



Performance como logos-pharmakon: Lacan para professores¹

*Horacio Héctor Mercau**

*Marcus Vinicius da Cunha***

Resumo: Este artigo busca obter contribuições de Jacques Lacan para a educação, não em aspectos técnicos e metodológicos, mas no que se refere à constituição da subjetividade dos professores. A primeira seção analisa as reflexões lacanianas sobre a linguagem, assumindo seu vínculo com a Sofística, de um lado, seu distanciamento ante as teorizações de Aristóteles, de outro, e adotando Montaigne como intermediário para dialogar com Lacan. A segunda seção assume Freud como ponto de partida para entender o conceito lacaniano de angústia, visando revelar seu potencial criativo mediante a noção de sublimação. O artigo propõe a *performance* como linguagem artística capaz de atuar sobre a subjetividade dos professores, o que só pode ser realizado com a adoção de uma pedagogia disposta a romper com os parâmetros vigentes na atualidade, cuja inclinação mercantilista faz da educação uma ferramenta voltada à inserção dos estudantes no mercado e vê os educadores como peças de uma engrenagem sem poder de decisão sobre si mesmos.

Palavras-chaves: Lacan; Psicanálise; Sofística; Trabalho Docente

¹ As pesquisas que originaram este artigo foram subvencionadas pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq, Brasil) e pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

* Doutor em Filosofia. Universidad Nacional de La Plata (UNLP). E-mail: horacio.mercau@gmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5696091525782249>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8854-2204>.

** Doutor em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Professor Associado em Universidade de São Paulo (USP). E-mail: marcusvc@ffclrp.usp.br. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5679422102387763>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8414-7306>.

Performance as logos-pharmakon: Lacan for teachers

Abstract: This article seeks to draw contributions from Jacques Lacan to education, not in technical and methodological aspects, but in terms of the constitution of teachers' subjectivity. The first section analyzes Lacan's reflections on language, assuming firstly its link with Sophistry, secondly its distance from Aristotle's theories and finally adopting Montaigne as an intermediary to dialogue with Lacan. The second section takes Freud as a starting point to understand the Lacanian concept of anguish, aiming to reveal its creative potential through the notion of sublimation. The article proposes *performance* as an artistic language capable of acting on the subjectivity of teachers, something that can only be achieved with the adoption of a pedagogy that breaks up with the parameters in force today, which tend towards mercantilism in making education a tool aimed at the insertion of students in the market and in seeing educators as cogs in a gear with no decision-making power over themselves.

Keywords: Lacan; Psychoanalysis; Sophistry; Teaching Work

Performance como logos-pharmakon: Lacan para professores

Resumen: Este artículo busca obtener aportes de Jacques Lacan a la educación, no en aspectos técnicos y metodológicos, sino en cuanto a la constitución de la subjetividad de los docentes. El primer apartado analiza las reflexiones de Lacan sobre el lenguaje, asumiendo su vinculación con la Sofística, por un lado, su alejamiento de las teorías aristotélicas, por otro, y adoptando a Montaigne como intermediario para dialogar con Lacan. La segunda sección toma a Freud como punto de partida para comprender el concepto lacaniano de angustia, con el objetivo de revelar su potencial creativo a través de la noción de sublimación. El artículo propone la *performance* como un lenguaje artístico capaz de actuar sobre la subjetividad de los docentes, lo que sólo puede hacerse con la adopción de una pedagogía dispuesta a romper con los parámetros vigentes hoy, cuya inclinación mercantilista hace de la educación una herramienta dirigida a la inserción de estudiantes en el mercado y ve a los educadores como engranajes sin poder de decisión sobre sí mismos.

Palabras clave: Lacan; Psicoanálisis; Sofistería; Trabajo Docente

Introdução

É um truísmo dizer que a linguagem ocupa posição central em qualquer prática que se pretenda educativa. Qualquer pessoa que tenha envolvimento com ações dessa natureza, mesmo que não atue profissionalmente, sabe que a linguagem é componente essencial do processo de transmitir conhecimentos e valores imprescindíveis à formação do outro. Em diferentes épocas e sob diversas abordagens filosóficas, vários pensadores já discorreram sobre o tema com o propósito de dar fundamento a essa experiência tão comum que é comunicar por meio de palavras.

Um dos primeiros a formalizar a questão foi Agostinho (1973, p. 44), que propôs uma didática fortemente ancorada em narrativas capazes de persuadir acerca das coisas divinas: “o que quer que narres faze-o de tal forma que aquele que te ouve, ouvindo, creia e, crendo, espere e, esperando, ame”. Para o Bispo de Hipona, os dizeres do educador devem alcançar e transformar o educando, para que nele se instale a verdade acerca do bem, em consonância com os preceitos do cristianismo.

Em sintonia com as expectativas da modernidade, Comênio (1985, p. 159) pleiteou que as palavras transmitissem “coisas verdadeiramente substanciais”, regra que não era observada nas escolas, onde se atulhavam os estudantes “com palavras ocas (palavras de vento e linguagem de papagaio) e com opiniões que pesam tanto como a palha e o fumo”. Ensinar uma língua estrangeira, por exemplo, aprendida por qualquer serviço no dia a dia, era um fracasso para os mestres, cujos métodos eram parecidos com a obra de um “gênio maligno e invejoso, inimigo do gênero humano” (COMÊNIO, 1985, p. 160).

O imperativo de dar concretude às palavras foi enfatizado por Montaigne (1987, p. 77), que endereçou suas críticas ao método da memorização: “O estômago não faz seu trabalho enquanto não mudam o aspecto e a forma daquilo que se lhe deu a digerir”. Os signos, alimentos para o intelecto, não servem para nada se o educando não os transformar em algo que faça sentido em sua própria vida. No século XVIII, essa tese foi reassumida por Rousseau (1999), que a complementou enfatizando que

belas frases não sensibilizam a criança, a quem faltam certas experiências e sentimentos.

Essa pequena amostragem é suficiente para evidenciar o quanto a tradição literária educacional enaltece a linguagem como ferramenta primordial. Respeitados certos requisitos metodológicos e observadas as características de cada aprendiz, a linguagem é vista como o instrumento por excelência da educação. Os educadores acolhem o pressuposto filosófico de que o mundo – tanto as coisas materiais quanto as imateriais – é passível de ser apreendido e transmitido por intermédio de palavras. Se esse pressuposto for abalado, abala-se também a crença na possibilidade de educar.

No século XIX, forte abalo foi produzido por Nietzsche (2005, p. 8), que qualificou o intelecto como mera dissimulação, um meio pelo qual fazemos valer “a ilusão, a lisonja, a mentira e a fraude, o falar nas costas dos outros, o representar, o viver no brilho emprestado”. O homem, que nada sabe de si mesmo e permanece apenas na superfície das coisas, sustenta o seu “enigmático impulso para a verdade” por intermédio da linguagem. Nietzsche (2005, p. 10) indagou provocativamente: as “convenções da língua” são, de fato, “produtos do conhecimento, do sentido da verdade? Coincidirão as designações e as coisas? Será a língua a adequada expressão de todas as realidades?”.

A julgar pelas notáveis teorias pedagógicas surgidas no decorrer do século XX, a educação não foi atingida pelo abalo contido nas reflexões nietzscheanas. No entanto, por influência de Nietzsche e outros, a difusão cada vez mais intensa das concepções pós-modernas poderá ocasionar profundas fissuras nessa área, obrigando os educadores a assumir um posicionamento: ou ignoram o debate, ou aceitam sem reservas a impossibilidade de educar ou aproveitam o momento para rever em profundidade os pressupostos que sustentam seu ofício.

Na expectativa de oferecer contribuições à última alternativa, este artigo examinará as ideias de Jacques Lacan, cuja obra se inscreve na filosofia contemporânea, entre outros motivos, pelo tratamento dado ao tema da linguagem.¹ As concepções lacanianas acerca desse tema e a sua

¹ Sobre a vida e a obra de Lacan (1901-1981), ver Miller (1988), Roudinesco (2008) e Cesarotto e Leite (2010).

conversão em orientações úteis aos professores devem ser situadas no âmbito da discordância de Lacan ante os rumos assumidos pela Psicanálise após Freud. Como explica Roudinesco (2008, p. 363), a prática psicanalítica vinha se dedicando a libertar o indivíduo da coerção, uma “psicanálise adaptativa” cuja meta consistia em ajustar o ego às imposições externas. Em prol de recuperar o sentido original da reflexão freudiana, Lacan optou por afastar a Psicanálise da esfera psicologista, defendendo que sua finalidade não consiste em salvar o ego, mas em “situar cada elemento em seu devido lugar” (ROUDINESCO, 2008, p. 364).

Zizek (2010, p. 10) acrescenta que, para Lacan, a Psicanálise não é “uma teoria e técnica de tratamento de distúrbios psíquicos, mas uma teoria e prática que põe os indivíduos diante da dimensão mais radical da existência humana”. Não era propósito de Freud promover ajustes entre o indivíduo e realidade para alcançar “o bem-estar, a vida social bem-sucedida ou a realização pessoal do paciente”, mas tornar o sujeito capaz de “enfrentar as coordenadas e os impasses essenciais de seu desejo”.

Kupfer (1997, p. 97) analisa que a teoria freudiana não oferece métodos à educação, mas “uma ética, um modo de ver e de entender sua prática educativa”. Professores e alunos podem se beneficiar dos ensinamentos psicanalíticos para realizar o “encontro entre o que foi ensinado e a subjetividade de cada um”, tornando possível “o pensamento renovado, a criação, a geração de novos conhecimentos” (KUPFER, 1997, p. 98). O mesmo pode ser dito de Lacan, que compõe uma reflexão ética, uma “teoria da ação” que fundamenta “toda reflexão ligada àquilo que se impõe à conduta humana como um dever-ser, como uma orientação a partir de valores” (SAFATLE, 2018, p. 82).

Este artigo não buscará obter de Lacan nada além do que a sua obra pode oferecer aos professores: não proposições metodológicas, mas uma discussão que remeta à constituição da subjetividade dos professores, considerando ser este o núcleo do trabalho docente, responsável tanto pelo sucesso quanto pelo eventual fracasso da ação pedagógica, vista em sua dimensão cultural e humana, não técnica. Para alcançar essa meta, a primeira seção deste trabalho será dedicada a analisar as reflexões lacanianas sobre a linguagem, assumindo seu vínculo com a Sofística, de um lado, seu distanciamento ante as teorizações de Aristóteles, de outro, e adotando

Montaigne como intermediário para dialogar com Lacan. A segunda seção tomará Freud como ponto de partida para discorrer sobre o conceito lacaniano de *angústia*, visando revelar o potencial criativo que nela se apresenta mediante a noção freudiana de *sublimação*.

A seção final buscará discutir o valor educacional dessas ideias, considerando que a sua efetivação só se viabiliza no interior de uma concepção pedagógica inovadora, disposta a romper com os parâmetros vigentes na atualidade, cuja inclinação mercantilista e mensuracionista faz da educação uma ferramenta voltada exclusivamente à inserção dos estudantes no mercado e vê os educadores como meras peças de uma engrenagem sem poder de decisão sobre si mesmos.

O equilíbrio *kairótico-decoroso*

As reflexões de Lacan sobre a linguagem derivam de seus estudos sobre o campo da Linguística, mas precisamente sobre os avanços elaborados por Jakobson a partir de Saussure e Lévi-Strauss, sem ter, no entanto, a intenção de limitar a Psicanálise a esse arcabouço conceitual (SILVA, 2012). É válido – e em certos casos, necessário – percorrer esse caminho de investigação para alcançar o significado das ideias lacanianas acerca desse tema, mas a opção assumida no presente artigo, cujo fundamento reside na Sofística, consiste em seguir a orientação de Cassin (2017), que prefere contrastar Lacan com Aristóteles, fundador da concepção de que o discurso é passível de equacionamento, sem margem para ambiguidades. Na *Metafísica* (1005b, 20-30), Aristóteles (2006) afirma ser “impossível para o mesmo atributo ao mesmo tempo pertencer e não pertencer à mesma coisa e na mesma relação”, razão pela qual é também “impossível para qualquer pessoa supor que uma mesma coisa *é e não é*”, e um indivíduo que cometesse tal equívoco estaria sustentando “duas opiniões contrárias ao mesmo tempo”.

Aristóteles compõe sua tese com base na distinção entre *substância* e *essência*, conceitos por ele mesmo elaborados em *Categorias* (ARISTÓTELES, 2005b). À parte o valor dessas reflexões, o fato é que, nesse tratado, o Estagirita articula uma visão da linguagem que torna a

comunicação um campo isento de dúvidas, de tal modo que a análise de um discurso permita identificar com total acerto eventuais deslizes lógicos, intencionais ou não, cometidos pelo orador. Evidentemente, as diretrizes aristotélicas também municiam qualquer pessoa com as habilidades necessárias para se pronunciar corretamente acerca de qualquer assunto.

Transportadas para o campo educacional, essas ideias significam que a educação pode alcançar alto grau de certeza, a depender de o mestre organizar corretamente seu discurso. No Livro I da *Retórica*, Aristóteles (2011) revela que o discurso próprio do ensino é o discurso científico, ao qual se aplicam as normas da silogística, com as quais se afasta o risco de ambiguidade. Cabe ao professor transmitir os conhecimentos pela via demonstrativa, operando o raciocínio dedutivo, tal como se aprende em *Analíticos anteriores* (ARISTÓTELES, 2005a). A eficiência do trabalho exige que as conclusões sobre determinado assunto decorram necessariamente de uma premissa admitida como verdadeira na área em que se ministra a matéria.

Aristóteles, portanto, oferece base sólida para o pressuposto filosófico em que se apoia a educação: o mundo, que pode ser apreendido pelo ser humano, é passível de ser ensinado por meio da linguagem. Seja para transformar, seja para manter as coisas tal como estão, cabe ao educador elaborar um discurso que comunique o que deseja significar, norteado pelo princípio aristotélico da não-contradição. É justamente contra essa base que se ergue Lacan, cujo entendimento acerca da linguagem não deriva de Aristóteles, mas da Sofística (CASSIN, 2017).

A aproximação entre Lacan e os sofistas é feita por intermédio de Freud, mais precisamente pelo retorno às formulações freudianas originais, dentre as quais se encontra uma concepção radical acerca da linguagem. Diz Freud:

Nada acontece em um tratamento psicanalítico além de um intercâmbio de palavras entre o paciente e o analista. (...) As palavras, originalmente, eram mágicas e até os dias atuais conservaram muito do seu antigo poder mágico. Por meio de palavras uma pessoa pode tornar outra jubilosamente feliz ou levá-la ao desespero, por palavras o professor veicula seu

conhecimento aos alunos, por palavras o orador conquista seus ouvintes para si e influencia o julgamento e as decisões deles. Palavras suscitam afetos e são, de modo geral, o meio de mútua influência entre os homens. (FREUD, 1976, p. 29)

O poder mágico da palavra é assumido também pelos sofistas, como se pode apreciar em *Elogio de Helena*, no qual Górgias (1993) contraria a narrativa tradicional que condena a esposa de Menelau pelo evento da Guerra de Troia e, em troca, apresenta argumentos para inocentá-la. A operação discursiva gorgiana não visa produzir uma verdade incontestável, mas criar interpretações alternativas, abrir espaço para juízos possíveis, alterar os sentimentos dos ouvintes, os conduzindo à felicidade ou ao desespero. Um dos argumentos de Górgias diz respeito precisamente ao discurso, ao afirmar que Helena pode ter sido vítima do *logos*, o “soberano que com um corpo diminuto e quase imperceptível” pode provocar a alegria e tornar mais intensas as paixões (DK 82B 11, 8).

Tal qual no procedimento criado mais tarde por Freud, o recurso à magia da palavra pelo sofista não tem o intuito de curar, mas de agir sobre os afetos, sem nenhuma garantia de controle sobre o alcance desse gesto. Desse modo, elimina-se a crença aristotélica de que o discurso é passível de equacionamento, pois ele opera com o intangível, as paixões. Ao criar discursivamente uma Helena diferente da que registra o poema homérico, o *Elogio de Helena* desestabiliza as crenças tradicionalmente aceitas e propõe aos ouvintes a ressignificação do mundo e de si mesmos. Em vez de comunicar certezas por meio de enunciados analíticos, a linguagem torna-se um *logos-pharmakon*, uma droga que pode curar, sim, mas pode envenenar também.

O psicanalista não trabalha com a realidade dos acontecimentos da vida de seu paciente, mas com as imagens e lembranças que restaram deles e que são passíveis de serem comunicadas. Da mesma forma, Górgias não discursa sobre a Helena verdadeira – fruto da imaginação de Homero, aliás –, mas sobre os significados possíveis de Helena, as representações que seus ouvintes podem fazer dela. O que está em causa, em última instância, é a

possibilidade de alterar discursivamente a figura mítica e, conseqüentemente, produzir alterações na audiência. Na formulação gorgiana, “São as palavras, e não as coisas sob as palavras, que transformam nossas disposições: as palavras, sozinhas, produzem reorganizações de almas” (CASSIN, 2017, p. 88). O que se diz sobre Górgias vale também para Lacan, pois o que age sobre nós não são as coisas representadas pelo discurso, mas o próprio discurso.

O que se extrai de Lacan para a educação são indícios acerca da posição do mestre ante os educandos. Cabe ao professor interrogar os significantes por meio de um intercâmbio discursivo que atue não pela via da persuasão, nem pelo caminho da demonstração, pois ambas supõem a existência de um ser sábio que conhece o caminho certo e conduz o outro à verdade. O ser não é objeto de Lacan, assim como não é para Górgias (1993), que, em oposição a Parmênides, afirma que não há o ser, como não há o não ser; não há nada que se possa considerar absoluto, uno e imutável, independente da realidade significada pelo discurso humano (SILVA, 2017).

A via gorgiana de comunicação é a paródia, recurso que opera pela contestação ou pela ridicularização para produzir rupturas e reposicionar o ouvinte diante dos fatos (DUPRÉEL, 1948). Denunciando as polarizações e fraquezas dos discursos, Górgias faz do discurso um divertimento para explorar contradições, violar regras e produzir inversões (POULAKOS, 1995). Cassin (2017, p. 85) interpreta que o que melhor exprime a via lacaniana de comunicação é a *performance*, termo que a autora traduz do grego *epideixis* com o significado de mostrar “publicamente, aos olhos de todos” e, também, “mostrar ‘a mais’, mostrar ‘mais’ por ocasião dessa publicidade” e, assim, alcançar a meta de afetar a audiência.

Enquanto no discurso aristotélico, *logos-organon*, o auditório é alcançado por meio de palavras que substituem as coisas, no discurso sofisticado lacaniano, *logos-pharmakon*, as palavras que atingem o auditório “não são estímulos substitutivos, mas os únicos estímulos eficazes sobre a alma, assim como os remédios são eficazes sobre o corpo” (CASSIN, 2017, p. 87-88). Na Psicanálise, a alma é tomada de assalto pela interpretação, que

se instaura em um tempo *kairótico*, não cronológico, característico da sofística – trata-se do momento oportuno, a oportunidade única que requer ação imediata e revela um potencial revolucionário (SILVA; CRICK, 2020).

Cassin (2017, p. 154) associa o *kairos* lacaniano ao “presente da enunciação” produzido pela própria frase, quando “não há nem presença remanescente do presente nem lugar para uma metalinguagem”; assim, “o sentido é criado à medida que a enunciação se dá”, e a atenção se dirige “ao *logos* que há nos sons da voz e nas palavras”, o que, pela “rapidez do instante, produz o chiste e faz ressoar o sintoma e a interpretação”. A improvisação aguçada pela oportunidade única de intervir permite que se conclua: “Pois, quer vocês o saibam ou não, e sobretudo se vocês não souberem nada, vocês sabem tudo” (CASSIN, 2017, p. 154).

Essa frase poderia vir acompanhada pela seguinte provocação: “pois só os loucos têm certeza absoluta em sua opinião” – frase que não é de Lacan, mas de Montaigne, que a emprega como corolário de suas reflexões sobre a diferença entre ensinar conteúdos escolares e formar o educando:

Tudo se submeterá ao exame da criança e nada se lhe enfiará na cabeça por simples autoridade e crédito. Que nenhum princípio, de Aristóteles, dos estoicos ou dos epicuristas, seja seu princípio. Apresentem-se-lhes todos em sua diversidade e que ele escolha se puder. E se não o puder fique na dúvida, pois só os loucos têm certeza absoluta em sua opinião. (MONTAIGNE, 1987, p. 77-78)

A inserção de frases assim desconcertantes é uma estratégia discursiva tipicamente montaigneana, um modo característico de utilizar a linguagem como *logos-pharmakon* para explorar contradições, violar regras e produzir inversões. Ao comentar sua entrevista com os “canibais” vindos do Novo Mundo, Montaigne (1987, p. 103) diz que não considera “excessivo julgar bárbaros tais atos de crueldade”, mas acredita ser “pior esquartejar um homem entre suplícios e tormentos e o queimar aos poucos ou entregá-lo a cães e porcos, a pretexto de devoção e fé (...) e isso em verdade é bem mais grave do que assar e comer um homem previamente

executado”. Ao constatar a simplicidade daqueles povos, personificada na figura de um chefe tão diferente dos que reinavam nas cortes europeias, Montaigne (1987, p. 106) finaliza com ironia performática: “Tudo isso é, em verdade, interessante, mas, que diabo, essa gente não usa calças!”.

Respeitadas as devidas proporções, pode-se utilizar Montaigne como intermediário para extrair de Lacan contribuições para a educação. Montaigne (1987, p. 80) sugere que educar é “apreciar os fatos mais do que os registrar”; e compara o ensino a um passeio sem rumo previamente definido:

(...) como os passos que damos quando passeamos numa galeria não nos cansam tanto quanto em um caminho predeterminado, ainda que sejam três vezes mais, assim também nossas lições, dadas ao acaso do momento e do lugar, e de entremeio com nossas ações, decorrerão sem que se sintam. (MONTAIGNE, 1987, p. 84)

A educação *kairótica* se faz, como diz Montaigne, ao sabor do momento e do lugar. É um caminho que se traça ao caminhar, marcado pela imprevisibilidade assumida por quem se dispõe a alcançar um objetivo sem contar com planejamentos rígidos, o que se traduz pela metáfora fundamental da educação, *percurso indeterminado* (MAZZOTTI, 2008). O intermediário Montaigne (1987, p. 84) agrega nesse percurso diversas artes e saberes: “Os exercícios e até os jogos, as corridas, a luta, a música, a dança, a caça, a equitação, a esgrima constituirão boa parte do estudo”, porque “não é uma alma somente que se educa, nem um corpo, é um homem; cabe não separar as duas parcelas do todo”.

O *kairós*, no entanto, só constitui a unidade estética do discurso sofisticado quando se associa ao *decorum*, forma discursiva que remete à estabilidade, que honra o passado e reverencia a tradição (CRICK, 2010). Os saberes *decorosos* – aqueles que a audiência está habituada a ouvir – são necessários para que o *logos-pharmakon* atinja com efetividade a alma do ouvinte, fazendo a inventividade *kairótica* brotar, como que naturalmente, do interior de um discurso já pacificado; caso contrário, o que se obtém é

uma dissonância impeditiva do percurso, por mais indeterminado que seja o seu desenho. Nas orientações educacionais de Montaigne, essa estratégia resulta da superação de vários dualismos que separam uma forma discursiva de outra, tais como “saberes alheios” contra “saberes adquiridos por experiência própria” e “teoria” contra “prática” (CARNIEL; CUNHA, 2022).

Se Montaigne for um intermediário válido para obter de Lacan contribuições para a educação, será preciso construir certo equilíbrio entre a linguagem *kairótica* lacaniana e a linguagem *decorosa*, de tal modo que educador e educando se posicionem na mesma sintonia de comunicação. Não há fórmula para isso; não se encontra, nem em Lacan, nem em Montaigne, uma solução para essa dificuldade. Trata-se de um problema a ser resolvido pelo educador, e nesse aspecto vale mencionar o que Montaigne (1987, p. 77) considera preferível nas qualidades de um mestre: “um guia com cabeça bem formada mais do exageradamente cheia e que, embora se exigissem as duas coisas, tivesse melhores costumes e inteligência do que ciência. Mais ainda: que exercesse suas funções de maneira nova”.

A sugestão de Montaigne remete diretamente à constituição dos afetos do professor, sem desprezo por sua formação intelectual. Só um mestre com cabeça bem formada será capaz de inventar o equilíbrio *kairótico-decoroso* que contemple a ciência, cujo discurso se veicula por meio do *logos-organon*, e ao mesmo tempo o que escapa à cientificidade, o universo das paixões que se manifesta como *logos-pharmakon*. Para desempenhar a contento seu ofício e cumprir essa meta, o professor tem que lidar com os meandros de sua vida afetiva, em especial com o que Lacan considera ser o afeto por excelência, a angústia.

Angústia, sublimação e performance

Várias sensações físicas e psicológicas desagradáveis compõem o quadro clínico que a psiquiatria denomina *transtorno de ansiedade*,

sofrimento a que Freud, no final do século XIX, chamou de *neurose de angústia* (SALES, 2016). Não é raro encontrar professores acometidos por sintomas angustiantes que levam ao sentimento de desamparo, fato que o senso comum e os profissionais da área de saúde costumam atribuir às condições estressantes em que se executa o trabalho docente. Como se constatou durante a pandemia de coronavírus, situações excepcionais produzem ou agravam transtornos psicológicos, mas as dificuldades rotineiras da vida escolar são, em si mesmas, suficientes para ocasioná-los, resultando em desalento e desesperança.

A Psicanálise, no entanto, contraria a ideia de que o trabalho excessivo – bem como disposições hereditárias – seja causador da angústia, pois, ao contrário do que se pensa, a atividade laboral atua como uma autêntica proteção contra a neurastenia, cuja origem se situa no processo de repressão da libido. Sales (2016, p. 9) afirma: “Os mais incansáveis trabalhadores intelectuais são os que mais escapam à neurose”. Esta afirmação tem fundamento na tese freudiana de que a energia sexual pode ser desviada por meio do mecanismo conhecido como *sublimação*, neutralizando, assim, o sofrimento que usualmente advém do recalque. Considerando a maleabilidade dos instintos, Freud (2010, p. 35) diz que se pode obter esse resultado “quando se consegue elevar suficientemente o ganho de prazer a partir das fontes de trabalho psíquico e intelectual”.

Para Freud, a angústia não é senão uma consequência direta do recalque, “um anúncio e uma denúncia de que o eu negara acesso a alguma representação inconsciente” (PISETTA, 2008, p. 406). Nesse caso, há um objeto primeiro que, uma vez atingido pelo recalque, opera como responsável pela angústia. Essa concepção, no entanto, foi alterada no decorrer da década de 1920, quando a angústia passou a ser vista não só como resultante de uma situação traumática original, mas como algo que se produz posteriormente. Antes, Freud (2014a, p. 108) a via apenas como “uma reação geral do Eu em condições de desprazer”; agora, ele a vê também como responsabilidade do próprio eu.

A angústia é um afeto que se recria como sinal de alerta ante a iminência de uma situação temida, sendo o nascimento “o modelo para todas

as ultérieures situações de perigo” (FREUD, 2014a, p. 109). Freud (2014a, p. 110) faz uma analogia entre a sensação angustiante e as vacinas, que inoculam no organismo “a forma atenuada de uma doença para escapar ao seu ataque pleno”; tudo se passa como se o eu “imaginasse vivamente a situação de perigo, com o inconfundível propósito de limitar a vivência penosa a uma indicação, um sinal”. A angústia sempre se define por sua relação com uma expectativa – “é a angústia *diante de* algo” –, mas nessa nova concepção falta ao eu um objeto determinado, caracterizando-se um quadro de “*indeterminação e ausência de objeto*” (FREUD, 2014a, p. 114, grifos do original).

Como diz Sales (2016, p. 43), a angústia-sinal é “um verdadeiro afeto protetor que impede o sujeito de passar novamente pela experiência traumática cujo protótipo é, na teoria freudiana, a perda do objeto”. Atuando, então, como mediador responsável pela angústia, o eu exerce um domínio protetor sobre o psiquismo por meio da sublimação, mecanismo originalmente destinado à preservação do equilíbrio pulsional e que apresenta, como subproduto, contribuições benéficas à coletividade, como se lê nas reflexões freudianas sobre a cultura (FREUD, 2014b; 2010).

Se, por um lado, a angústia é, como diz Fuks (2001, p. 7), uma “fala entupida”, uma sensação de inércia que impede a pessoa não só de entender, mas também de comunicar aos outros o que sente, por outro lado o eu angustiado se protege ao criar um objeto que, no dizer de Pisetta (2008, p. 415), é passível de ser apreendido pela linguagem, assumindo diversos sentidos, cada qual circunscrito a um “campo semântico possível”. Freud sugere que essas linguagens existem em vários campos da atividade humana, como a arte e a investigação científica. Ilustram esse tipo de satisfação, cada qual com a sua semântica própria, “a alegria do artista no criar, ao dar corpo a suas fantasias, a alegria do pesquisador na solução de problemas e na apreensão da verdade” (FREUD, 2010, p. 35).

Em suas reflexões sobre a cultura, no entanto, Freud (2010, p. 35) não se mostra otimista quanto à satisfação advinda da sublimação, pois a vê como “amortecida”, em comparação com a satisfação dos impulsos instintivos. Além disso, observa que o seu alcance é limitado, porque nem

todas as pessoas possuem as disposições necessárias para a prática artística. Existe ainda a satisfação decorrente da fruição da arte, quando, na condição de espectador, tendo o artista como intermediário, a pessoa aprecia uma produção artística. Essa fonte de prazer, porém, também não passa de uma “suave narcose” que não produz nada além de um “passageiro alheamento às durezas da vida” (FREUD, 2010, p. 37).

Sales (2016, p. 52) é menos pessimista, nesse aspecto. Considerando a função mediadora do eu no processamento da angústia, a autora valoriza as investigações de Freud sobre a produção artística, as quais envolvem desde a “vida particular do artista, incluindo aí seus sintomas e desejos, até as conseqüências da obra sobre a cultura, como também o retorno da cultura sobre a dimensão particular do desejo”. Essa leitura da Psicanálise viabiliza uma abordagem que “promove o intercâmbio entre os espaços público e privado, o universal e o singular”, posicionando a sublimação como “conceito fronteiro fundamental”.

É nesse enquadramento que se situa Lacan (2007; 2008), para quem o eu mobilizado pela sublimação torna-se um ser da cultura que, imbuído de preceitos civilizatórios, aproxima-se do núcleo da ética, campo em que se definem as suas relações com a coletividade. Então, as singularidades do espaço privado contidas no objeto da angústia se entrelaçam com as questões próprias do espaço público. Trata-se de uma aproximação, apenas, porque nem todos os componentes libidinais podem ser sublimados, razão pela qual não podemos levar o otimismo lacaniano ao extremo, nos deixando cair na “armadilha de uma conciliação fácil entre o indivíduo e a sociedade pela via da atividade sublimatória” (SALES, 2016, p. 57).

Essa atitude cautelosa ajuda a entender a crítica lacaniana ao avanço da Psicanálise de caráter adaptativo, como vimos no início destas páginas, uma prática clínica voltada à adequação do eu às exigências do mundo, na expectativa de salvá-lo das demandas instintivas. Nessa abordagem, bastaria prescrever a adoção de atividades de natureza sublimatória para que os transtornos psíquicos fossem plenamente solucionados – esparrela conciliatória a ser evitada. O que sustenta a valorização da sublimação por

Lacan não é essa crença utilitarista, mas uma divergência doutrinária em relação a Freud.

Lacan (2005) considera que há na angústia um objeto, por ele denominado *a*, resultante da relação do eu com o outro, cuja onipresença impede a falta de objeto. A angústia é um quadro que se desenvolve em resposta à saturação da presença do outro: “Quando não estamos em cena, quando ficamos aquém dela [da angústia] e procurando ler no outro qual é sua questão, só encontramos aí, em *x*, a falta” (LACAN, 2005, p. 121). É da ausência da falta que se constitui o objeto *a*, cuja manifestação acontece no corpo e viabiliza o estabelecimento de um “campo de partilha”, um “encontro entre dois seres falantes”, como bem define Sales (2016, p. 89).²

Lacan segue a orientação de Freud, para quem a angústia é um “afeto transbordante que aparece no corpo, afetando-o, sem exigir mediação simbólica”, razão pela qual não é acessível por meio da fala (BÊNIA; CELES; CHATELARD, 2016, p. 49). Para desentupir a fala – nos termos de Fuks mencionados acima –, é preciso atuar diretamente sobre o corpo, o posicionando no interior das amplas redes de significados culturais que constituem o núcleo da vida social. Assumir controle sobre o corpo permite ao sujeito assumir a posição de objeto de saber sobre si mesmo, mediante procedimentos deliberativos no interior de discursos públicos.

Segundo Miller (2013), a angústia concebida por Lacan é ativa, produtiva, capaz de fazer a passagem da realidade ao real. Um real que “se apresenta na experiência, é disso que a angústia é sinal” (LACAN, 2005, p. 178). Não sendo a angústia um transtorno disfuncional, o que nos cabe é passar pela experiência, não acabar com ela. Para isso, podemos nos valer da sublimação, mecanismo que, segundo a visão freudiana, pode ser acionado pela arte, não exclusivamente quando atuamos como produtores, mas também quando nos relacionamos com obras artísticas na condição de espectadores. Sales (2016, p. 94) acrescenta que “ver a angústia do artista

² Para ampliar esta discussão, considerar as noções lacanianas de *desejo* e *gozo*, particularmente em Lacan (2005) e Lacan (1985).

na cena pode ser muito excitante. Pode ser até mesmo angustiante – o que não deixa de ser excitante”.

Faz-se necessário, então, descobrir uma forma de arte cuja linguagem possua a peculiaridade de atingir prioritariamente o corpo do espectador; uma linguagem com potencialidade para produzir de imediato, *kairoticamente*, sem mediações *decorosas*, a almejada sublimação. Sales (2016) sugere que a manifestação artística que mais se aproxima desse objetivo é a *performance*, pois os seus praticantes assumem o corpo como eixo da angústia, tal como se encontra na concepção lacaniana.³ Cohen (2019, p. 38) explica que a *arte performática* é uma “expressão cênica” cujo propósito consiste em fazer a “aproximação direta com a vida, em que se estimula o espontâneo, o natural, em detrimento do elaborado, do ensaiado”. As *live arts*, gênero em que se inclui a *performance*, dessacralizam a arte, “tirando-a de ‘espaços mortos’, como museus, galerias, teatros, e colocando-a numa posição ‘viva’, modificadora”. Trata-se de uma “arte de intervenção”, que visa transformar o espectador, não podendo ser classificada, portanto, como uma “arte de fruição” (COHEN, 2019, p. 46).

Seu propósito é levar o público a estabelecer “um fluxo de contato com o artista: a energia vai se dar tanto a nível de emissão, com o artista enviando uma mensagem sígnica – e quanto mais energizado, melhor ele vai ‘passar’ isto – como a nível de recepção”, e isso depende essencialmente da sensibilidade do *performer* (COHEN, 2019, p. 104). O artista mobiliza seu corpo para propiciar uma experiência única, provocando os espectadores a vivenciar o que também se processa no inconsciente, segundo a teoria lacaniana: “desequilíbrio e retorno ao equilíbrio, dor e alívio, prazer e tensão que conjugam a experiência de gozo; enfim, um verdadeiro circuito em que os níveis de energia são alternados (SALES, 2016, p. 104).

Empregando a linguagem de *collage* – conceito que funde dança, poesia, mímica, sons, ruídos, recursos audiovisuais etc. – e oferecendo o corpo do artista como experiência viva, a *performance* rompe com o formato

³ Sobre esse tema, ver também os trabalhos de Safatle (2004), Sales e Rocha (2019) e Borges (2020).

típico do teatro aristotélico, cuja narrativa se desenvolve linearmente, apoiada em uma dramaturgia que ocupa um “espaço-tempo ilusionista” (COHEN, 2019, p. 57). O que a *performance* põe em cena não é um simulacro do real, mas recortes da própria realidade que se transfigura por meio da sensibilidade do *performer*, cujo corpo vai em busca de transtornar – e transformar – o corpo do espectador.

Esse rompimento no campo das artes cênicas implica um rompimento com as categorias próprias do discurso aristotélico, *logos-organon*, conforme a caracterização feita na primeira seção deste artigo. A *performance* cria o espaço propício para uma linguagem *kairótica* que se comunica diretamente com o espectador, sem mediação, não por intermédio de palavras que atuam como substitutivos do real, mas, como vimos na formulação de Cassin, mencionada na mesma seção, por intermédio dos únicos estímulos capazes de agir sobre a alma – os estímulos que operam sobre o corpo como *logos-pharmakon*.

Na *performance*, *kairós* se associa aos ingredientes de uma linguagem *decorosa*, de modo a produzir uma unidade estética: amparado na técnica de *collage*, o texto apresentado pelo *performer* inclui signos verbais e imagéticos que remetem ao cotidiano, produzindo uma sensação de familiaridade e, ao mesmo tempo, de estranhamento. Representando situações e objetos de aparência comum, o *decoro* é subvertido pelo arranjo *kairótico* inventado pelo *performer*, resultando em uma experiência que põe o auditório em sintonia com o artista, mas imediatamente o desloca para um cenário em que o cotidiano é ressignificado.

Retomando Cassin, a *performance* efetiva o presente da enunciação, não pelo recurso à metalinguagem, mas por meio de uma linguagem única, *kairótica*, que cria o sentido no momento mesmo em que acontece a enunciação. O *performer* se vale da fluidez do instante, do *logos* que produz o chiste e dialoga com o sintoma registrado no corpo. Como *logos-pharmakon*, a *performance* pode promover a sublimação, curar, mas pode também matar; pode trazer luz, consciência, saber, mas pode também obscurecer, reprimir. Neste último caso, o artista diria: se vocês não

souberem nada, sabem tudo. E, parafraseando Montaigne: não se preocupem, só os loucos têm certeza absoluta.

Considerações finais

Na linha do que analisam certos estudiosos da Psicanálise e, em particular, do pensamento lacaniano, este artigo buscou obter de Lacan contribuições para a educação; não aportes metodológicos, que são evidentemente necessários ao bom andamento do trabalho de educar, mas reflexões voltadas à subjetividade do professor. Vimos que Lacan nos leva a considerar a dimensão ética da educação, e propusemos que o primeiro passo nessa direção consiste em definir os educadores não somente como profissionais, mas como seres humanos, pessoas cuja dinâmica psíquica é determinante para a efetivação das práticas pedagógicas, sejam quais forem.

Nessa dinâmica, reconhecemos o valor de atividades capazes de operar a sublimação e sugerimos que, dentre todas as artes que possuem potencial para tanto, a *performance* ocupa posição privilegiada. Esta proposta visou introduzir a temática da linguagem nas teorizações sobre a educação, permitindo rever a ideia de que todos os desafios dessa área podem ser enfrentados por meio de estratégias discursivas definidas como *logos-organon*. É certo que essa forma de argumentar é eficiente e necessária em variados campos problemáticos, como o que envolve políticas públicas e metodologias de ensino, mas, quando se trata do professor como ser individual assediado pela angústia, sintoma incapacitante que inviabiliza a comunicação, a única linguagem eficiente é a que se apresenta como *logos-pharmakon*.

Sem diminuir o valor de ações e discursos *decorosos* que se ocupam de questões de natureza técnica e administrativa, é imprescindível que o ambiente escolar incorpore práticas *kairóticas*, propiciando condições adequadas para que os professores participem como espectadores de *performances* e, se possível, para que elaborem as suas próprias encenações *performáticas*. Essa medida, no entanto, requer um programa de trabalho

bem articulado, não iniciativas isoladas e esporádicas, o que, por sua vez, exige uma concepção educacional inovadora que se afaste das tendências ora dominantes nessa área, segundo as quais o que interessa são procedimentos e resultados passíveis de mensuração.

A escola carece de ações abertas para o que convencionou chamar de *educação não escolar*, dentre as quais a arte ocupa posição privilegiada, à semelhança do que sugere Lacan (2003, p. 152) aos analistas:

Toda sabedoria é um gaio saber. Ela se abre, subverte, canta, instrui e ri. Ela é toda linguagem. Alimentem-se de sua tradição, desde Rabelais até Hegel! Abram também os ouvidos para as canções populares, para os maravilhosos diálogos de rua...

Neles vocês recolherão o estilo através do qual o humano se revela no homem, e o sentido da linguagem sem o qual vocês nunca libertarão a fala.

Dentre as propostas inovadoras que se apresentam em oposição às tendências mensuracionistas incompetentes para abraçar a sugestão lacaniana, elegemos a abordagem que Crick (2015, p. 174), em diálogo com Nietzsche, denomina “educação retórica”, uma forma de educar “cuja meta consiste em aproveitar as energias atuais dos estudantes e canalizá-las por meio de experiências pedagógicas”. O que é planejado para os estudantes aplica-se também aos professores, pois tanto uns quanto os outros são dotados de “vontade de poder”, um complexo de energias que busca satisfação no presente, um somatório de potencialidades individuais que podem ser convertidas em discursos públicos em prol do enfrentamento de problemas coletivos. Trata-se de criar oportunidades para que todos “componham as próprias mentes e eus por meio do despertar de suas vontades de poder em contextos deliberativos” (CRICK, 2015a, p. 179).

A educação retórica tem por fundamento as teorizações de Dewey, cuja filosofia da experiência nos permitem defender que o mais importante, na educação, é o que não se pode medir (CUNHA, 2015). Dewey (2003, p. 106) concebe o universo dos afetos como componente inseparável de um “organismo com certas necessidades básicas que não podem ser supridas

sem uma atividade que modifique seu ambiente”. Quando o equilíbrio do organismo com o meio é alterado, instauram-se necessidades inquietas e desejantes, até que alguma ação consiga produzir um novo estado de equilíbrio. Nesse processo, os raciocínios são ferramentas voltadas a esse fim, e o que se chama *racionalidade* não é um requisito prévio condicionante, mas o que se alcança ao término da experiência reflexiva.

Em consonância com as ideias deweyanas, podemos pensar a escola como um espaço dedicado não só à transmissão de conhecimentos científicos, no que se mostra útil uma linguagem pautada em *logos-organon*, mas também como um lugar capaz de propiciar vivências criativas que promovam a subjetividade de todos os envolvidos no trabalho de educar. Podemos projetar a escola como um ambiente aberto ao que Dewey (2012, p. 267) denomina *devaneios* ou *fantasias*, processos mentais que nos impedem de permanecer exclusiva e obsessivamente presos a metas de produtividade e eficiência, um tipo de pensamento flutuante que muitos ignoram, “exceto psiquiatras e talvez padres que têm de ouvir confissões de indulgência ou de imagens libidinosas”. Os materiais que dão origem às fantasias derivam das experiências cotidianas, em especial das que são marcadamente emotivas, e as suas rearticulações seguem uma única direção: “corrigem o fracasso e a frustração; embelezam o que é duro; ampliam o que é agradável (DEWEY, 2012, p. 269).

Por fim, mas não menos importante, é preciso ter claro que a adoção de uma pedagogia retórica, como de qualquer outra proposta educacional inovadora, só se viabiliza em determinadas condições políticas. Em consonância com Dewey, Mercau (2022) define essas condições pela expressão *democracia criativa*, em que se concebem as emoções como práticas discursivas constituintes da subjetividade, devendo permear todo ambiente educacional. Assim, a educação deixará de ser um meio para a vida, tornando-se, ela mesma, a própria vida. Acreditamos que a prática sistemática da *performance*, entendida como *logos-pharmakon*, poderá contribuir para criar as disposições necessárias para alcançar essa meta.

Referências

- AGOSTINHO. *A instrução dos catecúmenos: teoria e prática da catequese*. Tradução Maria da Glória Novak. Petrópolis: Vozes, 1973.
- ARISTÓTELES. *Retórica*. Tradução Edson Bini. São Paulo: EDIPRO, 2011.
- ARISTÓTELES. Analíticos anteriores. In: ARISTÓTELES. *Órganon*. Tradução Edson Bini. Bauru: EDIPRO, 2005a.
- ARISTÓTELES. Categorias. In: ARISTÓTELES. *Órganon*. Tradução Edson Bini. Bauru: EDIPRO, 2005b.
- ARISTÓTELES. *Metafísica*. Tradução Edson Bini. Bauru: EDIPRO, 2006.
- BÊNIA, Raquel Ghetti Macedo; CELES, Luiz Augusto Monnerat; CHATELARD, Daniela Scheinkman. O afeto “angústia” em Freud e em Lacan: discussões para a clínica psicanalítica atual. *Cadernos de Psicanálise*, Rio de Janeiro, v. 38, n. 34, p. 47-59, jan./jun. 2016.
- BORGES, Thiago. O corpo na performance e a dialética sujeito-objeto: com Adorno e Lacan. *Artefilosofia*, Ouro Preto, Ed. Especial, p. 289-303, dez. 2020.
- CASSIN, Barbara. *Jacques, o sofista: Lacan, logos e psicanálise*. Tradução Yolanda Vilela. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.
- CARNIEL, Flávia Rocha; CUNHA, Marcus Vinicius. Infância, educação e linguagem em Michel de Montaigne. *Teias*, Rio de Janeiro, v. 23, n. 68, p. 42-54, 2022. DOI: <https://doi.org/10.12957/teias.2022.60978>.
- CESAROTTO, Oscar; LEITE, Márcio Peter de Souza. *Jacques Lacan: uma biografia intelectual*. 2. ed. São Paulo: Iluminuras, 2010.
- COHEN, Renato. *Performance como linguagem: criação de um tempo-espaço de experimentação*. São Paulo: Perspectiva, 2019.
- COMÊNIO, João Amós. *Didáctica magna: tratado da arte universal de ensinar tudo a todos*. 3. ed. Tradução Joaquim Ferreira Gomes. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1985.
- CRICK, Nathan. *Democracy and rhetoric: John Dewey on the arts of becoming*. Columbia: University of South Carolina, 2010.
- CRICK, Nathan. Compor a vontade de poder: John Dewey sobre a educação retórica para uma democracia radical. *Educação e Cultura Contemporânea*, v.12, n. 28, p. 164-183, 2015.
- CUNHA, Marcus Vinicius. Experiência e afeto em Dewey: uma conexão orgânica. *Educação em Foco*, Juiz de Fora, v. 20, p. 253-265, 2015. DOI: <https://doi.org/10.22195/2447-5246v20n220152930>.
- DEWEY, John. Affective thought. In: BOYDSTON, Jo Ann; HICKMAN, Larry (Orgs.). *The collected works of John Dewey, 1882-1953*. The Later Works. v. 2: 1925-1927. 2. ed. Electronic Edition, 2003. p. 105-111.
- DEWEY, John. *Unmodern philosophy and modern philosophy*. Carbondale and Edwardsville: Southern Illinois University, 2012.

- DUPRÉEL, Eugène. *Les Sophistes: Protagoras, Gorgias, Prodicus, Hippias*. Neuchatel Éditions du Griffon, 1948.
- FREUD, Sigmund. Parapraxias. In: FREUD, Sigmund. *Edição Standard Brasileira*. v. 15. Tradução Jayme Salomão. Rio de Janeiro: Imago, 1976. p. 27-101.
- FREUD, Sigmund. O mal-estar na civilização. In: FREUD, Sigmund. *Obras Completas*. v. 18. Tradução Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2010. p. 13-122.
- FREUD, Sigmund. Inibição, sintoma e angústia. In: FREUD, Sigmund. *Obras Completas*. v. 17. Tradução Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2014a. p. 13-123.
- FREUD, Sigmund. O futuro de uma ilusão. In: FREUD, Sigmund. *Obras Completas*. v. 17. Tradução Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2014b. p. 231-301.
- FUKS, Betty Bernardo. Notas sobre o conceito de angústia. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 1-9, 2001.
- GÓRGIAS. *Testemunhos e fragmentos*. Tradução Manuel Barbosa e Inês de Ornellas e Castro. Lisboa: Colibri, 1993.
- KUPFER, Maria Cristina. *Freud e a educação: o mestre do impossível*. 3. ed. São Paulo: Scipione, 1997.
- LACAN, Jacques. *O seminário, livro 20: mais, ainda*. 2. ed. Tradução M. D. Magno. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.
- LACAN, Jacques. Discurso de Roma. In: LACAN, Jacques. *Outros escritos*. Tradução Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Zahar, 2003. p. 139-172.
- LACAN, Jacques. *O seminário, livro 10: a angústia*. Tradução Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.
- LACAN, Jacques. *O seminário, livro 23: o sintoma*. Tradução Sergio Laia. Rio de Janeiro: Zahar, 2007.
- LACAN, Jacques. *O seminário, livro 7: a ética da psicanálise*. Tradução Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.
- MAZZOTTI, Tarso Bonilha. *Doutrinas pedagógicas, máquinas produtoras de litígios*. Marília: Poesis, 2008.
- MERCAU, Horacio Héctor. Democracia criativa e retórica das emoções em Dewey. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 43, e252813, p. 1-16, 2022. DOI: <https://doi.org/10.1590/es.252813>.
- MILLER, Jacques-Alain. *Percurso de Lacan*. Rio de Janeiro: Zahar, 1988.
- MILLER, Jacques-Alain. *La angustia lacaniana*. Buenos Aires: Paidós, 2013.
- MONTAIGNE, Michel. *Ensaio*. Tradução Sérgio Milliet. São Paulo: Nova Cultural, 1987.
- NIETZSCHE, Friedrich W. Acerca da verdade e da mentira. In: NIETZSCHE, Friedrich W. *Acerca da verdade e da mentira. O anticristo*. Tradução Heloisa da Graça Burati. São Paulo: Rideel, 2005.

- PISETTA, Maria Angélica Augusto de Mello. Considerações sobre as teorias da angústia em Freud. *Psicologia: Ciência e Profissão*, Brasília, v. 28, n. 2, p. 404-417, 2008. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1414-98932008000200014>
- POULAKOS, John. *Sophistical rhetoric in Classical Greece*. Columbia: University of South Carolina, 1995. DOI: <https://doi.org/10.2307/358732>.
- ROUDINESCO, Elisabeth. *Jacques Lacan: esboço de uma vida, história de um sistema de pensamento*. Tradução Paulo Neves. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.
- ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Emílio ou Da educação*. Tradução Roberto Leal Ferreira. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- SAFATLE, Vladimir. Estética do real: pulsão e sublimação na reflexão lacaniana sobre as artes. In: IANNINI, Gilson; ROCHA, Guilherme Massara; PINTO, Jeferson Machado; SAFATLE, Vladimir. (Orgs.). *O tempo, o objeto e o avesso*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. p. 113-136.
- SAFATLE, Vladimir. *Introdução a Jacques Lacan*. 4. ed. Autêntica: Belo Horizonte, 2018.
- SALES, Camila Ferreira. *A experiência da angústia na clínica psicanalítica e na arte da performance*. 2016. Dissertação (Mestrado em Psicologia). 131 f. Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016.
- SALES, Camila Ferreira; ROCHA, Guilherme Massara. Repetição e contingência na clínica da psicanálise e na arte da performance. *Psicologia Clínica*, Rio de Janeiro, v. 31, n. 1, p. 189-202, jan./abr. 2019.
- SILVA, Maria da Glória Vianna Amorim. *Encontros e desencontros entre Psicanálise e Linguística: a presença de Jacques Lacan*. 2012. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem). 133 f. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.
- SILVA, Tatiane. *Análise retórica da influência sofista no discurso filosófico e educacional de John Dewey*. 2017. Tese (Doutorado em Educação Escolar). 178 f. Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2017.
- SILVA, Tatiane; CRICK, Nathan. O movimento dos secundaristas brasileiros e o momento sofístico: uma nova história começa a ser contada. *Educação e Filosofia*, Uberlândia, p. 901-932, maio/ago. 2020. DOI: <https://doi.org/10.14393/REVEDFIL.v34n71a2020-49974>.
- ZIZEK, Slavoj. *Como ler Lacan*. Tradução Maria Luiza X. de A. Borges. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.

Data de registro: 06/07/2022

Data de aceite: 22/03/2023