrido. A recusa da lembrança pode possuir inúmeras causas, e apenas seria possível chegar ao recalco através da continuidade da análise, que foi interrompida aproximadamente um mês depois.

O que a teoria nos diz é que havia algum conteúdo do qual o sujeito se recusava a recordar. A natureza desse conteúdo não foi identificada no processo de análise. Vale lembrar ainda do estatuto da verdade para a psicanálise, e que, para ela, uma verdade psíquica possui o mesmo valor que uma verdade factual; ou seja, a mera conjectura de um abuso pode promover efeitos psíquicos muito semelhantes ao abuso em si. Vladimir entende que este homem é um pedófilo quando o mesmo é preso sob essa acusação. O objeto do recalco tanto poderia ser um abuso sofrido, e, na época, não entendido como tal, que vem à tona

com a prisão do abusador, como a ideia de um abuso nunca ocorrido, que se forma a partir desse evento. Assim como nenhuma dessas opções, mas alguma terceira, menos óbvia.

O fato é que existe aqui um apelo e, para o propósito deste trabalho, o valor desse ato falho se encontra muito mais na maneira como ele pode evidenciar a presença daquele que apela, ou seja, o sujeito do inconsciente, do que em qualquer obtenção de uma resposta acerca do objeto recalcado por Vladimir.

### III - O ATO FALHO COMO EVIDÊNCIA DO SUJEITO DO INCONSCIENTE

Conforme Lacan deixa claro em seu *Seminário 2* (LACAN, 1985), o sujeito, para a psicanálise, não se confunde com o eu. Essa é uma grande diferença entre a perspectiva psicanalítica e a perspectiva de outras formas de saber, como a da filosofia, por exemplo. O eu (*moi*), na perspectiva lacaniana, é uma construção imaginária, e não o núcleo do ser individual. Tal construção, conforme pode ser visualizada na parte superior do *Esquema L* (Figura 1), é formada a partir de um processo de identificação com a imagem do outro, sobretudo durante o estágio do espelho. Nessa fase, o indivíduo forma uma imagem para si (*a/moi*), com base na imagem de um outro (*a'*) e na sua

relação com o mesmo. Trata-se de uma construção que o aliena de sua verdadeira constituição (S), marcada pela falta (\$).



1. Parte superior do Esquema L (Idem, p.307)

Já o sujeito (*je*) é entendido como a primeira pessoa da enunciação, o sujeito que fala, mas que, ao falar, efetua uma divisão. Ao dizer “eu”, o sujeito se mostra ausente de sua própria enunciação, separado desse eu (*moi*), que aparece enquanto um significante que apenas o representa de forma parcial, pois o sujeito nunca coincide totalmente com aquilo que diz de si mesmo. Por outro lado, o sujeito está naquilo que escapa ao eu (*moi*), naquilo que ele diz sem saber. Está no furo, na construção sintomática, no lapso e, claro, no ato falho.

O ato falho de Vladimir evidencia a presença desse sujeito que profere “não me lembre”, introduzindo seu apelo em meio a uma enunciação que o eu acreditava ter pleno domínio,

mas que não coincidia com a demanda do seu inconsciente. O *moi* queria dizer “não me lembro”, ou seja, afirmar um lapso na sua memória. Mas o *je* se manifesta como uma interferência, infiltrando um apelo, um pedido dirigido ao Outro, no qual se torna manifesta a demanda de não recordar ou de não ser levado a tal.

É nesse sentido que o sujeito da psicanálise é constituído pela linguagem, pois ele só existe enquanto efeito dela, mostrando-se dividido pelo significante. Não há, para Lacan, um sujeito pré-existente à linguagem; ele existe na medida em que fala, na medida em que busca dizer a si mesmo por meio dos significantes, significantes estes que se mostram sempre em relação a outro significante, de modo que o sujeito, como tal, se encontra no intervalo. Ele está na falta que aparece entre um significante e outro.

Dito isto, o presente caso não nos conduz na direção de uma resposta satisfatória acerca de um possível evento recalcado da memória do analisante, mas evidencia uma fissura que permite ao sujeito emergir através de um apelo para que não seja direcionado àquilo que o ameaça. É através da fala que se revela também uma falha, e é através dessa falha que dimensionamos a

divisão subjetiva e a presença de um sujeito que, tal como nos propõe Lacan, difere do eu. Enquanto o eu (*moi*) não se lembra, o sujeito (*je*) *deseja* não ser lembrado.

## REFERÊNCIAS:

FREUD, Sigmund. Fundamentos da Clínica Psicanalítica. *In:* FREUD, Sigmund. **Obras Incompletas de Sigmund Freud**. Belo Horizonte: Autêntica, 2017

FREUD, Sigmund. Psicopatologia da Vida Cotidiana. *In:* FREUD, Sigmund. **Obras Incompletas de Sigmund Freud**. Belo Horizonte: Autêntica, 2023

LACAN, Jacques. **O Seminário livro 2: o eu na teoria de Freud e na técnica da psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1985

LACAN, Jacques. **O Seminário livro 5: as formações do inconsciente**. Rio de Janeiro: Zahar, 1999

*Cultura*

---

# O Diabo está nos detalhes, ou talvez, em seu ventre

Jayder Roger<sup>17</sup>

*"Não posso ficar aqui por muito tempo. Eles vão vir atrás de mim, vão me procurar. Dr. Hill, há uma conspiração... eu sei que isso soa absurdo. O senhor deve estar pensando: 'Meu Deus, essa pobre moça perdeu o juízo', mas eu não estou louca, Dr. Hill, eu juro. Por tudo que é mais sagrado, eu não enlouqueci. Existem conspirações contra as pessoas, não existem?"<sup>18</sup>*

Foi no sexto mês, conta a tradição cristã, que a Virgem Maria recebeu a visita de um ser celestial. Não qualquer recado, mas uma advertência: “Eis que em teu ventre conceberás e darás à luz um filho [...] Este será grande, e será chamado filho do Altíssimo”<sup>19</sup>. Um milagre? talvez — mas de certo uma possessão. “Descerá sobre ti o Espírito Santo, e o poder do Altíssimo te cobrirá com a sua sombra”<sup>20</sup>. Assim, é por meio da posse do

---

<sup>17</sup> Publicitário, graduando em Psicologia na Universidade Jorge Amado e membro do Seminário Interdisciplinar de Psicanálise (SIPSI).

<sup>18</sup> *O Bebê de Rosemary* (1968), tradução nossa.

<sup>19</sup> Lucas 1:31 e 32 - NAA

<sup>20</sup> Lucas 1:35 e 32 - NAA

corpo feminino que o Divino se manifesta no mundo, é no útero de Maria que o grande Outro<sup>21</sup>. Ora, se Deus pode possuir suas criaturas para encarnar entre elas na Terra, não poderia o seu adversário fazer o mesmo?

Quando o cinema<sup>22</sup> se volta para o corpo da mulher, particularmente o corpo grávido, não se trata apenas de uma escolha temática, mas da inscrição de uma tensão constitutiva em nossa sociedade — o lugar que a mulher ocupa, sob uma dita natureza. *O Bebê de Rosemary* (1968), de Roman Polanski, oferece um caso exemplar, com notável inquietação, da condição ambígua da mulher na modernidade. O filme, ao narrar a gestação de um filho inicialmente desejado, mas também imposto, dramatiza um impasse que é ao mesmo tempo estrutural e histórico: entre o mandato patriarcal da reprodução e o desejo feminino de autonomia. A estética do filme, feita de clausura doméstica, vigilância e silenciamento, encena o trabalho invisível, emocional e reprodutivo que sustenta a ficção da ordem familiar.

---

<sup>21</sup> Para Lacan (1957/1998), o grande Outro é o lugar da linguagem, da Lei e do desejo: uma ausência estruturante. Ao dizer que "*o Verbo se fez carne*", João 1,14 (ARC) anuncia a encarnação do Outro: Deus como Palavra que se inscreve no mundo. Mas mesmo feito carne, o Verbo não preenche o vazio, apenas o torna aparente.

<sup>22</sup> Trato de forma generalizante, mas me refiro a um cinema hollywoodiano, *mainstream*, das grandes produtoras.

O estranhamento da gravidez pela protagonista não é apenas um efeito de estilo, mas a formulação de um problema — aquele da abjeção<sup>23</sup>. O corpo grávido, longe de ser celebrado como imagem da continuidade ou do milagre da vida, é aqui tratado como corpo ameaçado e ameaçador. A protagonista, sitiada em sua própria percepção, mergulha numa paranoia que, ao contrário de ser desmentida pela narrativa, é antes seu princípio organizador. Já o espectador, posto em posição escopofílica, acompanha o avanço da gestação não como testemunha de um processo natural, mas como quem assiste à formação de um excedente intolerável — aquilo que a cultura expulsa para garantir sua própria consistência. O filho, ou melhor, a monstrosidade gestada, encarna o que foi um dia parte do sujeito, mas que agora retorna como ameaça à sua integridade, aquilo que, para existir, precisa ser lançado fora. A gravidez se converte em alegoria do abjeto: aquilo que denuncia, por sua simples presença, a artificialidade e a violência constitutiva daquilo que se chama ordem.

## **I – PREÂMBULO: UMA GRAVIDEZ COMO MAL-ESTAR**

---

<sup>23</sup> Utilizo como referência a conceituação formulada por Julia Kristeva em seu livro *Powers of Horror* (1982), a qual será aprofundada ao longo do ensaio.

Começamos, então, pela imagem mais corriqueira: um casal em um apartamento recém alugado. Aparentemente confortáveis, vizinhos solícitos, vizinhança respeitável. Mas tudo isso desaba, peça por peça, revelando-se parte de uma engrenagem sinistra. Lançado em 1968 e baseado no romance do autor estadunidense Ira Levin, *O Bebê de Rosemary*, articula o terror ao cotidiano com rara precisão. A história acompanha Rosemary, uma jovem esposa que se muda com o marido, Guy, para o Bramford — um edifício gótico e imponente na cidade de Nova York. A promessa de mudança e estabilidade transforma-se, aos poucos, em um pesadelo de desconfiança e paranoia. O que começa com o desafio de transformar o estranho em lar, adquire contornos de horror conspiratório: Guy, em troca de prestígio profissional, alinha-se a uma seita satânica que planeja usar o corpo de Rosemary como instrumento de gestação do Anticristo. Narrado majoritariamente do ponto de vista da protagonista, o filme desenha uma espiral de alienação crescente, em que a jovem mulher, privada de seus vínculos de confiança, descobre que a ameaça está justamente nos rostos familiares e no espaço supostamente íntimo do lar.

É no íntimo que ela encontra o incômodo. O conceito de *Unheimliche* de Sigmund Freud (1856 - 1939), cuja tradução

para o português apresenta um desafio interpretativo, tem sido abordado nos últimos anos por três diferentes versões no mercado editorial: *O Inquietante* (2010), *O Infamiliar* (2019) e *O Incômodo* (2021). Ambos se articulam precisamente através da tensão entre o que deveria ser familiar, o *heimlich* – aquilo que é doméstico, íntimo, próprio – e seu reverso, o que de repente se torna estranho, alienante. O terror emerge justamente no espaço entre esses dois polos. O texto de Freud (2021) sugere que o estranho não está apenas no exterior, mas dentro de nós mesmos, nas brechas que o cotidiano permite, nos pontos de fricção entre o normal e o inesperado. Esse território psíquico, que *O Bebê de Rosemary* tão magistralmente captura em sua obra, é a morada do medo mais genuíno: aquele que vem não daquilo que não conhecemos, mas do que conhecemos profundamente e, ainda assim, nos perturba.

É a partir desse incômodo que Rosemary desperta de um sonho, que se apresentava como realidade — fato para nós espectadores. Ela se encontra em sua cama, com a sensação de ter vivido algo tangível. Seu marido, com frieza, diz: "Você não dormiu, você desmaiou." E, com um certo sarcasmo, acrescenta: "A partir de agora, nada de drinks com vinho, ok?" Rosemary tenta responder, ainda atordoada pelas imagens oníricas que

parecem mais palpáveis que os próprios lençóis da cama. Mas, ao perceber escoriações em seu corpo, ela pergunta: "Você... enquanto eu estava desmaiada?" Ele, como se nada de anormal tivesse ocorrido, tenta afastar sua inquietação: "Não grite! Já aparei as unhas. É que eu não queria perder a noite." O tom de suas palavras, sem qualquer traço de empatia, soa mais como uma afirmação do que um consolo.

Rosemary, perdida entre o que sonhou e o que vive, tenta entender o que está acontecendo, mas é interrompida. "Ora, foi divertido, de uma forma necrofílica...", diz ele. Suas palavras ecoam no vazio que agora os separa. Em um estado de torpor, ela, com um leve tremor na voz, continua: "Eu sonhei que alguém estava me estuprando. Alguém inumano." A resposta dele, sem hesitar, vem do outro lado da cama: "Obrigado!". Ele tenta tocá-la, num gesto desconexo, buscando alguma intimidade, mas ela reage com um espasmo involuntário. Ele, sem demonstrar remorso, murmura: "Não queria ter perdido a noite". O mais aterrador é que tudo não passa de uma encenação, pois Rosemary de fato foi tomada por uma criatura para ser inseminada, e seu marido, com frieza, apenas bloqueia qualquer tentativa dela de entender o pesadelo que viveu.

Agora grávida, mas sentindo-se alheia ao próprio corpo, Rosemary parece destinada a cumprir um destino que não é seu. Seu corpo não lhe pertence, sua gravidez é o enredo de um Outro, um complô de vozes masculinas, patriarcais e demoníacas.

## **II – EPÍLOGO: A ERA DO DIABO E O NOME-DO-PAI**

Kristeva (1982), em sua obra *Powers of Horror*, propõe o conceito de abjeto para nomear aquilo que é expulso do corpo, mas que insiste em retornar como assombro — restos, fluidos, cadáveres e, paradoxalmente, o próprio processo de gestação e parto. A maternidade, segundo Kristeva, está intimamente ligada ao abjeto porque envolve a convivência com um outro dentro de si, um ser que é ao mesmo tempo parte do corpo e distinto dele. Esse limiar instável entre o Eu e o não-Eu, produz uma mescla de inquietação, fascínio e repulsa. No filme, essa ambiguidade alcança seu ponto máximo: Rosemary carrega em seu ventre o filho do Diabo, figura literalmente monstruosa que encarna a invasão absoluta do Outro no espaço mais íntimo do sujeito. Freud (2021) observa que, em certas línguas como o árabe e o hebraico, o termo *unheimlich* coincide semanticamente com o demoníaco e o tenebroso.

No entanto, essa invasão do diabólico sobre o corpo da protagonista não difere, em essência, do relato bíblico de Maria, igualmente interpelada por uma instância sobrenatural. Em ambos os casos, a mulher torna-se veículo de encarnação do *falo* – poderíamos dizer: de um grande Outro –, cujo nascimento marca uma virada radical no tempo e na história. O filme pode ser lido, ainda, como alegoria da desagregação simbólica que atravessava os Estados Unidos ao final dos anos 1960 — período marcado pela crise de fé nacional e pela suspeita generalizada quanto às promessas do progresso. Lançado poucos dias após o assassinato de Robert F. Kennedy, o filme encontra um país enlutado e desorientado, em que a secularização não conduz a uma nova ordem moral, mas instaura um vazio: um colapso espiritual difuso, sem nome. (Kanasiro, 2025, p. 21).

Essa inquietação não diz respeito apenas à desordem do mundo exterior; o que se esfacela, de maneira mais radical, é o próprio arcabouço simbólico que estrutura a subjetividade: o Nome-do-Pai. Como formula Lacan (2005), essa noção não se refere ao pai empírico, mas à função simbólica que institui a lei, a interdição e o corte necessário entre o sujeito e o gozo absoluto. A gestação do Anticristo, nesse contexto, não é apenas delírio do culto satânico, mas a expressão limite de um mundo onde a

ordem institucional da repressão — a Igreja como principal representante — colapsou, permitindo a irrupção de um gozo sem freios, sem limites, sem lei. A seita que se apodera de Rosemary vê nesse colapso a possibilidade de redenção invertida: "Ele derrubará os poderosos e destruirá seus templos. Erguerá os desprezados e fará vingança em nome dos queimados e dos torturados!", proclama Roman Castevet, líder da conspiração que a cerca.

Talvez o aspecto mais perturbador do filme resida justamente nesse duplo movimento: a secularização, longe de produzir emancipação, abre caminho para o retorno do arcaico sob nova forma. O culto satânico que manipula todos ao redor de Rosemary figura, de maneira alegórica, a incapacidade contemporânea de representar as forças abstratas do capitalismo tardio — que operam, como o culto, de modo difuso, onipresente e invisível (Kanasiro, 2025, p. 22). Nesse cenário, o desejo, antes estruturado pela falta e mediado pelo Outro simbólico, é gradativamente subordinado à lógica da demanda mercadológica, num processo em que a castração deixa de operar como interdição para se converter em comando. A economia libidinal é assim capturada por um supereu que, longe de reprimir, ordena o gozo (Barros, 2024, p.6) — em outras

palavras, a gestação de Rosemary, a secularização, não representa uma liberdade em relação à gestação de Maria, a repressão. Ambas estão sujeitas à mesma lógica de controle, seja pelo controle do desejo ou pela busca incessante pela satisfação imediata.

Por fim, num movimento que mais parece ironia da história do que simples reiteração de formas ideológicas, o velho e o novo, em aparência opostos — a encarnação divina e a figura demoníaca, a repressão disciplinadora e o imperativo do gozo — reencontram-se no interior de uma mesma estrutura: a da dominação arcaica, que, longe de estar superada, retorna como conteúdo recalçado, mascarado de familiaridade, mas animado por velhos interesses. Parasitando-lhe o corpo e, em gesto decisivo, retirando sua autonomia, Rosemary responde, ao mesmo tempo assustada e lúcida:

*“Por tudo que é mais sagrado, eu não enlouqueci. Existem conspirações contra as pessoas, não existem?”<sup>24</sup>*

---

<sup>24</sup> *O Bebê de Rosemary* (1968), tradução nossa.

## REFERÊNCIAS:

BARROS, Douglas. **A luta de classes à gestão das identidades**. *Fase Oral*, São Paulo, v. 2, p. 6-7, maio 2024.

FREUD, Sigmund. **O incômodo**. Tradução de Paulo Sérgio de Souza Jr. São Paulo: Blucher, 2021.

KANASIRO, André. **How Rosemary's Baby Helps Us Think About God and Society**. *Spectrum*, Roseville, v. 53, n. 2, p. 19-25, maio 2025.

KRISTEVA, Julia. **Powers of horror: an essay on abjection**. Nova York: Columbia University Press, 1982.

LACAN, Jacques. **A instância da letra no inconsciente ou a razão desde Freud** (1957). In *Escritos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 1998.

LACAN, Jacques. **Nomes-do-Pai**. Tradução: André Telles. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

**O Bebê de Rosemary**. Direção: Roman Polanski. Produção: William Castle. Roteiro: Ira Levin. 1968. (137 min.)

Sociedade Bíblica do Brasil. **Bíblia Sagrada: Nova Almeida Atualizada**. Barueri, SP: Sociedade Bíblica do Brasil, 2017.

---

# Analistas Reborn: O que bebês reborn, terapia com inteligência artificial e Freud têm a ver?

*Anna Tourinho*<sup>25</sup>

Desde abril deste ano, o Brasil assistiu ao ressurgimento de um fenômeno que vem gerando uma variedade de reações, movimentações no mercado e até reportagens detalhadas em programas como o Fantástico da Rede Globo. Os bebês *reborn*, que apareceram pela primeira vez nos Estados Unidos na década de 1990 com a ideia de repaginar bonecas comuns para que pareçam mais realistas, daí o nome *reborn* (renascido), são a nova febre nas redes sociais. Com a veiculação de vídeos onde as autointituladas “mães”, isto é, as donas das peças hiperrealistas faziam encontros simulando cuidados, chás de bebê e aniversários super elaborados, não demorou muito para os comentários a essas postagens nas redes saírem de sátiras e brincadeiras maldosas para verdadeiros diagnósticos

---

<sup>25</sup> Estudante de psicologia na UFBA e membro do SIPSI desde 2024. [anna.tourinho@outlook.com](mailto:anna.tourinho@outlook.com)

psiquiátricos feitos em até 280 caracteres. Seja como for, a proposta desse texto não é, em nenhuma medida, fazer julgamento de valor sobre esse público, em sua maioria mulheres, que usualmente já sofre de linchamentos virtuais em relação aos seus passatempos e perfis de compra, tidos como fúteis por grande parte da sociedade. Reitera-se, portanto, o caráter textual de observação de um fenômeno, sem o fito de fazer quaisquer diagnósticos ou determinismos.

O fato é que, independente de quaisquer julgamentos e críticas, o aumento na procura e nas vendas dessas bonecas chama muito a atenção. Com a mídia fazendo diversas reportagens e matérias acerca da “nova” moda, o público que adquire acessórios para *reborns* (roupas, enxovais, carrinhos, etc.) também aumentou. É certo, então, que esse é um fenômeno social que pode ser explorado por áreas como a Psicanálise.

O que faria crescer o desejo por um bebê *reborn*? Esse é essencialmente um bebê com aparência humana, mas que não chora, não faz birra, não incomoda, não retruca. Feito para vestir, enfeitar, embelezar como quiser. Não se mexe na hora de posar para uma foto, não diz coisas constrangedoras, não deseja para além das expectativas do ou da tutora. Não envelhece, não

crece e não deixa de ser “segurável” em seus braços, seja o sentido construído sobre segurança ou sobre o ato de levar consigo.

Ah, aí está. Seria esse o bebê ideal? Será que o desejo de parentalidade ficaria então apenas no campo da fantasia, sem contato com os incômodos, sacrifícios e partes desagradáveis do processo?

Bem, seja como for, o bebê ideal não vem com todas essas partes. É uma miniatura para vestir, fantasiar, enfim, viver uma relação completamente unilateral. Com essas bonecas não há parte que falta, está tudo completo. Mas como criar um vínculo real com um objeto que não é uma pessoa, um outro ser desejante, assim como nós?

Deixemos esse questionamento em suspenso por enquanto.

De maneira análoga, o crescimento pela busca de “terapias” ou aconselhamento psicológico feito por inteligências artificiais tem sido um tópico que gera alarme entre os corredores da universidade. Há dois semestres, ouvi um professor assustar toda uma turma de veteranos de psicologia ao pedir aconselhamento para uma inteligência artificial em seu

celular e vê-la reproduzir jargões comuns da área, como perguntar como ele se sentia sobre isso, fazer um acolhimento do sentimento e até sugerir algo como uma técnica de respiração. Será que isso é suficiente para abarcar toda a experiência de análise?

Muito se fala da importância da transferência, afinal, sem ela, não se institui o processo de análise. Mas pouco parece se falar dos aspectos incômodos que a relação transferencial muitas vezes traz consigo: vontade de não decepcionar a analista, de fazê-la rir de suas piadas, de entretê-la, enfim, de que esse outro tenha em nós a estima que em geral depositamos nela em primeiro lugar. Afinal, investiríamos tempo, dinheiro e energia em uma profissional em quem não há a esperança de que possa nos ajudar?

Assim, esses incômodos são eliminados em uma “análise” feita com inteligência artificial. O uso das aspas transmite que, se já seria difícil fazer psicoterapia com essa plataforma, torna-se impossível estar em análise sem um outro humano.

Em *O mal-estar na civilização*, muitas vezes traduzido como *O mal-estar na cultura*, Freud (1930/2010, p. 21) aponta

que o sofrimento advém de três principais fontes. Primeiro, da força superior da natureza, que não se pode controlar totalmente, apesar do avanço das tecnologias. Segundo, da fragilidade do corpo humano e da conseqüente certeza de que, cedo ou tarde, morreremos. E, em terceiro lugar, das dificuldades advindas dos vínculos com os outros. É a essa última fonte que as tentativas de instituir relações unilaterais, a exemplo de um bebê e um psicólogo reborn, parecem tentar remediar.

Assim, o autor argumenta que, embora viver em sociedade seja benéfico para a espécie em geral, há um confronto irremediável entre as pulsões dos indivíduos e as restrições que a civilização impõe. Então, ao retornar o pensamento sobre os bebês reborn, é possível argumentar que há uma tentativa de eliminar ou reduzir o que há ali de humano, de orgânico, de essencialmente inquietante. É quase como se o objetivo dessa busca pelo conforto buscase a eliminação ilusória da falta.

E é aí que a inteligência artificial ganha espaço no mundo moderno uma vez que concorda com todas as proposições do indivíduo, além de elogiá-lo, agradá-lo e dar uma ilusão, uma falsa sensação de suprir a falta, sem contrapartida. Não há um outro, e por isso não há relação real.

Nesse sentido, ao fazer uma indagação a uma das plataformas de inteligência artificial com o objetivo de se consultar ou falar de seus sofrimentos, a IA logo dirá que entende a situação de seu “paciente”, fará uma análise em que esse é ou um protagonista infalível ou mesmo a vítima das circunstâncias, caindo em diversos erros que textos sobre técnica psicanalítica advertem.

Em *Recomendações ao médico para o tratamento psicanalítico*, Freud (1912/2019, p. 99) didaticamente expõe as regras para tal:

“Assim como o analisando deve comunicar tudo que ele capta em sua auto-observação [...] ele deverá dirigir para o inconsciente emissor do doente o seu próprio inconsciente enquanto órgão receptor, deverá sintonizar-se com o analisando, assim como o receptor do telefone se sintoniza com o transmissor.”

A psicanalista ideal, ou artificial, não questiona, não incomoda, não exige pagamento compatível com os anos de estudo e aprimoramento. Não confronta, não sustenta qualquer discurso, não existe para manter o conforto. Fica clara, então, a impossibilidade de se fazer uma análise com qualquer coisa que não venha com um inconsciente instalado.

Por outro lado, há de se fazer o percurso contrário e se perguntar qual o imaginário que se tem de analistas em geral. Muitas vezes cria-se a fantasia de uma pessoa que sabe de tudo, avalia todas as opiniões “polêmicas” e julga todos ao redor a partir de um referencial infalível. Essa imagem pode ter criado um afastamento e, conseqüentemente, um receio em relação ao que é fazer análise e de estar na presença de uma analista. Além disso, há muitas interpretações errôneas sobre esse saber, e talvez por isso mesmo seja mais “compatível” com perguntar ao ChatGPT o que fazer em um dilema. Porque a analista que é analista não dará respostas prontas; no mínimo, devolverá a pergunta e sabidamente não é isso que se procura muitas vezes. Procuramos alguém que possa suprir o vazio, que dê respostas, que assuma as responsabilidades e as angústias existenciais.

Em *Fundamentos da Técnica Psicanalítica: uma abordagem lacaniana para praticantes*, Fink (2007/2017, p. 23) relembra a importância de não compreender qualquer coisa imediatamente, como dito por Lacan. O autor traz que “o próprio fundamento do discurso inter-humano é o mal-entendido” (FINK, 2007, p. 23 apud LACAN, 1993, p. 184). Nesse sentido, a psicanalista *reborn*, representada pela IA, já falhou em sua primeira tarefa ao entender o seu “paciente” e

mais ainda em oferecer uma sugestão ou conselho com base em uma demanda.

Além disso, como exercer o ofício de psicanalista exige obedecer ao tripé da análise pessoal, supervisão e estudo teórico, esse é mais um aspecto da ordem do impossível ao ser “analisado” pelo ChatGPT. Em *A questão da análise leiga*, Freud (1926/2022, p. 116) discute quem pode ou não exercer a psicanálise e enfatiza a importância do conhecimento teórico e da experiência prática, dizendo que “ninguém deveria se considerar apto a praticar a análise sem ter passado, ele mesmo, por uma análise.”

Enfim, a psicanalista ideal não existe, assim como o bebê ideal não existe. *Os reborns* parecem fazer parte de uma fantasia maior, em que somos senhores em nossa própria casa, controlamos o outro e não entramos em contato com embaraços. Também não se desenvolve uma análise realmente transformadora sem a construção de uma relação transferencial: não há pagamento, não há desconforto ao olhar do outro, não há confronto real com as manifestações do inconsciente. Mas também não há elaboração, sublimação ou catarse. Quanto mais ideal, menos real.

As tecnologias e inteligências artificiais podem fazer muitas coisas, mas construir uma relação transferencial e produzir uma escuta equiflutuante não é uma delas. Infelizmente, ou felizmente, teremos de suportar o olho a olho ou pior, a ausência disso no divã, se for para produzir qualquer nova mudança de posição.

E sim, embora seja muitas vezes cansativo e desconfortável, criar vínculos é necessário para a vivência humana e, em princípio, é justamente o que garantiu a sobrevivência de nossa espécie ao longo dos milhares de anos. Não há análise sem transferência. E não há transferência com objetos ou tecnologias, por mais “*reborn*” e aparentemente realistas que elas sejam. O embaraço ao tentar criar conexões com outros seres humanos é um brinde, um lembrete de que, não importa o quanto avancemos em direção a outros planetas ou ao fundo do mar, ainda parece que a viagem mais profunda que podemos fazer é em direção ao inconsciente.

## REFERÊNCIAS

FINK, Bruce. **Fundamentos da técnica psicanalítica**: uma abordagem lacaniana para praticantes (2007). São Paulo: Blucher, 2017.

FREUD, Sigmund. **O mal-estar na civilização** (1930). In: FREUD, Sigmund. *Obras completas*: volume 18. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

FREUD, Sigmund. **Recomendações aos médicos que exercem a psicanálise** (1912). In: FREUD, Sigmund. *Técnica da psicanálise I*. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

FREUD, Sigmund. **A questão da análise leiga** (1926). In: FREUD, Sigmund. *Técnica da psicanálise II*. Belo Horizonte: Autêntica, 2022.

## AGRADECIMENTOS

Esse texto não seria possível sem os *insights* promovidos pela minha psicanalista favorita e a quem tenho o privilégio de chamar de avó, Lucivone da Costa Silva Neves. Amo você, vó.

E agradeço também à minha inestimável amiga Beatriz Victória Brandão dos Santos, que revisou esse texto e me encorajou quando eu quis desistir de enviá-lo.

---

# TRANSFERÊNCIA, CURIOSIDADE E DESEJO: surgimento e manejo dos afetos em sala de aula

Raul Lima Dos Santos<sup>26</sup>

## INTRODUÇÃO:

Sim, a ênfase freudiana está sobretudo nas relações afetivas entre professores e alunos [...] Por isso, pode-se dizer que, da perspectiva psicanalítica, não se focalizam os conteúdos, mas o campo que se estabelece entre o professor e seu aluno, que estabelece as condições para o aprender, sejam quais forem os conteúdos. Em psicanálise, dá-se a esse campo o nome de transferência (KUPFER, 1992, p.87).

Transferência. *Übertragung* foi o termo que Freud utilizou em Alemão: uma nominalização a partir do verbo *übertragen*, i.e. transferir, transmitir, passar para alguém. Trata-se de um verbo bitransitivo, que requer dois objetos; portanto transmite-ser algo para alguém, ou transfere-se alguém para

---

<sup>26</sup> Universidade Federal da Bahia. raul.santos@ufba.br

algum lugar<sup>27</sup>. A transferência em psicanálise, portanto, colhe seu sentido da própria palavra em uso corrente na língua alemã. Uma breve pesquisa no curto artigo técnico de Freud, *Zur dynamik der Übertragung*, de 1912, esclarecerá uma boa parte mecanismos atuantes nesse fenômeno, que não é somente clínico.

Nesse artigo, encontramos o argumento que o sujeito falante adquire “um certo modo característico de conduzir sua vida amorosa” (FREUD, 2010, p. 134). Essa singularidade — que converge as “condições” para amar, as “pulsões” gratificadas por esse amor, e as “metas” que se estabelece<sup>28</sup> — molda em alguém uma série de clichês, e esse modelo “é regularmente repetido, [e] não é inteiramente imutável diante de impressões recentes” (FREUD, 2010, p. 135). A questão que gira em torno dessas impressões que determinam a capacidade para amar é que apenas uma parte ganhou consciência e se desenvolveu com o Eu. “Outra parte desses impulsos libidinais”, escreve Freud, “foi

---

<sup>27</sup> Cf. a definição do collins dictionary disponível em <<https://www.collinsdictionary.com/dictionary/german-english/ubertragen>>, acesso 23/06/2025.

<sup>28</sup> No original, *Triebe*, que Paulo César de Souza optou verter por “instinto”, mudamos para “pulsão”. “Meta” traduz o também conhecido *Ziel*, que encontramos “objetivo” na tradução supracitada. Cf. FREUD, 1943, p.364.

detida em seu desenvolvimento, está separada tanto da personalidade consciente como da realidade, pôde expandir-se apenas na fantasia ou permaneceu de todo inconsciente, de forma que é desconhecida para a consciência da personalidade” (ibid.). Portanto, ambas as “partes” do investimento libidinal serão direcionadas a um objeto determinado por uma certa “série”, os clichês ou estereótipos já mencionados; e essas tendências inconscientes dificultam a capacidade de alguém de se tornar completamente consciente dos sentimentos dirigidos em direção a um desses elementos da série.

Freud aponta também que é extremamente comum que a figura do médico ou analista acabe recebendo esse “investimento libidinal”, graças à sua adequação a um certo protótipo ou “imago” já estabelecida no inconsciente do paciente. A transferência pode convergir tanto sentimentos ternos quanto sentimentos hostis; e ainda mais comumente, converge ambas as tendências afetivas ao mesmo tempo, causando o que se chama de “ambivalência dos sentimentos”. Isso tudo pode soar muito familiar para a prática pedagógica. De fato, Freud chega a dizer, alhures, que o professor possui a mesma tendência de adequação que o analista, a mesma posição “privilegiada” de ser passível de transferência — e é justamente

nessa dinâmica docente-discente guiada pela transferência que focaremos.

## **DESENVOLVIMENTO:**

A atuação da transferência dentro da sala de aula não é um evento raro de ser observado; algo que já foi feito por uma série de autores na pesquisa pedagógica. Ao longo do texto, foca-se em uma tendência específica da prática pedagógica, a saber, a “pedagogia crítica” ou “pedagogia libertadora”. De acordo com José Carlos Libâneo, “A pedagogia libertária abrange quase todas as tendências anti-autoritárias em educação, entre elas, a anarquista, a psicanalista, a dos sociólogos, e também a dos professores progressistas” (LIBÂNEO, 1985, p.28). Essa tendência pedagógica, que devemos diferenciar da “libertadora”, idealiza a escola como meio da emancipação subjetiva, ao eliminar as hierarquias institucionais e possibilitar uma autonomia “autogestionária”. Disso retira-se “um sentido expressamente político, à medida que se afirma o indivíduo como produto do social e que o desenvolvimento individual somente se realiza no coletivo. A autogestão é, assim, o conteúdo e o método; resume tanto o objetivo pedagógico quanto o político” (idem, p.25).

Aqui pode-se falar brevemente de uma das tentativas do uso da psicanálise na prática pedagógica desde sua base. Esse foi o caso de *Summerhill*, escola idealizada por A.S. Neil. Nessa escola, não havia preocupação a respeito dos métodos na aquisição do conhecimento. As crianças — esse projeto pedagógico foi arquitetado apenas para a educação infantil — não eram obrigadas a aprender, com a única objeção dos seus próprios desejos: a criança aprenderia caso ela desejasse aprender. Como argumenta Neil, em *Summerhill*

[...] não temos métodos novos porque não pensamos que os métodos de ensino, em seu conjunto, sejam importantes em si mesmos. Importa pouco se tal escola ensina a divisão por várias cifras segundo determinado método, e outra o faz por método diferente, pois em última instância a divisão não tem importância alguma em si mesma – salvo para aquele que quer aprender a efetuá-la. E a criança que quer aprender a fazer uma divisão a aprenderá qualquer que seja a maneira pela qual esta lhe é ensinada (MILLOT, 1987, p. 146).

O desenvolvimento espontâneo das crianças deveria levá-los a um convívio social satisfatório. Nessa escola, as próprias crianças estabeleciam as poucas regras necessárias para o bom funcionamento daquela “micro-sociedade”, sem intervenção de regras externas. Isso era o que, na visão de Neil, poderia ser chamado de um ensino à autonomia. Entretanto, Catherine Millot, autora da pesquisa paradigmática no campo da psicanálise e educação, *Freud antipedagogo*, não pôde deixar de notar certa fragilidade em algumas das teorias de Neil, derivadas, principalmente, de suas concepções equivocadas das teses de Rousseau e de uma leitura rasa da psicanálise (idem, p. 149). Uma conclusão similar a respeito dessa prática pedagógica pode ser tirada do trabalho de Paulo Freire, quando afirma-se que a liberdade sem limites é tão insuficiente quanto a liberdade “asfixiada ou castrada” (FREIRE, 1996, p.105). É função do professor “propor limites à liberdade do aluno” (idem, p.60). Também não é supérfluo apontar que uma característica da pedagogia freireana, segundo Libâneo, é a sua não formalidade; o que localiza sua influência majoritariamente fora das instituições, diferentemente da tendência libertária, que almeja “modificações institucionais”.

Millot conclui que, o que Neil não foi capaz de observar foi o caráter compulsório do gozo para o superego, i.e.

os perigos da “liberdade obrigatória”, diríamos, que corre o risco de chegar ao paradoxo de um “desejo obrigatório”, o que constitui talvez a maneira insidiosa de torná-lo impossível, enquanto que uma pedagogia baseada na disciplina talvez lhe dê – outro paradoxo – mais chances de constituir-se. [...] Teoria pedagógica alguma permite calcular os efeitos dos métodos com que se opera, pois o que se interpõe entre a medida pedagógica e os resultados obtidos é o inconsciente do pedagogo e o do educando (MILLOT, idem, p. 149).

A despeito da conclusão final da autora, de que há uma impossibilidade constitutiva de relacionar o ensino e a análise, uma vez que a existência do inconsciente impede a formulação de uma ciência da educação, e pelo mesmo motivo a psicanálise não poderia ser aplicada à pedagogia (idem, p.150); essa linha de pensamento nos leva de volta à pista da transferência como fenômeno maior nos afetos em sala de aula e, portanto, à importância de estar ciente de sua emergência inexorável.

Jacques Lacan, em sua conferência de 1951, intitulada *Intervenção sobre a transferência*, nos diz que “numa psicanálise, com efeito, o sujeito propriamente dito constitui-se por um discurso em que a simples presença do psicanalista introduz,

antes de qualquer intervenção, a dimensão do diálogo” (LACAN, 1998, p.215). Dessa forma, “ *a psicanálise é uma experiência dialética*, e essa noção deve prevalecer quando se formula a questão da natureza da transferência” (ibid.). A significação desse discurso reside majoritariamente em sua implicação política: em concordância com as práticas pedagógicas progressivas, a psicanálise não pode se dizer “neutra”, uma prática e discurso desinteressados, meramente adaptativa; mas, antes, torna clara a importância e irredutibilidade das trocas sociais na experiência humana, enquanto constituída pela dimensão da linguagem, e busca viabilizar a autonomia dos sujeitos. Como afirma Vladimir Safatle, que articula de forma singular psicanálise e teoria crítica, “a clínica do sofrimento psíquico é setor de uma lógica do reconhecimento social” (SAFATLE, 2024, p.40). São com esses contornos que Lacan traça o fundo conceitual da seguinte máxima, que ele escolhe grifar em seu escrito: *a psicanálise é uma experiência dialética*. É por tal via que aproximamos a prática analítica da prática pedagógica.

Pensando no que Freud chamou de “psicanálise selvagem”: aquele tipo de abordagem grosseira da psicanálise, que trata o paciente como uma amostra de uma estrutura

patológica rígida e oferece um tratamento padronizado ou uma interpretação fixa, que desconsidera absolutamente as particularidades de cada caso; podemos imaginar uma “pedagogia selvagem” que transcorre de modo correlato. Nessa pedagogia, os conteúdos curriculares precisam ser gravados a ferro e fogo no estudante. Tal prática se contenta em criar um ambiente de ensino-aprendizagem onde as relações são rigorosamente hierarquizadas, não podem ser dialetizadas e, estanques, procedem em um movimento violento de transferência de conteúdo, que são recortados e colados em significações artificiais por cada estudante. Trata-se de uma “educação bancária”, como formulou Paulo Freire, que “deforma a criatividade necessária tanto do professor quanto do estudante” (FREIRE, idem, p. 25). Esses alunos não desejam aprender, uma vez que não podem aprender aquilo que desejam; e eles não podem aprender aquilo que desejam porque eles não podem entender o motivo de estarem aprendendo, uma vez que o processo de aprendizado veio a ser uma prática dita “desinteressada”, desligada da realidade de cada um. É realmente como se o motivo do aprendizado tivesse sido recalçado e a desmotivação escolar fosse o retorno do recalçado, i.e. a revelação de que o aprendizado não é e nunca foi uma prática

dissociada das realidades sociais, econômicas e políticas que cada sujeito vive individualmente e coletivamente. Quando se focaliza na transferência afetiva antes da transferência dos conteúdos, dá-se uma ênfase oposta àquela da educação bancária, que opera o que Freire chama de “adestramento da curiosidade”. Trata-se de compreender, a essa altura, como o fenômeno da transferência põe em jogo esse termo fundamental do processo que é o desejo ou, nos termos de Paulo Freire, enfatizando o aprendizado, a curiosidade.

Freire aponta a existência de um diálogo entre a curiosidade docente e a discente que habilita o surgimento da “curiosidade epistemológica” no lugar da “curiosidade ingênua”. Nenhuma formação docente deve negligenciar esse exercício de formação crítica e o valor prático dos afetos em sala de aula:

Nas condições de verdadeira aprendizagem os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo.[...] A *dialogicidade* não nega a validade de momentos explicativos, narrativos, em que o professor expõe ou fala do objeto.

O fundamental é que professor e alunos saibam que a postura deles, do professor e dos alunos, é dialógica, aberta, curiosa, indagadora e não apassivada, enquanto fala ou enquanto ouve. O que importa é que professor e alunos se assumam *epistemologicamente* curiosos (FREIRE, idem, p. 26, 86).

Como se dá essa passagem, então, da curiosidade ingênua à epistemológica, onde educandos se transformam em “reais sujeitos da construção do saber ensinado”, se considerarmos como elemento fundamental do processo o fenômeno da transferência?

Para Freud, não há uma pulsão particular, separada para o aprendizado e para o saber. Há o que Freud nomeia de pulsão sexual e a vontade de saber tem a ver com o desvio da busca inicial de esclarecimento sexual, um processo a que se chama sublimação. Portanto, se podemos falar de um movimento da “curiosidade ingênua” em direção à “curiosidade epistemológica”, isso é apenas possível graças à curiosidade sexual da primeira infância, que acabou se desenvolvendo em uma faculdade intelectual geral. Uma vez que o processo de atividade intelectual se inicia à uma idade muito precoce, muitas vicissitudes indesejadas ocorrem. A curiosidade sexual cria um conflito que vai além da capacidade infantil de solução. Esse é

um momento essencial no famoso “Complexo de Édipo”, e é por volta dessa idade que parte da pulsão sexual torna-se recalçada, constituindo o campo da transferência de que Freud fala no seu artigo técnico de 1912. De acordo com Freud, então, a atividade intelectual e seu desenvolvimento é, sem exceções, fundamentada na sexualidade:

As crianças deixam de lado a questão sexual por uma necessidade própria e inerente à sua constituição [...] precisam nada saber sobre isso. E porque não podem mais saber sobre a sexualidade, procedem (não de modo consciente, é claro) a um deslocamento dos interesses sexuais para os não-sexuais. Desviam, por assim dizer, a energia aí concentrada para objetos não-sexuais. Mas não podem deixar de perguntar, pois a força de pulsão continua estimulando essas crianças. Perguntam então sobre outras coisas para poder continuar pensando sobre as questões fundamentais (KUPFER, 1992, p. 82).

Quando lembramos aquilo que Paulo Freire denuncia como adestramento da curiosidade, podemos argumentar que esse tipo de educação é apenas visada e aplicada pelas tradições liberais, baseadas na repressão excessiva da sexualidade e do prazer, orientada tão somente para uma lógica de mercado. Freire define a ruptura da justa tensão entre autoridade e liberdade como a negação da “vocação ontológica dos seres

humanos” (FREIRE, idem, p. 89). O diálogo entre essas posturas antagônicas, a polifonia, poderia criar uma auto-avaliação permanente de suas virtudes e vícios, permitindo uma melhor existência de ambos. Entretanto, a mesma tensão aparece para Freud como uma impossibilidade da prática pedagógica (bem como da prática analítica): “ela deve achar seu caminho entre a Cila da permissão e a Caribde da proibição” (MILLOT, idem, p. 118). Impossível aqui significa que, aquilo que a pedagogia almeja, um ambiente controlado, com uma metodologia e práticas rigorosas, estaria fadado à incompletude ou ao conflito perpétuo. Millot diz então que a educação “seria essencialmente uma questão de tato – coisa que, segundo Ferenczi, repousa sobre a intuição dos processos inconscientes do outro”; e conclui que, portanto, “tudo o que o pedagogo pode aprender da e pela análise é a saber pôr limites à sua ação – um saber que não corresponde a nenhuma ciência, e sim à arte” (idem, p. 154).

Também podemos acompanhar o desenvolvimento que Lacan dá à formulação dos “clichês” do investimento libidinal de objeto, que Freud divide os rumos em seu artigo técnico. A parte que teve seu rumo retido no inconsciente será essencial para o mecanismo do desejo, constituindo uma rede diacrônica de atribuição de sentidos, a “projeção de seu passado num discurso

em devir” (LACAN, 1998, p. 225). É justamente em direção da tomada de consciência dessa projeção, em sua “integração”, que o procedimento analítico caminha; da mesma forma que tomar consciência de *como e por que* se aprende, i.e. desejar aprender o que se aprende, é parte fundamental para a formação de “reais sujeitos da construção do saber ensinado”.

Por conta de sua natureza dialética, o fenômeno transferencial é uma reprodução mais do que uma repetição: sua realidade é “a presença do passado”, diz Lacan, mas “é uma presença um pouco mais que presença — é uma presença em ato” (LACAN, 1992, p.175,176). Isso implica dizer que a transferência não é somente uma determinação da qual não se poderia escapar, “uma simples apassivação do sujeito” (ibid.), fadado a uma repetição infinita. “Se a reprodução é uma reprodução em ato, então existe na manifestação da transferência algo de criador, [...] o sujeito fabrica, constrói alguma coisa” (ibid.). Tais fenômenos do inconsciente, eles “se produzem, se desenvolvem, se constroem para serem ouvidos” (idem, p. 177) e, “mesmo que não se saiba que eles estão ali para serem ouvidos, eles estão ali para serem ouvidos, e para serem ouvidos por um Outro” (ibid.). O analista ocupa o lugar desse Outro “perpetuamente evanescente” (idem, p. 172), tornando-

se, assim, o destinatário do discurso do analisante. A principal questão formulada a esse Outro aborda o surgimento do desejo: Que queres?, “Che vuoi?”. É nesse ponto que Lacan afirma que “o que está em questão no desejo é um objeto, não um sujeito” (ibid.). É por essa via que as posições do analista e do professor podem ser aproximadas e que a noção de objeto adquire uma posição fundamental na dialética analítica e pedagógica. O objeto não é o professor que, assim como o analista, pode ocupar o lugar evanescente do Outro, esse lugar da fala, “lugar terceiro que existe sempre nas relações com o outro, a, desde que há articulação significante” (idem, p. 173); tal objeto pode ser qualquer coisa, contanto que seja um objeto causa de curiosidade; que ele se estruture para o sujeito como essencial em seu funcionamento psíquico.

### **CONSIDERAÇÕES FINAIS:**

Apesar (ou talvez por causa) dos conflitos teóricos entre as fontes dessa pesquisa, podemos vislumbrar que a dinâmica dialógica do ensino nos deixa com o esboço de uma certa postura ética. Essa ética da “vocação ontológica” de que fala Freire, é uma  tica do desejo. Autonomia, para Paulo Freire, no campo pedagógico, é o dever  tico de se tornar sujeito do próprio

desejo, de se tornar interessado no próprio aprendizado e, concomitantemente, de criar a possibilidade para tal devir: “O respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros” (FREIRE, idem, p.60). O tato docente está intimamente relacionado com a presença dos afetos na relação educador-educando e a necessidade de sua justa expressão e entendimento; relação de onde vimos surgir o fenômeno da transferência, central em todo o processo de aprendizado. Se nos remetermos ao estágio do espelho lacaniano, quando o bebê deixa a fase de auto-erotismo e se torna interessado ou curioso em saber se é a sua própria imagem que ele vê no espelho, ele busca o Outro para ratificar seu saber. “Aprender é aprender com alguém” (KUPFER, idem, p.84) e, às vezes, para alguém.

## REFERÊNCIAS

KUPFER, Maria Cristina. **Freud e Educação**. São Paulo: Scipione, 1992.

LACAN, Jacques. **Intervenção sobre a transferência**. In: Escritos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

LACAN, Jacques. **O seminário livro 8: A transferência**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1992.

LIBÂNIO, José Carlos. **Tendências pedagógicas na prática escolar**. In: Democratização da escola pública: A pedagogia crítico-social dos conteúdos. São Paulo: Loyola, 1985.

MILLOT, Catherine. **Freud Antipedagogo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar editora, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREUD, Sigmund. **Obras completas, vol.10**. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

FREUD, Sigmund. **Gesammelte Werke VIII: werke aus den jahren 1909- 1913** . London: Imago publishing co., Ltd., 1943. Disponível em: <[https://freud-online.de/Texte/PDF/freud\\_werke\\_bd8.pdf](https://freud-online.de/Texte/PDF/freud_werke_bd8.pdf)>. Acesso em 23/06/2025.

SAFATLE, V. **Alfabeto das colisões: Filosofia prática em modo crônico**. São Paulo: Ubu editora, 2024.

*a que escapa*

---

# Como se dá (a) formação do analista?

Matheus Miranda<sup>29</sup>

## INTRODUÇÃO

*O fim do meu ensino tem sido e permanece, o de formar analistas.<sup>30</sup>*

As questões, condicionadas pelo tempo e lugar, a respeito da formação do analista, são levantadas desde os primórdios da psicanálise. Sigmund Freud, com seu pensamento tipicamente científico, diz e se contradiz, volta atrás, descobre o que já estava lá, acrescenta notas de rodapé, pois percebe que sempre escapa algo. Mas o que escapa da formação do analista?

## DESENVOLVIMENTO

Em *A questão da análise leiga: diálogo com um interlocutor imparcial*, quando questionado sobre qual seria a formação mais adequada para um analista, Freud responde:

---

<sup>29</sup> Graduando em Psicologia pela União Metropolitana de Educação e Cultura (UNIME) e Membro do Seminário Interdisciplinar de Psicanálise (SIPSI). matheus07ms@hotmail.com

<sup>30</sup> Lacan, Seminário 11, p. 224

Sustentei e continuo sustentando, que não é aquela que a universidade prevê para um médico. A assim chamada função médica me parece um caminho tortuoso para a profissão de psicanalista, que, é verdade, proporciona muita coisa indispensável para o analista, mas também o sobrecarrega com muitas outras que ele jamais utiliza, e traz o perigo de que seu interesse e seu modo de pensar sejam afastados da compreensão dos fenômenos psíquicos. (Freud, 1926/2014, p. 220)

Freud, assim, nos alerta que a formação do analista não se dá através da instituição, mas começa, sobretudo, em sua análise pessoal. Isso não significa, no entanto, dizer que ao final da análise pessoal, se produzirá um psicanalista, pois o analista não é um "produto" que emerge ao final de uma linha de produção com uma montagem estabelecida, mas alguém que questiona sua posição frente ao desejo e ao não-saber.

Por outro lado, é notório que, se a análise é levada até o fim, pode promover efeitos importantes àquele que dela faz uso. Como descreveu Sándor Ferenczi em 1927, é possível observar, nesses analisandos, uma separação muito mais nítida entre o mundo da fantasia e o mundo da realidade. Essa distinção, obtida pela análise, permite adquirir uma liberdade interior quase ilimitada e, logo, simultaneamente, um melhor domínio dos atos e decisões (Ferenczi, 1927/2011, p. 19).

Esses efeitos, no entanto, não se produzem por uma correção adaptativa ou por uma aproximação do eu à realidade, mas por uma reorganização subjetiva em torno do desejo. É nesse ponto que a leitura de Jacques Lacan nos oferece um importante desdobramento: os efeitos de uma análise, longe de depender da neutralidade do analista, exigem que este se posicione como objeto a, causa do desejo.

No *Seminário, livro 11: Os quatro conceitos fundamentais da psicanálise*, Lacan nos ensina que o desejo do analista só se sustenta a partir do lugar de objeto (a). Ao tratar da formação, ele afirma:

O desejo do analista, em cada caso, não pode de modo algum ser deixado fora de nossa questão, pela razão de que o problema da formação do analista o coloca. E a análise didática não pode servir para outra coisa senão para levá-lo a esse ponto que designo em minha álgebra como o desejo do analista. (Lacan, 1964/2008, p. 17)

Ao mencionar a análise didática, Lacan não se refere a uma estrutura de ensino formalizada, mas ao atravessamento subjetivo que conduz o sujeito à função de causa do desejo — ponto opaco e ético que nenhuma formação pode garantir. Isso leva a admitir que a formação não se constrói por um saber, mas pelo seu oposto: o não-saber, a falta operante, uma causa em

negativo. Nesse sentido, a formação não se organiza como um itinerário lógico, mas como um enredamento em torno daquilo que resiste ao saber. Tampouco é uma construção linear; é, antes, uma dobra, uma escrita simbólica na curvatura do real, no que escapa — ponto que apenas se sustenta na posição ética de sujeito não-todo.

Se a análise pessoal atravessa o sujeito, e o saber é abalado por essa travessia, o que fazer com a supervisão? Ela é, talvez, o lugar onde o resto da formação retorna, não como modelo, mas como lampejo, como tropeço a ser lido, mais pela posição que se sustenta do que pela intervenção que se faz.

Em seu artigo *Deve-se ensinar a psicanálise nas universidades?* Freud nos adverte:

No tocante à psicanálise, sua inclusão no currículo acadêmico seria motivo de satisfação para um psicanalista, mas, ao mesmo tempo, é evidente que ele pode prescindir da universidade, sem prejuízo para sua formação. Pois o que ele necessita teoricamente pode ser obtido na literatura especializada e aprofundado nas reuniões científicas das sociedades psicanalíticas, assim como na troca de ideias com os membros mais experientes. Quanto à experiência prática, além do que aprende na análise pessoal ele a adquire ao tratar pacientes, sob aconselhamento e supervisão de colegas já reconhecidos. (Freud, 1919/2010, p. 284)

A escolha do supervisor é algo tão pessoal quanto a do próprio analista. Afinal, "a supervisão é a análise continuada por outros meios" (Hermann, 2001, p. 122). Essa escolha pode se dar por afinidade teórica ou até mesmo por laços transferenciais. A supervisão, nesse sentido, é menos um lugar de ensino e mais um espaço onde algo da transferência se reinscreve, tanto do caso quanto do analista em formação. Sendo assim, está, portanto, longe de ser uma instância avaliativa ou corretiva. É, sobretudo, um lugar de sustentação da escuta do que não é dito, nem pelo analisando — nem pelo analista em supervisão.

A análise atravessa o sujeito, e a supervisão sustenta o que nela retorna. O que dizer do estudo teórico? A esse respeito, Freud oferece uma analogia valiosa em seu texto *O início do tratamento*, ao comparar o aprendizado da psicanálise ao xadrez:

Quem desejar aprender nos livros o nobre jogo do xadrez logo descobrirá que somente as aberturas e os finais permitem uma descrição sistemática exaustiva, enquanto a infinita variedade de movimentos após a abertura desafia uma tal descrição. Apenas o estudo diligente de partidas dos mestres pode preencher a lacuna na instrução. As regras que podemos oferecer para o exercício do tratamento psicanalítico estão sujeitas a limitações parecidas. (Freud, 1913/2010 p. 124)

De modo análogo, o estudo teórico na formação do analista é condição *sine qua non*, embora, por si só, não seja suficiente. Ele fornece as condições elementares — conceitos, estruturas, articulações —, mas não ensina o tato, elemento que Freud postula como constitutivo da interpretação. O saber teórico, nesse sentido, apresenta-se como um "saber" que se desfaz no território da clínica, exigindo do analista uma posição de escuta diante daquilo que, em cada caso, escapa ao saber estabelecido. É o que propõe Jean-Michel Vives (2023), ao afirmar: "O estudante aprenderá [...] algo da psicanálise [...]. Contudo, isso é obviamente insuficiente, posto que se trata menos de aprender algo da psicanálise do que de aprender algo pela psicanálise."

A teoria, portanto, não se reduz a um acúmulo de saber, mas diz respeito, sobretudo, à forma como se é afetado por ela. Trata-se de um saber que se constrói na própria experiência de análise. Como pontua Alexandre Patrício de Almeida: "O analista não se constrói sozinho, é fruto de um percurso institucional, de estudos compartilhados, de supervisões clínicas, [...] e principalmente de sua própria análise pessoal" (Almeida, 2023, p. 40).

Nessa linha, e dialogando com a clássica expressão de D. W. Winnicott, "isso que chamam de bebê não existe" (Winnicott, 1952/2021, p. 199), Almeida propõe: "Não existe isso que vocês chamam de formação" (Almeida, 2023, p. 40). Assim como o bebê só existe em relação com um outro que o sustenta, a formação do analista se constitui no laço, na experiência compartilhada, nos efeitos do encontro e do diálogo com os pares. Não é, portanto, resultado de um percurso solitário, mas de um trajeto atravessado pela cultura, pela política e pela sociedade.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A formação do analista tem vida própria. Não se encerra, não se garante, tampouco é passível de formalização. É atravessada pelo desejo, pelo furo e pelo não-saber. Antes de qualquer molde, trata-se de uma experiência ética, ocupada de forma oscilante ao longo do tempo, conforme a implicação subjetiva do analista em sua prática. Formar-se analista é, antes de tudo, sustentar uma posição diante daquilo que não se domina, não se totaliza, mas que, como o inconsciente, insiste.

A formação não obedece a marcos temporais precisos, nem tampouco a critérios de validação externos. A

temporalidade da formação do analista é da ordem lógica do tempo em psicanálise: tempo para compreender, tempo para se deixar afetar e um momento para concluir — que nunca se impõe fim definitivo.

Por isso, talvez a resposta à pergunta que dá título a este ensaio seja que a formação psicanalítica é, sobretudo, um trabalho para uma vida inteira (Naffah Neto, 2023, p. 114).

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Alexandre Patrício de. **A formação psicanalítica e a sua respectiva democratização.** In: ALMEIDA, Alexandre P. de (Org.). *Muito além da formação: diálogos sobre a transmissão e a democratização da psicanálise.* São Paulo: Blucher, 2023. p. 27-54.

FERENCZI, Sándor. **A adaptação da família à criança.** In: FERENCZI, Sándor. *Obras completas.* v. 4. São Paulo: Martins Fontes, 2011. p. 15-24. (Trabalho original publicado em 1927).

FREUD, Sigmund. **A questão da análise leiga:** diálogo com um interlocutor imparcial. In: FREUD, Sigmund. *Obras completas.* v. 17. São Paulo: Companhia das Letras, 2014. p. 99-172. (Trabalho original publicado em 1926).

FREUD, Sigmund. **Deve-se ensinar a psicanálise nas universidades?** In: FREUD, Sigmund. *Obras completas.* v. 14. São Paulo: Companhia das Letras, 2010. p. 284-287. (Trabalho original publicado em 1919).

FREUD, Sigmund. **O início do tratamento.** In: FREUD, Sigmund. *Obras completas.* v. 10. São Paulo: Companhia das Letras, 2010. p. 123-145. (Trabalho original publicado em 1913).

HERRMANN, Fabio. **A supervisão vista de baixo.** *Jornal de Psicanálise,* São Paulo, v. 34, p. 111-138, 2001.

LACAN, Jacques. **O seminário: livro 11 – Os quatro conceitos fundamentais da psicanálise.** Rio de Janeiro: Zahar, 2008. (Trabalho original publicado em 1964).

NAFFAH NETO, Alfredo. **A instituição psicanalítica e as sociedades de psicanálise**: percursos e encruzilhadas num processo de tornar-se psicanalista. In: ALMEIDA, Alexandre P. de (Org.). *Muito além da formação: diálogos sobre a transmissão e a democratização da psicanálise*. São Paulo: Blucher, 2023. p. 95-114.

VIVES, Jean-Michel. **Não há formação analítica**. Tradução de William Zeytounlian. *Lacuna: uma revista de psicanálise*. Disponível em: <https://revistalacuna.com/2023/12/22/n-15-04/>. Acesso em: 14 jun. 2025.

WINNICOTT, Donald Woods. **Ansiedade associada à insegurança**. In: WINNICOTT, Donald Woods. *Da pediatria à psicanálise*. São Paulo: Ubu, 2021. p. 196-202. (Trabalho original publicado em 1952).