

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ANA PAULA BELLOCHIO THONES

**Desenlace e experiência educativa: o trágico e a medicalização**

Porto Alegre

2019

ANA PAULA BELLOCHIO THONES

**Desenlace e experiência educativa: o trágico e a medicalização**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Área de concentração: Arte, linguagem e currículo.

Orientadora: Profa. Dra. Simone Zanon Moschen.

Porto Alegre

2019

### CIP - Catalogação na Publicação

Bellochio Thones, Ana Paula  
Desenlace e experiência educativa: o trágico e a  
medicalização / Ana Paula Bellochio Thones. -- 2019.  
224 f.  
Orientadora: Simone Zanon Moschen.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal do Rio  
Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de  
Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2019.

1. Cena escolar. 2. Tragédia antiga. 3.  
Psicanálise. 4. Medicalização. I. Zanon Moschen,  
Simone, orient. II. Título.

Nome: THONES, Ana Paula Bellochio

Título: Desenlace e experiência educativa: o trágico e a medicalização

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Banca examinadora:

---

Dra. Lucia Serrano Pereira – Associação Psicanalítica de Porto Alegre (APPOA)

---

Prof. Dr. Marcelo de Andrade Pereira – Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)

---

Prof. Dr. Gilberto Icle – Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

---

Profa. Dra. Simone Zanon Moschen (orientadora) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

*À Martina,  
vida que pulsa.*

## AGRADECIMENTOS

A escrita de um trabalho de doutorado demanda períodos solitários. No entanto, entendo que o escrever se torna possível em decorrência de momentos compartilhados com pessoas acolhedoras, com pessoas que instigam o pensamento, que oferecem novas leituras de mundo, proporcionando à escrita movimentos importantes. Gostaria de agradecer a algumas dessas pessoas, que estiveram comigo, de algum modo, durante o curso de doutorado:

Ao meu amor, Anderson, por compreender os períodos em que precisei me ausentar e apoiar a realização deste sonho. Pelo pensamento inquieto, pelo coração imenso.

À querida prima Fernanda, por ter me acolhido em seu lar durante a estadia em Porto Alegre, pela companhia carinhosa, pelas longas conversas...

À minha família, por ser a base. Embora longe, estão sempre presentes.

À minha orientadora, Simone, pela acolhida ao curso e pelo convite inicial a me perder... A traçar um caminho para depois descobrir para onde aponta a bússola... Agradeço pela leitura cuidadosa e sensível, por ajudar a transformar minhas inquietações em questões de pesquisa, pelas perguntas e provocações que me desacomodaram e me ajudaram a encontrar um novo tom de escrita.

À querida Anna Letícia, por inspirar delicadeza e criatividade, pelo olhar atento e cuidadoso, pelo interesse sincero nas coisas e nas pessoas; à Patrícia, pela companhia calma e agradável, pela parceria afetuosa nas aulas de Educação Terapêutica; à Tatianne, pela amizade de infância após os 30 anos, por apresentar autoras e livros fascinantes; à Lia, por sustentar, ao mesmo tempo, ternura e um pensamento vivaz e crítico.

Aos demais colegas que fazem e fizeram parte do grupo de orientação, agradeço pelos momentos de um escrever junto(s): Janniny, Luísa, Pedro, Sthefan, Thiago, Camila, Luís Adriano, Luís Henrique, Carmela e Daniel.

Às “amigas geniais” Helena, Karla, e, mais uma vez, Tati e Lia, pela parceria no grupo de leitura da obra de Elena Ferrante e pelo curso de extensão que resultou desses encontros.

Aos membros do Núcleo de Pesquisa em Psicanálise, Educação e Cultura (NUPPEC), agradeço pelos encontros inspiradores, pela companhia em jornadas e viagens, pela pergunta sobre como viver junto(s). Agradeço especialmente à Cláudia e à Elaine, por serem educadoras inteligentes e encantadoras, à Lívia e à Sofia, pela alegria e sensibilidade contagiantes, e ao Jeferson, pela admirável dedicação ao núcleo de pesquisa, pela revisão cuidadosa deste trabalho.

Agradeço ao Marcelo e à Lúcia pelas preciosas contribuições na qualificação do projeto e por aceitarem o convite para compor a banca final. Ao Gilberto, por aceitar fazer parte da banca de defesa. À Carla, pela leitura e participação da banca do projeto.

Aos colegas, professores e funcionários do PPGEduc.

À CAPES e...

Aos professores e às professoras que me educaram.

*Há muitas maravilhas, mas nenhuma  
é tão maravilhosa quanto o homem.*

*[...]*

*Soube aprender sozinho a usar a fala  
e o pensamento mais veloz que o vento  
e as leis que disciplinam as cidades*

*[...]*

*ocorrem-lhe recursos para tudo  
e nada o surpreende sem amparo;  
somente contra a morte clamará  
em vão por um socorro, embora saiba  
fugir até de males intratáveis.*

*(Coro, em Antígona, de Sófocles)*

*Os poetas são aliados valiosíssimos e seu testemunho deve ser levado em alta conta, pois conhecem muitas coisas entre o céu e a terra cuja existência nem sonha nossa sabedoria acadêmica. No conhecimento da alma [Seele] estão à nossa frente, homens comuns, pois se nutrem em fontes que ainda não tornamos acessíveis à ciência.*

*(Sigmund Freud, El delirio y los sueños en la Gradiva de W. Jensen)*

## RESUMO

Este trabalho tem início com uma narrativa que encena o encontro entre personagens implicadas com o mal-estar que surge na escola, oriundo de problemas de aprendizagem e comportamento apresentados por uma criança de seis anos. O trabalho de pesquisa busca dar desdobramento aos impasses éticos indicados pela história, impasses que surgem no embate de personagens que ocupam posições discursivas diferentes. Consta-se que os processos de medicalização da vida que adentram a cena escolar se apresentam como uma solução possível oferecida pela escola a crianças diagnosticadas com TDAH. Diante dessa constatação, a tese avança no sentido de se perguntar quais as condições de autorização da escola, no que se refere às dificuldades com a escolarização desses alunos. A leitura da situação vivenciada na escola e na clínica nos remete aos modos de desenlace operados pelo trágico e à forma como eram apresentados pelas tragédias clássicas – como ocorre em *Édipo Rei* e *Antígona*, de Sófocles, tomadas, respectivamente, por Freud e Lacan – e como, ao longo dos séculos, foram sendo substituídos por novas estéticas teatrais, causa e, ao mesmo tempo, consequência de transformações filosóficas e políticas. Como exemplo desse novo modelo, temos as tragédias de Eurípides, autor considerado por Nietzsche como ícone da derrocada da arte trágica. Dessa forma, nossa investigação interroga o ponto de virada de um arranjo cênico para outro. A passagem de um enredo trágico, no qual a insolubilidade do conflito organiza a trama, para o ensinamento moral como bússola dos desdobramentos do roteiro indica elementos que permitem pensar sobre o que opera no apelo ao saber médico feito pela escola. A tese sustenta que podemos aprender sobre a cena escolar com a análise da cena trágica onde ocorrem encontros e desencontros, onde se travam as relações que abrem ou não espaço ao exercício do desejo. Sustenta-se que constitui tarefa importante para a escola de nosso tempo, para pais e mães de alunos e para os profissionais médicos e psicólogos que são chamados a oferecer soluções, ter no horizonte de seu fazer um trabalhar em conjunto, reconhecendo os limites e alcances implicados na atuação de cada um, em um jogo que, em vez de excluir o outro, convoca-o a falar a partir de seu lugar de saber.

Palavras-chave: Cena escolar; Medicalização; Tragédia antiga; Psicanálise.

## ABSTRACT

Beginning this work with a narrative that sets the meeting between characters involved in malaise that arises at school through learning and behavioral problems presented by a 6 years old child. The research work seeks to unfold the ethical impasses indicated by history, impasses that arise in the clash of characters that occupy different discursive positions. When we look at the processes of medicalization of life that enter the school scene, we understand that the appeal to medical knowing and the consequent medication prescription of methylphenidate is a possible solution offered by the school to children diagnosed with ADHD. In view of this, the thesis advances in order to ask what are the conditions of authorization of the school, regarding the difficulties with the schooling of these students. The reading of the situation experienced in the school and in the clinic reminds us of the modes of denouement operated by the tragic and how they were presented by classical tragedies - as in Sophocles' *Oedipus King* and *Antigone*, taken respectively by Freud and Lacan- and how, over the centuries, it has been replaced by new theatrical aesthetic, cause and, at the same time, consequence, of philosophical and political transformations. As an example of this new model, we have the tragedies of Euripides, author considered by Nietzsche as icon of the collapse of tragic art. In this way, our investigation questions the turning point of one scenic arrangement to another. The transition from a tragic plot, in which the insolubility of the conflict organizes the story, to a moral one, as a compass of the script unfolding indicates elements that allow to think about what operates in the appeal to the medical knowing made by the school. The thesis holds that we can learn about the school scene by analyzing the tragic scene where encounters and mismatches occur, where the relations open or not to the exercise of desire. It is argued that it is an important task for the school of our time, for parents and mothers of students and for the medical professionals and psychologists who are called to offer solutions, have in the horizon of their doing a work together, recognizing the limits and scopes implied in the agency of each one, in a play that instead of excluding the other, summons it to speak from its place of knowing.

Keywords: School scene; Medicalization; Ancient tragedy; Psychoanalysis.

## SUMÁRIO

<b>PRÓLOGO</b> .....	12
<b>INTRODUÇÃO</b> .....	65
Os caminhos da pesquisa .....	69
<b>1 A MEDICALIZAÇÃO NA CENA EDUCATIVA E A CONSTITUIÇÃO DO TDAH</b> .....	72
1.1 MARGUERITE ou um recorte da história da RITALINA .....	81
1.2 RITALINA e o consumo de metilfenidato por escolares .....	84
<b>2 A TRAGÉDIA ANTIGA E A CONSTITUIÇÃO DA PSICANÁLISE</b> .....	91
2.1 A trilogia tebana de Sófocles: <i>Édipo Rei</i> e o inconsciente .....	92
2.2 Édipo (e Antígona) em Colono .....	93
2.2.1 O mito de fundação de Tebas .....	96
2.2.2 O destino dos Labdácidas .....	99
2.3 Antígona, heroína trágica da ética da psicanálise .....	101
2.3.1 <i>Átē, Omos, Mêrima</i> .....	103
2.3.2 Desejo do Outro primordial e castração .....	107
2.3.3 Antígona <i>ex nihilo</i> e as leis não escritas .....	111
2.3.4 A dimensão do belo .....	117
2.3.5 A mulher Antígona .....	122
<b>3 O TRÁGICO</b> .....	125
3.1 Noções do trágico e da tragédia .....	125
3.1.1 O conflito insolúvel .....	125
3.1.2 <i>Khôra</i> .....	128
3.1.3 A função do <i>logos</i> .....	129
3.1.4 O estranho-familiar e a tragédia .....	131
3.2 A tragédia na <i>Poética</i> de Aristóteles .....	136
3.3 A morte da tragédia .....	140
3.3.1 Apolíneo-dionisíaco .....	141
3.3.2 Eurípides, por Nietzsche .....	147

3.3.3 <i>Deus ex machina</i> euripidiano .....	153
<b>4 EDUCAR E SEUS IMPASSES</b> .....	163
4.1 A medicalização como <i>deus ex machina</i> na escola e seus efeitos .....	166
4.2 A falta como operadora da criação .....	172
<b>5 MEDEIA</b> .....	175
5.1 “Andarilha de incertas geografias” .....	175
5.2 <i>Medeia</i> , de Eurípides .....	178
5.2.1 <i>Hórkos</i> .....	180
5.2.2 <i>Sophé</i> .....	182
5.2.3 <i>Átē</i> .....	185
5.2.4 <i>Medeia ex machina como desenlace</i> .....	187
5.2.5 <i>Phármakon</i> e <i>pharmakós</i> .....	191
5.2.6 <i>Ananke</i> .....	194
5.3 “a raça fêmea/ ignora como haurir algo elevado,/ sábia quando edifica o horror do fado.” .....	197
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	201
6.1 Não definimos o lugar que ocupamos na relação transferencial .....	203
6.2 O lobo do homem é o lobo no homem .....	204
6.3 A educação à sombra da medicalização .....	205
6.4 Medicalização na escola e dever moral .....	205
6.5 Solucionar o problema é enunciá-lo .....	206
<b>EPÍLOGO</b> .....	209
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	219

## PRÓLOGO

*Todo estudo sobre a infância implica o adulto, suas reações e preconceitos.*

(Mannoni, 2003, p. 30)

Gostaríamos de apresentar este estudo, que envolve as dificuldades de aprendizagem de uma criança, com essa consideração inicial, feita por Maud Mannoni, em seu livro *A criança, sua doença e os outros*. Para a psicanalista, embora a “doença” falada pelos pais possa ser localizada na pessoa da criança, afinal é o filho ou filha que porta os sintomas, é pela fala dos pais que a doença se apresenta, e, nesse sentido, eles, “os outros”, estão também implicados no mal-estar. Mannoni fala que, como adulto, o psicanalista pode também encontrar um limite na escuta da mensagem que a criança lhe transmite. Dessa forma, o título da referida obra inspira o nome que podemos dar ao caso clínico que será contado:

### *A ESCOLA, sua PARCEIRA e outra criança com TDAH*

A história que está prestes a se desenrolar é tecida no encontro entre seis personagens principais, encontro no qual todas elas estão implicadas no mal-estar que surge. A narrativa pode apresentá-las de acordo com seu papel social, de acordo com sua função para a história, para que o caso se construa, não esquecendo, tampouco, o lugar a partir do qual a narramos, lugar que deslinda uma certa forma de contar e uma certa forma de resistir a contar. Nesse sentido, escolhemos fazer da seguinte forma:

A coordenadora pedagógica da ESCOLA

A médica (a PARCEIRA da escola)

A criança com TDAH (aluno, filho, paciente)

A psicóloga

A professora

A mãe

Incluímos mais uma personagem, Nós, que está fora de cena e assume o papel de falar diretamente com o leitor. É uma posição que busca fundar, no jogo cênico, um terceiro espaço.

É importante, também, situarmos o tempo:

Década de 2010.

A duração da história abrange um período letivo, em três TEMPOS: Outono, Inverno e Primavera.

E o local:

Cidade de Caxias do Sul, ou outra, no estado do Rio Grande do Sul.

Neste instante, deixamos a narrativa em primeira pessoa do plural para experimentar contar a história como um texto dramático. Entramos em cena.

## **TEMPO 1**

### **Outono**

## **CENA 1**

*Casa da PSICÓLOGA. Entardecer.*

*O telefone toca. Ela corre para atender.*

Pedagoga

Alô, aqui quem fala é a coordenadora pedagógica do primeiro ciclo da ESCOLA. Tem um aluno nosso do primeiro ano do ensino fundamental que está em tratamento psicológico contigo.

Psicóloga

Ah, sim, sei quem é. Está em atendimento desde agosto. Em que posso ajudar?

Pedagoga

Sim, a mãe dele me disse. Estou te ligando para falar que nós não sabemos mais o que fazer com ele, porque não para quieto, não presta atenção nas aulas, não está seguindo o ritmo de aprendizado da turma. Desde a educação infantil ele é assim, e o mau comportamento só piora.

Psicóloga (para si mesma)

Não segue o ritmo de aprendizado? Mas quanto ele deveria ter aprendido em poucas semanas de aula?

Nós

É preciso considerar que a preocupação da escola deve ser reconhecida, afinal a pedagoga está dizendo que tais sintomas já haviam sido observados no ano anterior.

Pedagoga (continua)

Achamos que ele tem TDAH e precisa de um tratamento. A mãe disse que ele já estava em acompanhamento psicológico contigo, e nós sugerimos também uma psiquiatra infantil, que é PARCEIRA DA ESCOLA.

Psicóloga

A médica é parceira da escola?

Pedagoga

Sim, nós costumamos encaminhar nossas crianças com TDAH para que ela faça uma avaliação.

Psicóloga

Está certo... Bom, eu acredito que no momento o menino pode ficar apenas com o atendimento psicológico, já que as aulas começaram há pouco e ele ainda está passando por um processo de adaptação... A mudança da educação infantil para o primeiro ano é bem marcante na vida de uma criança.

Pedagoga

Claro! Mas ele pode seguir os atendimentos contigo, sim; mas no caso de uma criança com TDAH, quanto mais completo o atendimento, quanto mais profissionais envolvidos, melhor. Tem várias psicólogas na cidade que trabalham em parceria com a psiquiatra.

Nós

Será a medicalização um caminho necessário? A psicóloga está tão segura de suas intervenções clínicas, de suas conversas com a mãe, de entender as causas dos sintomas, tão certa de sua abordagem clínica, a psicanalítica... Quanto à mãe, ela também está preocupada com o comportamento do filho, pois a inquietação e a dispersão em sala de aula estão começando a aparecer cada vez mais em casa. Sua maior preocupação é a aprendizagem da leitura e da escrita.

Psicóloga

Entendo. Mas ainda que ele esteja demonstrando agitação, dispersão, isso não quer dizer que ele tenha um transtorno.

Pedagoga

Então tu achas que ele não é TDAH?

Psicóloga

Não podemos afirmar isso só com esses dados do comportamento dele na escola. Existem outras coisas acontecendo com ele, na família, na relação com os pais, que podem estar ocasionando os sintomas...

Pedagoga

Então nós vamos fazer o seguinte: vou te pedir que me apresente um laudo, pode ser? Um laudo bem completo, bem fundamentado, com revisão do DSM, com teste de inteligência...

Psicóloga

Eu não costumo trabalhar dessa forma, com testes, mas eu posso fazer uma avaliação psicológica.

Pedagoga

Então eu posso indicar para a mãe umas psicólogas aqui da cidade que fazem.

Psicóloga

Tudo bem... Ele é meu paciente, eu mesma faço.

Pedagoga

É importante fazermos porque se ele não for TDAH, ele pode ser TOD, então tem que fazer um diagnóstico diferencial.

Psicóloga (para si mesma)

Toddy?

Pedagoga

E tu podes me entregar quando? Eu preciso o mais breve possível.

Psicóloga

Pode deixar, vou fazer o quanto antes. Preciso também conversar com a professora para ver o que ela acha. Entro em contato para marcar a conversa.

Pedagoga

Está bem. Fico no aguardo. Vamos tentar resolver esse problema. Tchau!

Psicóloga

Tchau.

*Ambas desligam o telefone. A psicóloga senta no sofá da sala.*

Psicóloga (para si)

“Parceira da ESCOLA”, uma psiquiatra? Isso é muito estranho... O que será que ela faz? Diagnostica as crianças mais agitadas com TDAH e dá Ritalina? Só pode ser isso... Assustador! Imagina só: se uma escola oferece, como prática pedagógica, o encaminhamento para um tratamento psiquiátrico, tem alguma coisa errada com a ESCOLA. Não, não... Isso não é possível... Teste de inteligência... Toddy, o que é isso? Tenho muito trabalho pela frente...

Nós

Ainda que se dedique a estudar o campo da Educação, a psicóloga parece estar distante dos saberes que circulam pela escola. De que forma conseguirá escutá-los?

## CENA 2

*Escritório da casa da psicóloga. Noite.*

*Psicóloga procura o DSM entre livros encaixotados.*

Psicóloga (para si)

Por que a professora ou a coordenadora pedagógica não podem elas mesmas ajudar o menino em seu processo de adaptação ao ensino fundamental? Existem tantas oficinas naquela ESCOLA pra ele interagir com os colegas... É isso que está acontecendo com ele, não é um transtorno... De resto, se ele está mais agitado e disperso como ela disse, isso é fruto do lugar que ocupa no desejo da mãe, eu bem sei... Bom, vou escrever isso no laudo... Ah, achei! Finalmente!

Nós

Muito se diz sobre o lugar que a criança ocupa no desejo da mãe, do investimento narcísico da mãe em seu filho. O menino também vive com outra pessoa, seu pai. Por que não considerar também o desejo do pai pelo filho?

*Psicóloga abre o DSM.*

Psicóloga

Eu achava que o trabalho da psiquiatra infantil poderia ser solicitado só em casos graves, como uma psicose infantil... Vamos ver primeiro o TDAH... Ah, já está aqui, logo no início: “Transtornos do neurodesenvolvimento”. Vamos ver a página... Aqui: “Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade”.

*Psicóloga lê os critérios diagnósticos e marca aquilo que mais lhe chama atenção.*

# Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade

## Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade

### Critérios Diagnósticos

- A. Um padrão persistente de desatenção e/ou hiperatividade-impulsividade que interfere no funcionamento e no desenvolvimento, conforme caracterizado por (1) e/ou (2):
- Desatenção:** Seis (ou mais) dos seguintes sintomas persistem por pelo menos seis meses em um grau que é inconsistente com o nível do desenvolvimento e têm impacto negativo diretamente nas atividades sociais e acadêmicas/profissionais:  
**Nota:** Os sintomas não são apenas uma manifestação de comportamento opositor, desafio, hostilidade ou dificuldade para compreender tarefas ou instruções. Para adolescentes mais velhos e adultos (17 anos ou mais), pelo menos cinco sintomas são necessários.
    - Frequentemente não presta atenção em detalhes ou comete erros por descuido em tarefas escolares, no trabalho ou durante outras atividades (p. ex., negligência ou deixa passar detalhes, o trabalho é impreciso).
    - Frequentemente tem dificuldade de manter a atenção em tarefas ou atividades lúdicas (p. ex., dificuldade de manter o foco durante aulas, conversas ou leituras prolongadas).
    - Frequentemente parece não escutar quando alguém lhe dirige a palavra diretamente (p. ex., parece estar com a cabeça longe, mesmo na ausência de qualquer distração óbvia).
    - Frequentemente não segue instruções até o fim e não consegue terminar trabalhos escolares, tarefas ou deveres no local de trabalho (p. ex., começa as tarefas, mas rapidamente perde o foco e facilmente perde o rumo).
    - Frequentemente tem dificuldade para organizar tarefas e atividades (p. ex., dificuldade em gerenciar tarefas sequenciais; dificuldade em manter materiais e objetos pessoais em ordem; trabalho desorganizado e desleixado; mau gerenciamento do tempo; dificuldade em cumprir prazos).
    - Frequentemente evita, não gosta ou reluta em se envolver em tarefas que exijam esforço mental prolongado (p. ex., trabalhos escolares ou lições de casa; para adolescentes mais velhos e adultos, preparo de relatórios, preenchimento de formulários, revisão de trabalhos longos).
    - Frequentemente perde coisas necessárias para tarefas ou atividades (p. ex., materiais escolares, lápis, livros, instrumentos, carteiras, chaves, documentos, óculos, celular).
    - Com frequência é facilmente distraído por estímulos externos (para adolescentes mais velhos e adultos, pode incluir pensamentos não relacionados).
    - Com frequência é esquecido em relação a atividades cotidianas (p. ex., realizar tarefas, obrigações; para adolescentes mais velhos e adultos, retornar ligações, pagar contas, manter horários agendados).

### 60 Transtornos do Neurodesenvolvimento

- Hiperatividade e impulsividade:** Seis (ou mais) dos seguintes sintomas persistem por pelo menos seis meses em um grau que é inconsistente com o nível do desenvolvimento e têm impacto negativo diretamente nas atividades sociais e acadêmicas/profissionais:  
**Nota:** Os sintomas não são apenas uma manifestação de comportamento opositor, desafio, hostilidade ou dificuldade para compreender tarefas ou instruções. Para adolescentes mais velhos e adultos (17 anos ou mais), pelo menos cinco sintomas são necessários.
    - Frequentemente remexe ou batuca as mãos ou os pés ou se contorce na cadeira.
    - Frequentemente levanta da cadeira em situações em que se espera que permaneça sentado (p. ex., sai do seu lugar em sala de aula, no escritório ou em outro local de trabalho ou em outras situações que exijam que se permaneça em um mesmo lugar).
    - Frequentemente corre ou sobe nas coisas em situações em que isso é inapropriado, ou em outras situações que exijam que se limite a sensações de inquietude.
    - Em adolescentes ou adultos, pode se limitar em atividades de lazer calmamente.
    - Com frequência é incapaz de brincar ou se envolver em atividades de lazer calmamente.
    - Com frequência "não para", agindo como se estivesse "com o motor ligado" (p. ex., não consegue ou se sente desconfortável em ficar parado por muito tempo, como em restaurantes, reuniões; outros podem ver o indivíduo como inquieto ou difícil de acompanhar).
    - Frequentemente fala demais.
    - Frequentemente deixa escapar uma resposta antes que a pergunta tenha sido concluída (p. ex., termina frases dos outros, não consegue aguardar a vez de falar).
    - Frequentemente tem dificuldade para esperar a sua vez (p. ex., aguardar em uma fila).
    - Frequentemente interrompe ou se intromete (p. ex., mete-se nas conversas, jogos ou atividades; pode começar a usar as coisas de outras pessoas sem pedir ou receber permissão; para adolescentes e adultos, pode intrometer-se em ou assumir o controle sobre o que outros estão fazendo).
- B. Vários sintomas de desatenção ou hiperatividade-impulsividade estavam presentes antes dos 12 anos de idade.
- C. Vários sintomas de desatenção ou hiperatividade-impulsividade estão presentes em dois ou mais ambientes (p. ex., em casa, na escola, no trabalho; com amigos ou parentes; em outras atividades).
- D. Há evidências claras de que os sintomas interferem no funcionamento social, acadêmico ou profissional ou de que reduzem sua qualidade.
- E. Os sintomas não ocorrem exclusivamente durante o curso de esquizofrenia ou outro transtorno psicótico e não são mais bem explicados por outro transtorno mental (p. ex., transtorno do humor, transtorno de ansiedade, transtorno dissociativo, transtorno da personalidade, intoxicação ou abstinência de substância).

#### Determinar o subtipo:

**314.01 (F90.2) Apresentação combinada:** Se tanto o Critério A1 (desatenção) quanto o Critério A2 (hiperatividade-impulsividade) são preenchidos nos últimos 6 meses.

**314.00 (F90.0) Apresentação predominantemente desatenta:** Se o Critério A1 (desatenção) é preenchido, mas o Critério A2 (hiperatividade-impulsividade) não é preenchido nos últimos 6 meses.

**314.01 (F90.1) Apresentação predominantemente hiperativa/impulsiva:** Se o Critério A2 (hiperatividade-impulsividade) é preenchido, e o Critério A1 (desatenção) não é preenchido nos últimos 6 meses.

Psicóloga (pensa em voz alta)

Bom, pelo que conversei com a mãe dele e pelo que consigo observar na clínica, ele se enquadra no subtipo hiperativo/impulsivo. Ele contempla todos os critérios: a, b, c, d, e. Mas os sintomas estão presentes nos últimos seis meses? Acredito que não... Para o manual, para fechar o diagnóstico basta que a criança tenha no mínimo 6 anos. Ele acabou de fazer aniversário, posso escrever isso no laudo... Realmente, para esse manual, o menino se enquadra no TDAH. Isso é inegável e indiscutível... Aqui só existem verdades, não há discussão... Quem sou eu para questionar? Dos nove “sintomas”, tem que preencher no mínimo seis... Um tão parecido com o outro... Um sinal acaba levando a outro. Que coisa, olha só, o sintoma “e” acaba levando ao sintoma “a” e ao sintoma “b”... Fazem parte do mesmo comportamento, ora... Por que aparecem aqui como eventos diferentes? Como uma criança que se sente desconfortável em ficar parada não se mexeria na cadeira e nem se levantaria?

Nós

Há, sim, crianças que se sentem desconfortáveis ao ficarem paradas e nem por isso se movem. No entanto, elas acabam aprendendo a controlar seus corpos. Há séculos, as classes escolares são ímpares no exercício dessa habilidade, mas nem sempre bem-sucedidas.

Psicóloga

Tem outra coisa muito curiosa aqui: na descrição dos sintomas há uma referência constante a um outro. No sintoma “b”, “se espera que permaneça sentado”. Quem espera? No “e”, “outros podem ver o indivíduo como inquieto”. No “f”, “termina a frase dos outros”. Quem são os outros? Incapaz de brincar *calmamente*... Para quem? Fala *demais*... Para quem? “Interrompe”, “se intromete”: o que, quem? Quem determina essa medida? A família? A ESCOLA? A médica? Como esses outros ocupam o lugar de Outro para a criança?

### CENA 3

*Clínica de psicoterapia. Manhã.*

*Psicóloga e mãe conversam.*

Psicóloga

A coordenadora pedagógica da ESCOLA ligou esta semana para falar do teu filho.

Mãe

Sim, ela me avisou que ligaria, que bom. Estão achando que ele é TDAH, porque ele anda muito inquieto na sala, não quer ficar sentado, anda pelos corredores. Lembra que eu já tinha comentado contigo que eu também estava achando? Aí querem uma ajuda com ele, falaram de uma psiquiatra também, mas eu disse que ele já estava em acompanhamento contigo, por causa daqueles probleminhas de baixa autoestima dele.

Psicóloga

Eu queria falar contigo sobre um pedido que ela fez. Ela sugeriu que eu faça um laudo para avaliar se ele tem TDAH. O que tu achas disso?

Mãe

Pois é, eu também estou achando que ele tem alguma coisa, pode ser hiperatividade mesmo. Ele está realmente muito agitado, principalmente quando chega em casa da escola, ele fica pulando, sobe no sofá. Eu queria que ele fizesse as tarefas, mas ele não faz, não se concentra. Eu fico com medo que ele não aprenda ler e escrever...

Psicóloga

E tu tens observado isso desde quando? Como ele estava na época das férias?

Mãe

Não, durante as férias ele estava bem, fomos para a praia, ele aproveitou bastante, e aqui na cidade ele dormia toda a manhã, à tarde brincava sozinho ou com os primos... Acho que ele está entrando num outro ritmo agora, né? Mas já devia ter se adaptado, foi o que disseram na escola.

Psicóloga

Está certo. Então eu vou fazer um laudo conforme a coordenadora me pediu, a partir das sessões que já tive com ele, a partir das nossas conversas, considerando a nova rotina dele, a idade, e vou conversar com a professora dele na escola e fazer também um teste psicológico, muito simples, que consiste num desenho. Antes de ficar pronto, eu te digo o que escrevi e entrego para a escola. Pode ser?

Mãe

Claro, está ótimo, já vou dizer pra ele fazer um desenho bem bonito!

Psicóloga

Vou tentar providenciar para semana que vem. Vou te pedir agora para falar um pouco do dia a dia dele, como tem sido desde a volta das férias, como vocês se organizam, como estão os horários...

#### **CENA 4**

*ESCOLA. Período da tarde.*

*Na sala da coordenação, a psicóloga aguarda a professora, junto com a coordenadora pedagógica.*

Pedagoga

A professora só está aguardando a supervisora ficar cuidando a turma para poder vir falar contigo.

Psicóloga

Claro, eu aguardo. Preciso conversar com ela para ver o que está acontecendo na sala, isso também é importante para constar no laudo.

Pedagoga

Sim, é importante. Mas as coisas não se modificaram muito desde que eu te liguei, até pioraram. Ele teve uma crise esta semana.

Psicóloga

Uma crise?

Pedagoga

Eu fiquei triste de ver, porque ele está sofrendo e a gente não sabe o que fazer. Ele queria ir para casa, gritou e chorou muito no corredor. Então eu telefonei para a mãe dele vir buscar, ela veio e só assim ele se acalmou.

Psicóloga

Vou perguntar para ela depois como ele ficou. Mas o que será que aconteceu, soube de alguma coisa?

Pedagoga

Ele não consegue mais ficar na sala, é muito hiperativo, ele se levanta da cadeira, pega o material de algum colega, conversa com outro, a professora chama atenção, pede para ele parar quieto, ele não para, ameaça tirá-lo da sala, e acaba realmente encaminhando para cá. Isso tem se repetido, todos os dias.

Nós

Ambos, professora e aluno, sabem de antemão o destino de uma cena que se repete todos os dias: a exclusão da sala de aula. Mas, na repetição, haveria aposta em um resultado novo?

Pedagoga

Ele vem até aqui ficar comigo e aqui eu estou conseguindo ajeitar. *(A pedagoga sorri)* Enquanto eu trabalho, ele faz uns desenhos, faz a atividade da aula, ele é um amor de criança, muito cativante.

Psicóloga

Sim, é uma criança muito querida.

Nós

É, acima de tudo, ele é uma criança, todas sabemos disso. Sabemos também que tem um dever a cumprir, que é ser aluno. A questão que fica aqui é: o que faz ele parar e trabalhar na sala da coordenação?

Pedagoga

Mas não podemos tornar isso um hábito. Ontem eu não estava na coordenação quando a professora tirou ele da sala, ele não quis retornar e aí teve a crise. Nós estamos lidando assim com ele, por enquanto, mas não podemos seguir por muito tempo.

Psicóloga

Que bom que vocês encontraram uma forma e que ele faz atividades aqui contigo, mas entendo, não dá pra seguir por muito tempo, ele tem que se adaptar à sala.

Pedagoga

Tu achas que é só uma questão de adaptação?

Psicóloga

Eu acho que essa é uma questão importante, sim, mas estou fazendo o laudo. Agora vou tentar ver com a professora alguma alternativa.

*Professora entra na sala.*

Psicóloga

Olá, tudo bem, professora?

Professora

Tudo bem, não posso demorar! *(Para a pedagoga)* Deixei uma atividade com eles, a supervisora ficou lá, mas daqui a pouco podem se dispersar.

Pedagoga

Pode sentar aqui. Essa aqui é a psicóloga que veio falar da hiperatividade do teu aluno.

Psicóloga (para a pedagoga)

Eu gostaria de conversar a sós com a professora, pode ser?

Nós

Buscando a cumplicidade da professora, a psicóloga deixa de escutar a pedagoga. Conseguiria recuperar sua confiança?

Pedagoga

Pode ser. *(Para a professora)* Aqui está o protocolo da reunião. Vou ficar aqui ao lado, qualquer coisa, pode me chamar.

Psicóloga (para a pedagoga)

Obrigada.

*Pedagoga sai.*

Professora

Nós temos que preencher essa folha aqui com o motivo da reunião, o que foi tratado e o encaminhamento, mas eu vou fazendo ligeirinho enquanto a gente conversa.

Psicóloga

Certo. Eu queria que tu me falasses sobre o teu aluno. Como é ser professora dele?

Professora

Olha, eu vou ser bem sincera contigo. Está muito difícil, ele é muito hiperativo, e isso não é de agora. Ano passado ele já era bastante agitado, dava muito trabalho na educação infantil, era agressivo com os colegas e agora no primeiro ano não mudou muito. Ele não

consegue ficar quieto, e eu falo para ele ficar sentado e ele não fica. (*Fica nervosa, suas mãos tremem.*) Quando eu viro para o quadro para escrever, ele apronta alguma coisa, mexe com algum colega, pega o material de alguém e diz que não foi ele.

Psicóloga

E como são as outras crianças, são quietas?

Professora

Na sala tem de tudo, tem os mais quietinhos, tem os mais agitados, mas ele é diferente, ele me tira do sério, fica me desafiando, quanto mais eu falo, mais ele incomoda. Estou cansada, saio daqui com dor de cabeça.

Psicóloga

E o que faz com que ele seja diferente dos outros para ti?

Professora

Ele quer chamar atenção, uma atenção que ele tem em casa, com a mãe, que tem contigo, no consultório, que tem aqui com a coordenadora pedagógica, mas que eu não posso dar; afinal, tenho vinte alunos em sala.

Psicóloga

Sim, eu entendo, não é fácil. Deve ser muito cansativo... Eu acho que ele gosta de ti, já falou da professora pra mim, das coisas que aprende contigo...

Professora

Eu também gosto dele. Às vezes ele é carinhoso, mas é quando ele quer, não é sempre.

Psicóloga

Nesses momentos em que ele é carinhoso, isso é dito para ele de alguma forma? Como ele é um menino que está com dificuldade de se adaptar ao ambiente escolar, seria interessante que ele tivesse alguns sinais de que as coisas estão funcionando, quando tu achar que estão. Porque, senão, sabe o que acontece? Ele acha que está sempre agindo errado e que não vai conseguir nunca se adequar às regras da escola.

Professora

Eu tento fazer isso, mas como são muitos, não consigo dar uma atenção para cada um. Acredito que contigo, com a mãe dele, com a família, ele deve ser um amor de criança sempre, porque vocês têm só uma criança de cada vez, mas comigo não dá certo, comigo as coisas funcionam de outro jeito.

Psicóloga

Qual jeito?

Professora

Na minha aula, ele tem que me obedecer, respeitar as regras, e isso não está acontecendo. Se ele não obedece, ele não pode ficar na sala.

Nós

E se ele não fica na sala, ele não se educa. No entanto, ele só pode finalmente “obedecer” – tomar para si códigos de conduta presentes no ambiente – se for educado. Então, como saímos disso?

Professora

Essa semana ele teve uma crise de choro. Gritou pelos corredores, todo mundo viu. Eu acho que ele está muito imaturo para estar no primeiro ano. Mas agora não tem mais como voltar atrás...

Psicóloga

O que nós podemos fazer para mudar a situação, então?

Professora

Olha, eu acho que ele vai seguir em acompanhamento contigo, não é? Ele foi encaminhado para a médica também por causa da hiperatividade.

Psicóloga

Pelo que entendi, ele está com um problema de socialização, ele não está conseguindo seguir a rotina da escola, pode ser por ser imaturo ainda, ele é um dos mais jovens da turma, né? Então nós podíamos tentar ajudá-lo com isso, a fazer um amigo, pedir para ele ajudar em alguma tarefa na sala de aula, o que tu acha?

Professora

Eu acho que pode ser, eu vou escrever isso na folha como o que ficou combinado.

Psicóloga

Certo, eu vou falar também com os pais dele e com ele sobre isso. Obrigada pela conversa.

*Professora retorna à sala de aula.*

*Pedagoga entra.*

Pedagoga

Foi tudo bem? Conseguiram resolver alguma coisa?

Psicóloga

Sim, nós conversamos sobre como ajudá-lo a se adaptar à escola, estimular uma atividade com um coleguinha, fazer com que ele goste daqui...

*Pedagoga lê o protocolo.*

Pedagoga

Certo. Eu conversei com a mãe dele e nós tomamos uma decisão: fazer uma readaptação curricular. Ele fica na escola até o horário do recreio, porque no início ele costuma estar mais calmo, mas depois do intervalo ele acaba transtornando.

Psicóloga

Ele não vai assistir às aulas?

Pedagoga

É uma decisão temporária. Ele leva as atividades para casa e faz com a mãe. Isso já está acontecendo, mas eu não posso ficar cuidando dele. Ele tem que entender que se ele não ficar na sala de aula não vai poder ficar aqui comigo.

Psicóloga

Está certo, acho que é uma medida necessária para o momento... Eu trago o laudo semana que vem.

## CENA 5

*Clínica de psicologia. Manhã*

*A psicóloga apresenta o laudo psicológico à mãe.*

### Psicóloga

Inicialmente, escrevi algumas características que observei na clínica, sobre ele ser uma criança ativa, ao mesmo tempo observadora e crítica. Escrevi sobre o fato de ele perceber que seu atual modo de ser e de agir não é bem aceito nos lugares que frequenta, casa e escola principalmente, pois escuta queixas acerca de seu comportamento. Ele sente que não existe outro jeito possível de ser e experimenta angústia. Escrevi que isso aparecia em forma de medo de monstro, de zumbi, de ladrão e medo de morrer, como ocorria com frequência no ano passado, e que agora percebo que ele luta contra essa angústia ao adotar um comportamento agitado, com o qual parece desafiar a professora.

Bom, também escrevi sobre a hipótese diagnóstica de TDAH, levantada pela escola. Entendo que, se tomarmos o DSM como base, ele poderia ser classificado com TDAH de subtipo hiperativo/impulsivo. É possível que haja discordância em reconhecer um ou outro sintoma dos critérios, pois as respostas da família e da escola são subjetivas e dizem respeito às atividades que costumamos realizar com o menino, e a forma de apresentação dos sintomas varia bastante, levando em consideração com quem ele interage e o que ele faz em cada situação. Sobre o TDAH, o DSM identifica, reúne e descreve os sintomas do transtorno, porém não aponta o que o causa. Como modificadores do curso, ou seja, prognóstico, o DSM aponta que padrões de interação familiar podem não causar o TDAH, mas podem influenciar o curso do transtorno... Achei interessante essa parte, pois significa que as relações na família podem constituir tanto uma resolução para o transtorno quanto um agravamento. Isso quer dizer que há uma saída. Com a ajuda da família, a criança que hoje é considerada TDAH pode com o tempo não ser mais.

Além disso, escrevo também sobre o diagnóstico infantil. É preciso levar em consideração que a constituição psíquica está curso e aponta tendências para muitas direções. É preciso ter muita responsabilidade sobre os atos educativos dirigidos à criança, pois eles provocam efeitos em sua formação. Dito isso, faço alguns encaminhamentos. Recomendo que seja incluído em um grupo de atividades extraclasse oferecido pela escola, em que possa conviver com seus colegas de uma outra forma, buscando um novo lugar e um novo olhar das pessoas. Eu soube que a escola oferece oficinas de teatro, acho que é uma boa alternativa. Sugiro também passeios pela cidade com algum colega da turma, convidar colegas para visitá-lo em casa. Conversei também com a professora sobre estar atenta a boas iniciativas de seu aluno em sala de aula e valorizá-las. Por último, recomendo a ti e a teu marido que levem o filho regularmente a outros ambientes sociais além da escola, buscando lugares em que o menino possa ver ou entrar em contato com crianças de sua idade. Indico a continuidade da psicoterapia, incentivando a criatividade e formas alternativas de lidar com a angústia.

São estes os pontos mais importantes da avaliação que fiz... Quanto ao teste de inteligência que realizei com ele, o desenho da figura humana, o resultado apontado pela interpretação do teste é que ele tem uma inteligência acima da média para a idade.

Mãe

Eu fico muito orgulhosa do meu filho! Eu vejo o quanto ele é inteligente, tem um raciocínio rápido, é muito curioso, parece que não está prestando atenção no que a gente diz, mas na verdade está escutando tudo.

Psicóloga

É verdade, por mais que ele não olhe, está sempre muito atento... Bom, sobre o laudo, tens alguma colocação a fazer? Alguma dúvida? Tenho uma cópia para ti e para o pai e hoje à tarde vou levar à escola.

Mãe

Está certo... Ele vai seguir aqui contigo, sim, é um espaço em que ele se diverte, conversa, e vou convidar um amiguinho dele para ir lá em casa, vamos combinar alguns passeios juntos, só ainda não acho uma boa ideia sair para jantar, ele não sabe se comportar nos restaurantes e eu fico com vergonha...

Psicóloga

Vamos experimentando aos poucos...

Mãe

Eu posso fazer uma cópia para entregar para a psiquiatra? Eu tenho que te contar: como meu filho não estava muito bem, a escola o encaminhou para a psiquiatra, quanto mais profissionais envolvidos, melhor. Fui conversar com ela semana passada.

Psicóloga (se contorce na cadeira)

Pode entregar para ela, sim. E como foi a consulta?

Mãe

Eu falei para ela que ele estava em acompanhamento contigo, ela ainda vai entrar em contato. É como tu escreveu no laudo: ele tem TDAH, e ela disse que no caso dele precisa tomar *Ritalina*... Nós ficamos bem preocupados com a notícia, mas aliviados ao mesmo tempo, porque tem tratamento. Hoje à tarde ele não vai à escola e vai fazer uns exames para iniciar o tratamento.

Psicóloga (inspira e expira)

Escrevi sobre o TDAH a pedido da escola, mas eu acho que ele está agitado em função da relação dele com a professora e com os colegas, em função das diferenças que tem entre a casa e a escola... Ele tem 6 anos, está amadurecendo ainda.

Mãe

Sim, ela falou tudo isso também, mas com 6 anos já dá para fazer o diagnóstico. Ano passado ele era muito novo ainda.

Psicóloga

E como foi o diagnóstico?

Mãe

Ela conversou comigo e com o pai, entregou um teste com umas perguntas, para a escola e para nós dois. Eu vou pedir um para ti responder também. O resultado é que ele é TDAH dos dois tipos, desatento e hiperativo, um caso clássico. Ela também avaliou um desenho que ele fez. Ela deu um livrinho para ele, de um menino que tem TDAH, que explica numa linguagem acessível para crianças sobre o problema dele.

Psicóloga

E ele já leu?

Mãe

Já, no mesmo dia. É bom para ele ir tentando entender o que ele tem, porque eu vejo que ele anda muito ansioso. Para isso o remédio vai ser bom.

Psicóloga

E o que tu achas do remédio?

Mãe

Olha, eu não queria, mas ela me explicou que não tem problema, que o efeito é só por umas horinhas, só para ele se manter calmo enquanto estiver na sala de aula. E tu, o que acha do remédio?

Psicóloga

Ele vai fazer os exames ainda, né?... Eu vou ser sincera contigo. Fico preocupada com a possibilidade da entrada do remédio agora, porque o uso do medicamento favorece a tese de que ele é o problema e ele deve se curar, quando a questão dele não é um problema individual. Esse é meu parecer. No entanto, são vocês como pais que vão escolher. O que podem fazer é expor para a médica as dúvidas de vocês, perguntar para ela sobre os efeitos colaterais, por quanto tempo ele vai precisar tomar, como os efeitos da medicação vão de fato ajudá-lo... Também não precisam decidir nada imediatamente, é bom pensar bem...

Nós

As dúvidas cogitadas da psicóloga à mãe não seriam dúvidas da psicóloga à médica?

Mãe

É, eu até li uns artigos na internet falando que o remédio pode viciar, quanto mais a criança toma, mais ela vai precisar. O pai dele não está bem seguro ainda. Tu acha que ele tem que seguir só com a terapia e com as recomendações que tu sugeriu?

Psicóloga

Eu dei minhas sugestões de acordo com os atendimentos, do que conheço da história de vida, das conversas que tive com a pedagoga e com a professora. Não cabe a mim falar sobre a medicação, porque sou psicóloga... Mas eu acho que se vocês não estão bem seguros, é bom pensar e conversar melhor com a médica.

Mãe

Eu vou conversar melhor com ela, sim... Mas eu não sei o que faço, se meu filho não tomar o remédio, não vão mais aceitá-lo na escola.

Nós

Será mesmo que a condição de permanência na escola, para que esta possa acolher as crianças, é o apagamento dos sintomas, efeito possível do metilfenidato?

Psicóloga (consternada)

Se teu filho não tomar remédio, não vão mais aceitá-lo na escola? A escola não pode obrigá-los a tomar essa decisão... Tu sentes que a escola quer impor isso como condição de permanência do menino?

Mãe

É, de certa forma estou me sentindo levada a isso, sim... Mas tu está certa, sei que tu quer o bem do meu filho e acho que o melhor a fazer neste momento é pensar antes de tomar uma decisão. Vou falar com a médica de novo.

Nós

A mãe consegue dizer algo da posição que a psicóloga ocupa – ela quer o bem de seu paciente. Como a psicóloga, orientada por uma formação psicanalítica, é capturada pelo engodo de querer o bem da criança? De que lugar ela escuta a demanda que lhe é dirigida, que envolve

um mal-estar na escola? Ficar capturada nessa ideia de querer o bem pode produzir um ruído importante... Onde se situa o limite de sua escuta?

*Fim do tempo 1.*

## **TEMPO 2**

### **Inverno**

#### **CENA 1**

*Casa da psicóloga. Noite.*

*O telefone toca. É a PARCEIRA da ESCOLA.*

Médica

Boa noite. Estou ligando para saber da disfunção.

Psicóloga

Boa noite. Que disfunção?

Médica

Da disfunção do nosso paciente.

*A psicóloga começa a circular pela casa.*

Psicóloga

Ele está melhorando aos poucos... Está frequentando a oficina de teatro da escola, fui até lá para assisti-lo, parece estar gostando. Está indo bem na nova turma, a nova professora está conseguindo lidar bem com ele na sala de aula. Essa foi uma boa decisão da escola e da mãe, de trocá-lo de turma. Está aprendendo a ler e escrever...

Médica

Escutei algumas queixas da coordenação da escola quanto ao comportamento dele. Nós tínhamos combinado que eu entraria em contato contigo em três meses para rever a questão da medicação.

Psicóloga

Acho que combinamos seis meses, foi o tempo que sugeri para surtir alguma mudança com a psicoterapia...

Nós

O que quis a psicóloga ao estipular um prazo para atenuação dos sintomas? Afastar a médica por seis meses? Ou então, estaria capturada pela medida proposta em manuais psiquiátricos, em que encontramos, com frequência, a enumeração de um mínimo de *seis* sintomas, por um período mínimo de *seis* meses?

Médica (suspira)

Não, nós conversamos sobre três meses... A coordenadora me falou que essa semana ele teve uma crise de ansiedade na escola, tu ficaste sabendo?

Psicóloga

Não, ninguém comentou nada comigo. O que aconteceu?

Médica

Ele não está conseguindo lidar sozinho com a hiperatividade dele. Só a psicoterapia não ajuda. Pelo que vi do caso dele, é um clássico TDAH, é desatento e hiperativo. Tentei falar com a mãe, mas ela não retornou, queria ver se nós poderíamos marcar um encontro juntas para eu explicar sobre a medicação...

Psicóloga

Podemos marcar, sim. Só não entendo qual seria o motivo da Ritalina, sendo que ele está melhorando na escola... Eu vou tentar me informar sobre essa crise que ele teve. Mas na clínica, os sintomas de dispersão e hiperatividade que ele apresentava estão muito mais brandos. Talvez, poderias fazer uma reavaliação.

Médica

Ele tem TDAH, por conta disso as crises serão recorrentes. Mesmo que a psicologia e a escola façam o seu papel de ajudá-lo, ele vai seguir tendo o problema, não vai resolver a disfunção. Sabe qual o prognóstico desses casos? Sem a medicação, como ele está agora, pode se tornar um jovem inconsequente, violento e “drogadito”. Se ele começar a tomar a Ritalina, vai ficar quieto, calmo, os colegas vão finalmente gostar dele, se aproximariam para brincar, não vão ter medo.

Psicóloga

Eu aposto no seu próprio potencial de se fazer gostar, com seu próprio jeito de ser, ele já está conseguindo, com a colaboração da escola e da família.

Médica

Tua especialidade é a psicanálise, né?... Eu só acho que com a psicanálise as coisas são muito demoradas... Ele é um caso de urgência, está sofrendo muito.

Psicóloga

Eu aguardo teu contato para marcarmos uma conversa com a mãe.

Médica

Olha, se tu puderes agendar para mim, eu agradeço.

Psicóloga

Eu vou perguntar para a mãe o que ela acha, se ela quiser agendar contigo, eu compareço ao encontro, é o que posso fazer.

Médica (suspira)

Eu lavo as minhas mãos.

Nós

O que faz a médica suspirar? A psicóloga escuta seu suspiro?

## **CENA 2**

*Escola. Período da tarde.*

*Pedagoga e psicóloga conversam.*

Pedagoga

A médica gostou muito do laudo que tu fizeste. Ela concorda com tudo. Eu também. Já dei para a nova professora ler também, para ela ficar a par da situação. Tu concordas que ele tem TDAH, né? Agora que já se passaram uns meses, não seria o caso de dar uma medicação para nos ajudar a lidar com ele?

Psicóloga

Eu não decido sobre a medicação, isso compete aos pais, com a psiquiatra. Eu só acho que ele está conseguindo lidar com a angústia de outras formas, eu não tenho relacionado mais o caso dele com os sintomas do TDAH...

Pedagoga

Mas, aqui na escola, ele segue hiperativo e cada vez mais desatento, pelo que tenho falado com a professora.

Psicóloga

Ela tem conseguido ficar com ele na sala, não é? Isso é muito importante. Ele está com um bom pertencimento à turma. Ele me conta dos colegas que são amigos dele.

Pedagoga

Sim, eu tenho percebido... Quando ele não quer colaborar, ela fala que a turma não gosta desse tipo de comportamento, que gosta de outro, que ele sabe qual é... Ela tem jeito com ele, isso é bom. O problema é que às vezes ele passa mal, tem uma crise de ansiedade, diz que tem medo de morrer, isso é sinal de que as coisas não estão bem resolvidas ainda. Por isso eu entrei em contato com a médica de novo para ver a questão da *Ritalina*, para ele se sentir mais calmo.

Psicóloga

Estou trabalhando a questão dos medos na clínica, ele está conseguindo elaborar com livros, faz-de-conta, piadas... Só não entendo a relação disso com a medicação...

Pedagoga

Tu és contra, né? Olha, aqui na escola nós temos em torno de cinquenta alunos matriculados que têm diagnóstico de TDAH. Temos alguns diagnosticados com TOD, no ensino fundamental; e no ensino médio, alunos que já foram TDAH mas conseguiram evoluir graças à medicação. A grande maioria dos TDAH toma medicação, e o desempenho melhora muito depois disso. Por experiência, sei o sofrimento que passam os não medicados. Muitas vezes o problema evolui para transtornos mais graves, a medicação pode ser uma saída para evitar problemas futuros.

Psicóloga

Não é que eu seja contra, só acho que ele está tendo mudanças significativas com a ajuda da família e com a terapia. A troca de turma por sugestão tua foi uma boa alternativa... A forma como eu costumo trabalhar vai numa via diferente dessa do diagnóstico de TDAH, como se ele fosse só mais uma criança entre as cinquenta que têm esse diagnóstico e precisa tomar medicação. Eu gosto de olhar a singularidade do caso. Acho que aqui na escola vocês acolheram bem essa forma, buscando alternativas singulares para ele... As mudanças ocorrem aos poucos.

Pedagoga

Sem dúvida dá para ver diferença... Mas só ele tem um tratamento especial aqui na escola, nós é que temos que entender a dificuldade dele com os limites, como a tolerância à frustração, mas ele não se dobra. Ele não está vindo nas atividades do teatro. A mãe dele disse que é o frio.

Psicóloga

Está certo. Vou falar com ela.

Pedagoga

Bom, e em função da inteligência dele, acima da média, nós sugerimos que ele entrasse no grupo do xadrez, a mãe o trouxe um dia para a aula, mas ele não quis ficar, não teve muita paciência para aprender.

Psicóloga

Interessante. Existem outras formas para ele poder desenvolver a inteligência... Talvez seja muito jovem para o xadrez, quem sabe daqui a uns anos, vamos ver o que ele acha.

### CENA 3

*Clínica de psicologia. Tarde.*

*Psicóloga lê alguns registros das sessões com seu paciente.*

“ele perguntou para a funcionária da limpeza o que era TDAH.”

“o menino diz: vou ter que tomar remédio para cabeça porque sou maluco...”

“o menino diz: eu não sei o que é *me comportar*, só sei o que é *não me comportar*. Todo mundo diz que eu não me comporto. [...] se comportar é nada? É não fazer nada?”

“Observações: Preciso frisar a importância destas questões trazidas pelo meu paciente, na medida em que acredito que ele estava tomando um pouco para si a preocupação do que os adultos fariam com ele, saindo de uma posição unicamente objetual para uma posição ativa, de quem pode fazer alguma coisa por si. Dei algumas dicas das coisas que pensava que esperavam dele na escola, como cuidar das suas coisas, copiar do quadro, fazer as tarefas com calma, e que ele poderia perguntar também para seus pais.”

“os pais decidiram não medicar o filho.”

“pai: só quero que meu filho seja feliz.”

“pai: jogamos Xbox umas três horas por dia, é muito?”

“mãe: vai começar artes marciais para descarregar energia.”

Psicóloga (para si mesma)

Será que eu agi corretamente? Será que fiz a melhor escolha pelo bem do menino? Será que ele estaria melhor se estivesse medicado?

Nós

O que quer dizer agir *corretamente*, fazer a *melhor* escolha? A psicóloga segue capturada pelo discurso idealizador da escola em relação à sua parceira médica, ao qual ela mesma buscou constituir oposição. Ao combater a medicalização, ela parece desejar ocupar esse lugar de domínio para a mãe, o pai, o menino.

A psicóloga entende que a medicação acaba por assegurar um discurso que localiza no indivíduo o problema de aprendizagem e comportamento. No entanto, cabe perguntar: a Ritalina é capaz de impedir a escuta clínica? Por que a resistência à medicação, afinal?

Embora o menino não tome Ritalina e conte com as prescrições clínicas, a escola segue com a parceira psiquiatra e dezenas de estudantes desatentos e hiperativos medicados. Como constituir um lugar que resiste à individualização do problema sem fazer oposição à medicação, já que esta faz parte de nosso laço social contemporâneo?

Psicóloga (para si mesma)

Querem uma resposta, desejam uma solução definitiva. Buscam uma alternativa. A medicação cumpriria essa função; sem ela, o que ou quem o faria nesses casos? A psicoterapia não está surtindo efeitos ou os efeitos da psicoterapia não estão sendo reconhecidos? O diagnóstico de TDAH cumpre a função de abrandar a angústia de não saber o que se passa...

## CENA 4

*Clínica de psicoterapia. Manhã.*

*A mãe chega com o filho para a sessão.*

Mãe

Eu tenho lido sobre o TDAH, parece que pode ser genético. Pelo que o pai me conta, ele era hiperativo, hoje está muito bem, não precisou de medicação. Já eu era bem quieta, então não fui eu que transmiti, deve ter sido o pai. Eu queria te contar de uma coisa que aconteceu na escola semana passada. Passaram por cima de mim, fiquei furiosa... O meu filho se desentendeu com um colega na hora do recreio e eles brigaram.

Criança

Foi ele quem se desentendeu.

Mãe

Sim, eu sei, meu filho. Sempre entram em contato comigo, mas em vez disso, chamaram o pai. Ele teve que sair do serviço e ir até a escola para buscá-lo. Fiquei com tanta raiva, fizeram um escândalo por uma briguinha de criança... Eu vou escrever para a escola reforçando que *tudo o que acontecer com ele, sou eu que resolvo*. Ah, eu não estou levando ele nas aulas de teatro, porque nessa época é muito frio para ele ficar.

Psicóloga

Depois nós conversamos melhor... Temos que marcar um horário.

Mãe

Está bem. Até logo.

Nós

Tudo o que ocorre com o filho é a mãe que resolve, assim como tudo o que ocorre com o paciente, é a psicóloga que quer resolver. A posição da psicóloga ressoa a posição da mãe.

Psicóloga e criança entram na sala. Brincam de “Harry Potter *versus* Voldemort”. Ele conta sobre um jogo novo, em que bruxos da história de Harry Potter lutam contra os *dementadores*, fantasmas que os assombram.

Psicóloga

E como é?

Criança

Os bruxos têm que usar as varinhas para matar os dementadores, eu joguei ontem.

Psicóloga

Que interessante!

Criança (brinca que usa varinha contra a psicóloga)

Tu acha *isso* interessante?

Psicóloga

O que aconteceu na escola? Teu colega se desentendeu contigo?

Criança

Sim... Foi ele que começou dessa vez. Às vezes sou eu, mas às vezes são os outros.

Psicóloga

Entendi... E aí chamaram teu pai...

Criança

Sim...

Psicóloga

E o que tu achou do teu pai ter ido?

Criança

Ãhn... Um pouco bom e um pouco ruim. Eu fui para casa. Então por isso foi bom. Mas ele ficou brabo, então isso foi ruim.

Psicóloga

Entendi... Aí tu ficou jogando em casa? Sozinho?

Criança

É. Minha mãe já estava em casa.

Psicóloga

E o que parece para ti bruxos lutando contra dementadores?

*Ele representa os personagens. Corre pela sala, pula, joga-se ao chão.*

Criança

Inteligentes contra idiotas. Os idiotas têm que morrer, os inteligentes vencem. É assim, olha!

*Criança representa mais uma vez, com mais intensidade, alterna expressões de agressividade e de idiotice.*

Criança

Achou engraçado?

Nós

A criança estaria tentando representar o que desejam dele, que corresponda ao diagnóstico de TDAH ou que corresponda a uma criança inteligente. Qual a responsabilidade do laudo da psicóloga sobre isso?

Psicóloga

O que será que tu está querendo me contar?

Criança

Às vezes eu sou idiota e às vezes eu sou inteligente. Minha mãe quer que eu seja inteligente.

Psicóloga

E a escola?

Criança

A escola queria que eu fosse inteligente, mas acha que eu sou burro. Na verdade, a escola é idiota, é para idiotas, perdedores, é inútil. Só faço coisas inúteis.

Psicóloga

Senta aqui comigo um pouco. Respira. Bom, tu acha que querem que tu seja ou idiota ou inteligente? É muito difícil ser totalmente idiota ou totalmente inteligente, não acha?

Criança

Por isso que eu sou outra coisa, eu fico entre o idiota e o inteligente. O nome é *preocupatório*.

Psicóloga (pensa consigo)

Pré-operatório?

Criança

Eu me preocupo com tudo. Eu tenho medo de tudo. Sou a pessoa mais medrosa do mundo.

Psicóloga

Do mundo? Na verdade, todo mundo tem seus medos, suas preocupações na vida, a gente vai lidando aos pouquinhos com cada uma...

Criança

Mas ter medo é para idiotas, é para os fracos, os fortes são os inteligentes, eu não tenho medo de nada, eu sou o mais forte!

O menino se agita mais uma vez, corre pela sala, brinca de faz de conta, numa cena em que bate em alguém mais fraco.

Psicóloga (para si)

Por que eu escrevi sobre o TDAH no laudo? Por que eu fiz um teste de inteligência?

Psicóloga

Conheço pessoas fortes e inteligentes que têm muitos medos.

Criança

Quem?

Psicóloga

Adultos que eu conheço. Na verdade, os medos tornaram as pessoas mais fortes.

Criança

Não, os medos são para os fracos.

Psicóloga

Bom, tu não é fraco, tu disse que tem preocupações, é uma situação diferente, está enfrentando teus medos.

## CENA 5

*Casa da psicóloga. Noite.*

*Mãe e psicóloga conversam no telefone.*

Mãe

Ele ficou muito agitado à tarde, não quis ir à escola, eu também não insisti. O que adianta? Ele chega lá e mandam ele de volta para casa... Como é que foi a sessão? Ele contou alguma coisa sobre a briga?

Psicóloga

Foi uma sessão importante, acho que mobilizou questões difíceis para ele, as expectativas das pessoas sobre ele, o quanto ele consegue responder a isso... Não comentou muito sobre a briga.

Mãe

Na escola disseram que foi ele, que ele agrediu um colega no intervalo, que aparentemente o colega não provocou nem nada. Estou com raiva porque isso tem se repetido, qualquer probleminha que acontece nos chamam. Desde que a nova professora dele saiu da escola...

Psicóloga

O que aconteceu com a professora?

Mãe

Eu achei que tinha comentado contigo, ela está com problema de saúde, está sem voz, descobriu um tumor na garganta e vai operar. Meu filho está sentindo falta dela, não está se acertando com a estagiária. Mas hoje passaram dos limites chamando o pai.

Psicóloga

Por que será que chamaram o pai?

Nós

Por que passaram dos limites? Quais limites?

Mãe

Eu não sei, parece que quiseram me dizer que eu não dou conta do meu filho, só o pai, não contam mais comigo.

Psicóloga

E tu concordas com isso?

Mãe

Tu concorda com isso?

Psicóloga

Não concordo. Acho que tem que ver o lado bom disso, a escola quis te ajudar, pode ter sido uma iniciativa de envolvê-lo, fazer participar também dos problemas que estão enfrentando.

Mãe

É isso que tu acha? Mas ele é participativo, sempre brinca com o filho em casa. Parece que quiseram me atacar... E não desistiram de oferecer a medicação, né? Eu levei vários artigos para lerem sobre os efeitos colaterais da Ritalina, nem quiseram ler. A médica entrou em contato comigo de novo a pedido da escola. Estou pensando em trocar meu filho de escola ano que vem.

Psicóloga

É uma alternativa a ser considerada... Vamos ir pensando e seguimos conversando outra hora.

*Fim do tempo 2.*

### **TEMPO 3**

#### **Primavera**

#### **CENA 1**

*Clínica de psicoterapia. Tarde.*

*A mãe chega para atendimento.*

Psicóloga

Pode sentar aqui, por favor.

Mãe

Obrigada! Leu o material que te enviei?

Psicóloga

Eu dei uma olhada, sim.

Mãe

Sei que deve ser difícil para ti entender, mas eu acho que faz muito sentido.

Psicóloga

O que precisamente tu gostarias que eu entendesse?

Mãe

Tu pode até achar que é loucura, mas eu venho lendo sobre o assunto há um tempo. As crianças com TDAH podem ser superdotadas, elas demonstram também agitação e dispersão, mas em vez de tratarmos como sintomas de uma doença, entendemos como um comportamento típico dos superdotados. As crianças sofrem muito na infância, mas na vida adulta é que se realizam, deixam sua marca no mundo. Os grandes cientistas, artistas, foram crianças hiperativas, hoje são considerados com uma inteligência muito superior à média.

Psicóloga

Entendi... Tu achas que teu filho é uma criança superdotada?

Mãe

Sei que parece estranho, mas ele tem todas as características, é muito inteligente, espontâneo, tem sintomas do TDAH, mas não é TDAH, tem dificuldade em obedecer, em entender regras, é questionador...

Psicóloga

Sim, realmente ele tem todas as características... É uma forma de entender o que está acontecendo. Como foi que tu encontraste essa classificação?

Mãe

Foi pesquisando o TDAH na internet. Encontrei uns artigos, assisti uns vídeos também, e não só de neurologistas, mas de psicólogos falando sobre o assunto... Eu fiquei cética a princípio, mas quanto mais eu lia, mais fazia sentido...

Psicóloga

Eu fiquei pensando que talvez tu tenhas pesquisado bastante sobre o assunto porque não encontrou uma resposta ainda para o que está acontecendo com teu filho... A escola e a médica entendem que ele é TDAH; eu disse que ele tem sintomas, mas não é TDAH, como tu mesma falou; além disso, eu atesto que ele tem uma inteligência acima da média... Ele não toma medicação, mas tu achaste necessário buscar algo que operasse no corpo, como as artes marciais para descarregar energia acumulada.

Mãe

Sim, é que o teatro não deu mais certo, não tem mais ninguém da turma dele, ele estava ficando mais agitado ainda.

Psicóloga

Tudo bem, foi só uma sugestão... Bom, o que eu quero dizer é... Vê se faz sentido para ti... Como nem eu e nem a escola te demos um retorno que te ajudasse a entender o que acontece com teu filho, tu buscaste uma terceira opinião, digamos assim... Essa classificação da superdotação pode ter funcionado para te deixar mais tranquila quanto ao que acontece com ele...

Mãe

Acho que sim... É o que está fazendo sentido agora.

Psicóloga

A gente pode entender como uma classificação possível... Podemos chamar de TDAH, de superdotado, de TOD... Existem outras classificações... Mas de que forma podem nos ajudar? Como isso pode ajudar teu filho a lidar com o sofrimento?

Mãe

O que eu achei interessante é que no material que te enviei tem uma orientação para os pais... As mães e os pais das crianças superdotadas não devem dar proibições aos filhos, não devem limitar sua criatividade impondo regras.

Psicóloga

Como acontece isso?

Mãe

É porque os superdotados não compreendem bem o que é proibido, então é preciso explicar bem, fazê-los entender, em vez de brigar e impor regras. Eu vejo pelo meu filho, ele tem muita resistência com coisinhas da rotina, como escovar os dentes, por exemplo, então em vez de brigar com ele, escovar à força como muitas mães fazem, eu me agacho, olho em seus olhos, explico para ele que ele pode ficar com cárie, com dor... Tudo tem que ser bem explicado, com muito jeito e calma.

Psicóloga

Parece que a orientação para os pais e as mães das crianças superdotadas é não serem pais e mães... Não sei o quanto esse material pode ajudar... Tu não precisas ficar com medo de brigar com teu filho, de mostrar regras e proibições, por receio de interferir no desenvolvimento da criatividade e da inteligência dele... É disso que tu tem medo?

*A mãe chora.*

Psicóloga

Não acredito que seja possível educar um filho, no papel de mãe, de pai, sem produzir alguma marca em sua história. Achar que evitar agir de certo modo para que uma faculdade se desenvolva plenamente é uma ilusão que criamos.

Mãe

Eu sei... É que a gente fica tão perdida, a gente lê tanta coisa, que não sabe mais se está fazendo certo ou errado, se está prejudicando o desenvolvimento da criança. Eu não sei educar, eu não sei o jeito certo...

Psicóloga

Eu acho que ninguém sabe bem como educar, todo mundo tenta. Realmente, hoje nós lemos de um tudo na internet, temos acesso facilitado à informação, e não vão faltar artigos de jornal dizendo como devemos agir. Por isso, temos que ter cuidado com o que lemos, fazer um discernimento, não tomar tudo como verdade. Eu quero dizer que, ainda que nesse material sobre superdotação diga que tu não deves brigar com o teu filho, em alguns momentos, quando tu sentires que deves brigar, tu podes brigar.

Mãe

Eu só não quero que meu filho se torne um delinquente...

Psicóloga

Certo... Mas por que dizes isso?

Mãe

Porque às vezes é muito difícil de lidar com ele, ele fica agressivo, me desafia, tenho medo de que ele se torne uma má pessoa...

Psicóloga

Quando eu digo brigar, não estou falando de ser violenta, de bater, mas de impor a tua palavra, de falar em nome da lei, isso não vai torná-lo uma pessoa má... E nem te tornar uma pessoa má.

Mãe

É, eu sei disso, eu tenho que ser mãe dele...

Psicóloga

Que mãe não gostaria de ter um filho superdotado, brilhante, que vai mudar o mundo? Acho que todas nós queremos isso dos nossos filhos... Mas isso não cabe a ninguém dizer, só o futuro vai mostrar... Ninguém pode dizer hoje que teu filho vai ser um delinquente ou uma pessoa que vai mudar o mundo para melhor... O que podemos fazer é ajudá-lo hoje, proporcionando uma vida saudável, organizando o dia a dia, mostrando limites, sim, lidando com as birras... E já são coisas muito difíceis de fazer... Agora, no que isso vai dar, não sabemos... Só temos que ficar atentas a como ele está reagindo hoje às coisas que pensamos e queremos dele...

Mãe

Eu vou fazer o que estiver ao meu alcance...

## **CENA 2**

*Casa da psicóloga. Meio-dia.*

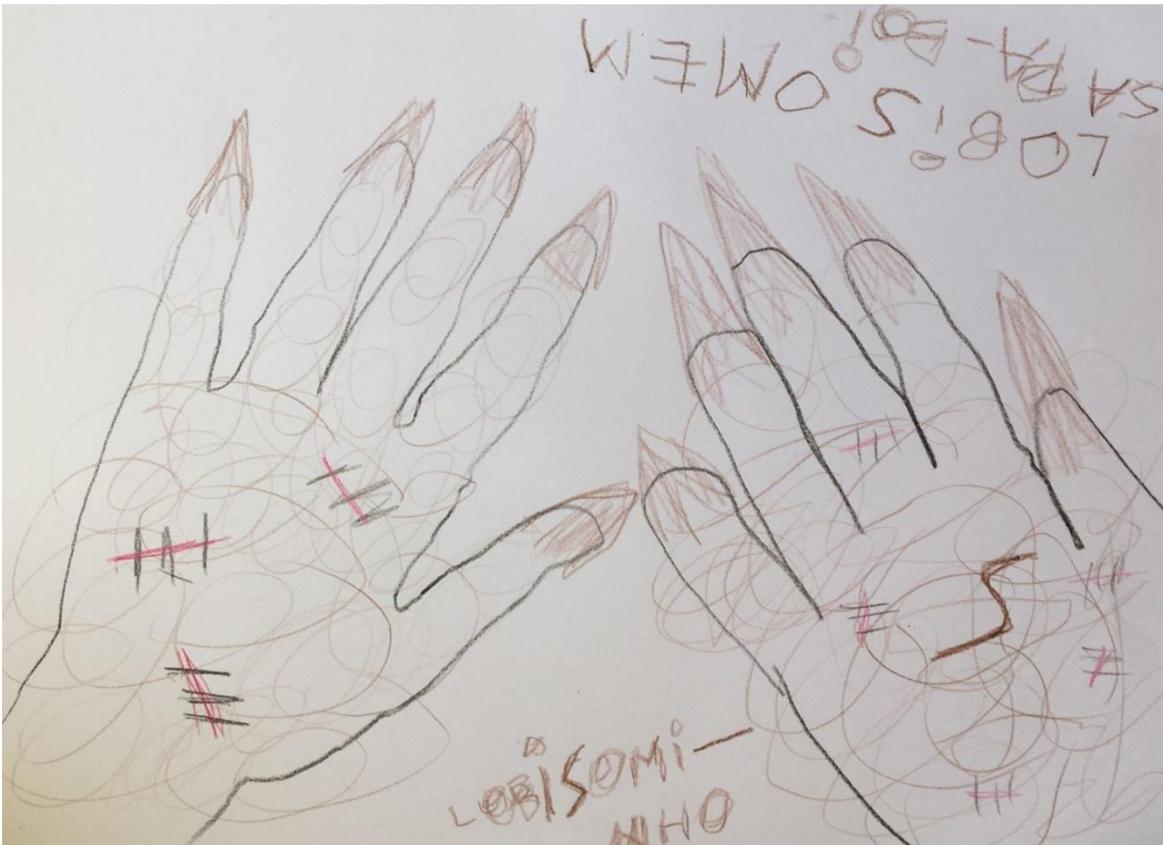
*Psicóloga recebe uma mensagem de texto da mãe.*

“Escrevo para informar que não vamos seguir com os atendimentos, por enquanto. Sei que ainda temos um caminho pela frente, mas tivemos que cortar gastos. Quando precisarmos, entramos em contato. Obrigada! P.S.: A profe voltou da licença e está trabalhando sobre os MEDOS com a turma. Meu filho está adorando!”

## **CENA 3**

*Clínica de psicoterapia. Entardecer.*

*Psicóloga organiza pastas dos pacientes. Encontra um desenho.*



*Recorda-se de uma sessão: mesa cheia de folhas, canetas e lápis de cor. O paciente e a psicóloga conversam sobre um passeio que ele fez com a turma.*

Psicóloga

Então quer dizer que tu gostou de ir ao museu? Foi uma boa ideia da professora.

Criança

Na verdade, todas as turmas fazem esse passeio.

Psicóloga

Bom, mas foi uma atividade da escola que tu gostou de fazer...

Criança

É, um pouco.

Psicóloga

Vamos fazer um desenho? Pode ser da tua escolha.

Criança

Então me dá tua mão. Sabe o que eu vou fazer? Adivinha...

*O menino apoia a mão da psicóloga sobre uma folha em branco. Ele a contorna com um lápis.*

Psicóloga

Ah, que legal que ficou.

Criança

Não terminei ainda.

*Ele faz o contorno de sua própria mão, ao lado. Faz unhas compridas, cortes, pelos em ambas as mãos.*

Psicóloga

Que mãos são essas?

Criança

É a mão de um lobisomem e a do filho do lobisomem, o lobisominho.

Psicóloga

Entendi, eles são pai e filho, e têm as mãos muito parecidas.

*Criança escreve um S na mão do lobisominho.*

Criança

Pronto, tinha faltado a tatuagem.

Psicóloga

Ah, o lobisominho tem uma tatuagem? S de quê?

Criança

S de lobi- Somem.

Psicóloga

Ah, entendi...

*Ele escreve LOBISOMEM.*

Criança

É que é com S, não é com Z, mas tem som de Z. Sabia que tem um bicho chamado sapo-  
boi? Descobri ontem.

*Ele escreve SAPA-BOI.*

Psicóloga

Viu o que tu escreveu? SapA? Tu conheceu esse bicho no passeio?

Criança

Sim... A Sapa-boi era mãe do lobisominho.

Psicóloga

Começa com *S* do lobi-Somem.

Criança

É, mas tem som de *S*, mesmo... Esse bicho é um híbrido.

Psicóloga

Um anfíbio?

Criança

Não, um híbrido mesmo, uma mistura de sapo com boi. É um sapo, mas do tamanho de um boi.

Psicóloga

Ah, o Lobisomem e o lobisominho também são híbridos...

Criança

Sim, eles são lobo com homem.

## Nós

*Homo homini lupus est.*<sup>1</sup>

*Psicóloga guarda o desenho e volta para casa, inquieta. Tempos depois, ela terá escrito:*

“O lobo e o homem ocupam o mesmo lugar, híbrido, da condição humana. Não há como apagar o lobo do humano; antes, há contornos, formas de conviver com ele. Quando *Some* o homem, irrompe o lobo.

‘Lobi S omem’ é o registro de um não lugar, a escrita do hibridismo do humano, com um *S* tatuado, o que tinha faltado, e agora faz marca. Um desejo de saber a que espécie pertence, entre o idiota e o inteligente, entre o TDAH e o superdotado, entre o forte e o fraco, entre lobo e homem, entre sapa e boi, não um contra o outro.

Entre a casa e a escola, entre a psicóloga e a médica, que saberes se formam? Que maneiras criamos, juntos, de circunscrever, contornar a infância? Entre a cultura e o que lhe escapa, seu *lobo*. O que se encontra aí, o que deriva desse lugar senão a condição subjetiva, desejante, que faz a vida pulsar?”

---

<sup>1</sup> *O homem é o lobo do homem*. Encontramos a expressão na peça *Asinaria*, do dramaturgo romano Plauto (230 a.C.-180 a.C.). O filósofo Thomas Hobbes a retoma no trabalho *Leviatã* (1651), bem como Sigmund Freud, em *O mal-estar na cultura* (1930).

## INTRODUÇÃO

O escrito que se segue é fruto de uma inquietação que se coloca de discutir o que resta da história contada em forma dramatúrgica. O texto criado é inspirado na prática profissional de psicóloga clínica com orientação psicanalítica, observando o cuidado de preservar o anonimato das pessoas envolvidas. A ficção arranjada é uma tentativa de contornar elementos destoantes, conflitos insolúveis, impasses, no intuito de transmitir a experiência, chegar à extremidade das pontas soltas, transformá-las numa outra coisa.

Com isso, fizemos uma escolha por apresentar o problema de pesquisa figurado em escrita de tempos e cenas dramáticas. Agora, há o que conversar, com a calma e a objetividade que um trabalho acadêmico demanda, seguindo procedimentos para que se chegue a uma compreensão mais alargada acerca dos temas suscitados pelo texto dramático, alguns mais emergentes, outros aventados, todos tocados por alguma coisa que diz respeito ao desejo humano e a como o desejo se faz presente nas relações que estabelecemos uns com os outros. No entanto, o trabalho não é sobre o desejo, muito embora não possa ser realizado sem o desejo, já que é por ele que uma linha de tensão, a linha de ação, se mantém sempre viva, promovendo ao mesmo tempo implicações e desajustes.

Iniciamos o trabalho inspirados em Mannoni (2003), que fala do envolvimento dos adultos no mal-estar sofrido pela criança. É do que resulta de um jogo de implicações dos adultos, que produz efeitos sobre a criança, que esse escrito deseja tratar. Considerando os discursos que atravessam o seu fazer, quais as condições de autorização da escola, no que se refere às dificuldades de certos alunos que apresentam sintomas de aprendizagem? De que forma os adultos envolvidos com a educação de crianças lidam com o sofrimento, com o mal-estar, com o “lobo”? Há, nesse sentido, nas cenas do prólogo, um discurso medicalizante que participa das decisões da escola no que concerne aos problemas de aprendizagem, e, como veremos, respeitando as singularidades do caso, essa não é uma situação isolada da história contada, mas algo bastante frequente em nossas escolas. Esse discurso tomou de surpresa a personagem da psicóloga, já que não considerava que sua escuta, ao se estender para além da clínica, para além do paciente e sua família, encontraria na fala da coordenadora pedagógica a defesa da medicalização e a apropriação de categorias nosológicas.

Maria Cristina Kupfer, pesquisadora de psicanálise e educação, comenta:

Escutar, por exemplo, um problema de aprendizagem como uma formação fantasmática singular sem nenhuma articulação com o discurso social escolar pode conduzir, em alguns casos, ao fracasso da ação do psicanalista. Disto, aliás, já falaram autores não psicanalistas, como M. Helena Patto (1990). De outro lado, uma leitura que inclua o discurso social que circula em torno do educativo e do escolar [...] estará produzindo uma inflexão na ação do psicanalista, e o levará a uma prática que não coincide mais com a clínica psicanalítica “ortodoxa”, pois ele terá de se movimentar o suficiente para ouvir pais e escola. (KUPFER, 1999, p. 19)

Pensando hoje sobre o que se desenrola nas cenas, assumimos, neste trabalho, o lugar do “Nós”, capaz de produzir um distanciamento necessário para poder falar do caso, espiar suas minúcias, olhá-lo criticamente e tentar entender como se produzem as medidas e desmedidas dos personagens. Um dia fomos a psicóloga, presente em todas as cenas, e apenas a partir dessa posição podemos testemunhar os acontecimentos. Entendemos que a psiquiatra entrou em contato com a psicóloga por ela ter se tornado um obstáculo à sua forma de conduzir, pois, talvez, se ela tivesse encorajado a medicação, possivelmente não haveria motivo para conversa. Do mesmo modo, a intervenção da médica havia se tornado um entrave para a maneira da psicóloga enxergar as coisas; afinal, pode ter pensado a psicóloga: “Se não fosse a escola a me atrapalhar com sua parceira, eu saberia como tratar o menino, mas depois do telefonema da escola, eu perdi o domínio da situação.” Ao tentar retomar um suposto domínio da situação, o qual percebeu tomado pela médica, a psicóloga encontrava o limite de sua escuta, seu ponto cego.

A princípio, a situação configura-se numa forma de embate. De um lado, psicóloga e mãe, de outro, a escola e a médica. No centro, uma criança, objeto de certezas. No pano de fundo, o discurso medicalizante, operando sobre todos nós. Na tentativa de promover uma boa relação entre a professora e o aluno, sustentando uma direção de tratamento que considerava correta, talvez a psicóloga tenha desautorizado a escola em sua responsabilidade de conduzir o caso do aluno. Opondo-se a um discurso psicopatologizante, a psicóloga oferece outro discurso a partir do mesmo lugar de imposição, respaldado por um laudo e um teste de inteligência.

Cabe questionar: o que faz com que a psicóloga seja capturada pelo desejo de se manter numa posição de controle, como um agente capaz de fazer as melhores escolhas pelo bom andamento do caso, pelo bem da criança? Não há como responder de um lugar alheio à relação transferencial que se estabelece com a criança, com a escola, com a mãe e com a médica. Interessa, pois, aproximar-se dos contornos da transferência estabelecida.

O que fazer diante deste impasse que se forma entre o dever de educar, de tomar o menino como mais um dos mais de vinte alunos que precisam aprender a ler e a escrever, aprender alguns códigos de conduta, de convivência na cena escolar, e aquilo que escapa à função civilizatória da escola, o que aponta que o menino não é apenas mais um? Como situarmos um espaço entre esses dois lugares? Dois lugares que também nos constituem como adultos que cuidam das crianças, uma divisão entre o compromisso de educar, constituindo bordas para o gozo, e desejo de deixá-las usufruir desse gozo, sem imposição de limites. Há aqui, nesse jogo que produz um “entre”, uma implicação do adulto. Um dever de se implicar. O discurso medicalizante, que opera também na escola e toma lugar do discurso educativo, faria as vezes dessa implicação? Constitui um dever nosso, dos adultos, para com as crianças? O que resulta dessa operação no fazer do educador?

Este lugar de “entre” não é senão o lugar subjetivo de inscrição na cultura, inscrição que “comporta” o enlace de uma singularidade a um comum. Assim como minhas marcas correspondem à minha história, e somente à minha, as do outro compreendem a singularidade de sua história; no entanto, por “portarmos” marcas, somos iguais, então “portamos-com” o outro. É esse traço comum que temos de encontrar, ou reencontrar em nossas crianças. Traço que, em posição de autoria de sua história, o menino também buscava, ao dizer que não sabia o que era “se comportar” e sofrer do horror imaginário do vazio desse lugar, da angústia do nada.

A professora da criança com TDAH da história sabia um jeito de as coisas funcionarem, mas um jeito que encontrava um limite com o menino. No limite, estava o TDAH. Esse transtorno que impedia, em seu entendimento, que ele se comportasse. Por ter um problema que não fazia parte da composição de seu saber como educadora, ela se desautorizava na educação de seu aluno, já que o problema estava fora de sua alçada. Esbarrava-se com isto: “Como educar a criança com TDAH, se seus sintomas me impedem de educá-la da forma que julgo saber que acontece a educação?” Parece que a solução é a via da medicalização, como um saber outro, inquestionável. O que nos resta é aprender a abordá-lo, questioná-lo. Se nos colocarmos em oposição, como fez a psicóloga ao negar a referência ao saber médico na escola, passamos a ocupar o mesmo lugar impositivo que desautoriza o saber do outro, ainda que (e, talvez, justamente por isso) as intenções sejam as melhores.

Nesse sentido, neste trabalho vamos tentar enunciar uma equação sobre o laço que hoje sustenta a educação escolar, a fim de fazer aparecer o ponto limite de uma educabilidade que dispensa o professor de sua função em relação a crianças com TDAH. Já antecipamos aqui

nossa versão, embora não iremos discuti-la imediatamente: achamos que o que demite o professor também o permite. Pensamos que isso pode nos remeter ao trágico, o que nos conduzirá a uma visita à tragédia antiga.

Para iniciar a conversa, no primeiro capítulo, discutimos como a medicalização ingressa no cenário educativo e o lugar a partir do qual esse discurso opera. Além disso, abordamos a constituição do TDAH na área médica e a sua gradual imersão no campo escolar. Apresentamos também um recorte da história do fármaco metilfenidato, mais conhecido pelo nome comercial *Ritalina*, e como se torna a solução apresentada para o transtorno de hiperatividade e de desatenção. Na primeira parte do trabalho, queremos, então, mostrar como os processos de medicalização da vida escolar ocorrem em larga escala, saindo da particularidade de um caso clínico e pensando a dimensão da questão, seu caráter epidêmico.

No segundo capítulo, apresentamos a dimensão do trágico. Abordamos como a psicanálise se apropria de noções do trágico, a partir de tragédias clássicas, para dizer de seu modo de operar. Nesse sentido, apresentamos como Sigmund Freud trabalha conceitos da psicanálise com a tragédia de Sófocles, *Édipo Rei*, e, também, como Jacques Lacan trabalha com a tragédia *Antígona*, do mesmo autor, para falar da ética da psicanálise. Discorreremos, ainda, sobre a peça *Édipo em Colono*, a qual compõe, com as duas outras tragédias, uma trilogia.

No terceiro capítulo vamos abordar o trágico como experiência humana e como gênero teatral, conhecendo contribuições de filósofos como Aristóteles e Nietzsche e a estética de tragediógrafos como Eurípides. A visita ao campo do trágico tem por intuito recolher elementos que nos permitam uma aproximação de um modo de operar, de contornar o mal-estar presente em nossa cultura, nomeado de *lobo* pelo caso clínico, de *dionisíaco* pelo filósofo Nietzsche. A escola da história dramatizada contava com uma médica, representante de um saber capaz de apaziguar suas angústias diante do limite do não educar. É possível tomar a situação vivida na escola como uma cena, e o saber medicalizante que se impõe ao cenário educativo, capaz de eliminar os conflitos vividos nele, como uma repetição da imposição de soluções presentes na dramaturgia do teatro grego, que assumem o nome de *deus ex machina* – um deus ou outro personagem que entra em cena através de uma máquina, provocando o desenlace da história de forma derradeira. Na segunda parte do capítulo, discutimos, então, sobre esse recurso cênico, bem como sobre seus efeitos.

No quarto capítulo, “Educar e seus impasses”, apresentamos a dimensão impossível da educação, enunciada pela psicanálise, e trabalhamos com dois desenlaces possíveis diante de

conflitos que surgem em cena: a medicalização como *deus ex machina* e a falta como operadora da criação.

Na sequência, trabalhamos com uma peça de Eurípides, *Medeia* – citada por Aristóteles como um mau exemplo de escolha pelo recurso do *deus ex machina* –, a fim de discutir a abordagem do trágico, os efeitos do desenlace e as vias de abertura que surgem numa obra que causa de grande inquietação. Tentamos ler *Medeia* a partir de significantes presentes no texto e de elementos pensados do encontro entre psicanálise, filosofia, educação e trágico.

De que forma o desenlace em *Medeia*, bem como as vias de abertura, nos ajudam a pensar o modo como lidamos com o trágico na cena educativa? Abordar essa questão é uma forma de encerrar o trabalho. Buscamos trazer à frente, à superfície, os elementos que trabalhamos ao longo da escrita e que podem compor uma equação teórica que nos permite ler a história proposta no prólogo.

Em seguida, apresentamos um epílogo, constituído por histórias vividas na escola pela autora do trabalho, ocupando diferentes posições narrativas. É a forma que escolhemos de fazer o desenlace.

## **Os caminhos da pesquisa**

Com a psicanálise como método de pesquisa, acreditamos ser possível construir um saber entre os discursos, um terceiro espaço, uma terceira via que, sem intenções prescritivas, possibilita a enunciação dos impasses educativos.

O método de pesquisa que engendrou este trabalho percorreu duas vias. A primeira diz respeito à construção de caso clínico. A segunda se pautou na leitura de um acontecimento a partir de elementos que decantam da análise de outro campo de experiência.

No prólogo deste trabalho, apresentamos um texto dramático inspirado na experiência clínica da psicóloga da história. Buscamos, através do arranjo cênico, dar lugar aos impasses vivenciados acerca da escolarização da criança, num jogo formado pelos lugares ocupados por cada personagem. Criamos um personagem que não participa ativamente das cenas, mas tem o papel de tecer diálogo entre as ações cênicas e o leitor da dramaturgia, no sentido de promover um espaço terceiro entre duas situações, entre dois personagens que por vezes estão em oposição um em relação ao outro e buscam, de certo modo, o apagamento da demanda do outro a quem se opõem. O nome que damos a essa voz é *Nós*, convocando a escrita

e a leitura do caso a ocuparem um espaço conjunto, observando as tensões e polaridades da cena, numa tentativa de nos aproximarmos daquilo que concerne ao trágico (cujas particularidades serão discutidas nas próximas páginas).

Deste lugar que nomeamos *Nós*, queremos, a partir de uma certa distância dos acontecimentos, vislumbrar elementos mínimos que formam a conjuntura das cenas, a fim de que dela decante um saber sobre o caso, capaz de ser transmitido. De acordo com Ângela Vorcaro (2010), os elementos que restam de um caso clínico guardam o seu saber, constituído pelo encontro que se dá entre o analista e o analisando e também por aquilo que transborda desse encontro, permitindo a experiência da clínica interrogar a teoria e a técnica da psicanálise, fazendo com que uma transmissão seja possível. Para a autora, cada caso propõe um saber singular, impedindo tentativas de aplicabilidade do método psicanalítico. “Efetivamente, Freud decanta a clínica e transmite dela o caso. E interessa ressaltar que o caso não se limita ao paciente, mas refere-se ao encontro que a clínica promove.” (VORCARO, 2010, p. 12).

É este ponto de encontro que a clínica promove, ponto em que se tece a relação transferencial, onde cada personagem fala e age a partir dela, que buscamos situar a figura do *Nós*. Destacamos também a referência de Vorcaro a Freud na transmissão de casos clínicos. Geralmente, os casos mais desafiadores ao psicanalista o impeliam à escrita, os casos que, supostamente, “não deram certo”, ou ainda, casos com os quais ele não conseguiu trabalhar. Nesse sentido, a cada caso escrito, transmitia-se um saber singular sobre a clínica psicanalítica. No papel de psicóloga, buscamos, com a escrita dos recortes clínicos, dar lugar à relação transferencial a partir da qual era possível agir e fazer dos elementos que restam do caso uma pesquisa. Segundo Vorcaro,

[...] nessa dobradiça em que se identifica, num só tempo, o clínico e o pesquisador, interessa localizar, nos traços depositados da escrita literal, como o pesquisador ultrapassa sua transcrição. Afinal, um saber se deposita em seu escrito, a despeito da consciência do autor. É o que permite ao pesquisador, ao retornar outras vezes mais sobre a transcrição feita do caso, situar propriamente o que o caso fisga de interesse investigativo. (VORCARO, 2010, p. 15)

Da leitura literal do escrito, torna-se possível encontrar traços que, conectados, formam uma constelação, estrutura que busca transmitir o saber, ainda que o saber comporte um impossível, um saber inconsciente. Buscamos, assim, os elementos mínimos para produzir uma

equação teórica – equação que nos permite voltar ao cenário para lê-lo novamente e almeja permitir ler também outros cenários.

A fim de produzir um distanciamento dos impasses gerados na escolarização da criança, situação vivenciada na clínica e na escola, escolhemos uma estrutura dramatúrgica para contar a história. Identificamos que há em cena posições discursivas diferentes que, em função da posição sintomática de cada um e do lugar que ocupam em transferência, impedem os deslocamentos necessários para que se arme um desenlace capaz de transformar essas posições. Há, na verdade, uma ilusão em cada uma (pedagoga, psicóloga, médica) de que a escolha tomada individualmente terá condições de resolver o problema.

A leitura dessa situação nos remete aos modos de desenlace operados pelo trágico, a como era apresentado pelas tragédias clássicas e como, ao longo dos séculos, foi sendo substituído por novas estéticas teatrais, com grande influência das transformações filosóficas e políticas. Dessa forma, nossa investigação busca captar o ponto de virada de um arranjo cênico para outro.

É nesse sentido que adentramos em nossa segunda via metodológica, que consiste em tomar elementos estruturais de um campo outro para ler uma questão inquietante de nosso tempo, para entendermos como estamos habituados a trabalhar com ela hoje. Da passagem do mundo trágico ao ensinamento moral que ocorreu com os gregos, pensamos que há uma estrutura possível de ser tomada para tentar acessar o que opera nesse apelo ao saber médico feito pela escola. Assim, o método proposto ocorre no sentido de tomar um acontecimento, analisá-lo e destacar dele elementos estruturais que permitem acessar um outro acontecimento.

Além disso, destacamos que a opção por um texto dramatúrgico se aproxima da construção de caso psicanalítico na medida em que ambas as escritas buscam trazer à tona as nuances da história, as tensões e polaridades sustentadas em cena, de modo a transmitir ao leitor um saber sobre a experiência. Diferente seria a tendência a oferecer uma solução aplicável para toda e qualquer situação, uma imposição de verdade. São duas formas conflitantes que tentamos expor em cena e nas discussões teóricas deste trabalho.

## 1 A MEDICALIZAÇÃO NA CENA EDUCATIVA E A CONSTITUIÇÃO DO TDAH

Este trabalho se inscreve entre as discussões que vem sendo realizadas no campo da educação acerca dos processos de medicalização da vida e de como o saber médico se faz presente no discurso da escola.

Na extensão de sua obra, Michel Foucault apresenta como a medicina ganhou espaço na sociedade europeia ao longo dos séculos XVIII, XIX e XX através dos movimentos de urbanização, sanitização, higienização, educação, a fim de zelar pela saúde da população. Na esteira dessa prática, no entanto, encontramos a medicina como estratégia de um exercício de controle e poder sobre os corpos, encarregada de produzir discurso de verdade acerca da normalidade, da sexualidade, da educação nas famílias e instituições sociais. Hoje, colhemos os efeitos desse discurso e ainda o produzimos, na sociedade e educação brasileira.

Considerando as contribuições de Foucault, o pesquisador Irving Zola (1972) propõe trazer à tona o termo “medicalização”. Com isso, menciona que a medicina se tornou uma instituição de controle social, que toma o lugar de instituições tradicionais como a religião e o direito. Conquistou o poder de proferir e julgar a verdade das coisas a partir de um ponto de vista supostamente neutro, em nome da saúde. Isso não ocorre através do poder político que a pessoa do médico pode ter ou influenciar, mas é “um fenômeno insidioso e não dramático implicado em ‘medicalizar’ muito da nossa vida diária, fazendo dos medicamentos e dos rótulos ‘saudável’ e ‘doente’ relevantes a toda parte da existência humana” (ZOLA, 1972, p. 487).

O autor fala que esse fenômeno começou a ser percebido através da psiquiatria, campo da medicina para o qual críticas e preocupações foram convergidas, mas isso não impediu que a medicalização acontecesse. Se buscarmos os motivos, veremos que tal processo está “enraizado no avanço do nosso complexo e burocrático sistema tecnológico, que nos levou para o caminho da relutante confiança no especialista” (ZOLA, 1972, p. 487).

Dessa forma, Zola (1972) desloca uma possível culpabilização da ciência da medicina ou da ciência da psiquiatria, pela existência dos processos de medicalização, para um acontecimento decorrente do progresso científico e tecnológico, que acaba por regular as nossas relações com os outros, numa espécie de cuidado e vigilância. Não há uma entidade ou indivíduo culpados por implantar os processos de medicalização, pois estes estão no interior de nossa cultura.

Medicalização é o processo de tornar um problema não médico, geralmente um problema social, como algo pertencente ao campo da medicina, a qual tem a incumbência de nomeá-lo e tratá-lo. Michel Foucault apresenta no curso *Os anormais* de que forma a medicalização se constitui no terreno da psiquiatria e lhe confere poder.

Despatologização do objeto: foi essa a condição para que o poder, médico porém, da psiquiatria pudesse se generalizar assim. Surge então o problema: como pode funcionar um dispositivo tecnológico, um saber-poder tal em que o saber despatologiza de saída um domínio de objetos que, no entanto, oferece a um poder que só pode existir como poder médico? Poder médico sobre o não-patológico: está aí, a meu ver, o problema central – mas, talvez vocês digam, evidente – da psiquiatria. (FOUCAULT, 2001, p. 394)

Numa perspectiva contemporânea da medicalização, num novo regime de gestão da vida, Sérgio Carvalho e outros (2015) apontam que os pacientes estão cada vez mais autônomos, são agora indivíduos consumidores, que não se submetem mais ao médico como um agente de cuidado, mas esperam dele e de outros profissionais, implicados com novas tecnologias em saúde, prescrições e orientações, de forma que eles – os próprios pacientes – possam decidir sobre o destino de seus corpos. No entanto, podemos dizer, ainda que tenham mudado de posição na teia discursiva da medicalização, seguem fazendo parte desse emaranhado como consumidores dos produtos da medicina.

A medicalização com a qual estamos familiarizados hoje, ou seja, o processo intrínseco ao progresso científico e tecnológico, começou a aparecer na segunda metade do século XX. Porém, a prática vem tomando corpo desde o fim do século XVIII, com o discurso de normalização da existência, problematizado na obra de Foucault. Se hoje tendemos a traçar uma separação entre o corpo doente e o corpo saudável, com o desenvolvimento da psiquiatria, há dois séculos, começamos a demarcar de forma cada vez mais clara e precisa a fronteira entre o que é normal e o que é patológico.

Essa distinção entre a normalidade e a patologia constitui um modo de operar próprio ao campo da psiquiatria, que implica a instituição de um padrão normal de funcionamento mental e de comportamento ao qual todo indivíduo é comparado. Tal padrão é sempre dado *a priori*, nunca é questionado. Mas como surge o padrão?

De acordo com Freitas (2011), a partir de uma herança dos ideais iluministas, que concebe o ser humano como racional e individualizado, a psiquiatria, durante o século XIX, desenvolveu-se no sentido de descobrir funções mentais e localizar no cérebro problemas que

acometiam tais funções. As descobertas neurofisiológicas possibilitaram a concepção de teorias acerca das capacidades humanas, sendo que cada ser humano, como indivíduo, deveria zelar sobre sua mente e adaptá-la ao meio externo. Aqueles que não conseguiam ter esse cuidado sobre suas funções mentais, demonstravam sinais patológicos, de provável etiologia orgânica.

Dessa forma, o indivíduo normal seria aquele mais adaptado à sua realidade, e qualquer desvio de norma poderia indicar uma patologia. Entendemos que para a psiquiatria da época a origem de um problema de desajuste social está localizada no organismo de um indivíduo, um ser considerado doente e anormal, sem levar em conta as particularidades da vida de cada um, ou então como a cultura é inscrita, transmitida a cada sujeito, concepções que podemos ter hoje, ao nos debruçarmos sobre as produções de nossos antepassados. No século XIX, eram outros os elementos que organizavam o discurso social.

De acordo com Foucault (2006), nessa época, o médico acaba por incorporar o poder psiquiátrico sobre o paciente, tornando seu método de intervenção a prova do domínio sobre o saber e sobre o outro. A interrogação que atesta a loucura, a prescrição de medicamentos que controlam o corpo, o próprio uso da hipnose são práticas que comprovam o poder psiquiátrico, que tomam por terapêuticas ações disciplinares. Assim se constituíam relações de poder operadas por um discurso medicalizante, que não pode ser confundido com uma pessoa, mas com a função que ela exerce num âmbito relacional.

Segundo Chaves e Caliman (2017), havia uma divergência de olhares sobre o indivíduo doente. Enquanto Esquirol pensava que a anormalidade era inata, fatalidade biológica e hereditária, Séguin acreditava na possibilidade de mudança de comportamento dos indivíduos, se houvesse uma intervenção. Séguin trouxe a noção de que o desenvolvimento ocorre a todo ser humano, de modo universal, e que alguns apresentam particularidades para as quais uma intervenção normalizadora é possível. Tais particularidades passaram a ser levantadas, descritas e classificadas. Nesse sentido, a medicina conquista um espaço para atuar de forma pedagógica e preventiva.

Com as noções de desenvolvimento e necessidade de prevenção de patologias, o cenário da psiquiatria passa a abranger também a infância, de forma a produzir um saber médico sobre a criança. Dessa maneira,

[...] em torno da criança anormal, aquela que não avançava no seu desenvolvimento, cresceu a defesa de um tratamento moral e de prevenção dos desvios, facilitando a expansão de estratégias disciplinares da psiquiatria

para além dos limites asilares, aproximando-se das famílias e das escolas. (CHAVES; CALIMAN, 2017, p. 141)

Podemos entrever essa ideia em Foucault, no curso *Os anormais*. O filósofo aponta que a psiquiatria proposta por Esquirol tinha um modelo de imitação, ou seja, tinha como centro a doença e o que um conjunto de sintomas poderia representar dessa doença. Essa forma de operar é substituída por uma psiquiatria que desfoca a doença ou não a coloca como causa de suas investigações, mas propõe como centro um desenvolvimento normativo, voltando sua atenção, então, à infância. Tal modo de fazer psiquiatria é para o autor uma correlação às descobertas científicas da neurologia e da biologia, com as quais a psiquiatria poderia constituir-se como saber da medicina.

Vocês compreendem, nessa medida, por que e como a psiquiatria pôde manifestar tanta obstinação em enfiar o nariz no quarto de criança ou na infância. Não é porque ela queria acrescentar uma peça anexa a seu domínio já imenso; não é porque queria colonizar mais uma pequena parte de existência em que ela não teria tocado; ao contrário, é que havia aí, para ela, o instrumento de sua universalização possível. (FOUCAULT, 2001, p. 392)

Na infância, assim, poderíamos averiguar antecipações ou atrasos do desenvolvimento humano normal, que embora não possam ser chamados de doentes, eram entendidos como anomalias. Um instinto sexual, biologicamente constituído, poderia surgir precocemente na infância. Por outro lado, condutas sexuais inapropriadas para adultos, de quem se espera um desenvolvimento normal e controle sobre suas funções mentais e instintos, eram nomeadas de infantis. A palavra “infantil”, ou “infantilizado”, acaba por significar condutas imaturas, ou seja, na infância ainda estamos num processo de maturação orgânico e de nossas funções mentais, que se bem controlado, se bem educado, nos conduz a uma normalidade adulta.

No âmbito da escola, começaram a surgir espaços para a educação de crianças “doentes” (geralmente classificadas com idiotia, ou seja, retardo mental) separadas das crianças ditas normais das classes das escolas regulares. No entanto, dentro da sala de aula normal, apareceram novas categorias de anormalidade: as crianças com problemas morais, inquietos e indisciplinados que atrapalhavam a rotina escolar. Dessa forma, uma diferença entre comportamento doentio e conduta anômala, indesejada no âmbito da escola, passou a ser estabelecida (CHAVES; CALIMAN, 2017). Ou então, como pode referir Foucault (2001, p. 391),

É um contratempo, é uma sacudida nas estruturas, que aparecem em contraste com um desenvolvimento normal e que vão constituir o objeto geral da psiquiatria. E é só secundariamente, em relação a essa anomalia fundamental, que as doenças vão aparecer como uma espécie de epifenômeno com relação a esse estado, que é fundamentalmente um estado de anomalia.

Nesse sentido, já no século XX, a psiquiatria sentiu a necessidade de criar compêndios e manuais de doenças encontradas nas diferentes fases do desenvolvimento humano e em diferentes espaços da vida humana, a fim de ajudar na sua classificação e diferenciação. É nesse cenário que surgem as doenças mentais de causas supostamente fisiológicas que afetam crianças, de acordo com uma concepção que correlaciona a anomalia do desenvolvimento com achados neurológicos e biológicos.

Durante a Primeira Guerra Mundial, de acordo com Herrera (2015), Europa e Estados Unidos viveram a epidemia de uma doença misteriosa, cujas causa e cura até hoje não foram satisfatoriamente descobertas: a encefalite letárgica, um tipo de dor de cabeça potencialmente fatal acompanhada de febre, letargia, tremores, perda da fala e psicose, entre outros sintomas. Como sintomas residuais, foram descritas alteração do sono, hiperatividade, teimosia, irritabilidade e problemas de memória.

Entendemos que na época muitos agentes etiológicos eram ainda desconhecidos, como vírus e bactérias. Sabe-se que a doença surgiu em contexto de guerra, em que soldados poderiam entrar em contato com soldados de outros territórios, transmitindo ou sendo infectados por micro-organismos ainda estranhos ao corpo do outro ou ao seu próprio. Há uma suposição atual de que a encefalite letárgica tenha se originado por uma bactéria que se alojava na garganta. No entanto, na época da epidemia, quem investigava a doença eram neurologistas, por acreditarem que a origem era um comprometimento das funções neurológicas.

No campo da medicina e da neurologia, o século XX foi marcado por uma importante mudança na forma de conceber e abordar sintomas de doenças supostamente de origem orgânica. Anteriormente à Primeira Guerra Mundial, médicos viam-se preocupados com casos de histeria, doença que acometia em sua maioria as mulheres e reunia alguns sintomas semelhantes ao da encefalite letárgica, além de paralisias e cegueiras.

Sigmund Freud, médico formado em Viena, através do que estudou com Breuer e Charcot a respeito do método hipnótico, e com a ajuda de suas pacientes, propôs ao mundo da medicina um novo método de abordagem da histeria: a escuta das representações mentais de

eventos traumáticos e de histórias de vida relacionadas a esses eventos, o que levava à remissão ou ao alívio de sintomas e a uma posição mais responsável sobre escolhas de vida. Assim, no início do século XX, Freud apresentou a psicanálise como teoria e método de tratamento para as neuroses. As neuroses, ainda que apresentem manifestações no corpo, não se originam de acometimentos orgânicos, mas se devem ao recalque, a conteúdos mentais recalçados, alienados da consciência. Nesse sentido, o surgimento da psicanálise como teoria e método de tratamento foi a escuta de mulheres histéricas, mulheres que situaram um limite no campo médico. A partir do pedido de suas pacientes por tomarem a palavra, Freud engendrou uma nova forma de abordagem ao saber médico, que encontrou suas resistências.

Com o desenvolvimento da psicanálise, Freud chegou a alguns pilares de sua teoria, como o conceito de *Trieb*, traduzido no Brasil por “pulsão”. Na proposta de Freud (1915/2004), a pulsão evidenciaria a exigência do trabalho imposto ao psíquico por sua articulação ao corpo, referindo-se a impulsos que brotam do interior do corpo e demandam uma representação psíquica. Aqui pode haver referência à forma de abordagem das anormalidades, discutida por Foucault. Há um trabalho psíquico em estabelecer uma articulação entre as representações e o que lateja no corpo. Mannoni (2003) também comenta que as produções freudianas no início de sua vida como psicanalista eram tomadas na via de um paralelismo psicofísico, observado em outros estudiosos. Mas o corpo trazido à tona pelo discurso psicanalítico, a partir da escuta de pacientes, é o mesmo corpo da neurologia e da biologia, objeto de investigação e controle da medicina? Talvez uma das inovações de Freud para o campo da medicina seja a inauguração de uma nova noção de corpo, através de uma nova abordagem.

Nesse sentido, acreditamos que há aqui um contraste entre formas de abordagem dos sintomas no campo da medicina. Contudo, não queremos igualar histeria e encefalite letárgica, identificando-as numa mesma categoria nosológica, pois sabemos que não são a mesma coisa. Apenas queremos dizer que para doenças com sintomas neurológicos semelhantes, que desafiavam o campo médico, existiam modos distintos de investigação, que produziam modos diferentes de conceber o corpo.

Na década de 1930, alguns pesquisadores, preocupados com uma nova epidemia de encefalite letárgica, voltaram-se à investigação da gênese das condições neurológicas que caracterizavam a doença e estudaram o comportamento de crianças com supostas lesões cerebrais. Já em 1947, de acordo com Herrera (2015), Strauss e Werner criaram o termo *Lesão*

*Cerebral Mínima* (LCM) para descrever crianças com problemas de comportamento e com dificuldades para aprender que não se encaixavam em outras patologias da infância.

Porém, ao não ser constatada lesão alguma no cérebro de crianças supostamente doentes, o termo LCM foi substituído por DCM, *Disfunção Cerebral Mínima*, nova categoria que foi amplamente divulgada nos Estados Unidos por meio da publicação de um manual explicativo, em 1964, que traçava uma história dos problemas de aprendizagem até se chegar ao DCM. O projeto foi financiado pelo governo americano e consistia também na distribuição de panfletos e na transmissão de curtas-metragens que orientavam a população para a detecção da disfunção (HERRERA, 2015).

Em 1968, o *Manual diagnóstico e estatístico dos transtornos mentais* (DSM) era lançado em sua segunda edição, na qual apresentava outra categoria de transtorno do aprender, chamada Transtorno de Reação Hiperkinética ou Hiperkinesia, que continha os principais sintomas da DCM, as saber, a hiperatividade, desatenção e impulsividade.

O nome da disfunção foi modificado para Distúrbio de Déficit de Atenção na edição do DSM-III, e para Transtorno do Déficit de Atenção Com ou Sem Hiperatividade (TDAH), ou de tipo combinado, no DSM-IV. Aparece com a mesma nomenclatura no DSM-V. Já outro manual de classificação de desordens mentais, o Código Internacional de Doenças (CID-10), chama um distúrbio similar ao TDAH de Transtornos Hiperkinéticos.

Segundo o DSM-V, o TDAH é um transtorno do neurodesenvolvimento, caracterizado por dificuldades no desenvolvimento que se manifestam desde a infância e influenciam no desempenho estudantil, familiar e social. O diagnóstico pode ser realizado a partir dos 6 anos de idade. Consiste num padrão persistente de desatenção e/ou hiperatividade e impulsividade que caracterizam uma disfunção no desenvolvimento. Tanto o tipo desatento quanto o tipo hiperativo exigem que no mínimo seis sintomas, de nove listados de cada um, estejam presentes e persistam por pelo menos seis meses, de modo incompatível com o nível de desenvolvimento, e que tenham prejuízos sobre a vida estudantil, profissional e social do indivíduo (AMERICAN PSYCHIATRY ASSOCIATION, 2014).

Freitas (2011), em sua tese de doutorado, propõe pensar o que caracteriza o TDAH. Se nesse transtorno o sujeito é marcado por um déficit importante da atenção, a autora sugere investigar este conceito e sua construção histórica. Haveria um consenso sobre seu significado? Freitas aponta que não.

A ausência de uma definição mais clara do conceito de atenção em muitos escritos pode parecer aparentemente irrelevante, como se esse fosse um dado que se pudesse tomar *a priori*. Mas não é. Entendo que esse conceito vem sendo usado como se todos tivéssemos propriedade sobre ele ou mesmo um entendimento padrão para seu uso. Mas não temos. (FREITAS, 2011, p. 42)

Frisamos que Freud, no início do século XX, situando a técnica da escuta analítica, aborda a atenção. Ele a teoriza da seguinte forma:

[...] poupamos de esforço violento nossa atenção, a qual, de qualquer modo, não poderia ser mantida por várias horas diariamente, e evitamos um perigo que é inseparável do exercício da atenção deliberada. Pois assim que alguém deliberadamente concentra bastante a atenção, começa a selecionar o material que lhe é apresentado; um ponto fixar-se-á em sua mente com clareza particular e algum outro será, correspondentemente, negligenciado, e, ao fazer essa seleção, estará seguindo suas expectativas ou inclinações. Isto, contudo, é exatamente o que não deve ser feito. Ao efetuar a seleção, se seguir suas expectativas, estará arriscado a nunca descobrir nada além do que já sabe; e, se seguir as inclinações, certamente falsificará o que possa perceber. Não se deve esquecer que o que se escuta, na maioria, são coisas cujo significado só é identificado posteriormente. (FREUD, 1912/1996c, p. 70)

Sabemos que há aqui uma diferença importante a ser situada entre a atenção demandada na escuta psicanalítica, voltada para a literalidade do que se escreve na fala, e uma atenção voluntária, que pertence aos processos conscientes. Para Freitas (2011), cada tempo de nossa história apresentou um modo de conceber a atenção, de controlá-la, de julgá-la e de medi-la. É possível entender que a atenção é um conceito em transformação constante, inseparável das mudanças de paradigma ao longo da nossa história.

Por exemplo, a autora aponta a importância da atenção durante o século XIX e o quanto o desenvolvimento dessa função psicológica ficou atrelado às possibilidades da ciência de medi-la, pensar formas de estimulá-la e controlá-la. Nesse sentido, a concepção de atenção adequava-se aos limites das técnicas de medição. Coube à educação, como papel fundamental nesse processo, entrever as condições de fixar a atenção das crianças para os modelos morais respeitáveis da época.

Com o desenvolvimento do conceito de atenção pelo discurso médico, as noções de impulsividade e de falta de controle se tornam indícios de patologia. Isso pode ter colaborado para a descrição de uma entidade nosológica como o TDAH, que reúne sintomas de desatenção, hiperatividade e impulsividade.

Santos e Freitas (2016), entrevistando Ilina Singh, uma importante pesquisadora inglesa sobre o TDAH, contam que o transtorno ficou conhecido no Brasil nos anos 1990, quando professores passaram a identificar alunos hiperativos em suas salas de aula e encaminhá-los para diagnósticos médicos. Hoje, os diagnósticos de TDAH atingiram níveis epidêmicos no Brasil.

Os pesquisadores afirmam que a mídia tem um importante papel nessa mudança de cenário. No entanto, hoje, na cidade de Porto Alegre, professores recebem treinamento e capacitação específicos para detectar a presença de sintomas de TDAH nos estudantes e são orientados a fazer o devido encaminhamento para especialistas em saúde.

Para os autores, essa situação evidencia o quanto a escola brasileira está se tornando dependente da presença do saber médico para legislar sobre problemas de aprendizagem.

Em outras palavras, as escolas estão delegando à medicina a autoridade para legislar sobre problemas ou questões que poderiam ser vistos como escolares ou sociais, num claro processo de medicalização. Neste sentido, entendemos que as escolas estão deixando um espaço vazio em termos pedagógicos no que se refere às suas possíveis ações ou práticas [...]. (SANTOS; FREITAS, 2016, p. 1079)

O fato de o número de crianças, e de pessoas de diferentes idades, ter atingido um patamar considerado epidêmico no Brasil é algo que causa bastante preocupação e necessidade de investigar as causas do transtorno, sejam elas orgânicas, fisiológicas, educacionais e sociais, em diversas pesquisas no País, assim como, um dia, pesquisadores se ocuparam de estudar a encefalite letárgica, no início do século passado.

De acordo com Freitas (2011) uma epidemia é assim chamada quando um evento ou uma doença aparece repentinamente e atinge rapidamente uma parcela considerável da população. A autora aponta que a prevalência de crianças com TDAH no mundo varia de 3 a 6%, dependendo do país ou da região. E percebe tal realidade quando numa turma de vinte alunos, quatro ou cinco têm o diagnóstico e os professores não se impressionam com tal fato.

As formas de abordar a epidemia do TDAH são bastante diversas, de acordo com a área de pesquisa e a trajetória acadêmica. Há aqueles que se questionam sobre a existência do transtorno – não seria uma invenção da American Psychiatry Association (APA)? Temos uma epidemia de acometidos ou de diagnósticos? – e há outros que apresentam registros de uma doença semelhante ao TDAH, descrita no século XVIII, e afirmam que as crianças têm o direito de serem diagnosticadas e tratadas.

Irina Singh (apud SANTOS; FREITAS, 2016) fala da importância de tratarmos da questão de modo multifatorial, como um problema de saúde pública que coloca as diversas áreas a trabalharem juntas. Hoje é conhecido amplamente que o principal encaminhamento que se faz a uma criança com TDAH é a avaliação médica para o início de tratamento com o metilfenidato, um psicoestimulante criado nos anos 1950, na Suíça, vendido e consumido no mundo inteiro.

No entanto, Singh considera como algo importante no tratamento a escuta das crianças e de suas famílias, a fim de registrar e de divulgar o que elas podem dizer sobre isso que lhes acontece, isso que chamamos TDAH. Nada mais justo do que dar voz àqueles que sofrem os sintomas, assim como no fim do século XIX Freud deu voz às histéricas constituindo um método que permitiu aos sujeitos narrarem as particularidades de suas histórias, para além dos achados científicos. É importante, na escuta de crianças com TDAH, lembrar o que nos disse a psicanalista Maud Mannoni (2003): não podemos usar a criança para comprovar as verdades de uma teoria, ou seja, não devemos querer encontrar na criança os sintomas previstos de desatenção e hiperatividade, mas buscar construir com ela uma narrativa que sirva de ponte para outras formas de ser e estar no mundo.

### **1.1 MARGUERITE ou um recorte da história da RITALINA**

O nome *Marguerite* tem sua importância para a história da psicanálise, teoria e método a partir dos quais se pretende traçar as linhas desta pesquisa. O psicanalista Jacques Lacan apresentou em sua tese de doutorado em psiquiatria o “Caso Aimée”, nome fictício de Marguerite, uma mulher que sofria de paranoia. A partir da escuta de seus delírios, Lacan desloca uma concepção organicista e sintomática acerca da paranoia para uma concepção psicanalítica, dando ênfase aos significantes que organizam e desorganizam o delírio.

Gostaríamos, no entanto, de apresentar outra Marguerite, não a partir de um caso clínico, mas como sua história inspirou o nome de um fármaco.

Marguerite era uma jovem mulher que vivia com seu marido, Leandro Panizzon, em Basel, Suíça. Os dois haviam nascido e crescido na Itália. Ela jogava tênis. Leandro era químico na empresa CIBA. Na época, ele sintetizava compostos de nitrogênio.

Certo dia, no ano de 1944, ele fez experimentos com a piperidina, uma amina encontrada em plantas e criou um composto molecular muito semelhante às anfetaminas, que são poderosos

estimulantes. No entanto, a empresa onde trabalhava entendeu que Panizzon havia produzido um estimulante leve, uma espécie de “psicotônico” (SHORTER, 2008).

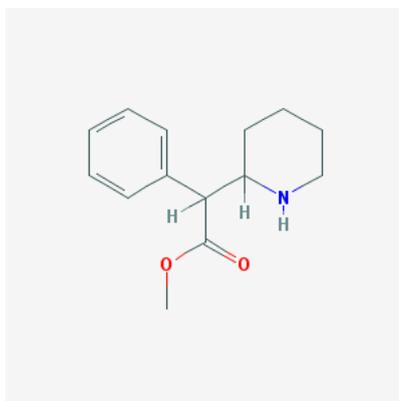
Dessa forma, o que ele havia descoberto era diferente dos estimulantes que se conheciam até então, derivados das anfetaminas. Um importante estimulante com essa derivação, sintetizado em 1932, na França, foi a benzedrina, muito utilizada durante a Segunda Guerra Mundial, com o intuito de aumentar a resistência e eliminar o cansaço dos soldados (BRANT; CARVALHO, 2012).

Por questão de honra, o químico resolveu experimentar sua criação para averiguar seus efeitos. Porém, ele não sentiu nada digno de nota. Resolveu, então, oferecer o composto à sua esposa. Diferentemente de Leandro, Marguerite se sentiu estimulada e disposta quando provou a droga. Passou a usá-la com frequência e notou melhora em seu problema de pressão baixa. Além disso, começou a tomá-la antes de suas partidas de tênis, o que a ajudou a aprimorar seu desempenho (SHORTER, 2008).

Panizzon passou a trabalhar com seu colega Hartmann no aprimoramento da molécula que havia inventado, e em 1950 obtiveram o metilfenidato. A patente para sua comercialização veio em 1954. O fármaco começou a ser vendido na Suíça como um psicoestimulante leve para agir sobre a fadiga crônica, a letargia, alguns estados depressivos, psicose associada à depressão e a narcolepsia (HERRERA, 2015).

Considerando o apreço de Marguerite pela droga que criara, Leandro resolveu nomeá-la de *Ritaline*, em homenagem à sua mulher, cujo apelido era Rita (SHORTER, 2008).

A Ritalina, como a chamamos no Brasil, pode ser representada pela seguinte fórmula:



De acordo com Herrera (2015), com a patente norte-americana que Panizzon e Hartmann conseguiram, a Ritalina foi importada para os Estados Unidos em 1955 e começou a ser utilizada em hospitais para o tratamento de adultos depressivos.

Dos anos 1950 até os nossos dias, o composto foi crescendo em produção e comercialização, passando a ser indicado para diferentes públicos. De homens deprimidos, a Ritalina teve bons efeitos sobre idosos depressivos, alcoolistas, mulheres fatigadas, meninos desobedientes, até chegar a crianças e adolescentes com desordens do aprender.

Isso é o que nos mostra um importante estudo realizado por Herrera (2015), que analisa propagandas do metilfenidato feitas pelas indústrias farmacêuticas e publicadas em revistas científicas, desde sua criação até 1979. A partir das propagandas, o autor constata a mudança de público-alvo. As últimas propagandas analisadas indicam a Ritalina para crianças com problemas na escrita e na matemática, prometendo melhora no rendimento escolar. Além disso, apontam como público-alvo meninos problemáticos, inquietos e hiperativos, provavelmente portadores de disfunção cerebral mínima.

Ainda que a molécula tenha sido aperfeiçoada no intuito de diminuir os efeitos colaterais, o princípio do metilfenidato é o mesmo, desde os anos 1950 até hoje: uma substância psicotrópica que atua no sistema nervoso central, mais precisamente no sistema da dopamina, impedindo sua recaptção, bem como a recaptção de outros neurotransmissores, fazendo com que eles prolonguem seus estímulos elétricos. Porém, se na segunda metade do século XX o metilfenidato foi prescrito como estimulante leve capaz de agir contra a depressão e a fadiga, hoje ele é indicado a pessoas que apresentam comportamentos diferentes de estados depressivos, ou seja, é indicado para quem tem hiperatividade e déficit de atenção, oferecendo melhora na concentração das tarefas escolares.

Coincidentemente ou não, a época da mudança de público consumidor do metilfenidato foi a mesma de descoberta do composto da fluoxetina, antidepressivo consumido até hoje com este fim, molécula que tem como diferencial atuar sobre a recaptção exclusiva do neurotransmissor serotonina, produzindo efeitos colaterais menos nocivos (SHORTER, 2008).

No entanto, ainda que os pacientes para quem o medicamento é indicado tenham mudado ao longo dos anos, há um público que consome o metilfenidato, da época de sua criação até a atualidade, com o mesmo fim: Marguerite usava a droga que recebeu seu apelido para aprimorar seu rendimento nos jogos de tênis e hoje existem pessoas que o tomam para obter um

bom desempenho nas mais diversas atividades. Melhorar a produtividade e a performance são objetivos não médicos.

Isso é o que nos apontam Brant e Carvalho (2012), ao dizerem que o público que tem como finalidade melhorar o desempenho é bastante diverso, como estudantes universitários, especialmente em épocas de provas, profissionais da saúde, empresários, atletas e motoristas de caminhão. Com o uso não médico por um grupo heterogêneo como esse, os autores sugerem que há venda ou prescrição descontrolada do medicamento a pessoas saudáveis que buscam melhoria das funções cognitivas.

Os autores apontam que, ao contrário do que se pode imaginar, o consumo do metilfenidato está para além de fins recreativos, como o prazer causado por um estado de euforia ou uma sensação de bem-estar. Visa responder às demandas do mundo do trabalho competitivo e globalizado. Defendem que a Ritalina seria um medicamento *gadget* da contemporaneidade, o que significa que ocupa um lugar na economia de gozo do nosso tempo. O *gadget* é entendido como um produto criado pela indústria que oferece um ganho, “um prolongamento das capacidades humanas”, mas sempre insuficiente e limitado no tempo.

O uso contemporâneo do metilfenidato está além da tríade doença, saúde e cuidado. Compreende a busca incessante do homem para superar seus limites e viver bem em sociedade, o que torna esse medicamento um *gadget*, um fetiche capaz de aproximar ainda mais o usuário de sua frágil condição do *ser-á-no-mundo*. (BRANT; CARVALHO, 2012, p. 632)

## 1.2 RITALINA e o consumo de metilfenidato por escolares

*Os pais dizem: incontrolável, desastrado, impulsivo...*  
*Seus professores dizem: hiperativo, se distrai com facilidade, impulsivo.*  
*Os médicos diriam: PFC (Problema Funcional de Comportamento);*  
*DCM (Disfunção Cerebral Mínima);*  
*LCM (Lesão Cerebral Mínima);*  
*Hipercinesia.*  
*Ritalina: ajuda a “criança problema” a se tornar amável de novo.*

(*Canadian Family Physician*, 1971, tradução nossa)

Em 1971, a CIBA, indústria farmacêutica fabricante do metilfenidato, publicou uma propaganda na revista *Canadian Family Physician* com os dizeres em epígrafe. Conforme Herrera (2015), esse é um dentre vários anúncios publicados em revistas médicas, canadenses

e norte-americanas, para a promoção da Ritalina como um medicamento para crianças com problemas, tanto em casa quanto na escola.

Qual a validade do saber da família e da escola nessa propaganda? Parece que o saber médico, que visa um diagnóstico, ganha um valor sobredeterminante na conduta com a criança que apresenta tais características com os pais e na sala de aula, já que é com uma das opções diagnósticas apresentadas que o caminho do medicamento é indicado. A Ritalina é oferecida como aquilo que vai tornar a criança com problema uma criança amável, como uma ponte entre uma criança indesejável, porque hiperativa, impulsiva, desatenta, e uma criança amável, digna de amor pela família e pela escola.

O anúncio cita diferentes diagnósticos já conhecidos pela classe médica na época, como a lesão cerebral mínima, e cita também novas nomenclaturas, como a disfunção cerebral mínima. Dessa forma, acaba convocando médicos que nomeiam de formas diferentes a mesma questão que desejam promover.

De acordo com a análise de Herrera (2015), a CIBA promoveu a Ritalina e o transtorno recém-nomeado de DCM de forma conjunta. Se dos anos 1950 até início de 1970 o medicamento era voltado para o público adulto, conforme mostravam comerciais da época, a partir dos anos 1970, o público-alvo da indústria farmacêutica mudou para os meninos com problemas escolares devido à impulsividade e à inquietação, identificadas também em casa. Segundo o autor, “o material publicitário desenvolvido na década de 1970 reforça a associação do comportamento inquieto e impulsivo com o gênero masculino e consolida efetivamente a Ritalina como a droga de escolha para o tratamento do comportamento impulsivo em meninos” (HERRERA, 2015, p. 123).

No Brasil, a Ritalina, produzida pela Novartis, chegou nos anos 1990, período em que a palavra “hiperativo” também passou a ser frequente no discurso social da escola. Importante lembrar que o termo “criança problema”, citado na propaganda da CIBA, foi veiculado no Brasil nos anos 1930, através do livro de mesmo nome do médico alagoano Arthur Ramos, no qual aborda os serviços de higiene mental no estado do Rio de Janeiro e propõe uma diferença entre anormalidade da criança e o problema que vive em seu contexto social e cultural. O médico propõe chamar de “criança problema” aquela que experimenta dificuldades de aprendizagem e de adaptação à escola que não se devem a um problema orgânico ou a uma anomalia, já que essas constituem realmente um impedimento, uma barreira a uma educação comum, como é o caso, nos dias de hoje, dos alunos com necessidades educativas especiais. A

criança problema corresponde àquela produzida pelo discurso dos pais e educadores. Para o autor,

[...] as crianças “caudas de classe” nas Escolas, insubordinadas, desobedientes, instáveis, mentirosas, fujonas [...] na sua grande maioria não são portadoras de nenhuma “anomalia” moral, no sentido constitucional do termo. Elas foram “anormalizadas” pelo meio. Como o homem primitivo cuja “selvageria” foi uma criação de civilizados também na criança, o conceito de “anormal” foi antes de tudo, o ponto de vista adulto, a consequência de um enorme sadismo inconsciente de pais e educadores. (RAMOS, 1950, p. 18)

Compreendendo o sentido de “meio” menos pelo viés behaviorista e mais atrelado à teoria da psicanálise e da antropologia, Ramos buscou mostrar o quanto nós, educadores, pais, psicólogos, médicos, podemos fazer com que alunos respondam a uma expectativa de anormalidade, com sintomas que cabem à forma de organização social da escola. Nesse sentido, busca desconstruir o discurso que patologiza a criança escolar e fala dos problemas vividos no contexto social brasileiro daquela época.

No entanto, a partir da propaganda da CIBA e da apropriação que fazemos dos significantes que designam os transtornos, é possível dizer que o conceito utilizado por Ramos (1950), de “criança problema”, acabou engolfado pelo processo de medicalização da escola brasileira e ressignificado como um problema individual. À diferença de Ramos (1950), que faz uma crítica à conduta anormalizadora na escola, o anúncio da Ritalina propõe uma alternativa técnica à fala de pais e educadores, além de apresentar a solução para a “doença” da criança.

Nesse sentido, hoje, o metilfenidato é tanto importado quanto produzido no Brasil, e vendido sob o nome comercial *Ritalina* e *Concerta*. Há também a opção de medicamento genérico.

Segundo Bianchi e outros (2017), entre 1996 e 2012, a quantidade de metilfenidato produzido aqui e importado passou de 9 para 578 kg, o que representa um aumento de 6322%, comparando com a fabricação mundial de metilfenidato entre 1998 e 2012, a qual variou de 13.493 kg a 63.236 kg, representando um aumento de 369%. O relatório técnico de fabricação de substâncias psicotrópicas, feito pela Organização das Nações Unidas e publicado em 2017, ressalta que em 2016 ocorreu o maior registro de fabricação mundial de metilfenidato no mundo, ou seja, 74 toneladas. Em relação à produção de 2012, há um aumento de 17%. Ainda

que seja possível perceber uma certa estabilidade, registra-se um crescimento na produção do medicamento.

Se a fabricação mundial tem aumentado, cada vez mais, isso pode indicar que a necessidade de consumo pode estar aumentando. Em 2018, registrou-se, no Brasil, uma procura maior do que a oferta. O jornal mineiro *O Tempo* publicou uma reportagem em outubro sobre a falta do medicamento que atingiu todo o País, desde maio. A justificativa da Novartis, fabricante da Ritalina, para o desabastecimento foi a burocracia para importação da matéria-prima, o que gerou um atraso na produção; além disso, houve uma procura maior que a prevista.

De acordo com a repórter Thuanny Motta, como forma de garantir o acesso ao medicamento nas farmácias brasileiras, a empresa resolveu duplicar a produção nacional, de 150 mil caixas para 300 mil por mês, pelo menos durante um período de três meses, além de otimizar a via de distribuição. Lembramos que o metilfenidato não é vendido apenas para pessoas diagnosticadas com o TDAH. Como discutido, o consumo também ocorre entre aqueles que desejam aprimorar seu desempenho em atividades acadêmicas e profissionais. No entanto, é preciso considerar que, de acordo com Bianchi e outros (2017), o metilfenidato é o estimulante mais vendido no Brasil para o tratamento do TDAH, entre crianças, jovens e adultos.

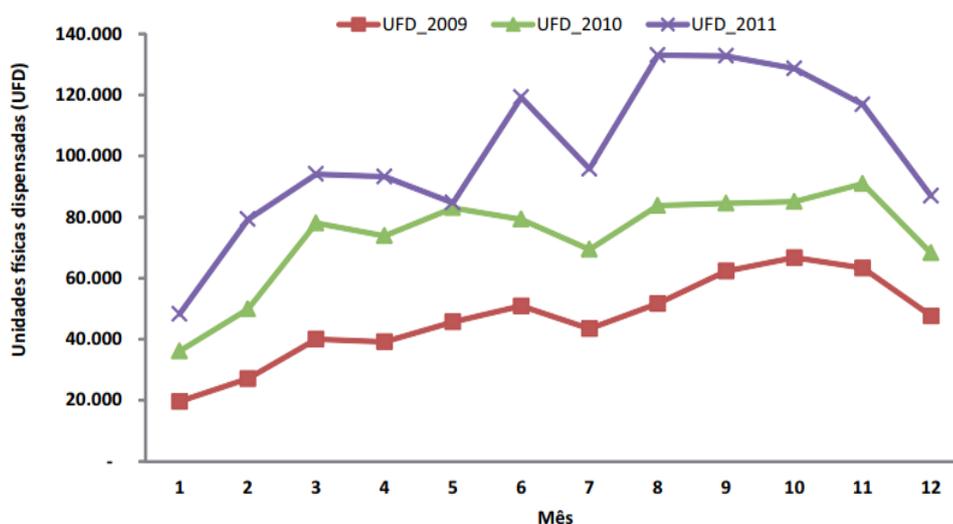
A Agência Nacional de Vigilância Sanitária (Anvisa), preocupada com o aumento do consumo de Ritalina nos anos 2000, divulgou um boletim informativo sobre o público consumidor do metilfenidato. O órgão constatou um aumento do consumo de Ritalina por crianças de 6 a 16 anos, no Brasil, entre os anos de 2009 a 2011. Não há divulgação de um boletim com dados mais recentes.

No entanto, a partir da reportagem do jornal *O Tempo* é possível fazer uma constatação. Se no boletim divulgado em 2012 o maior consumo mensal de metilfenidato, considerando a Ritalina, a Ritalina de longa duração e o Concerta, foi de aproximadamente 140 mil caixas no mês de agosto de 2011 (Figura 1), parece que hoje a produção normal apenas de Ritalina e Ritalina de longa duração tem sido de 150 mil caixas por mês.

Para ter dados mais representativos da real produção do metilfenidato, seria necessário estimar a produção de Concerta e do genérico fabricado pelo laboratório EMS, além de relacionar os dados da produção com os dados do consumo. Sobre esta relação, no mês de novembro de 2018, a empresa Novartis revelou, a pedido do jornal baiano *Correio*, que a demanda média de Ritalina é de 150 a 160 mil unidades por ano. A cada ano, há aumento de 15% na procura.

É interessante levar em consideração a periodicidade da dispensa do metilfenidato no Brasil, conforme o Sistema Nacional de Gerenciamento de Produtos Controlados (SNGPC). Segundo Bianchi e outros (2017), a comercialização do metilfenidato diminui com o fim do ano letivo, o que pode ser interpretado como uma diminuição da prescrição médica durante as férias escolares. Podemos observar essa constatação no gráfico a seguir, divulgado no boletim farmacoepidemiológico do SNGPC (2012).

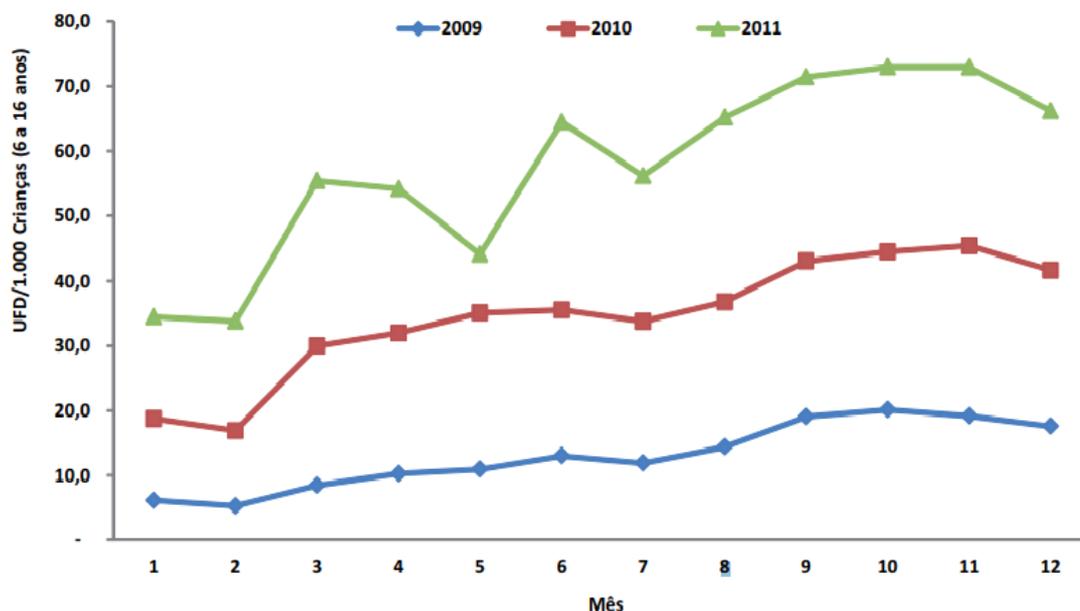
Figura 1– Consumo mensal de metilfenidato industrializado no Brasil entre 2009 e 2011



Fonte: SNGPC/CSGPC/NUVIG/Anvisa.

A relação do consumo de metilfenidato ao longo do ano letivo pode ficar um pouco mais clara se olharmos o gráfico que informa as caixas de medicamentos consumidas por crianças e jovens em idade escolar na cidade de Porto Alegre, que, de acordo com o SNGPC (2012), é a cidade brasileira que registrou o maior consumo desse medicamento no triênio.

Figura 2 – Consumo mensal de metilfenidato em Porto Alegre entre 2009 e 2011



Fontes: SNGPC/CSGPC/NUVIG/Anvisa; DATASUS/Ministério da Saúde.

Podemos verificar, com o gráfico, que existe um aumento no consumo de metilfenidato com o início das aulas e, salvo algumas variações, há uma tendência de crescimento ao longo do ano. Os meses de maior consumo parecem ser outubro e novembro, época em que os alunos podem estar realizando as avaliações finais. Nos três anos há uma ligeira queda no mês de julho, mês das férias de inverno, e logo em seguida um aumento de consumo com o início do segundo semestre.

Tais interpretações são confirmadas pelo SNGPC, ao analisar um conjunto de dados do consumo e prescrição médica em todo o país. A agência conclui que “tem havido um aumento no consumo de metilfenidato no país com um comportamento aparentemente variável, com destaque para redução do consumo nos meses de férias e aumento no segundo semestre dos anos estudados” (SISTEMA NACIONAL..., 2012, p. 13).

Além disso, outro importante dado informado pela agência foi o de que a maioria dos médicos que prescrevem o fármaco tem especialidade no atendimento de crianças e jovens, como neurologia pediátrica e pediatria. “Entre as especialidades médicas informadas, houve um predomínio daquelas relacionadas com assistência à criança e ao adolescente e que tratam de problemas do sistema nervoso central.” (SISTEMA NACIONAL..., 2012, p. 13). Dessa

forma, a maior parte das prescrições controladas do fármaco tem sido realizada para o público infantil e juvenil, provavelmente em função de um diagnóstico de TDAH.

O consumo de metilfenidato associado à escolarização é um fato que descobrimos pela análise dos gráficos. O medicamento estaria ganhando o espaço escolar de forma a se tornar condição para a educação? No final do boletim farmacoepidemiológico, o SNGPC nos alerta para o fato de que o uso do medicamento metilfenidato tem sido feito de forma equivocada, divulgado como a “droga da obediência”, e que em países como os Estados Unidos utiliza-se o medicamento “para moldar as crianças, afinal, é mais fácil modificá-las que ao ambiente” (SISTEMA NACIONAL..., 2012, p. 13). Recomenda que o metilfenidato seja utilizado como mais uma estratégia, “aliado a outras medidas, como educacionais, sociais e psicológicas” (SISTEMA NACIONAL..., 2012, p. 13).

Nesse sentido, contamos a história do diagnóstico de TDAH e do consumo de metilfenidato para além da questão singular pela qual fomos convocados na clínica. Conhecemos um pouco de seu caráter epidêmico e das proporções que a medicalização tomou em nossa vida como modo de regular nossas relações uns com os outros.

Nas páginas seguintes, iremos pensar a questão a partir de outra perspectiva, a qual traz à tona os embaraços que aparecem na história contada no prólogo, formados quando interrogamos as escolhas que tomamos junto a crianças com problemas de comportamento na escola. Essa perspectiva é a da relação entre o trágico e a psicanálise como formas discursivas que nos possibilitam enunciar uma questão, de modo a criar bordas ao impossível de nosso fazer.

## 2 A TRAGÉDIA ANTIGA E CONSTITUIÇÃO DA PSICANÁLISE

*Flectere si nequeo superos, Acheronta movebo.*

Virgílio, *Eneida*

Em 1900, Freud publica a obra inaugural da psicanálise, chamada *A interpretação dos sonhos*, com essa frase de apresentação, a qual significa “Se não posso mover os céus, moverei o inferno.”, ou ainda “Se não puder dobrar os deuses de cima, moverei o Aqueronte.”. Encontramos tal citação no livro VII, verso 312, do poema épico *Eneida*, do poeta romano Virgílio. O Aqueronte, referido por Freud, é o um rio subterrâneo que representa os deuses que habitam a parte de baixo da terra. Deuses que muitas vezes pisaram o palco das tragédias antigas, por meio de uma escada situada sob um alçapão, conhecida por escada de Caronte ou de Aqueronte.

Pensamos o que faz com que Freud escolha tal frase como, podemos dizer, um oráculo de abertura à sua ciência. Preserva o latim, língua enigmática aos falantes das línguas que dela derivam. Os sonhos são justamente isso, enigmas aos seus sonhadores, figurações que brotam na consciência e causam surpresa e inquietação a quem as produz. O que Freud mostra, na obra que introduz o seu método de escuta dos sonhos, é o trabalho psíquico de encenar o desejo inconsciente e o trabalho de interpretação das cenas, tornando o desconhecido, conhecido, o estranho, familiar, o conteúdo inconsciente, consciente.

Em vez de incidir sobre o que aparece conscientemente no discurso – ou seja, o significado corrente do que o paciente diz –, situando o falante numa rede discursiva distanciada, sem que se construa um percurso até ela, uma rede que o identifica como mais um indivíduo que sofre de mesmos sintomas, Freud escuta o *como*, como o paciente diz o que diz, a dimensão invisível presente em seu discurso e, nesse sentido, aproxima-se de um discurso outro, que dá voz ao sujeito que cinde o indivíduo, que o atravessa, que mostra como um aspecto sintomático compartilhado por muitos o toca singularmente. Freud chega ao rio subterrâneo, move o Aqueronte, constrói a travessia com o sujeito que lhe fala, de um modo de dizer a outro. Nesse sentido, traz à cena o inconsciente, comprova sua existência para além dos sintomas neuróticos, ou seja, apresenta os sonhos como manifestações dessa instância alienante.

## 2.1 A trilogia tebana de Sófocles: *Édipo Rei* e o inconsciente

Falando de sonhos infantis que retratam o desejo por um dos progenitores e a aversão ao outro, Freud se aproxima de outra história clássica, grega desta vez, que se torna emblemática da própria psicanálise.

Essa descoberta é confirmada por uma lenda da Antiguidade clássica que chegou até nós: uma lenda cujo poder profundo e universal de comover só pode ser compreendido se a hipótese que propus com respeito à psicologia infantil tiver validade igualmente universal. O que tenho em mente é a lenda do Rei Édipo e a tragédia de Sófocles que traz o seu nome. (FREUD, 1900/2015, p. 178)

A história de Sófocles, *Oedipus Tiranus*, tem início com a peste que toma conta de Tebas, terra de Cadmo antigo, cidade que já conheceu seus momentos de glória. O oráculo do deus Apolo revela que a terra poderá ser purificada quando o assassino do rei antecessor, Laio, for descoberto e punido. O rei Édipo, que assumira o trono de Tebas e se casara com a rainha Jocasta como recompensa após desvendar o enigma da Esfinge, lança-se na empreitada de descobrir e combater o assassino de Laio. Édipo, que chegara à terra de Tebas por fugir de seu destino, uma profecia de que seria o assassino de seu pai e desposaria a própria mãe, acaba por se descobrir filho e algoz do antigo rei. Ao fugir de seu destino, cumpre-o sem sabê-lo. Aí reside a dimensão do inconsciente.

A ação da peça não consiste em nada além do processo de revelação, com engenhosos adiamentos e sensação sempre crescente - um processo que pode ser comparado ao trabalho de uma psicanálise - de que o próprio Édipo é o assassino de Laio, mas também de que é o filho do homem assassinado e de Jocasta. Estarrecido ante o ato abominável que inadvertidamente perpetrara, Édipo cega a si próprio e abandona o lar. A predição do oráculo fora cumprida. (FREUD, 1900/2015, p. 179)

O que Freud nos mostra ao apresentar a tragédia de Sófocles é que, se essa peça nos comove incomparavelmente em relação a outras peças, mesmo de dramaturgos modernos, além do amor e da hostilidade em relação às figuras parentais, a razão disso reside no fato de que nós somos alheios ao discurso do qual somos feitos, e quanto mais tentarmos escapar de nosso destino, buscando culpados ou responsabilizando outrem pelos rumos de nossa vida, tanto mais cairemos na armadilha que nós mesmos nos arranjamos.

O sábio e cego Tirésias, personagem da peça, declara a Édipo, o grande decifrador de enigmas: “Verás num mesmo dia teu princípio e teu fim” (*Édipo Rei*, v. 528). Esta profecia se refere ao momento da peça quando o infeliz Édipo descobre ser casado com sua mãe e ter gerado frutos do incesto, concluindo, assim, a terrível descoberta de sua origem. Em suas palavras, “os deuses desprezam-me agora por ser filho de seres impuros e porque fecundei – miserável! – as entranhas de onde saí!” (*Édipo Rei*, vv. 1610-1613). Ao não suportar ver a verdade, fura os próprios olhos. A frase de Tirésias, o horror descoberto por Édipo, pode ter um importante sentido para a noção do trágico. Por ora, podemos dizer que, de acordo com Tirésias, Édipo não é um estrangeiro salvador que apareceu em Tebas para livrar a cidade do mal, ao contrário, é um filho da terra, sucessor legítimo do trono, que toma o lugar que lhe cabe e se torna o responsável pela desgraça da cidade.

Nesse sentido, a psicanálise se aproxima da tragédia grega para, de certa forma, dizer do seu modo de operar. Se Freud recorreu a *Édipo Rei* e com ele conseguimos nos aproximar da noção de inconsciente, o freudiano Lacan elege *Antígona* e com ela nos apresenta a ética da psicanálise. O que podemos compreender de pensamento em comum entre os dois psicanalistas é que, ainda que sejamos inconscientes de nosso desejo e de nosso destino, somos responsáveis por ele. Ao fim da peça, Édipo diz que jamais teria voluntariamente feito o que fez. No entanto, deve arcar com as consequências do destino determinado pelos deuses. Ainda iremos conversar sobre a função dos deuses na tragédia, ao que ela corresponde, do que ela participa.

Gostaríamos, antes de prosseguirmos com a apreciação de Lacan da tragédia, de apresentar algumas passagens que sucedem *Édipo Rei* e antecedem *Antígona* na composição da trilogia tebana de Sófocles.

## 2.2 Édipo (e Antígona) em Colono

Na tragédia *Édipo em Colono*,<sup>2</sup> vemos Édipo sair de Tebas sem rumo. Sem a garantia dos deuses sobre qual o melhor destino a um parricida incestuoso (matá-lo por seus crimes?

---

<sup>2</sup> Édipo e Antígona, após caminharem por muito tempo, chegam a Colono, pequeno povoado perto de Atenas, onde governa o rei Teseu. Ismene chega ao lugar para dar notícias da cidade de Tebas. Os irmãos Polinices e Etéocles, em vez de aceitarem o reinado de Creonte, irmão de Jocasta, para livrar os tebanos das desgraças dos Labdácidas, decidem disputar entre si o trono. Ao mesmo tempo, o oráculo havia previsto infortúnios para a cidade, caso o corpo de Édipo fosse violado. Dessa forma, Creonte parte à sua procura para conferir o túmulo nas fronteiras de Tebas e zelar por seu cadáver. Em solo tebano Édipo não poderia ser enterrado por ter cometido assassinato de um rei, crime também de parricídio. Édipo fica muito decepcionado com os dois filhos, por estarem mais preocupados com o poder do que com o destino do pai, e lança sobre os dois uma praga: a de que morreriam nas

Enterrar seu corpo? Expulsá-lo de Tebas?), o que Creonte, seu cunhado, decide é libertar a cidade de sua maldição, contrariando o pedido de Édipo para que Creonte ponha fim à sua vida. No entanto, como o corpo de Édipo pode vir a desgraçar ainda mais a cidade de Tebas, a solução encontrada é mandá-lo embora. Dessa maneira, Édipo vaga, até encontrar um lugar que aceite acolhê-lo.

Antígona, uma de suas filhas com Jocasta, escolhe acompanhar o pai na difícil jornada em busca de uma terra que possa refugiar o cadáver de um homem já assolado pela desgraça. Antígona parece ocupar o lugar dos olhos furados do pai, pois, ao longo da caminhada, ela lhe narra tudo o que vê, tornando-se os próprios olhos do pai. Nas palavras de Édipo, falando da coragem da filha, Antígona,

[...] ainda criança, sentindo seus membros  
mais firmes, decidiu guiar um ancião  
em suas longas caminhadas, sempre errante,  
descalça, percorrendo os bosques perigosos,  
faminta, atormentada repetidamente  
pelas águas das chuvas, pelo sol ardente,  
já esquecida do conforto de seu lar,  
cuidando apenas de dar alimento ao pai.

(*Édipo em Colono*, vv. 366-373)

Édipo também elogia a atitude de Ismene de ter saído da proteção de Tebas para ir a seu encontro e, com isso, compara as duas filhas aos dois filhos. Apesar do lugar desigual que ocupam na Grécia Antiga, ou seja, o de ser mulher, ambas são mais corajosas, desafiam-se em terras distantes, enquanto os outros esquecem do pai e se resguardam ao lar e objetivam ocupar o trono de Tebas. Somente após um tempo, em outro episódio da peça, aparece Polinices para

---

mãos um do outro, maldição que se concretiza e antecede a tragédia *Antígona*. Com essa decisão, Édipo se coloca ao lado de Teseu e promete a ele que sua terra será bendita e protegida pelos deuses se sepultar o seu corpo. Isso havia sido pronunciado também pelo oráculo, de acordo com Ismene. Mesmo sabendo a origem desgraçada de Édipo, Teseu se interessa pela notícia do oráculo e manda edificar uma sepultura a Édipo. Numa tentativa frustrada, Creonte aparece em Colono com seus soldados, captura Ismene e Antígona, que são salvas pelos homens de Teseu. Depois disso, quem aparece é Polinices, pedindo piedade ao pai em sua retomada do trono. Ele conta que Etéocles, o irmão mais jovem, banira-o de Tebas após ter convencido os cidadãos de que ele deveria ser o novo rei. Em Argos, Polinices organizara um grupo de guerreiros para invadir Tebas e tomar o trono usurpado pelo irmão. No entanto, Édipo conta que fora ele próprio banido por Polinices, quando lhe entregou o trono, e agora que este estava em situação de angústia, ameaçado pela maldição e pelos oráculos, lembrou-se da existência do pai. Dessa forma, Édipo não perdoa o filho e o manda embora assombrado com maldições. Polinices retorna, em direção a seu fim trágico. Édipo, ao sentir que seu fim se aproxima, pede para Teseu segui-lo a um local oculto, de sua escolha. Após encontrar o local, Édipo é chamado pelos deuses e morre misteriosamente. Teseu ficara encarregado de não permitir jamais que qualquer mortal, mesmo as filhas, se aproximasse do misterioso túmulo (SÓFOCLES, 441a.C./2014).

pedir ao pai que volte atrás na maldição do duplo assassinato que havia proclamado aos filhos, pedido este imediatamente negado por Édipo. Certo de sua desgraça futura, Polinices suplica às irmãs:

[...] Ah! Minhas queridas irmãs!  
Ao menos vós que ouvistes as imprecações  
impiedosas deste pai, não me afronteis.  
Em nome de todos os deuses vos suplico:  
se um dia sua maldição se consumir  
e se tiverdes meios de voltar a Tebas,  
dai-me sepultura e oferendas fúnebres!  
Assim, aos elogios que hoje recebeis  
por vossa caridosa ajuda a este homem  
somar-se-ão outros louvores não menores  
pelos cuidados que me houverdes dispensado.

(*Édipo em Colono*, vv. 1661-1671)

Após Antígona ter sugerido ao irmão Polinices que desistisse de enfrentar o reino de Tebas com seu exército, ele afirma que não há mais como voltar atrás, acovardar-se, pois se contasse aos seus homens a maldição do pai, não lutariam mais com ele, e seu dever era assumir o comando das tropas, seguir seu caminho e enfrentar a realização da profecia do pai, caso esta de fato se cumprisse. Por fim, diz para as irmãs, esquivando-se de seus abraços: “queira Zeus conduzir-vos por caminhos bons/ se após a minha morte me proporcionardes/ os funerais pedidos, já que não podeis/ fazer por mim ainda em vida coisa alguma.” (*Édipo em Colono*, vv. 1701-1704). E, então, Antígona se lamenta por antever o final trágico de seu irmão, por já vê-lo caminhar em direção ao outro mundo.

Édipo sofre uma morte carregada de mistério. Recebe um aviso dos deuses de que sua morte estaria próxima. Sua sepultura não é apresentada na ação cênica, mas é narrada. Antígona e Ismene participam das honras fúnebres, conferem um ritual de sepultamento ao pai. No entanto, o lugar onde Édipo é enterrado fica sob os cuidados de Teseu, apenas dele. Édipo oferece seu corpo a Teseu com a promessa divina de proteção à sua terra.

A princesa tebana se desespera por não saber o que fazer, manifesta o desejo de ir ao encontro do pai, de conhecer sua morada, de perder sua vida. Suas lamentações recebem o consolo do coro, até a chegada de Teseu, para quem solicita ver o sepulcro do pai. Ao saber que Édipo havia interditado qualquer pessoa de visitá-lo e tirar-lhe a paz, a filha respeita sua decisão e diz ao rei do lugar: “Se é este o seu desejo, que assim seja./ Manda-nos logo de retorno a

Tebas,/ nossa antiga cidade, para que,/ se for possível, consigamos ambas [Antígona e Ismene]/ deter a marcha da carnificina/ funesta para nossos dois irmãos.” (*Édipo em Colono*, vv. 2084-2089).

Dessa forma, as duas conseguem retornar a Tebas. No entanto, como narra o início da tragédia *Antígona*, não conseguem impedir que a maldição de Édipo se concretize, e Etéocles e Polinices morrem pelas mãos um do outro. É aí que o desejo de Antígona segue seu caminho, no dever para com o irmão de conferir-lhe o sepultamento devido, conforme por ele suplicado.

Assim, Antígona, que acompanhou os últimos passos de Édipo, como uma testemunha de seus últimos feitos nesse mundo, que partiu com ele em busca de um lugar que abrigasse o corpo, é impedida de ver o local onde jaz seu pai e também irmão, algo indispensável para que se imponha uma diferença entre os que ainda vivem e os que já morreram. De acordo com Guyomard (1996, p. 21), “os funerais separam os vivos dos mortos e permitem aos vivos viver sem ser assombrados por seus fantasmas”. Com isso, o que resulta da morte de Édipo para Antígona é uma indiferenciação entre a vida e a morte, e é com a urgência de impor uma separação entre os dois termos que ela inicia a peça intitulada com o seu nome.

Interessante visitar a história pregressa da família de Antígona, ver de certo modo a reincidência de questões de seus antepassados em sua vida, o que a relaciona ao avô Laio, ao seu irmão e ao mesmo tempo pai, Édipo. Além disso, o destino dos personagens da trilogia tebana está, de certo modo, ligada ao mito de fundação da cidade de Tebas, por seu primeiro rei, Cadmo. Na próxima seção, visitamos algumas partes que compõem a história em que se inscreve a trilogia tebana.

### **2.2.1 O mito de fundação de Tebas**

O helenista Francis Vian realizou uma pesquisa cuidadosa sobre a história da fundação de Tebas em sua obra *As origens de Tebas: Cadmo e os espartos*. Segundo Vian (1963), uma das referências mais completas sobre a história do personagem Cadmo se encontra na Biblioteca de Apolodoro, uma importante fonte de pesquisa sobre mitologia grega, datada do século I. Dessa maneira, um dos livros se dedica a contar as aventuras dos descendentes de Agenor, pai de Cadmo, Fênix e Europa. Segundo o livro, Cadmo consulta o oráculo de Delfos para saber o paradeiro de sua irmã Europa, que havia sido raptada por Zeus. O oráculo lhe diz que não é preciso se preocupar com ela e lhe atribui uma importante tarefa: Cadmo deve encontrar uma

vaca e seguiu-a até o ponto onde ela cairia de cansaço. Neste ponto da queda, ele fundaria uma cidade.

Desse modo, Cadmo caminha até encontrar a vaca e faz o que o oráculo havia solicitado. A vaca caminha, ele a segue até que ela se deita num lugar, após atravessar a Beócia. Cadmo pede para que um de seus companheiros procure água na fonte de Ares. No entanto, cada homem que ele envia para buscar água acaba morto pelo guardião da fonte, um dragão. Furioso, Cadmo vai até a fonte e mata o dragão. A deusa Atena lhe diz para arrancar seus dentes e semeá-los. Assim que Cadmo cumpre o que a deusa lhe pede, guerreiros armados surgem da terra, os semeados, ou espartos. Cadmo joga pedras nos guerreiros, os quais acreditam terem sido atacados pelos próprios companheiros. Assim, eles acabam guerreando uns com os outros, até restarem apenas cinco. Para expiar o que havia feito, Cadmo é obrigado a servir o deus Ares por um ano, o que equivale a oito anos dos nossos atuais. Há uma variação nessa história, segundo Vian (1963), que suprime a parte do surgimento dos guerreiros e no lugar, conta que nasceram os filhos da terra. Ares teria punido Cadmo não pelo massacre, mas pela morte do dragão.

De acordo com a Biblioteca de Apolodoro, após a servidão por um ano, a deusa Atena torna Cadmo rei e Zeus lhe concede a mão de Harmonia, filha de Afrodite e de Ares. Todos os deuses celebram o casamento.

Segundo fragmento de texto do helênico Ferécides (VIAN, 1963), o episódio dos guerreiros espartos ocorre após a fundação da cidade de Tebas e do casamento de Cadmo com Harmonia, e não antes. Cadmo, estabelecido em Tebas, teria recebido de Ares e Atena metade dos dentes do dragão e os teria semeado por ordem dos deuses. De acordo com Vian (1963), uma importante contribuição deixada por Ferécides é oferecer uma relação entre o mito de Cadmo e o mito de Jasão, visto que a outra metade dos dentes do dragão é dada ao rei Eetes da Cólquida. Retomaremos esse episódio quando nos ocuparmos da história de Medeia.

De acordo com Vian (1963), a princípio, Édipo e Cadmo não tinham ligação alguma entre eles. É num tempo posterior que inserimos os dois numa genealogia comum. Uma ligação possível indica o parentesco de Cadmo à família de Édipo da seguinte forma: Cadmo teve Polidoro, que governou Tebas e foi morto pelas Bacantes; Polidoro teve Lábdaco, também morto pelas Bacantes; este era pai de Laio, morto pelo próprio filho, Édipo. Todos foram reis de Tebas.

Nossa principal fonte de informação são as tragédia, com Ésquilo, Sófocles e Eurípides, as quais, no entanto, apresentam versões diferentes de filiação entre os descendentes de Cadmo e dos guerreiros filhos do dragão e da terra. Construir uma genealogia lendária é uma tarefa que implica artificialidade. Ou ainda, ficção. Sobretudo no que se refere aos espartos, que muito mais do que pertencerem a uma mesma família, pertencem a uma mesma classe social militar.

É dessa classe espartana dos filhos da terra de Tebas que parece descender Creonte, personagem recorrente nas tragédias. De acordo com Vian (1963), a rivalidade existente entre Creonte e a família de Édipo, que podemos averiguar sobretudo na trilogia tebana, deve-se a uma antiga rivalidade, entre um Creonte primeiro, filho de um dos cinco espartanos que restaram da batalha lendária, e Cadmo, que provocou o massacre e fundou a cidade de Tebas. Sem ser filho da terra, torna-se seu primeiro rei. Nesse ponto, podemos supor uma relação de Cadmo com Édipo. Ao assumirem o trono de Tebas, ambos são considerados estrangeiros. Cadmo era filho de Agenor, da Fenícia. Já Édipo era tebano, mas esse fato era desconhecido por ele e pelos cidadãos de Tebas quando assumira o trono.

Nas tragédias de Sófocles, a relação entre Creonte e Édipo parece cordial; no entanto, o tragediógrafo se recusa a chamar Creonte de rei nas duas primeiras peças da trilogia tebana. Em vez disso, toma-o como tutor dos filhos de Édipo. Em *Édipo em Colono*, Creonte é citado como regente, não como rei legítimo. É tido como rei apenas em *Antígona*, em função de seu laço de sangue com os filhos mortos de Édipo. Contudo, ninguém o considera um rei legítimo, em função da tirania com a qual governa, nem seu próprio filho, Hêmon. Na tragédia de Édipo da versão contada por Eurípides, a rivalidade se torna mais evidente, visto que é Creonte quem investiga o assassino de Laio e ordena seus seguidores a ferirem os olhos do assassino Édipo (VIAN, 1963).

Francis Vian capta uma estrutura clara das aventuras de Cadmo que faz dele um herói. Tal estrutura parece ter um caráter religioso. Para ele, o herói está em busca de um lugar para fundar, *ex nihilo*, uma nova cidade. Ele é guiado por um animal, encarnado por uma divindade, e se sacrifica para tornar a nova terra um solo sagrado. Em seguida, ele luta bravamente com o dragão. Assim, temos na história de Cadmo um mito de criação com três atos principais: “o combate vitorioso com o monstro primordial, a expiação ritual do assassinato e o triunfo final marcado por uma hierogamia” (VIAN, 1963, p. 232).

Podemos observar tal estrutura, ou ao menos os três atos heroicos, na história de Édipo. O herói mata a esfinge que assolava Tebas. Com isso, ganha a mão não de uma deusa, mas da

rainha Jocasta. Ao final de *Édipo Rei*, na versão de Sófocles, expia sua culpa furando seus olhos e exilando-se de Tebas. Outra relação que podemos identificar entre Cadmo e Édipo se dá em *Édipo em Colono*. A relação que fazemos ocorre, na verdade, mais especificamente, entre Édipo e a vaca. Tal como o animal sagrado, Édipo caminha errante acompanhado de Antígona, até cansar e encontrar um lugarejo colonizado por Atenas. O ponto onde a vaca cai e falece se torna o começo, *ex nihilo*, de toda história de Tebas. Já o local onde Édipo morre misteriosamente, nas fronteiras de Atenas, parece tornar-se símbolo do fechamento de um ciclo iniciado há muitas gerações.

### 2.2.2 O destino dos Labdácidas

No livro *Édipo ao pé da letra*, Antonio Quinet (2015) nos conta uma história anterior à tragédia de Édipo e de Antígona, buscando se aproximar da origem da maldição dos Labdácidas, aquela que fez gerar o terrível oráculo que assolou a família, ou seja, o oráculo que proferiu que o filho de Laio o mataria e se casaria com sua esposa. Tal história pertence à mitologia grega e narra circunstâncias da vida de Laio.

Labdaco, rei de Tebas, reprimiu o culto ao deus Dioniso, que vinha ganhando cada vez mais força na cidade. Em função disso, foi morto pelas bacantes, mulheres que honravam o deus em rituais. Laio, filho de Labdaco, era ainda muito jovem para assumir o trono, o qual ficou sob regência de Lico, cunhado de Labdaco. Porém, tiranos tomaram o reino e mataram o novo rei. Para proteger o pequeno Laio dos ataques, seu avô Nicteu o enviou para a corte do reino da Frígia e o deixou aos cuidados do rei Pélops.

Com o passar dos anos, Laio se apaixonou por Crísipo, filho do rei e herdeiro do trono. Quinet (2015) conta que o jovem filho de Labdaco planejou uma fuga: resolveu raptar seu amado e retornar com ele para Tebas, com a intenção de assumir o reinado deixado por seu pai. Pélops tentou recuperar o filho, mas, sem sucesso, culpou Laio por tê-lo sequestrado e lançou uma maldição, parte da que já conhecemos: Laio seria assassinado pelo próprio filho.

Os deuses do Olimpo reconheceram a legitimidade das palavras proferidas pelo rei frígio, já que Laio desonrou a lei da hospitalidade, de grande valor entre os gregos. Embora tenha encontrado um lugar seguro para viver na corte de Pélops, Laio raptou e fugiu com Crísipo, traíndo o reino da Frígia, importante aliado do reino de Tebas. Sobre o destino de

Crísipo, as histórias divergem: uns dizem que ele teria sido morto, ou que teria se matado. Outros dizem que teria chegado em Tebas com Laio.

Ainda que não se saiba ao certo o que acontecera ao amado de Laio, o príncipe tebano casa-se com Jocasta e, com a morte do rei tirano, reassume o trono de Tebas e dá seguimento à linhagem real de sua família. Porém, segundo Quinet (2015), como punição pelo crime de sequestro, a deusa Hera envia a Tebas a Esfinge, criatura mitológica constituída por um corpo de leão, asas de pássaro e cabeça de mulher. Como diria a criança de nosso Prólogo, um híbrido. Misterioso híbrido que lança ao outro uma pergunta sobre o ser. Liberta somente o cidadão que decifrar seu enigma, devorando aquele que não resolvê-lo. O rei Laio consulta o oráculo de Delfos para saber o que fazer diante da terrível ameaça e é orientado a não ter filhos, caso quisesse salvar a cidade. Sabemos o desfecho dessa história e, curiosamente, aquele que é capaz de desvendar o enigma da esfinge é Édipo, filho de Laio e Jocasta.

Não ter filhos significaria dar um fim, em sua própria geração, à maldição apregoada por Pélops e reconhecida pelos deuses, libertando Tebas de uma dinastia condenada ao sofrimento. No entanto, para um rei, não ter filhos é renunciar ao poder, entregá-lo a outra família.

Laio bem que tentou não ter filhos, de acordo com Quinet (2015). Ainda assim, Édipo foi concebido num dia em que cedeu aos prazeres de Dioniso, mesmo deus combatido pelo seu pai. Dessa maneira, quando o bebê nasceu, Laio mandou que lhe furassem o pé e que o abandonassem no monte Citeron. Édipo, nome que significa “pé inchado”, foi encontrado por um pastor que o entregou para ser adotado pelos reis de Corinto, Pólibo e Mérope.

Assim, a maldição lançada a Laio se torna a maldição das gerações seguintes dos Labdácidas, porque, à medida que foi sendo concretizada, ainda que sua realização tenha ocorrido na tentativa de evitá-la, mais o fado foi sendo relançado para as gerações seguintes: Laio cometeu um crime contra a hospitalidade e foi amaldiçoado. Seu filho Édipo consumou a maldição, cometendo o parricídio e, por consequência, o incesto. Os dois netos homens, gerados pelo crime de incesto, carregaram a maldição até se destruírem um ao outro. O que resta a Antígona, envolvida nesse imbróglio familiar? Com Ismene, ela é a última da terrível linhagem dos Labdácidas.

A maldição se encerra com ela? Talvez sim, pois o que conhecemos da história de Antígona, contada por Sófocles na terceira parte da trilogia tebana é que ela acolhe a sina dos Labdácidas, em vez de fugir, lutar contra ela, assim como faz seu pai no fim da vida. Édipo,

como o pai Laio, fora acolhido em solo estrangeiro, recebido por Teseu sem receio de que o amaldiçoado labdácida pudesse trazer a sua terra algum mal. Grato por sua acolhida, escolhe um lugar incerto, uma região sem limites definidos, prometendo a Teseu que o ato do enterro traria proteção a seu reino. Além disso, Édipo renega seus filhos homens, os quais, como o avô Laio, tinham como preocupação reinar sobre Tebas, perpetuando o poder da família.

O nome Antígona, de acordo com o *Dicionário etimológico da mitologia grega* (2013, p. 36), é composto pela preposição *ἀντί*, que pode significar “de frente”, “em frente de” e *γονή*, que indica a descendência. O segundo termo corresponde ainda ao tema verbal *γεν-*, “nascer”. A primeira parte do composto poderia remontar ao sânscrito *ánti*, no latim *ante*, cuja raiz *ant* teria tido como significado original “de frente”, para passar ao grego com o sentido de “opor-se, encontrar-se”.

Conforme o dicionário, ainda que apareçam interpretações como “contra o nascimento” ou “contra o útero”, ou tentativas de relacionar o nome com a “oposição ao nascimento”, pelo fato de a heroína ter sido fruto de um incesto, Antígona significa “nascida no lugar de”, “para tomar o lugar de” algum antepassado, algum familiar.

Nesse sentido, o próprio nome já apresenta a implicação da princesa na sina da família, ou seja, ela nasceu para ocupar o lugar de um familiar, ou para velar um familiar. De que lugar se fala aqui? O lugar da morte?

Édipo não deveria ter nascido, pois foi recomendado a Laio que não tivesse filhos. Mesmo assim, ainda que soubessem da recomendação do oráculo, Laio e Jocasta o desobedeceram, e Édipo foi originado na transgressão de um interdito. Toda a família carrega esse signo de negação da lei, pois cada um de seus frutos não deveria ter nascido. Mas que lei é esta que a família tenta burlar ao longo das gerações? Talvez a lei divina que Antígona honra. Dessa forma, também Antígona não deveria ter nascido, mas nasceu. Ela cumpre o conselho que o oráculo de Delfos deu ao avô, pois não se casou e não teve filhos, e enfatiza tal sacrifício em seus lamentos finais. Além disso, o que se pode dizer? Como isso ressoa em sua história?

### **2.3 Antígona, heroína trágica da ética da psicanálise**

[...] um leito nupcial  
jamais terei, nem ouvirei hinos de bodas,  
nem sentirei as alegrias conjugais,  
nem filhos amamentarei; hoje, sozinha,

sem nenhum amigo, parto – ai! infeliz de mim! –  
ainda viva para onde os mortos moram!

(*Antígona*, vv. 1021-1026)

Em seu seminário *A ética da psicanálise*, Lacan (1959-1960/1997), a exemplo de Freud, recorre à tragédia grega para enunciar o que se articula como ética psicanalítica, a qual está sustentada pela noção de que o sujeito, para viver sua vida com suas escolhas, pode ceder de qualquer fonte de que dispor, só não pode ceder de seu próprio desejo.

Nesse sentido, Lacan elege Antígona, filha de Édipo, a heroína da ética, cuja história visita na versão homônima de Sófocles. Patrick Guyomard (1996), em seu livro *O gozo do trágico*, realiza uma leitura do seminário de Lacan sobre a ética e oferece também a dimensão do desejo em Antígona, em que aponta as características que fazem com que a heroína adentre o universo do trágico.

Sua irreduzibilidade, sua coragem diante da morte, seu desafio em favor de uma causa que lhe é vital, sua lucidez diante das condições de sua vida, que ela não pode salvar ao preço da perda de suas razões de viver, tudo isso são traços essenciais a qualquer ética do desejo. (GUYOMARD, 1996, p. 21)

A fim de buscar elementos que nos ajudem a pensar a questão dos limites e possibilidades no cenário da educação escolar, vamos conhecer a história de Antígona, heroína que inspira o trabalho de Lacan sobre a ética da psicanálise.

Sófocles, em *Antígona*, última parte da trilogia tebana, apresenta inicialmente um diálogo entre Antígona e Ismene, filhas de Édipo e Jocasta, em que narram os últimos acontecimentos. Seus dois irmãos, Etéocles e Polinices acabam por matar um ao outro na disputa pelo trono de Tebas. Com a morte dos dois, é o seu tio Creonte que assume o reinado. Creonte confere um sepultamento digno a Etéocles, pois ele era o rei de Tebas, mas proíbe, sob pena de morte, o enterro de Polinices, pois ele cometeu um atentado contra o governo ao matar o rei, seu próprio irmão. Proclama Creonte:

[...] fique insepulto o seu cadáver e o devorem  
cães e aves carniceiras em nojenta cena.  
São estes os meus sentimentos e jamais  
concederei aos homens vis maiores honras  
que as merecidas tão somente pelos justos.  
Só quem quiser o bem de Tebas há de ter  
a minha estima em vida e mesmo após a morte.

(*Antígona*, vv. 235-241)

Ao edito de Creonte, o corifeu responde: “[...] tens o poder – eu reconheço – para impor a lei de tua escolha, seja em relação aos mortos, seja a nós, que ainda estamos vivos.” (*Antígona*, vv. 244-246).

Antígona se recusa a se submeter às leis do Estado, pois vão contra as leis divinas. Sabendo que irá pagar com a própria vida, enterra seu irmão Polinices com as próprias mãos, e não nega sua ação quando descoberta. Em diálogo com Creonte, lembra a ele das leis não escritas, aquelas que os regem desde os tempos mais remotos, ou seja, não se deve negar enterro a um corpo, não importando quem seja. Desafiado por Antígona, sua sobrinha, questionado pelo coro, enfrentado pelo filho Hêmon, Creonte insiste em imprimir à princesa um destino terrível: o emparedamento ainda viva numa caverna fora da cidade.

Tirésias, o sábio cego, diz a Creonte que a cidade de Tebas está amaldiçoada pela carniça espalhada por cães e aves e pode perder a proteção dos deuses, caso o rei não volte atrás de sua decisão. Dessa forma, Creonte vai com seus guardas soltar Antígona. Um mensageiro anuncia ao coro o suicídio de Hêmon, noivo de Antígona, que jazia abraçado ao corpo pendente da princesa, estrangulada com um laço de seu vestido. Ao saber do filho morto, Eurídice retorna ao palácio para cometer sua morte.

Ao fim, Creonte carrega o corpo do filho e vê o corpo da mulher. Deseja a própria morte, mas não é esse seu destino. A fala que encerra a tragédia é do coro, que ensina sobre a prudência das palavras.

### **2.3.1 *Átē, Omos, Mêrima***

Lacan aponta que Antígona é levada por uma paixão, pois sua ação não é simplesmente defender o direito sagrado do morto e de sua família, e muito menos se justifica por uma suposta santidade. De acordo com o autor, existe uma palavra no texto da tragédia que se repete vinte vezes: *átē* ou “o limite que a vida humana não poderia transpor por muito tempo” (LACAN, 1959-1960/1997, p. 318), e é justamente onde Antígona deseja estar, ou seja, o lugar que deve ocupar, por destino, desde o seu nascimento.

Ela não suporta viver sob as leis de Creonte, sob as leis do homem, pois tem algo de desumano em sua conduta. Para Lacan, esse caráter desumano fica claro, toma forma, no

tratamento que dirige à irmã Ismene, que interroga a decisão de Antígona de enterrar o irmão das duas, já que a conduta da heroína é romper a ligação com a irmã, tomá-la por inimiga e não a querer mais, ainda que volte atrás no que disse. Mesmo quando Ismene quer acompanhar o destino de Antígona, esse rompimento se mantém, pois esta a trata com desprezo. O coro utiliza a palavra *omos* para referir-se à heroína, que pode significar inflexível, e que Lacan diz ser, literalmente, *cru* ou *não civilizado*. “Que Antígona saia deste modo dos limites humanos, o que isso quer dizer para nós? – senão que seu desejo visa precisamente isto – para além da *Até*.”<sup>3</sup> (LACAN, 1959-1960/1997, p. 319).

Oliveira (2007, p. 63) se ocupa em investigar a palavra *átē* repetida tantas vezes na tragédia de Antígona:

Como traduzir essa palavra intraduzível? O dicionário diz: “flagelo enviado pelos deuses, particularmente, cegueira do espírito, desvario, loucura, ruína, infelicidade, peste”. Como nome próprio, *Áte* é a Fatalidade, a deusa do infortúnio. O substantivo *áte* está, por sua vez, relacionado ao verbo *aáo*, que quer dizer “perturbar o espírito, abater de vertigem e de loucura, ter o espírito desvairado, e abater com uma calamidade, causar um infortúnio”.

Parece existir uma tendência a relacionar a palavra *átē* com erro, ou *hamartia*, cometido quando a pessoa está tomada pela loucura, ou como resultado do erro, levando o indivíduo à ruína e ao infortúnio. Essa é a visão que Aristóteles aponta, de acordo com Oliveira (2007). No entanto, segundo o autor, Lacan não toma a *átē* como *hamartia* e discorda do argumento de Aristóteles.

Para Lacan (1959-1960/1997), a *átē* não pode se referir a um erro cometido por um sujeito, já que se encontra num campo além de suas possibilidades, no que concerne ao campo do Outro. A *átē* é um vazio que resta no sujeito de sua relação com o Outro, ou seja, refere-se ao que resta do Outro na emergência do sujeito. *Hamartia*, para o autor, é o que ocorre a Creonte, que não é o herói da peça, ao querer fazer valer uma lei para todos, a lei da cidade. Com seu erro trágico, comete um transbordamento de limites de outro tipo. A *átē* diz respeito a um limite que separa o sujeito do Outro.

---

<sup>3</sup> A edição brasileira do seminário *A ética da psicanálise* traz a forma *Até* para referir-se ao termo grego *Ἄτη* (*Átē*). Trata-se de uma variação de *ἄτη* (*átē*), que consta no texto original de Sófocles (fonte: <http://www.perseus.tufts.edu>). Ver, na sequência, o comentário de Oliveira (2007) sobre a tradução dessas palavras.

Ao se aproximar da *átē*, do limite, deste lugar além do humano, Antígona entra numa cadeia que corre em cascata, e o que está no fundo é um *mérimna*, uma palavra designada por Lacan (1959-1960/1997) como algo ambíguo, que está entre o objetivo e o subjetivo, o que permite pensar no *mérimna* como significante da cadeia, como a desgraça da família de Antígona, como a maldição dos Labdácidas lançada e relançada de geração em geração.

Dessa maneira, o que impulsiona a heroína para as fronteiras da *átē* é o *mérimna* de sua família. Antígona toma o lugar de seus antepassados, sendo esse lugar a própria *átē*, o limite humano que deseja ultrapassar, fronteira entre a vida e a morte. Seu desejo de morrer é impulsionado pelo *mérimna* que a conduz à morte, ao destino de seus familiares, com exceção da traidora Ismene. Para ela, a interpretação do *mérimna* familiar parece ser menos fatal.

Sobre a etimologia do nome Antígona, que podemos designar como “nascida no lugar de”, ainda questionamos: Antígona veio ao mundo substituindo o quê? Nasceu no lugar de quem? Ela parece carregar a própria condição de nascer no lugar de algo, de substituir alguém, de ocupar um lugar. É como se em suas ações ela tomasse para si a responsabilidade do *mérimna* de sua família, como se a sua função no mundo fosse essa, a de promover o desenlace do *mérimna*, conforme demonstra em seus lamentos finais:

[...] Ah! Horrores  
do tálamo materno! Ah! Teus abraços  
incestuosos, minha mãe, com o pai  
de quem nasci! Como sou infeliz!  
E para eles vou assim, maldita,  
sem ter chegado às bodas! Meu irmão  
infortunado! Que união a nossa!  
Transformas-me, morrendo, em morta viva!

(*Antígona*, vv. 961-961)

Prestes a morrer, no lugar intransponível ao qual ela se prende, a *átē*, Antígona se lembra de sua origem incestuosa e sugere ir para o mesmo caminho dos pais, ao sugerir uma união incestuosa com o irmão. Torna-se uma morta-viva ao ocupar este lugar entre vida e morte, ao doar-se como o limite que pode promover essa separação entre vida e morte. Justamente essa barreira que foi negada, desde o princípio, aos Labdácidas. Nasceram sob o interdito de jamais existirem. Édipo, que não deveria ter nascido, simplesmente desaparece. Não ter sepultura é uma forma de apagar o seu nascimento. Polinices não ganha o direito de ser enterrado. Ao

contrário do corpo de Édipo, objeto místico, o corpo de Polinices fica exposto, em sua crueza de carne, abjeto.

Dessa forma, o limite entre vida e morte fica confuso, e é essa barreira que Antígona busca fazer com o mínimo que lhe resta, com a univocidade de sua metáfora, com seu corpo e com sua morte. Garantir o passado, a história da família, com um presente fatal. Garantir o direito de existência da família, mesmo em sua negatividade. Garantir a vida da família, com a sua morte.

Em que Antígona se diferencia de seus familiares, ao mesmo passo que se alia a eles? Em vez de fugir de seu destino, das profecias do oráculo, do mandamento das divindades, Antígona encara sua sina, deseja-a. Confere sepultamento ao irmão criminoso, selando não apenas o fim deste, mas o fim do próprio Édipo, a quem foi negada, num primeiro momento, a sepultura em Tebas. Assume o enterro do irmão como de sua responsabilidade, acolhendo, dando um lugar, em sua existência, ao fado familiar.

Nesse sentido, entendemos que Lacan (1959-1960/1997) situa Antígona no lugar *ex nihilo*, zona limite da linguagem a partir da qual acontece a criação. A expressão atribui-se a “do nada”, vazio, e para o psicanalista há uma correspondência entre a modelação significante, o que fazemos com os significantes que nos marcam como sujeitos, e a criação *ex nihilo*, “a introdução no real de uma hiância, de um furo”. (LACAN, 1959-1960/1997, p. 153).

Antígona se apresenta como *autônomos*, pura e simples relação do ser humano com aquilo que ocorre de ele ser miraculosamente portador, ou seja, do corte significante, que lhe confere o poder intransponível de ser o que é, contra tudo e contra todos (LACAN, 1959-1960/1997).

Guyomard (1996, p. 31) aponta que ela “é *autônomos*, ela que dá a si mesma a lei de sua fidelidade à família e aceita sofrer-lhe os efeitos”. De acordo com Vieira (2010), Antígona não tem pretensão alguma de se manter viva, mas de sustentar a sobrevivência de seu ideal de conduta, de sua ética: “[...] a morte não significa impossibilidade, mas necessidade, não simboliza o final da vida, mas seu coroamento.” (VIEIRA, 2010, p. 157). Ou seja, Antígona preserva o significante último de sua ética, que faz valer sua própria passagem pelo mundo, nem que para isso precise morrer. A morte para ela não é o limite, mas seu limite é o seu significante ético.

Sem fugir às consequências de seu ato de enterrar o irmão (diga-se de passagem, duas vezes), Antígona assume a Creonte, incrédulo da desobediência da sobrinha, ser a criminosa, desafiadora da lei: “Fui eu a autora. Digo e nunca negaria.” (*Antígona*, v. 503).

### 2.3.2 Desejo do Outro primordial e castração

O desejo da mãe, o texto faz a ele alusão, é a origem de tudo. O desejo da mãe é o desejo fundador de toda a estrutura, aquele que fez vir à luz seus rebentos únicos, Eteoclés, Polínicos, Antígona e Ismene, mas, ao mesmo tempo, é um desejo criminoso. [...] Nenhuma medição é aqui possível, a não ser esse desejo, seu caráter radicalmente destruidor. A descendência da união incestuosa se desdobrou em dois irmãos, um que representa o poderio, o outro que representa o crime. Não há ninguém para assumir o crime e a validade do crime senão Antígona. Entre os dois, Antígona escolhe ser pura e simplesmente a guardiã do ser criminoso como tal. [...] É na medida em que a comunidade se recusa a isso [perdoar] que Antígona deve fazer o sacrifício de seu ser para a manutenção desse ser essencial que é a Até familiar – motivo, eixo verdadeiro, em torno do qual gira toda essa tragédia. Antígona perpetua, eterniza, imortaliza essa Até. (LACAN, 1959-1960/1997, p. 342)

A condição de Antígona ser como é, o lugar que lhe cabe na linhagem familiar, deve-se ao desejo destruidor do Outro primordial, Jocasta? Parece ser isso que Lacan tenta propor, já que entende que o desejo da mãe é criminoso e destrutivo, responsável por ter gerado filhos criminosos, cabendo ao desejo puro de Antígona a condição de zelar fielmente a *átē* familiar.

É Guyomard (1996) quem constrói uma crítica ao argumento de Lacan, pois acredita que Jocasta não pode carregar em seus ombros, sozinha, a culpa do desejo desmedido de seus filhos, só pelo fato de ser a mãe, o Outro primordial. Como se os pais Laio e Édipo não tivessem nada a ver com os crimes da família e fossem apenas vítimas de uma mulher-mãe terrível. De acordo com a tese de Lacan, supomos que Antígona sacrifica-se, morre em decorrência do desejo materno incestuoso, ao qual se alia, purificando seu ser num eterno zelo pelo corpo do irmão.

Acreditamos que há outro aspecto a ser pensado nessa passagem de Lacan que diz respeito às inscrições significantes que possibilitariam Antígona construir um caminho outro para a sua vida, uma medida, uma inflexão ao desejo do Outro primordial. Não há realmente nada em seu ato que possa vir a constituir uma medida, uma função simbólica ao puro desejo materno, por meio da constituição da falta?

Guyomard (1996) aborda essa questão ao propor pensarmos na diferença entre o desejo de Antígona (o qual para Lacan é puro desejo materno) e a operação de castração, operação esta que, junto à frustração e à privação, concede ao sujeito uma condição desejante, marcada pela falta. Para o autor, é fundamental

[...] saber se se trata de seu desejo ou de sua castração, da afirmação de sua onipotência além da morte ou do reconhecimento de seus limites. Essa diferença é essencial. O desejo puro realmente remete à castração, pensada como puro corte: o puro poder de dizer não de Antígona [...] como saber se o poder da recusa, o não do sujeito, é, ele mesmo, aceitação ou recusa da castração (de um limite para seus desejos)? Será que Antígona apoia sua recusa na aceitação ou na recusa de sua castração? (GUYOMARD, 1996, p. 16-17)

A recusa de que Guyomard fala é a recusa do interdito de Creonte. Sendo assim, sua questão é provavelmente quanto ao valor da lei proposta pelo rei para Antígona, como tal interdito se compõe no ato de Antígona. Pensamos que se trata de uma aceitação de algo que poderia cumprir a função da castração, na medida em que no ato de recusar a lei de Creonte enterrando o irmão, Antígona estipula qual a lei que ela segue, a lei divina, anterior à proibição de Creonte. É essa lei que a constitui como sujeito de desejo e sujeito de linguagem, na tentativa de demarcar a diferença entre vida e morte, o traçado entre a vida e a morte. É a essa lei que ela se dobra. No entanto, acreditamos que não há limite para seu desejo em seu ato, ela se lança a um destino mortífero de reencontro com o vazio de sua constituição, de reencontro com seus familiares. Deseja esse destino, não recua diante dele, mas ainda assim experimenta angústia. Ao final, acaba por lamentar sua própria morte, mas a aceita, não foge dela. Toma-a como uma vantagem. Desse modo, diz a Creonte:

[...] Eu já sabia que teria de morrer  
(e como não?) antes até de o proclamares,  
Mas, se me leva a morte prematuramente,  
Digo que para mim só há vantagem nisso.  
Assim, cercada de infortúnios como vivo,  
A morte não seria então uma vantagem?

(*Antígona*, vv. 524-530)

Sabe que um dia irá morrer, sabe que sua vida e de seus familiares está desgraçada para sempre e, nesse sentido, escolhe um motivo para morrer. Faz de seu ato um ato simbólico ao escolher morrer por algo, por alguma coisa. Doa-se completamente a isso.

No seminário 10, chamado *A angústia*, em que Lacan (1962-1963/2005) trabalha esse conceito fundamental, motor da clínica psicanalítica, o psicanalista fala da relação do sujeito neurótico com a angústia de castração. Ele nos diz que aquilo do qual o neurótico recua não é a castração, mas fazer de sua castração aquilo que preencheria a falta do Outro, ceder uma parte positivada de si como forma de garantir o Outro. Chega a esta formulação a partir do que Freud diz sobre a clínica, que o ponto intransponível, o ponto de chegada da elaboração da experiência do neurótico é a angústia de castração.

No entanto, Lacan acredita que o limite é mais além do ponto situado por Freud:

Dedicar sua castração à garantia do Outro, é diante disso que o neurótico se detém. Ele se detém aí por uma razão como que interna à análise, e que decorre de que é a análise que o leva a esse encontro. A castração, no fim das contas, nada mais é que o momento da interpretação da castração. (LACAN, 1962-1963/2005, p. 56)

Lembramos aqui que a castração é uma das operações que constituem o sujeito como “em-falta”, sendo uma operação que implica uma perda de uma parte de si para o Outro. O que o sujeito perde é a miragem de uma relação totalizada com a dimensão primordial do Outro, representada por quem exerce a função materna, ou seja, o que ele perde é justamente ser aquilo capaz de preencher a falta deste Outro.

Na castração, pode-se dizer, ele perde a identificação a uma dimensão objetual, assumindo uma dimensão subjetiva. Isso ocorre porque resta uma potência que lança o sujeito para fora dessa relação, o significante da falta que ele passa a situar numa alteridade simbólica, não mais ocupada pela mãe, mas pela linguagem, pela cultura. O sujeito neurótico não deseja mais ser o objeto que pode completar o Outro, mas ter ou não ter esse objeto capaz de causar/completar a falta no Outro. A dimensão da alteridade precisa permanecer faltante, falta esta realizada pelo sujeito que busca completá-la de alguma forma, nunca totalmente, com os objetos de que dispõe ou de que não dispõe. Se a falta for totalmente preenchida, o sujeito se flagra a si mesmo como fixado em uma dimensão totalmente objetual. Em vez de doar uma parte de si, uma cessão de objeto, ele doa-se por inteiro, e da relação com a alteridade nada resta para que ele siga desejante, percorrendo e produzindo-se em uma cadeia simbólica.

O sujeito, para desejar, precisa manter o falo como significante da falta do Outro, com o qual pode inventar uma diversidade de representações. Nesse sentido, seu limite está para além da operação da castração, na medida em que desta operação não decorra advir como puro objeto que obtura a falta do Outro, o que colocaria em questão até mesmo a sustentação da diferença, mas advir sempre como sujeito desejante, para além do gozo do Outro.

Dessa maneira, questionamos o que faz com que Antígona seja a heroína trágica que a psicanálise recupera ao pensar a ética, considerando que ela doa seu corpo, sua própria vida, falece, em nome da garantia do Outro, um lugar ocupado pelos deuses gregos. O trabalho da clínica psicanalítica pode ocorrer no sentido de conduzir o sujeito a esse enfrentamento, experimentado não sem angústia, de averiguar quais são os contornos que conformam seu desejo, ao que responde sua castração, com o que ou como ele paga a dívida simbólica de sua existência. Para Lacan, o sujeito pode pagar com o que for, uma cessão de si, de algo de si, de seu gozo, só não pode pagar com o seu próprio desejo. “A única coisa da qual se pode ser culpado é de ter cedido de seu desejo” (LACAN, 1959-1960/1997, p. 385). Pois pensamos que a sua condição desejante é a única coisa que o sujeito realmente pode ter. Desse modo, o puro desejo de Antígona é a única coisa que permanece com ela até o fim. Ela perde sua vida, seu futuro, um casamento, alegrias conjugais, os filhos e Ismene, sua irmã, mas não perde tudo, pois sustenta seu desejo e com ele vai até a morte, atravessa a fronteira entre vida e morte, a *até*.

Talvez a personagem Antígona mostre para nós a dimensão paradoxal inerente a essa relação do sujeito com o Outro. O que é da ordem subjetiva, o que é da ordem objetal, na medida em que, em verdade, inventamos o que o Outro supostamente desejaria de nós e decidimos o quanto respondemos ou não a tal demanda. Antígona nos diz que não tem nada a perder, pois em sua vida cheia de infortúnios a morte se inscreveria como vantagem. A morte, para nós, meros leitores, espectadores da cena, é a perda de tudo, é mergulho na radicalidade do ser objetal. Talvez para Ismene, para Creonte, para os demais cidadãos tebanos, também. Para Antígona, morte é ganho, torna-se radicalmente um ganho subjetivo.

### 2.3.3 Antígona *ex nihilo* e as leis não escritas

A ação trágica de Antígona, para Lacan (1959-1960/1997), ocupa um lugar limite, lugar de antecipação da morte, da experiência da própria morte em vida. O espectador testemunha ao mesmo tempo que é conduzido a uma travessia neste lugar que situa os limites do simbólico.

Dessa maneira, Antígona situa-se num lugar *ex nihilo*, ou seja, com sua ação de enterrar Polinices a heroína vai ao limite da linguagem, atribuindo, até as últimas consequências, valor ao significante *irmão*, que impera sobre tudo o que ele possa ter feito pelo bem ou pelo mal. E desse lugar, no belo enfrentamento de Antígona contra as leis de Creonte, ela diz:

Mas Zeus não foi o arauto delas para mim,  
nem essas leis são as ditadas entre os homens  
pela Justiça, companheira de morada  
dos deuses infernais; e não me pareceu  
que tuas determinações tivessem força  
para impor aos mortais até a obrigação  
de transgredir normas divinas, não escritas,  
inevitáveis; não é de hoje, não é de ontem,  
é desde os tempos mais remotos que elas vigem,  
sem que ninguém possa dizer quando surgiram.

(*Antígona*, 511-520)

De que leis Antígona fala aqui, construindo uma arguição alternativa à imposição de Creonte? São leis de tempos remotos, anteriores ao bem que o rei quer para a cidade. São leis além do bem, não escritas, mas que se fazem presentes entre os cidadãos. Em seu livro *Antígona e a ética trágica da psicanálise*, Ingrid Vorsatz (2013) nos diz que as leis não escritas, *nomina*, diferenciavam-se da lei escrita, *nomos*. As *nomina* dependem da ação de cada indivíduo, do quanto cada um consegue inscrever em ato as leis não escritas que segue. Apenas por adesão singular as *nomina* podem ter validade. Isso vale também para as imposições divinas. As verdades dos deuses gregos só têm valor no momento em que um cidadão escolher segui-las em ato.

As leis não escritas, *nomina*, são aquelas que vigem desde os tempos imemoriais, e sua validade reside exclusivamente na força de sua enunciação, a despeito de sua origem divina. Sua incidência é real; ela *ex-siste*, é exterior ao mundo humano, que, por sua vez, se constitui na e através da submissão a essas leis. Para que tenha validade, a lei não escrita convoca o ato, singular,

de cada um – no caso, da heroína trágica – a cada vez. (VORSATZ, 2013, p. 114)

Já o *nomos*, a escrita da lei, surge de uma necessidade de organização da pólis, numa tentativa de registrar a legislação divina. Uma vez escrita, a lei dispensaria a escolha individual para adquirir validade e deveria ser respeitada por todos, sem exceção, pelo bem comum.

Vorsatz (2013) argumenta que o universo em que a tragédia se estabelece não é, ainda, o conhecido âmbito da filosofia, acessível ao nosso modo de organização contemporâneo, que se faz com a razão e o conhecimento, em que o indivíduo é senhor em sua própria casa. Esse modo de vida começa a se desenvolver na história da humanidade no século IV antes de Cristo, que corresponde ao surgimento da democracia, com o ideal de bem para todos. Na tragédia, não são motivações racionais e de algum sistema de conhecimento que sustentam a vida dos homens.

A tragédia antiga, que surgiu e se dissipou ao longo do século V antes de Cristo, situa-se no mundo dos deuses gregos, e, sendo assim, a palavra tomada pelo herói trágico leva em consideração a alteridade divina. Para Vorsatz (2013, p. 22), “o herói trágico, determinado pelo campo real dos deuses, dele se extrai por intermédio de seu ato”. Assim, o herói surge no momento em que, com sua ação, garante a presença e a ordem divina. Porém, sua ação implica sua própria perda.

Antígona garante, no ato de enterrar Polinices com suas próprias mãos, o lugar das leis não escritas da Justiça, companheira dos deuses de baixo da terra, como se estivessem na origem de sua escolha. Em seguida, mostra-se responsável pelas consequências de seu ato, que implica a própria morte. Com seu ato e com suas palavras, Antígona move o Aqueronte.

É importante entender que o ato de Antígona, além de corresponder ao seu desejo, inscreve-se numa tradição grega de entregar os corpos ao mundo dos deuses de baixo. Para fazê-lo em respeito e honra aos deuses, os corpos passam por um ritual de purificação, as libações fúnebres. Além disso, os corpos precisam de sepultura, para que possa ocorrer um esquecimento, já que “as almas errantes se transformariam em fantasmas que perseguiriam os vivos” (VORSATZ, 2013, p. 64).

Não permitir as honras fúnebres e o sepultamento de Polinices é uma desmedida de Creonte. “A mutilação do corpo, além de enfraquecer o espírito do morto, atinge gravemente a honra da estirpe. O sepultamento é um dever sagrado que faz o morto descer ao Hades, onde ele se torna um *numen* (espírito ou gênio) protetor da linhagem.” (VORSATZ, 2013, p. 64).

A purificação do corpo e o seu enterro correspondem, desse modo, a uma operação simbólica, que permite estabelecer uma separação entre os vivos e os mortos. Antígona age em função da morte simbólica de Polinices, no entanto as honras fúnebres que concede a ele, levam-na à sua própria morte simbólica, ao ponto extremo onde a vida alcança a morte. Presa entre duas mortes, conforme define Lacan.

Vorsatz (2013, p. 67) aponta que Creonte,

em seu afã legiferante, faz com que as funções e os lugares sejam subvertidos: os vivos são enterrados, os mortos jazem insepultos. A situação resulta no *chaos*; a própria natureza desordenou-se e a ordem cósmica, tão cara ao grego antigo, foi revirada pelo avesso. A sentença do soberano sobre o ato de Antígona apenas redobra a anterior, a proibição do sepultamento de Polinices: este, condenado a apodrecer entre os vivos; aquela, a viver entre os mortos.

De acordo com a autora, Creonte não ordena a morte de Antígona, conforme havia prometido ao traidor do decreto. Não esperava ele que a pessoa a trair seria ela, sua sobrinha, sangue de seu sangue. Temendo a revolta dos deuses, decide pelo seu emparedamento, viva. A morte seria uma consequência, pela qual ele não quer se responsabilizar.

O destino trágico de Antígona é o de seu corpo no lugar do corpo do irmão. Ela aparece como carne, como morta, embora viva. O que mais ela consegue realizar, ainda que simbolicamente? Como já mencionado, em *Édipo em Colono*, tragédia que antecede *Antígona*, Édipo é enterrado por Teseu em lugar desconhecido, seu corpo não pertence a lugar nenhum, não protege a sua linhagem. Antígona e a irmã Ismene fazem os rituais de purificação, porém são impedidas de ver e de saber sobre o local da sepultura.

Antígona, ao dizer os motivos pelos quais enterra Polinices, afirma:

[...] Se houvera sido mãe de filhos,  
ou se o esposo morto apodrecesse exposto,  
jamais enfrentaria eu tamanhas penas  
tendo de opor-me a todos os concidadãos!  
Que leis me fazem pronunciar estas palavras?  
Fosse eu casada e meu esposo falecesse,  
bem poderia encontrar outro, e de outro esposo  
teria um filho se antes perdesse algum;  
mas, morta minha mãe, morto meu pai, jamais  
outro irmão meu viria ao mundo.

(*Antígona*, vv. 1008-1017)

Para Guyomard (1996), Antígona, ao enterrar o irmão, o único que lhe resta, está honrando também algo que diz respeito à sua própria condição, de ter nascido do incesto. “A questão de Antígona é que essa unicidade inclui o incesto. Um incesto que a fez nascer – sem metáfora – e que a faz morrer. Ela coloca, tragicamente, a questão da confusão entre a vida e a morte, como entre a lei e o incesto.” (GUYOMARD, 1996, p. 32).

Como o autor aponta, Antígona conhece apenas uma metáfora pura que a conduz à morte. É também o que a faz ver em Polinices a unicidade de ser um *irmão*, o que a faz, por outro lado, tomar-se na unicidade de ser uma *irmã*. De acordo com Guyomard (1996, p. 31),

[...] a unicidade do irmão morto converte-se na relação pura (isto é, esvaziada de qualquer outro interesse) de Antígona com o que faz dela um sujeito falante; ela se identifica com o corte da linguagem – a partir desse nada para onde retorna –, sendo apenas a irmã de seu irmão.

Dessa maneira, podemos depreender disso que o lugar do irmão morto é o lugar do desejo de Antígona. O desejo que se revela no cadáver de Polinices. De acordo com Lacan (1959-1960/1997), o valor do ser *irmão* se torna um valor de linguagem que acaba por mostrar o corte instaurado em Antígona, o corte de linguagem, o limite, o *ex nihilo* em que ela fica presa.

Jamais outro irmão de Antígona viria ao mundo, estando seu pai Édipo e sua mãe Jocasta mortos. É importante lembrar que Édipo, além de pai, é também irmão de Antígona e nessa medida, ao enterrar Polinices, podemos entender que ela enterra também o que resta de *irmão* em Édipo.

Nesse sentido, Édipo e Polinices parecem estar ligados por um significado oculto que diz respeito a ambos serem irmãos de Antígona. Outra ligação possível é o dever de enterrar Édipo (corpo que some, subtraído) deslocado ao dever de enterrar Polinices (corpo exposto, que aparece em demasia). Nessa relação ela mantém a metonímia de seu desejo até as últimas consequências, apontando o que sustenta essa relação, as leis divinas. Os termos morfológicos que constituem o nome Antígona, em grego, *ἀντί* e *γονή*, aludem à função da metáfora, a condição de substituir uma coisa por outra, tomar o lugar de algum familiar, nascer no lugar de algo ou alguma coisa. O ato com o qual se afirma como sujeito, ao mesmo tempo que se coloca em perda, ou seja, o ato de enterrar o irmão ao lembrar das leis não escritas, como dissemos, ocorre por meio da tentativa de garantir simbolicamente o enterro de Édipo pelo enterro de Polinices.

Contudo, como consequência de seu ato, Antígona se torna a própria coisa que substitui o irmão morto, é enterrada como cadáver, sem sê-lo, é tomada como morta, sem sê-lo, sem que nada reste como diferença, como qualquer outra coisa, torna-se totalmente metáfora. Puro corte significante, pura metáfora. Doa-se como parte fundamental da constituição de uma operação simbólica capaz de marcar a diferença entre dois mundos, o mundo dos vivos e o mundo dos mortos, o mundo dos humanos e o mundo dos deuses. No entanto, Creonte provoca nova confusão ao não permitir o enterro de um morto e ao ordenar o enterro de uma pessoa viva.

A própria tragédia grega, para Kathrin Rosenfield (2000), é uma arte que se apresenta como metáfora, quer dizer, representação. É um lugar de passagem entre lugares irredutíveis um ao outro, a natureza e a cultura.

Enquanto metáfora de uma intuição intelectual, a tragédia põe em cena a passagem – o meio (termo) indefinido e insuperável – entre mundo estranhos entre si e que são ao mesmo tempo figuras de níveis distintos do entendimento e da razão. Nesta perspectiva, a tragédia é inteiramente no momento, no instante da representação, transporte infinitamente prolongado entre níveis irredutíveis um ao outro. (ROSENFELD, 2000, p. 168)

A tragédia *Antígona* permite a realização dessa passagem, dessa travessia que conduz de um plano a outro, sem que nenhum possa prevalecer sobre o outro. Para fazer tal travessia, a qual se prolonga em metonímia desejante, faz-se necessária a construção de uma metáfora, nem que para sua garantia o preço a pagar, a libra de carne, seja a própria existência.

Nessa linha de pensamento, Vorsatz (2013) nos mostra que além da temática proposta na tragédia Antígona, a própria estética trágica, sua forma de apresentação linguística, compõe-se de modo a trabalhar a linha de tensão entre planos distintos e, nesse sentido, favorece o pensamento poético, justamente esse que não visa um argumento racional e lógico, mas uma forma de pensamento alargada em que os sentidos vão sendo produzidos em decorrência das passagens de um termo a outro.

Vemos que a própria estrutura de linguagem poética da tragédia caracteriza uma forma de pensamento singular, distinta e anterior ao pensamento logico-conceitual, em que as contradições não se anulam reciprocamente e diferentes patamares de temporalidade coexistem sem que haja primazia de uns sobre outros. A linguagem poética, não subsumida ao princípio de não contradição, seria aparentada ao funcionamento inconsciente. Talvez seja possível supor que em seu funcionamento o inconsciente tem uma forma poética de proceder, de acordo com sua estrutura de linguagem assinalada por Lacan – metáfora e

metonímia são mecanismos análogos à condensação e ao deslocamento postulados por Freud. (VORSATZ, 2013, p. 41)

Condensação e deslocamento são mecanismos que Freud descobre operarem na deformação que conteúdos inconscientes sofrem na tentativa de figurar o sonho, a linguagem, o sintoma. O trabalho de interpretar os sonhos vai nesse sentido de averiguar essas operações com o paciente, que captam traços, aspectos em comum de diferentes objetos, pessoas, espaços e tempos e os fazem participar de uma mesma cena sem que haja uma anulação ou contradição entre eles. A condensação, tomada por Lacan como metáfora, é uma operação simbólica que permite ao sujeito a construção de um novo sentido pela substituição de um significante por outro. Ele trabalha com essa questão no seminário *As formações do inconsciente* (LACAN, 1957-1958/1998).

Nesse sentido, na constituição do sujeito como ser de linguagem, Lacan propõe a ocorrência de metáfora paterna, que teria por função a substituição do significante do desejo da mãe pelo significante do nome do pai. Isso implicaria uma alienação ao desejo do Outro, uma pergunta necessária e fundante sobre o que o Outro quer de mim, sendo este uma alusão à mãe como Outro primordial. Nesse sentido, Antígona desliza a uma rede significante com a qual interpela esse Outro como metáfora, o qual corresponde aos deuses gregos: “Que mandamentos transgredi das divindades?” (*Antígona*, v. 1027).

Pensamos se na tragédia grega não haveria uma intenção nesse sentido, uma tentativa conjunta de criar um dispositivo, uma operação cultural, uma metáfora que pudesse representar o desejo humano na cultura. Uma tentativa de fundar um saber da civilização, sempre falha, sempre trágica, já que, por ela, todos morrem no final, em cadeia. Seria uma tentativa de que a representação alcançasse um ponto impossível. Como aponta Vorsatz (2013), fazer o simbólico cortar o real.

Lacan, no complemento ao seu comentário sobre a tragédia *Antígona*, fala que “Antígona, diante de Creonte, se situa como a sincronia oposta à diacronia” (LACAN, 1959-1960/1997, p. 344). Com seu ato de enfrentar Creonte, Antígona faz um corte, sincrônico, na lei proferida pelo rei. Ao nomear Polinices como inimigo, criminoso, escravo, o que resulta no edito de deixar seu corpo exposto, a princesa mostra o que ele é para ela, um irmão, antes de tudo. O que o rei faz com isso? Não mata o traidor, pois é sua sobrinha, mas a enterra viva para manter em parte sua palavra. Ao ouvir o adivinho Tirésias, muda de ideia, ordena que desenterrem Antígona. Porém, já estava morta, enforcada com um laço de linho de seu vestido.

Ao vê-la, o filho de Creonte, noivo da princesa, mata-se com uma espada. Ao saber da morte do filho, a mulher de Creonte também comete suicídio.

O rei, desesperado, implora para que a morte chegue até ele, já que ele mesmo não consegue fazê-lo. “Venha! Aconteça a última das mortes – a minha! – e traga o meu dia final, o mais feliz de todos! Venha! Venha, pois não quero viver nem mais um dia!” (*Antígona*, vv. 1468-1471).

À súplica de Creonte, o corifeu diz: “isto é o futuro; antes, cuidemos do presente.” (*Antígona*, v. 1472). Entendemos que há na tragédia uma invenção, um fazer com a linguagem, e a relação da temporalidade com a linguagem. O saber na tragédia, um saber que não se revela *a priori*, que se faz com o ato, um saber insabido, pode ser transmitido com esses termos?

### 2.3.4 A dimensão do belo

No lugar em que Antígona sustenta seu desejo, *ex nihilo*, Lacan (1959-1960/1997) fala de seu brilho, de sua luz, que em parte se reflete, causando um cegamento no espectador, e em parte se retém e se prolonga. O psicanalista menciona especialmente uma imagem de Antígona que se destaca dentre as outras, imagem de sua lamentação ao entrar viva no túmulo de sua morte.

Pois bem, sabemos que para além dos diálogos, para além da família e da pátria, para além dos desenvolvimentos moralizadores, é ela que nos fascina, em seu brilho insuportável, naquilo que ela tem que nos retém e, ao mesmo tempo, nos interdita, no sentido em que isso nos intimida, no que ela tem de desnorteante – essa vítima tão terrivelmente voluntária. (LACAN, 1959-1960/1997, p. 300)

Nesse sentido, para além da discussão que compreende as leis do Estado opostas às leis familiares no que diz respeito aos deveres para com os mortos, que por si só já nos coloca numa dimensão de tensionamento, o ato de Antígona nos atravessa ao problematizar a via desejante que em seu caso sobrevive mesmo ao conduzi-la à morte. Há aí um lugar para além dos limites éticos que nossa consciência atinge, alcançamos uma experiência estética compreendida como a zona do belo, que está num ponto além da zona do bem.

O belo, diz Lacan, pode dar forma ao desejo inconsciente, porém há uma relação ambígua entre os termos “desejo” e “belo”. Uma vez que o nosso desejo tome forma bela a partir de um certo arranjo de elementos mínimos, chegamos a um ponto de suspensão do

horizonte do desejo, pois ele encontra no belo uma experiência estética tal que favorece a satisfação desejante e não a relança. Nesse sentido, o belo guarda a condição tanto de expressão do desejo quanto de suspendê-lo.

A verdadeira barreira que detém o sujeito diante do campo inominável do desejo radical uma vez que é o campo da destruição absoluta [...] é o fenômeno estético propriamente dito uma vez que é identificável com a experiência do belo. (LACAN, 1959-1960/2007, p. 265)

A única maneira possível de transmitir a experiência do *ex nihilo* de onde Antígona situa seu ato simbólico é a via do belo, que para Lacan é o verdadeiro limite do desejo, para além dele nada resta a não ser destruição. Esse limite, Antígona o toca, e nos comove.

Talvez aqui seja interessante fazer um esboço da diferença proposta por Lacan (1959-1960/2007) entre o bem e o belo, já que o psicanalista compara a barreira do bem com a barreira do belo. O limite do belo situa-se num ponto além do limite do bem, embora, por sermos constantemente iludidos na dimensão do bem, por muitas vezes, em nossas relações cotidianas, em nossas escolhas de vida, paralisamos diante da barreira do bem, enganando-nos de que aí reside o que é da ordem do nosso desejo, ou então, ao menos, o que é da ordem do justo.

Lacan aponta que no fazer do psicanalista é preciso pensar sobre como o desejo e o bem se articulam. O desejo de curar em psicanálise seria um desejo de libertar o sujeito das ilusões do bem e, dessa forma, ir na via contrária da “falcatrua benéfica do querer-o-bem-do-sujeito” (LACAN, 1959-1960/2007, p. 267). Para o psicanalista francês, o bem é o que retém o desejo, ilude o sujeito na realização de seu desejo, quando na verdade o silencia.

Lacan nos aponta que o bem está sempre em referência à noção freudiana de princípio do prazer, através do qual buscamos satisfação, e com o princípio de realidade, que faz com que nos deparemos com os caminhos equivocados para onde o prazer nos conduz. Nesse sentido, o bem está relacionado a um conflito, fruto do embate entre esses dois princípios. Entre o prazer e a realidade, sabemos que, como neuróticos, tendemos a entrar num acordo, através do qual conseguimos adquirir satisfação através dos compromissos que a realidade nos coloca, sem precisarmos, muitas vezes, escolher e bancar o que é da ordem de nosso desejo. Tendemos a buscar uma parcela de prazer através do investimento nos objetos do mundo, enganando-nos na via da realização de nosso desejo. Isso nos livra da responsabilidade de arcar com a consequência de seguirmos a via desejante, já que esse caminho não nos traz satisfação da

ordem do princípio do prazer, ou da articulação deste com o princípio de realidade. A satisfação seria de outra ordem, difícil de bancar, aliada à pulsão de morte.

Dessa maneira, o psicanalista apresenta a noção de práxis, no duplo sentido que ela evoca: a dimensão ética, a nossa ação, como agimos de acordo com nosso lugar na linguagem; e a dimensão *ex nihilo*, a fabricação, o que produzimos com os significantes que nos posicionam como sujeitos de desejo. Antes do surgimento da noção de necessidade, do que realmente precisamos para viver e para realizar nossos desejos, antes de qualquer intenção de suprir uma necessidade, no princípio é como significante que qualquer coisa se articula. Nesse sentido que Lacan traz a ideia da necessidade de sermos seres vestidos. Antes de se pensar na função do encobrimento do corpo ou de alguma coisa, no início está a invenção produtora, *ex nihilo*, com a qual o ser humano organiza-se ao longo dos séculos como um ser vestido. Dessa maneira, primeiramente ele cria a roupa (*ex nihilo*) e com isso surge a necessidade de cobrir-se, bem como o direito de ter suas necessidades satisfeitas, as quais tem um valor útil. Sendo assim, a práxis do homem o coloca a fabricar com alguma coisa que tem valor significativo e, com isso, o homem descobre a utilidade do que criou numa perspectiva coletiva.

De acordo com Lacan (1959-1960/2007, p. 280), “A dimensão do bem levanta uma muralha poderosa na via do nosso desejo.”. É nessa perspectiva que ele apresenta a dimensão do belo, para além da barreira do bem. O belo, diferente do bem, não nos engana sobre o desejo, não nos oferece uma ilusão de fazer o bem com nossos bens. É uma função que nos abre os olhos.

Se o bem está em relação ao que nos satisfaz com o princípio do prazer, o belo se refere a algo mais além desse princípio, a pulsão de morte, e, nesse sentido, embora seja o verdadeiro limite do desejo, o mais além pode de certo modo se conjugar ao desejo. É isso que Antígona realiza.

Pensamos nessas contribuições do pensamento psicanalítico para a área da educação, ou sobre como podem se articular. A experiência educativa parece se aliar melhor a uma ideia de laço social, de construção do conhecimento, de tradição cultural, o que podemos prontamente relacionar ao que produz vida, ao que mantém o desejo vivo, ao que visa preservar o laço, as relações com o outro. Contudo, Lacan nos fala que se a pulsão de morte, para além de uma perspectiva que remete a algo da destruição, põe em causa tudo o que existe, “é igualmente vontade de criação a partir de nada, vontade de recomeçar” (LACAN, 1959-1960/2007, p. 260).

Somos impelidos, assim, a adotar uma atitude questionadora, a pensar que as relações que se cristalizam no cenário educativo, embora possam mobilizar algo da satisfação de uma necessidade, manter nossas relações aparentemente coesas, não são relações estanques ou necessárias, mas podem ser desmontadas e rearranjadas na medida em que modelamos elementos que significam na cena, o que nos coloca no lugar de criadores, produtores de uma outra coisa que pode gerar um novo laço como efeito.

Estou-lhes mostrando a necessidade de um ponto de criação *ex nihilo* do qual nasce o que é histórico na pulsão. No começo era o Verbo, o que quer dizer, o significante. Sem o significante no começo é impossível articular a pulsão como histórica. E isso basta para introduzir a dimensão *ex nihilo* na estrutura do campo analítico. (LACAN, 1959-1960/1997, p. 261)

Dessa maneira, a pulsão que nos move remonta à ideia de fazer com o significante, o que fabricamos com ele.

O belo permite alcançar uma zona além do limite do bem, aborda nossas tendências disjuntivas e de modo misterioso une-se ao nosso desejo. Desse modo entendemos que a função do belo é um tanto paradoxal. Diz respeito à relação fundamental do sujeito com seus próprios limites, com a própria morte, ao mesmo tempo que figura o desejo. Conforme comenta Lacan, remetendo-nos à função do vestir, do encobrir-se, o último véu antes do horror é o belo. Trabalhando significantes, só conseguimos nos aproximar do horror, do vazio de nossa constituição, com o belo, e com ele retiramos uma dose de satisfação. Para além disso, temos a dimensão destrutiva, que nos faz sofrer, que nos retira a possibilidade de fazer com o significante, que nos retira a própria condição desejante. É a esse lugar paradoxal, além do bem e além do belo, que Antígona se encaminha e, em função disso, de passar totalmente dos limites, confundindo o lugar de sujeito com o lugar de objeto, ela encontra a própria morte. Nós, leitores e espectadores, atravessamos os limites com ela, salvaguardados pelo véu da cena que nos diz que não passa de ficção, o que nos ajuda a colher os efeitos cênicos de horror e piedade.

O filósofo Eugenio Trías, em seu livro, *El bello y lo siniestro*, nos fala da relação existente entre o horror e o belo, fazendo um comentário especial sobre o belo na tragédia grega. Para o autor, a tragédia formalizou uma estética tal que nos fez e nos faz admirá-la e trabalhá-la até hoje. É um modelo artístico indiscutível. A resposta para isso pode ter sido levantada por Freud quando adotou Édipo como figura exemplar de sua teorização no que tange ao desejo inconsciente. No entendimento de Trías, há para Freud uma estrutura antropológica

inconsciente sustentada e revelada pela tragédia, especialmente a de Édipo, e é decorrente do que a tragédia mobiliza do inconsciente humano que sentimos os efeitos estéticos do belo.

A antiguidade grega engendrou uma estética enigmática que os padrões de beleza que foram sendo estabelecidos nos séculos posteriores não conseguem alcançar. Nesses ideais há uma noção de proporção, simplicidade, contraste e familiaridade os quais nosso entendimento racional é capaz de captar e reproduzir. No entanto, a tragédia pode abarcar essas ideias e ir além delas, a um ponto, um limite que escapa à nossa racionalidade. Justamente nesse ponto além, que toca no inconsciente, ponto captado por Freud, é que reside o belo da tragédia. Para Trías (2010), pode-se atingir um ponto tal de familiaridade que sugere um tom de estranhamento. Nesse sentido, o filósofo se interessa em estudar o artigo freudiano *Das Unheimliche* (1919), para com ele buscar transmitir algo da potência da obra de arte.

Para Trías (2010), o *unheimlich*, nomeado na língua espanhola de *siniestro* pode ser suscitado pelo reconhecimento de algo familiar na beleza, um objeto do mundo reconhecível, pertencente ao nosso meio, um rosto de alguém conhecido. O autor nos diz que esse algo familiar e harmonioso que identificamos, de repente se apresenta como revelador de conteúdos pertencentes a nós mesmos, portador de mistérios que esquecemos e desejamos que permaneçam esquecidos, e que pertencem a fantasias forjadas por nosso desejo inconsciente. A força da obra de arte, seu efeito de belo, reside nessa conjunção do familiar com o *siniestro*, em sua representação sensível e real, sendo, então, que careceria de força a obra que não contivesse essa hiância familiar/estranho.

Por meio do conceito de *siniestro*, Trías buscou comprovar sua hipótese de que o efeito de belo numa obra de arte depende do jogo entre o familiar e o estranho, ao mesmo tempo que o estranho também faz com que a obra perca o efeito do belo. Em outras palavras, o autor afirma que o estranho é condição e limite do belo. Sendo assim, não poderia haver belo sem que o estranho estivesse presente na obra artística. No entendimento de Trías, o estranho deve estar presente sob forma de ausência, velado sob a forma de familiaridade e harmonia, não podendo ser desvelado. Com isso, o autor presume que o estranho é o poder da obra, sua magia, seu mistério, a fascinação que causa. Nesse sentido, a revelação do estranho implicaria, não obstante, a destruição do efeito estético (TRÍAS, 2010).

Assim, podemos entender que o belo se transmite pela via da experiência estética, ou então que, somente por essa via atingimos o efeito do belo, capaz de tocar de tal modo a nos transformar, a nos colocar na via desejante. Se o nosso entendimento racional, se a nossa

consciência tomar o lugar de domínio da compreensão de uma obra, corre-se o risco de não sermos atingidos por ela, transformados, ela se torna mais um conteúdo objetivo que passa pelo crivo do racional.

O arranjo cênico que favorece o estranhamento se revela, o estranho já não é mais estranho, tampouco familiar, é compreensível, dele nos distanciamos e ele não nos diz mais respeito como seres humanos. Isso depende também, pensamos, da atitude que assumimos diante de uma obra de arte, do quão disponíveis estamos, se nos defendemos do que ela suscita, se ela toma parte da nossa vida como bem de consumo, se buscamos com ela uma completude imaginária, enfim... Mas há também obras de arte, como *Antígona*, que nos tomam desprevenidos, que nos fazem falar e seguir falando séculos e séculos depois de sua criação, como supomos a um clássico (na concepção de Italo Calvino), que ainda não terminou de dizer o que tinha para dizer.

### 2.3.5 A mulher Antígona

Em muitos momentos, Creonte se refere a Antígona como uma mulher, num tom depreciativo. Diz que ele nunca obedeceria a uma mulher. Acusa Hêmon, seu filho, de estar submetido a uma mulher. Fala a Antígona que ela é uma mulher que quer fazer o papel de homem, ao enfrentá-lo. O que quer dizer isso?

O lugar da mulher na Grécia Antiga era resguardado ao lar, a ser esposa, gerar filhos e cuidar da casa. Não participavam da vida política, não estudavam. Não participavam da encenação das tragédias; os papéis de mulheres eram realizados por homens jovens, com máscaras femininas. O papel da corajosa Antígona foi interpretado por um homem.

Assim, de modo diferente ao que esperavam dela, por ser mulher, a personagem Antígona enfrentou a decisão do rei, provocando um questionamento sobre sua política e justiça. Além disso, não se casou e não teve filhos. Esse fato é algo marcado por ela em sua fala, quando lamenta sua morte precoce.

[...] Se houvera sido mãe de filhos,  
ou se o esposo morto apodrecesse exposto,  
jamais enfrentaria eu tamanhas penas  
tendo de opor-me a todos os concidadãos!  
Que leis me fazem pronunciar estas palavras?  
Fosse eu casada e meu esposo falecesse,  
bem poderia encontrar outro, e de outro esposo

teria um filho se antes perdesse algum;  
[...] um leito nupcial  
jamais terei, nem ouvirei hinos de bodas,  
nem sentirei as alegrias conjugais,  
nem filhos amamentarei [...].

(*Antígona*, vv. 1008-1015; 1021-1024)

Entendemos, com essa passagem, que se Antígona se tornasse esposa e mãe, o laço existente com marido e possíveis filhos não seria um laço tão fundamental como o que a prende aos seus antecessores familiares, especialmente ao seu irmão. Não morreria para sustentar a existência de um esposo, pois arranjaria outro, com o qual teria outros filhos. O lugar de marido e descendentes para ela parece ser mais um compromisso social, uma obrigação, facilmente restituída. Um destino certo para qualquer mulher, sem escolhas que façam aparecer o desejo.

Parece-nos haver para Antígona uma separação da ideia de ser esposa e mãe da ideia de ser um sujeito. Esse lugar está mais além dos deveres sociais. Sua ética não é uma moral social, é a ética de seu desejo. Isso é o que Creonte não admite ver em Antígona. Ele a vê sair do lugar circunscrito a uma mulher e, chamando-a de mulher, tenta evocar essas obrigações.

Assim, Antígona provoca um corte nas ações de Creonte, especialmente quando ao morrer, faz com que ele perca filho e esposa, mortes pelas quais ele se responsabiliza ao final da peça. Acreditamos que esse aspecto da relação entre Creonte e Antígona, da diferença entre o lugar de homem e o lugar de mulher na sociedade tebana é um ponto importante a ser mencionado, ainda que seja num trabalho em que o tema central não é esse. Não podemos ignorá-lo como temática capaz de dialogar com discursos vivos correntes de nossa atualidade, acerca do feminismo. É disso que se trata em um clássico, há sempre um aspecto capaz de falar diretamente ao contemporâneo.

Dissemos, no início da seção sobre a tragédia *Antígona*, que gostaríamos de abordá-la para entender a questão dos limites e das possibilidades na cena educativa. Pois bem, o que podemos dizer para o momento é que a criança que apresenta sintomas relativos à escola, como hiperatividade, dificuldades de atenção e de aprendizagem, talvez precise realizar uma operação simbólica que se dê ao nível de uma invenção, para além das obrigações e medidas preestabelecidas de bom comportamento no círculo social da qual participa. Com Antígona, entendemos que há um laço que nos sustenta para além de discursos que se impõem sobre a cena no intuito de organizá-la, um laço mais próximo às nossas condições inventivas, às possibilidades de rearranjo da cena. Mas como são “leis não escritas”, escrevemos e criamos a

cada vez, pela modelação dos significantes presentes na cena escolar, os quais, ao serem trabalhados, bordejam um vazio circunscrito por fronteiras que não excluem o outro, mas se formam com ele.

Nas próximas páginas, discutiremos como algumas questões identificadas pela psicanálise na tragédia grega participam de noções e conceitos do trágico e da tragédia, trazendo novos elementos para a conversa.

### 3 O TRÁGICO

Como sondar o trágico, o que lhe é próprio? Elegemos como uma primeira aproximação sua definição no dicionário; afinal, há de se começar por algum caminho. Buscamos logo um dicionário de teatro e seguimos com ele. Patrice Pavis indica, em seu *Dicionário de teatro*, que, quanto ao *trágico*, é preciso estabelecer uma diferença entre o gênero literário da tragédia e o trágico como aquilo que se refere a um “princípio antropológico e filosófico que se encontra em várias outras formas artísticas e mesmo na existência humana” (PAVIS, 2015, p. 416).

Há, dessa forma, o gênero chamado tragédia, nascido no século V a.C. e sistematizado pelo filósofo Aristóteles em sua obra *Poética*, no século IV a.C. Como exemplos, podemos citar as tragédias antigas dos clássicos Ésquilo, Sófocles e Eurípides, as quais foram propostas no século V a.C. Também fazem parte do gênero trágico as tragédias modernas de poetas como Shakespeare, Corneille e Racine.

Já o trágico deriva de uma apreciação filosófica da existência humana, a qual pode ter uma essência trágica. Tal concepção aparece a partir do século XIX através das filosofias de Hegel, Schopenhauer, Nietzsche, entre outros. No entanto, é preciso considerar, segundo Pavis (2015), que a essência do trágico apresentada por filósofos só é possível a partir do que foi capturado por eles na tragédia em forma de poesia e representação. Dentre os filósofos, vamos abordar um pouco da apreciação que Nietzsche faz da tragédia, por considerar que sua contribuição traz à tona o tensionamento essencial para compreender a forma do trágico.

#### 3.1 Noções do trágico e da tragédia antiga

##### 3.1.1 O conflito insolúvel

A partir de Pavis (2015), podemos entender que o conflito inevitável e insolúvel proposto pela tragédia antiga se transforma ao longo da história, possibilitando dramas solúveis, reflexões filosóficas e o sentimento do absurdo da existência, temas propostos em outros gêneros teatrais. Talvez o que a tragédia antiga tenha inaugurado no cenário teatral como essência do trágico, que se relança e se renova, seja uma relação intrínseca à fatalidade da experiência humana. O trágico nos coloca diante da condição humana, dos limites de nossa

existência, da falta de garantia sobre o sucesso de nossas escolhas, da dimensão da fragilidade e vulnerabilidade do humano.

Diante da dimensão insolúvel da existência, é possível adotar diferentes formas de se posicionar. Com as noções do trágico, podemos ler a vida cotidiana, as relações humanas que estabelecemos nos mais diferentes espaços de convívio, que, por muitas vezes, resultam em conflitos. Tais conflitos bem poderiam ser tomados como insolúveis, mostrarem-se verdadeiros impasses, pois as pessoas que os formam podem ter propósitos legítimos. No entanto, o quanto estamos comprometidos com nossas escolhas, com os efeitos de nosso fazer sobre o outro?

O cenário escolar é uma arena rica em conflitos e impasses – lhe é inerente, como *locus* da vida, a presença de choques, embaraços, empecilhos, subversões... Nesse sentido, com a aproximação do trágico, queremos destacar elementos que possibilitem compor diferentes equações para o desdobramento possível a partir do encontro com a dimensão insolúvel da (ex)sistência, refletindo sobre suas consequências para a relação dos atores escolares com a práxis educativa.

Segundo Rosenfield (2000), a tragédia antiga coloca em cena o impasse, dando enredo a situações em que não há conciliação possível entre as posições dos personagens, já que suas escolhas, mesmo quando antagônicas, podem se sustentar como legítimas. Nos enredos trágicos, assistimos aos percalços de um herói ou de uma heroína cujo destino aparece como cifrado já desde o início da peça. Trata-se dos desdobramentos de um percurso de vida que encerra opções que bem poderiam ser nomeadas de “escolha forçada”, tal como indicou Lacan (1964/2008) ao renomear a “escolha pela neurose”, proposta por Freud (1913/2014), como uma escolha forçada, entre a “bolsa ou a vida”. Assim, os impasses impostos pelo trágico colocarão o sujeito diante de embaraços éticos, o que observou muito bem Lacan (1959-1960/1997) ao retomar a *Antígona* de Sófocles.

É a *Antígona* que Lacan recorrerá quando se ocupa da ética da psicanálise, estabelecendo-a sustentada em preceitos que de forma alguma respondem a uma obrigação, a um ordenamento prévio ou a uma moral social. Da ética da psicanálise decanta um único princípio que indica a necessidade do sujeito não ceder de seu desejo. Não é demais lembrar que a dimensão do desejo pode, um sem número de vezes, impelir o sujeito a atos que não se coadunam com sua vontade. Nem sempre desejamos aquilo do que podemos dizer que temos vontade. E justo aí reside a complexidade desse preceito ético. Respondendo ao ditame inconsciente, o desejo não é algo passível de controle ou antecipação; mas ainda assim, de

acordo com os caminhos abertos pela psicanálise, requer que o sujeito não recue diante de sua emergência e que possa se responsabilizar por suas consequências.

Lacan se interessará por esquadrihar o percurso de Antígona, que escolhe, à revelia de sua morte, alinhar-se aos preceitos dos deuses em oposição à lei da cidade da qual Creonte se apresenta como guardião. Como nos lembra Vorsatz (2013), a posição tomada pelo herói trágico leva em consideração a alteridade divina: “o herói trágico, determinado pelo campo real dos deuses, dele se extrai por intermédio de seu ato” (VORSATZ, 2013, p. 22). O herói se inscreve como tal através de uma ação que garante a presença e a ordem divina. Porém, sua ação implica sua própria perda.

O herói alça uma posição digna, comovente, admirável, bela, pois mesmo sabendo de sua mortalidade, de sua infelicidade, de seu destino trágico, não cede de sua decisão, e é nesse instante, de não ceder, que ele atinge a potência possível a um ser humano: a responsabilidade sobre suas escolhas, pelas perdas que derivam dessas escolhas. Tão humano que parece divino. O Coro em Antígona, de Sófocles, nos diz que “Há muitas maravilhas, mas nenhuma/ é tão maravilhosa quanto o homem.” (*Antígona*, vv. 384-385).

As ações do herói são definidas por Aristóteles – quem primeiro propôs uma sistematização da tragédia – como de caráter elevado, superiores às dos homens comuns. Para ele, a tragédia é uma representação dessas belas ações que suscitam no espectador o terror e a piedade, tendo como efeito a purificação dessas emoções. Nesse sentido, ao final do drama, o espectador experimenta um apaziguamento, uma sensação de que tudo retornou a uma suposta ordem inicial, ainda que o impasse tenha conduzido o herói a um destino trágico sem conciliação possível entre as partes que formam o conflito.

Além dos efeitos destacados por Aristóteles, o herói trágico tem a função de convidar o espectador a habitar uma arena conflituosa em que os personagens se situam entre dois mundos distintos, o ritual antigo e o político novo. De acordo com Melo (2014), a qualidade desse conflito é política e coletiva, e não moralista e individual, como podem se caracterizar muitos conflitos que vivenciamos no mundo contemporâneo. Isso caracterizaria, para ela, um desafio na representação de tragédias antigas ao público de hoje, já que o herói não tornaria seu impasse, como se pretende, o impasse também do outro, mas seria simplesmente julgado como alguém que tomou uma decisão errada.

A tensão do conflito, o compartilhamento da questão ética, inerentes ao efeito trágico da tragédia antiga, tornam-se dificuldades para quem propõe essa forma artística. Para Melo

(2014), muito além dos afetos que a tragédia pretende suscitar, segundo parâmetros aristotélicos, o que se impõe como essencial é a dimensão ética na qual o herói está envolvido, a qual o dilacera e o transforma. A função da tragédia seria essa, possibilitar um pensamento ético ao público, não moral, o que conduziria ao refinamento e à responsabilidade sobre as escolhas éticas em suas vivências.

De acordo com Rosenfield (2000), o paradoxo para onde o destino trágico conduz desencadeia uma experiência que não cabe em qualquer polaridade ou dualismo. A escolha que os personagens estão em vias de fazer não é equacionável por um isso ou aquilo, mas distende-se com mais precisão no diapasão do “isso e aquilo”. Na tragédia antiga vemos se desdobrar uma narrativa que localiza um vértice impossível desenhando uma terceira margem para a travessia do herói.

Dessa terceira margem, partimos para outra palavra, para um nome. Sondamos um conceito apresentado por Platão em seu diálogo *Timeu*, trabalhado por Jacques Derrida. Esta palavra se chama *khôra*.

### **3.1.2 *Khôra***

Na referida obra, Platão apresenta discussões sobre a origem do mundo, a criação da natureza e dos seres humanos. Entre as possibilidades, um princípio divino e um processo de transformação das coisas, Platão apresenta o conceito de *khôra*, importante para pensarmos a respeito do trágico. Jacques Derrida (1995) dedica um livro para discutir o diálogo platônico e amplia o entendimento acerca de *khôra*, para além das definições que a localizam e a essencializam. Enfatiza seu aspecto de indefinição e as condições que a tornam uma terceira via possível, não apenas um espaço localizado entre dois pontos.

De acordo com Derrida (1995), *khôra* desafia a lógica de não contradição da filosofia, que precisa definir o que é e o que não é um conceito, justamente porque ela pode satisfazer ambas as condições e nenhuma. Sabe-se que *khôra* está entre o sensível e o inteligível, entre o mito e o logos, e é desta condição de ocupar um *entrelugar*, ou de vir a ser um *entrelugar*, que traçamos uma relação com o trágico.

No entanto, com Derrida (1995) temos que *khôra* acaba por situar, embora não se situe, entre esses dois lugares, num movimento de oscilação em que sua conceituação escapa. Derrida nos diz que não se trata de uma oscilação como qualquer outra, entre polos opostos, já que, na

verdade, *khôra* não é nem sensível nem inteligível, ou pode ser, ao mesmo tempo, as duas coisas, isto e aquilo.

Platão apresenta a *khôra*, palavra feminina, como lugar de passagem, como região, e apresenta metáforas que descrevem o conceito como receptáculo, como mãe, ama, capaz de acolher e transformar as coisas. Entendemos, com a crítica de Derrida, que a diferença que ele busca acentuar está na ideia de devir, relacionada ao deslocamento metonímico, à condição de transformação pela qual algo passa, e não o lugar em que isso é transformado; não o molde, mas a condição de moldar.

*Khôra* não é, sobretudo não é, um suporte, ou um sujeito que daria lugar, recebendo ou concebendo, ou até mesmo se deixando conceber. Como lhe denegar essa significação essencial de receptáculo, já que esse mesmo nome é dado por Platão? É difícil. [...] Talvez seja a partir de *khôra* que começaremos a aprendê-lo – a recebê-lo, a receber dela o que seu nome denomina. A recebê-lo, senão a compreendê-lo, a concebê-lo. (DERRIDA, 1995, p. 20)

A relação que se molda nesta breve página entre tragédia e *khôra* ocorre no sentido de construir as bordas, tomar o trágico como efeito, como um desenrolar, ou então um devir de um gesto de criação.

### 3.1.3 A função do *logos*

Segundo Vorsatz (2013), a tragédia se desenvolve durante o século V a.C. e se situa num lugar *entre*, tempo de transição da história da humanidade, do mundo mitológico ao mundo político. Diante disso, os mitos misturam-se a uma tentativa de constituição das leis na polis grega.

Com o surgimento da democracia e da filosofia no século IV a.C., a relação do ser humano com a palavra sofre uma mudança. Em vez de estar referenciada a um saber outro, inacessível e intuitivo, como na tragédia, a função do *logos* passa a se atribuir à razão e ao conhecimento, acessíveis à consciência humana. O ser humano sai de uma posição de imprevisibilidade, de falta de garantia, e alcança uma posição de domínio com sua linguagem.

A tragédia propõe um modo singular de incidência da palavra, já que esta acontece, é colocada em ato. Tem um encontro com a ação, um acontecimento. Para Vorsatz (2013), a

palavra aqui não quer demonstrar alguma coisa, ela mostra. Nesse sentido, os atos da tragédia são atos de linguagem.

O que precisamente a palavra mostra em ato? Ela mostra que há uma tentativa de unir, costurar, linguagem e ação, pois há uma cisão entre nossos desejos com as ações que tomamos, uma cisão que hoje não queremos ver, os impasses éticos entre o fazer e o falar, na tentativa trágica de coincidir a palavra e a ação. Desse modo, Vorsatz (2013, p. 40) afirma que “a arte trágica consistiria propriamente em tornar simultâneo o que é sucessivo [...]. O resultado seria uma ação cuja causa é exterior ao herói trágico, mas em relação à qual ele é inteiramente responsável”.

Antígona realiza suas ações a partir desse lugar onde os tempos se cruzam, a *átē*, através da sua criação com o significante, *ex nihilo*. Nesse sentido, ela provoca um corte nas ações de Creonte, que se tecem numa sucessão de fatos, numa linha que não consegue, que não pode alcançar o eixo onde se situa Antígona, sendo que para ele um traidor da pátria merece castigo, e quem ajudá-lo, não importando o motivo, sofrerá também as consequências. Ao fim da peça, quando Creonte sofre tantas perdas, aquilo que era mais importante para ele, ele implora para que aconteça sua morte, buscando com suas palavras dominar a simultaneidade, dominar o ponto onde os tempos se cruzam, e a resposta que ouve do corifeu é que sua morte é o futuro, cabe a ele cuidar do presente. O que isso pode significar? Não há como querer controlar a simultaneidade, nem mesmo um rei como Creonte pode fazer isso. Nós podemos traçar a linha das sucessões, apenas, com nosso desejo. Porém, o que podemos fazer, como Antígona, é nos responsabilizarmos pela causa de nossos atos e de nossa fala, ainda que sobre ela não possamos exercer domínio.

Podemos entender a relação disso com o conflito insolúvel que caracteriza a tragédia: não há conciliação possível justamente porque não podemos exercer domínio sobre todos os eventos e dele retirar uma verdade, uma resposta ou uma moral da história. Podemos apenas dizer, enunciar que há e sempre haverá um aspecto do qual não podemos saber, sobre o qual não temos controle, pois somos apenas mais um elemento de cena, somos controlados por uma força inconsciente, e nos cabe apenas estar cientes disso. Assim, não há uma relação de oposição entre Antígona e Creonte, mas a enunciação de um jogo de forças e de um conflito irresolúvel.

Há outro importante aspecto que podemos abordar no que tange à simultaneidade de eventos no tempo. É o que esse encontro de elementos que geram um acontecimento e

suspendem a cronologia pode suscitar a quem o vivencia ou a quem assiste a isso. Trata-se do *Unheimliche*.

### 3.1.4 O estranho-familiar e a tragédia

O que pode causar um efeito de estranhamento a uma pessoa é a simultaneidade de fatos, de modo que se flagra envolvida numa trama de acontecimentos que não é capaz de controlar ou prever. No andamento – sucessivo – da vida o sujeito pode se ver surpreendido pela atualização de sentidos sobrepostos em camadas – simultâneas –, de tal forma, com tal arranjo cênico, que isso faz com que ele experimente uma sensação de *unheimlich* ao perceber por um momento que algo estranho e também familiar lhe ocorre, interrompendo suas associações e suas certezas. É o que pode ter sucedido a Creonte, ao deparar-se com a morte de Hêmon e Eurídice, seus preciosos bens, ao se dar conta de que escolheu inconscientemente colocá-los em perda. É o que pode ter ocorrido a Édipo, após buscar incansavelmente o assassino de Laio e descobrir que fora ele mesmo, ao desvelar seu terrível destino de matar o pai e casar com a mãe, na tentativa de justamente fugir do que o oráculo pregara.

Pois bem, o que é *unheimlich*? É um termo que qualifica alguma coisa ao mesmo tempo como assustadora e familiar. Em seu artigo de 1919, *Das Unheimliche*, Freud se propõe a investigar essa temática, que atribui ao campo da estética, a partir do olhar da teoria psicanalítica e das contribuições da literatura. Apresenta ao leitor uma investigação em dicionários em que busca o sentido da palavra no alemão e em outros idiomas. Descobre que o verbete *unheimlich* refere algo misterioso, sobrenatural, que desperta horrível temor. Para Freud, referindo-se a Schelling, o estranho diz respeito a tudo aquilo que deveria permanecer secreto, oculto, mas veio à luz (FREUD, 1919/1969).

Freud acaba por descobrir em sua investigação um encontro do *unheimlich* (estranho, assustador) com o *heimlich* (familiar), chegando a um ponto em que as palavras que num primeiro momento parecem opostas, antônimas, tornam-se coincidentes, sinônimas. O dicionário *Wortebuch der Deutschen Sprache*, escrito por Daniel Sanders (1860), traz, como primeira definição de *heimlich*, familiar, doméstico, íntimo, amistoso, obsoleto, alegre, disposto. Na segunda definição, o termo é designado como oculto, escondido dos outros, dos olhares dos outros, encontro ou caso de amor, lugar ou comportamento estranho. No dicionário de Grimm (1877), Freud encontra *heimlich* como, além do tradicional significado de “familiar”,

definições como: afastado dos olhos de estranhos, secreto, místico, alegórico e, por fim, inconsciente.

Nesse sentido, Freud (1919/1969) entende que a palavra que investigava, *unheimlich*, podia ser uma subespécie de *heimlich*, colocando em questão a concepção dos opostos. Ou seja, elas podem ser compreendidas como termos e situações opostas uma a outra, mas haveria um ponto original de encontro, ou reencontro entre as duas, e é isso que o motivava a investigar ou trazer à luz. Acreditamos que isso pode ter relação com a simultaneidade que a tragédia apresenta.

Freud recorre à literatura fantástica para tentar entender em que circunstância o familiar e o assustador coincidem. Visita o conto *O Homem de Areia*, de E. T. A. Hoffmann, autor que possui, na visão de Freud (1919/1969), grande criatividade para inventar situações e descobrir elementos que fazem surgir a sensação de estranheza. No referido conto, é o que acontece com o aparecimento da personagem Olímpia (que na verdade é um autômato), pela qual o protagonista Nathanael se apaixona. O autor escreve seu conto de maneira que os leitores se questionem sobre a humanidade de Olímpia, fazendo-os sentir um estranhamento. Contudo, Freud retira do mesmo texto outro fragmento que é tomado por ele como algo que merece mais atenção do que a dúvida em relação à vida de Olímpia. Esse fragmento se refere à ideia de ter os olhos roubados, que aparece ligada à figura do Homem de Areia.

A fantasia que ocorre a Nathanael é, para Freud, o que realmente torna o conto estranho. A tese freudiana é pautada em sua teoria psicanalítica do medo ou ameaça de castração. O medo de ficar cego, de perder os olhos é para Freud um substituto do medo de ser castrado, medo este recalçado, mas que veio à luz por meio de um substituto metafórico – medo de cegar.

Nesse sentido, o Homem de Areia é uma das figurações da castração, criatura de quem se teme uma terrível ação. A figura do Homem de Areia é temida porque este deseja arrancar os olhos dos meninos que não dormem, dos meninos vigilantes que desejam ter o controle de tudo, para alimentar seus filhos que moram na Lua.

Como dissemos, na seção anterior, para Lacan o neurótico recua não da castração em si, mas da ameaça de castração, da ameaça de dispor de uma parte de si para propiciar a completude do Outro. Essa proposição nos abre caminho para articular a sensação terrível do *unheimlich* à angústia, tal como delineada por Lacan.

O desejo que nos conduz a buscar objetos do mundo, de modo a retirar deles uma parcela de satisfação, está velado e marcado por uma falta. No entanto, em certas circunstâncias é

possível que algo venha a ocupar esse lugar da falta, sem que o sujeito possa saber, já que se trata de algo que está em um lugar inapreensível.

Nesse lugar da falta onde algo pode aparecer [...] aqui se perfila uma relação com a reserva libidinal, ou seja, com esse algo que não se projeta, não se investe no nível da imagem especular, que é irreduzível a ela, em razão de permanecer profundamente investido no nível do próprio corpo, do narcisismo primário, daquilo a que chamamos de auto-erotismo, de um gozo autista. (LACAN, 1962-1963/2005, p. 55)

Quando algo efetivamente aparece no lugar da falta, irrompe a angústia.

[...] a angústia surge quando um mecanismo faz aparecer alguma coisa no lugar que chamarei, para me fazer entender, de natural, ou seja, o lugar (-phi) que corresponde [...] ao lugar ocupado [...] pelo *a* do objeto do desejo. Eu disse *alguma coisa* – entendam *uma coisa qualquer*. (LACAN, 1962-1963/2005, p. 51)

Lacan nomeia essa *alguma coisa* que pode produzir angústia do seguinte modo: “a *Unheimlichkeit* é aquilo que aparece no lugar em que deveria estar o menos -phi” (LACAN, 1962-1963/2005, p. 51). No lugar em que a falta, que possibilita a condição desejante, deveria estar resguardada, percebemos irromper alguma coisa, seja qual for. Qualquer coisa que ao lugar assinalado pela falta venha lhe conferir uma imagem é inquietante. Quando a própria falta falta, o que resta a desejar? A falta da falta desencadeia a angústia.

Retornando às contribuições freudianas, o personagem que inspira a versão do complexo de Édipo, da peça *Édipo Rei*, de Sófocles, cega-se para expiar sua culpa por ter se casado com a mãe (FREUD, 1900/1969). Nesse sentido, a castração que Édipo se impõe é no olhar, uma vez que é no nível da imagem que algo lhe causa perturbação. O *unheimlich* parece estar invariavelmente relacionado a uma questão do olhar. Nesse sentido, o elemento que causa estranhamento surge sempre enquadrado, numa cena, numa janela ou numa cortina que se abre, no recorte de visão de onde vemos e somos vistos.

Como comenta Lacan, não pode ser dito, aparece de repente, de súbito, “apresenta-se através de claraboias” (LACAN, 1962-1963/2005, p. 86). É interessante pensar, a partir desse comentário de Lacan, a relação que se estabelece entre o herói trágico e os deuses gregos, supondo que um vê o outro pela claraboia celeste. O ato de Édipo de se privar da visão, furando os olhos, cortando o eixo da relação de ver-e-ser-visto é uma representação do limite a que chegou em sua vida, da impossibilidade de seguir vivendo do mesmo modo após descobrir a

terrível verdade. Precisaria transformar alguma coisa, perder uma parte de si para garantir da ordem do mundo, a supremacia divina.

Há uma relação que podemos averiguar entre a trilogia trágica de Sófocles e o conto fantástico comentado por Freud no ensaio sobre o estranho. Embora de estilos narrativos e épocas bem diferentes e distantes, há uma peculiar semelhança. A boneca Olímpia surge no quadro, ou ainda, o estudante Nathanael a vê através da janela e se apaixona por ela sem saber que se trata de um autômato. Quem teve a oportunidade de ler a história, sabe que o estudante cai em estado de loucura quando descobre que, misteriosamente, seus olhos foram roubados e estão na boneca Olímpia. Édipo, por sua vez, após furar os olhos e sair dos limites de Tebas, é acompanhado por Antígona, que ocupa o lugar de seus olhos, ou seja, vê o mundo através dela. A semelhança que notamos é o fato de as duas figuras femininas estarem, de certa forma, cada uma a seu modo, com os olhos ou com o olhar das figuras masculinas de quem os olhos foram arrancados – de forma metafórica ou em realidade. Ocupam esse ponto, esse objeto olhar, que é compreendido por Lacan como uma das formas do *objeto a*, que vinculam o sujeito ao Outro.

Como vimos, Freud (1900/1969) apresenta a teoria sobre Édipo tomando a tragédia de Sófocles como uma forma de simbolização dos desejos fundamentais de incesto e parricídio, realizados por Édipo, que recebe de si mesmo o seu devido castigo. Para ele, o desejo humano desdobra-se em diferentes vertentes, chegando a um ponto de ambivalência: amor-ódio. A força da proibição universal, que percorre diferentes culturas, em relação ao duplo desejo, incestuoso e parricida, demonstra a força também existente nesses desejos. Freud reconhece em Édipo a realização daquilo que supõe a todos nós, em fantasia, o drama que vivenciamos em nossas vidas na relação com nossos pais, e por isso essa tragédia em específico possui uma força tão grande. Apesar das diferenças culturais entre o povo grego e nós, as barreiras sociais e históricas são ultrapassadas, e com isso a tragédia *Édipo Rei* apresenta uma estrutura antropológica.

Pois bem, de acordo com a teoria freudiana, ao assistir à peça tomamos conhecimento do conflito que guardamos no inconsciente, o qual conseguimos atingir em uma experiência de reconhecimento por meio da arte. No decorrer da tragédia, nos identificamos com o herói (no caso, Édipo), que padece de um drama muito familiar, mas ao realizar o desejo, suscita em nós o sentimento de temor, por desvendar estranhamente nossas fantasias inconscientes. Em função da experiência de reconhecimento e estranheza, do caráter fictício da representação trágica, que torna possível uma ação impossível, chegamos à purificação das paixões que é tomada também como conhecimento sobre nós mesmos, sobre a direção de nossos desejos.

Rosenfield (2000) faz uma leitura da obra de Sófocles a partir do poeta Hölderlin, que realiza uma tradução que mantém a densidade da letra sofocliana, o que pode contribuir para o entendimento do *unheimlich* implicado na arte trágica. De acordo com Rosenfield (2000), a abordagem hölderliniana de *Édipo Rei* ressalta o conflito entre duas diferentes formas de saber. Um saber que se mostra através da investigação, do exame racional e do conhecimento que ele gera, e um saber de outra ordem, profético, oracular, inacessível à razão, falho quando utilizado na prática.

A tragédia de Édipo começa justamente aí, ao não diferenciar as formas de saber, já que o herói aspira à revelação desse saber outro, ao domínio do saber profético que está no limite da existência humana, não lhe pertence, assim como o saber sobre o próprio destino não lhe pertence. Édipo, ao desconhecer a própria origem, é tomado pelo intenso desejo de alcançar o domínio absoluto da própria existência, o que se refere à “metáfora do desejo fundamentalmente desmedido que caracteriza a condição humana” (ROSENFELD, 2000, p. 102).

Na tentativa de dominar e, ao mesmo tempo, negar aquilo que de alguma forma (inconsciente) já sabia, o saber profético da existência, Édipo deseja um saber racional e consciente. É este ímpeto por querer conhecer o assassino de Laio, por promover uma busca incessante atrás do culpado para impor-lhe as devidas penas, devorando todo o conteúdo profético como a Esfinge devora quem ignora a resposta para seu enigma que acaba por tornar Édipo presa, objeto no quadro da angústia da tragédia. Ele se vê vendo, ele se sabe sabendo, cena perturbadora e insuportável que o leva a se automutilar.

A exatidão, a verdade, a ciência, desautorizam o saber profético sobre o sujeito, e ao fim resta o estranhamento. Na perspectiva de Hölderlin, supõe Rosenfield (2000), Sófocles apresenta a linguagem como dimensão autônoma, responsável por fazer brotar sentidos independentes do domínio racional de seus agentes. O herói se apresenta como errante, que perambula entre sentidos distantes do que a inteligência edípica pode identificar e pretender. Portanto, o que visa compreender pelo viés do racional não é alcançado, pois o sentido é apenas total e, até mesmo, excessivo, quando na aceitação e no jogo com o saber das premonições e oráculos, inacessíveis a nós (ROSENFELD, 2000).

Os personagens da tragédia *Édipo Rei* são, desse modo, assombrados pela antecipação de algo terrível que não pode ser representado, que não cabe à simbolização. Há algo inquietante que se pronuncia através de suas ações e de sua linguagem, para além de suas intenções voluntárias (ROSENFELD, 2000).

Feita esta apreciação do *unheimlich* freudiano na tragédia, seguimos com a estética de Aristóteles.

### 3.2 A tragédia na *Poética* de Aristóteles

Na *Poética*, Aristóteles apresenta o gênero trágico, seu contexto de nascimento, os elementos que o compõe, suas características, explanando o que seria, em sua visão, o ideal de tragédia. Para o filósofo grego, esta arte é superior à epopeia, ou seja, aos poemas épicos que narram mitos e feitos heroicos, como é o caso da *Ilíada* e da *Odisseia*, atribuídas ao poeta Homero. Além de contemplar todos os aspectos das narrativas épicas, como a métrica, o ritmo, o mito, a tragédia consegue reunir ainda o espetáculo e a música. Nesse sentido, conseguimos entender a ênfase que atribui à tragédia, em sua apreciação de uma forma prática do pensamento humano, uma forma poética. Não podemos, contudo, desconsiderar o fato consabido da perda de uma importante parte do texto aristotélico, em que ele supostamente trabalharia as especificidades da comédia e sua relação com a *catarse*.

Ao fim do texto, Aristóteles justifica a superioridade da tragédia em relação à epopeia também em função da finalidade: a tragédia seria a arte que melhor consegue atingir o propósito artístico. Na sexta parte da *Poética*, o filósofo define o gênero trágico e fala de sua finalidade, a qual seria a imitação ou a representação de ações.

[...] o elemento mais importante é a trama dos fatos, pois a tragédia não é imitação dos homens, mas de ações e de vida, de felicidade [e infelicidade; mas felicidade] e infelicidade, reside na ação e a própria finalidade da vida é uma ação, não uma qualidade. Ora, os homens possuem tal ou tal qualidade conformemente ao caráter, mas são bem ou mal-aventurados pelas ações que praticam. Daqui se segue que, na tragédia, não agem as personagens para imitar caracteres, mas assumem caracteres para efetuar certas ações; por isso as ações e o mito constituem a finalidade da tragédia, e a finalidade é de tudo o que mais importa. (*Poética*, VI, 1450a 16-22)

A partir do que Aristóteles define como finalidade da tragédia, ou seja, a representação de ações, podemos tentar entender qual o seu interesse por essa temática no contexto de sua obra. Lacan (1959-1960/1997), ao apresentar seu programa da ética da psicanálise, reporta-se à ética aristotélica: as ações do ser humano tendem a um bem, e o bem último é a felicidade, a qual pode ser entendida como um bem supremo. A essência humana se expressa nessa busca pela felicidade, embora, de acordo com Freud (1930/2012), não haja nada na civilização que

garanta ao ser humano a realização do desejo de ser feliz. Por sua vez, Aristóteles parecia preocupar-se com isso: de que modo o homem poderia encontrar o caminho para a felicidade, que garantia poderia a pólis grega dar à felicidade dos cidadãos? Nesse sentido, a tragédia poderia cumprir uma função social numa educação para a vida feliz, ao retratar ações que conduzem da felicidade à infelicidade ou vice-versa. Lembrando que, se a finalidade da ação humana é um bem, é a felicidade, a finalidade da tragédia é tão somente a ação.

Na *Política*, Aristóteles fala de um ideal de vida em sociedade, de uma educação moral para se atingir a felicidade. Há uma retomada do efeito catártico, mas dessa vez o filósofo o menciona como suscitado pela música. Essa arte é capaz de provocar emoções distintas, é capaz de apaixonar, comover e acalmar, dependendo do modo como nos aproximamos dela. Fala de estilos e harmonias diferentes e de tipos de instrumentos.

Como lembra Lacan, a música assume um papel na tragédia, o efeito catártico de purificar temor e piedade, provocando um certo prazer e permitindo o retorno a um certo estado normal, um apaziguamento interno.

Qual é então esse prazer ao qual se retorna depois de uma crise que se desenvolve numa outra dimensão, que num dado momento o ameaça, pois sabe-se a que extremos uma música entusiasmadora pode levar? É aqui que a topologia que definimos, do prazer como sendo a lei do que se desenrola aquém do aparelho onde o temível centro de aspirações do desejo nos atrai, permite-nos, talvez, convergir melhor do que se fez até aqui, com a intuição aristotélica. (LACAN, 1959-1960/1997, p. 298)

Podemos entender que, embora o desejo inconsciente do qual fala Freud, o mesmo que participa da formulação da ética da psicanálise segundo Lacan, não faça parte do que Aristóteles pretendeu definir como ética, é possível encontrá-lo no que o filósofo chamou de prazer obtido na experiência da tragédia, sistematizada na *Poética*. Isso porque o que importa para Lacan na ética é a conformidade das ações com o desejo, inconsciente a quem age, ou seja, o desejo aparece em ação, mas dele o indivíduo nada sabe.

Da mesma forma, para Aristóteles o que importa na bela arte trágica é a ação, e ela é quem define as características do herói, ou seja, podemos entender com isso que a ação antecipa a posição subjetiva, não o contrário, e essa noção está em conformidade com a ética da psicanálise. No entanto, se formos analisar o entendimento de Aristóteles em relação à sua noção de ética, há um distanciamento do que fala sobre a tragédia, pois o foco está na moral e nos bons costumes dos cidadãos, conscientes de seus atos.

Quanto à catarse, ou seja, à purificação do temor e da piedade, efeitos da tragédia, cabem algumas colocações. De acordo com Aristóteles, “suscitando o terror e a piedade, [a tragédia] tem por efeito a purificação dessas emoções” (*Poética*, VI, 1449b 25-28). Lacan nos fornece o termo no original grego. “*di’ eleou kai phobou perainousa ten ton toiouton pathematon kátharsin*” (LACAN, 1959-1960/1997, p. 297). O psicanalista designa o termo *kátharsin* ou catarse como purificação ou purgação. Na época em que foi sugerida por Aristóteles, tal expressão era conhecida no campo médico e se referia a eliminações do organismo com o objetivo de retorno a um estado normal.

No entanto, Lacan reconhece que tal forma de nomear a meta da tragédia não era exclusiva do campo médico, já que há estudiosos que a relacionam a uma purificação ritual, o que teria mais proximidade com o próprio surgimento da arte. Qualquer conclusão no sentido de conhecer a origem do termo empregado por Aristóteles é precipitada, na medida em que há uma parte da *Poética* perdida na qual se supõe que o filósofo teria trabalhado mais detalhadamente sobre esse conceito.

Destacamos a lembrança de Lacan da catarse na tradição médica, termo utilizado séculos mais tarde na experiência psicanalítica, com Freud e Breuer. A catarse teria a função de uma descarga motora, em ato, de afetos que ficariam em suspensão no aparelho psíquico, desligados do evento que os teria originado.

Trías (2010) nos ajuda a ampliar o entendimento do que seriam tais paixões humanas. O temor, *fobos*, em alguns casos traduzido para o português como “terror”, designa um sentimento de medo do espectador em relação ao herói trágico, às suas ações e ao destino que já pode ser entrevisto à medida que se acompanha a linha de ação. O espectador sente um impulso por se afastar da cena. Ao mesmo tempo, sente também compaixão, piedade, o *éleos*, ao se identificar com o desejo do herói, ao admirar sua coragem, seu ímpeto, sua força, qualidades que pode ter como ideais, das quais deseja se aproximar.

Nesse sentido, o jogo de tensões, a ambiguidade de paixões que o percurso heroico provoca nos espectadores, lembra a duplicidade afetiva do *unheimlich*, estranho e familiar. Ainda que a cena desperte inquietação, perturbação, afastamento, há alguma trama acontecendo, aos poucos, de cena a cena, que prende, que costura com a história de vida de cada um que assiste à tragédia, que lê, o que favorece a transmissão da experiência trágica, o reconhecimento do outro, a noção de alteridade, o entendimento de que aquele drama poderia ocorrer a qualquer um de nós. Assim se constrói uma forma de saber sobre a vida.

Lacan (1959-1960/1997, p. 300), ao estudar a peça *Antígona*, nos diz que “pelo intermédio da piedade e do temor somos purgados, purificados de tudo o que é dessa ordem. Essa ordem, podemos então reconhecê-la – é a série do imaginário propriamente dita. E somos dela purgados pelo intermédio de uma imagem dentre outras”. Lacan nos explica que essa imagem é a da beleza de Antígona no lugar entre a vida e a morte. A sua contribuição a esse entendimento da purgação das paixões é quanto ao desejo articulado a elas. Diz ele que na travessia do lugar onde a heroína fica presa “o raio do desejo se reflete e, ao mesmo tempo, se retrai chegando a nos dar esse efeito tão singular, o mais profundo, que é o efeito do belo no desejo” (LACAN, 1959-1960/1997, p. 302). Nesse sentido, é o desejo humano que está implicado nos efeitos de temor e piedade da tragédia.

Aristóteles define o desenlace como o período da tragédia que se inicia com a ocorrência de uma mudança de sorte e termina com o final da peça. Para o filósofo, o desenlace trágico é fruto do jogo entre os elementos presentes na história desde o início, dispensando o uso de novos recursos cênicos para propor o final da cena trágica. O desenlace, assim, decorre, emana da trama trágica.

Um dos recursos cênicos propostos na tragédia antiga era o *deus ex machina*. Para Aristóteles, sua intervenção não deveria fazer parte da cena trágica, pois as ações dos personagens eram, de certa forma, alheias a esse recurso, bem como o modo como encaminhavam o desenlace do drama. Acerca do *deus ex machina*, Aristóteles propõe:

Ao *deus ex machina* [...] não se deve recorrer senão em acontecimentos que se passam *fora* do drama, ou nos do passado, *anteriores* aos que se desenrolam em cena, ou nos que ao homem é vedado conhecer, ou nos futuros, que necessitam ser preditos ou prenunciados – pois que aos deuses atribuímos nós o poder de tudo verem. (*Poética*, XV, 1454b 1-7, grifos nossos)<sup>4</sup>

No entanto, algumas peças da tragédia antiga, contrariando a estética aristotélica apresentada no século IV a.C., apresentavam o *deus ex machina* como artifício para conferir uma solução aos conflitos trágicos: um deus grego descia ao centro da ação através de uma maquinaria, a fim de dar um encaminhamento definitivo aos impasses do drama. O recurso ao *deus ex machina*, proposto como elemento exterior ao enredo, capaz de nele ingressar para desenhar uma solução derradeira aos conflitos, contraria o que, no dizer de Aristóteles, caracteriza a tragédia.

---

<sup>4</sup> A referência do texto de Aristóteles segue a numeração Bekker, estabelecida pela *Revised Oxford Translation*. .

Entrevemos o nascedouro do declínio da dimensão trágica da experiência humana, localizada, em sua forma narrativa, na estética da tragédia grega, no surgimento de peças que apresentavam o *deus ex machina* como forma intervir sobre os impasses, como foi o caso de peças do tragediógrafo Eurípides. Nietzsche (1872/1992), em seu trabalho *O nascimento da tragédia*, situa nesse dramaturgo o fim da tragédia antiga e elenca, como um de seus motivos, a forma como propunha esse dispositivo cenográfico.

Mas como um recurso cênico pode ser capaz de modificar a estética dramática, o modo de o humano representar o trágico? De que forma um autor pode ser responsável pelo fim de um gênero tão aclamado em seu tempo? É importante questionar o contexto social grego, quais laços sustentavam as relações entre os cidadãos, quais mudanças políticas e de pensamento vivenciavam, já que isso pode ter contribuído para que Eurípides inovasse em sua forma de interpretar os mitos, de apresentar o que considerava essencial nas histórias que escolhia colocar em cena. Ainda assim, é importante considerar que, se para Nietzsche, Eurípides é responsável pelo fim da tragédia clássica, para Aristóteles, ele é o mais trágico dos poetas.

Nesse sentido, nas linhas que se seguem, vamos conhecer como o filósofo Nietzsche compreende a tragédia, de que modo, em sua visão, o drama euripidiano acaba com esse gênero trágico e como o uso *deus ex machina* está implicado nessa mudança. Interessa a este trabalho fazer tal apreciação a fim de tentar compreender o modo como nós hoje lidamos com a dimensão do trágico no laço social educativo, visto que muitas vezes apelamos a uma solução desta natureza para intervir na escolarização de crianças.

### **3.3 A morte da tragédia**

Em seu livro *O nascimento da tragédia*, Nietzsche apresenta a origem desse gênero dramático, sua ascensão e seu declínio. Chamamos esta parte da escrita de “morte da tragédia” porque desejamos destacar de que modo o filósofo entende a transição da representação clássica para outras formas de representar a arte da cena. Mas antes, elencamos alguns pontos do texto de Nietzsche que abordam a tragédia em vida.

### 3.3.1 Apolíneo-dionisíaco

O desenvolvimento da arte da tragédia depende da tensão entre os opostos *apolíneo* e *dionisíaco*, os quais raramente encontram uma conciliação. O universo artístico apolíneo se refere ao deus grego Apolo e representa o sonho humano projetado pela arte plástica, e o universo artístico dionisíaco, do deus grego Dionísio, refere-se à embriaguez da arte não figurada da música (NIETZSCHE, 1872/1992).

Segundo o filósofo alemão, “Apolo, na qualidade de deus dos poderes configuradores, é ao mesmo tempo o deus divinatório. Ele, segundo a raiz do nome o ‘resplendente’, a divindade da luz, reina também sobre a bela aparência do mundo interior da fantasia.” (NIETZSCHE, 1872/1992, p. 29). A força do deus da luz caracteriza o impulso apolíneo, ou seja, a beleza da aparência das coisas, a confiança e a tranquilidade diante de um mundo de tormentos, a partir do princípio de individuação. Esse princípio o autor o retira da filosofia de Schopenhauer, e pode se referir à crença numa essência única e indivisível que não se deixa abalar. Assim,

[...] tampouco deve faltar à imagem de Apolo aquela linha delicada que a imagem onírica não pode ultrapassar, a fim de não atuar de um modo patológico, pois do contrário a aparência nos enganaria como realidade grosseira: isto é, aquela limitação mensurada, aquela liberdade em face das emoções mais selvagens, aquela sábia tranquilidade do deus plasmador. (NIETZSCHE, 1872/1992, p. 30)

Não obstante, quando a delicada linha se rompe, cedendo ao onírico um lugar para o patológico, para o abjeto, ou seja, quando o terror atinge o homem, rompendo esse princípio de individuação, e um poderoso êxtase advém com essa quebra, é o impulso dionisíaco que se apodera do humano, análogo a uma sensação de embriaguez. A força de Dionísio põe o humano a cantar e dançar, a conciliar-se com os outros, de forma a romper com os limites que diferenciam os homens, unindo-os num só. O ser humano sente-se parte da natureza, funde-se a ela, aos animais e plantas, sente-se como um deus, enlevado, extasiado. Como aponta Nietzsche (1872/1992, p. 31), no impulso dionisíaco,

O homem não é mais artista, tornou-se obra de arte: a força artística de toda a natureza, para a deliciosa satisfação do Uno-primordial, revela-se aqui sob o frêmito da embriaguez. A argila mais nobre, a mais preciosa pedra de mármore é aqui amassada e moldada [...].

Dessa forma, habita no homem duas tendências opostas regidas pelas forças de Apolo e Dionísio: do mesmo modo que o humano se sente impelido por criar coisas belas, por afirmar sua essência como indivíduo único, lutando contra os tormentos da vida, ele também se deixa moldar pelas mãos do mundo, chegando ao seu estado de argila, pronto a ser fundido com a natureza, pronto a fazer-se obra de arte.

De acordo com Nietzsche (1872/1992), a tragédia grega originou-se da conciliação desses dois impulsos. A sua tese, compartilhada por outros pensadores da época, é a de que suas primeiras formas de expressão apareceram com o coro do ditirambo, um coro que se diferenciava de qualquer outro, pois as pessoas que cantavam e dançavam em honra a Dionísio suspendiam qualquer marca civilizatória, qualquer função social, e encarnavam sátiros, seres sublimes e divinos que tinham a forma híbrida homem-bode e que possuíam uma visão desvelada da natureza por serem a representação da força do impulso do deus Dionísio. A forma final do coro da tragédia é a imitação artística desse protótipo, do qual surgiu também a figura do ator. No período mais antigo da tragédia, Dionísio não estava presente em cena verdadeiramente, mas era representado pelo coro, que deu origem à própria tragédia.

Esse coro contempla em sua visão o seu senhor e mestre Dionísio e é por isso eternamente o coro servente: ele vê como este, o deus, padece e se glorifica, e por isso ele próprio não atua. Nessa posição de absoluto servimento em face do deus, o coro é pois, literalmente, a mais alta expressão da natureza e profere, como esta, em seu entusiasmo, sentenças de oráculo e de sabedoria; como compadecente ele é ao mesmo tempo o sábio que, do coração do mundo, enuncia a verdade. (NIETZSCHE, 1872/1992, p. 61)

Nietzsche (1872/1992) aponta o quanto o coro dos primórdios da arte trágica, chamado de espectador ideal, difere-se dos espectadores de sua época, já que esses não habitam a cena trágica tal como o coro, apesar de este representar a multidão, o homem comum e simples. O coro sofre com o herói trágico, pois antevê e profere a sua ruína. Lacan (1959-1960/1997, p. 305) aborda o papel do coro no seu comentário sobre *Antígona*, afirmando que “o Coro são as pessoas que se emocionam”. O espectador comum, para ele, está livre de qualquer preocupação ou comprometimento em se emocionar. É o coro quem assume o papel da emoção que se supõe ser expressa pelo povo que assiste à cena.

A partir de Schiller, Nietzsche afirma que o coro é como uma muralha viva que se coloca sobre a realidade atroz, já que entrevê a vida de forma mais crua e real, “mais completa do que o homem civilizado, que comumente julga ser a única realidade” (NIETZSCHE, 1872/1992, p.

57). Ou seja, é como se o coro formasse uma barreira de proteção aos olhos do homem civilizado que não pode sentir ou ver a olho nu a crueza de um mundo mítico que o antecedeu. E com isso, as pessoas do coro conhecem uma verdade inacessível ao espectador comum, talvez porque tal acesso seja simplesmente impossível.

Todos os elementos cênicos que surgem posteriormente ao coro, revelando sua diferenciação e seus contrastes, expressam a dimensão apolínea, da aparência das coisas. O apolíneo aparece no diálogo da tragédia, de forma clara e bela. E assim, o coro também participa de um diálogo, a partir do qual pode transmitir, ao público, aquilo que o vento sopra em seus ouvidos, aquilo que a luz irradia em seus olhos.

Nietzsche faz especial alusão à dimensão apolínea na tragédia de Sófocles, pois a linguagem do herói é tão clara e precisa, que acaba por conduzir o espectador por um caminho surpreendentemente curto, ao mais íntimo e ao mais fundo do herói. O que isso significa? Que o herói trágico consegue aproximar o espectador de seu desejo por meio do arranjo de suas palavras, sem dizê-lo. Aquilo que surge na superfície, a aparência, a imagem luminosa do herói pode se revelar como resultante de um olhar que mira o mais fundo do ser, como o autor mostra na seguinte passagem:

Quando, numa tentativa enérgica de fitar de frente o Sol, nos desviamos ofuscados, surgem diante dos olhos, como uma espécie de remédio, manchas escuras: inversamente, as luminosas aparições dos heróis de Sófocles, em suma, o apolíneo da máscara, são produtos necessários de um olhar no que há de mais íntimo e horroroso na natureza, como que manchas luminosas para curar a vista ferida pela noite medonha. (NIETZSCHE, 1872/1992, p. 63)

A noite medonha, a dimensão dionisíaca da tragédia, é revestida pela luz apolínea. Sófocles parece oferecer no apolíneo de sua tragédia a beleza de sua obra. Bela à medida do horror que ela oculta.

E o que ela oculta é o próprio deus Dionísio, sob a máscara de tantos outros heróis que representam o seu sofrimento. E de que sofrem os heróis? Nietzsche fala sobre Édipo. Em *Édipo Rei*, em que busca investigar o assassino de Laio, seu pai biológico, Édipo ignora que ele mesmo o fizera e que se casara com Jocasta, sua mãe; ele atenta contra a natureza ao decifrar o enigma da Esfinge, ao ousar conhecer segredos da natureza. Em função disso, destrói aquilo que deve ser sua própria natureza, revelando que havia cometido os crimes de parricídio e incesto.

Há uma antiquíssima crença popular, persa, sobretudo, segundo a qual um sábio mago só podia nascer do incesto, o que nós, em relação a Édipo, o decifrador do enigma e desposante de sua mãe, devemos interpretar imediatamente no sentido de que lá onde, por meio das forças divinatórias e mágicas, foi quebrado o sortilégio do presente e do futuro, a rígida lei da individuação e mesmo o encanto próprio da natureza, lá deve ter-se antecipado como causa primordial uma monstruosa transgressão da natureza – como era ali o incesto; pois como se poderia forçar a natureza a entregar seus segredos, senão resistindo-lhe vitoriosamente, isto é, através do inatural? Este conhecimento eu o vejo cunhado naquela espantosa tríade do destino edipiano: aquele que decifra o enigma da natureza – essa esfinge bifforme –, ele mesmo tem de romper também, como assassino do pai e esposo da mãe, as mais sagradas ordens da natureza. (NIETZSCHE, 1872/1992, p. 65)

É possível dizer que, desse rompimento, advém o dionisíaco, o saber dionisíaco. A partir do que Nietzsche propõe sobre Édipo, o que podemos pensar sobre outra tragédia de Sófocles que compõe a trilogia tebana, *Antígona*, em tal armadilha do inatural?

A princesa de Tebas é filha de Édipo e de Jocasta, filha de seu próprio irmão materno, filha de sua própria avó paterna, ou seja, fruto de uma monstruosa genealogia, que deve honrar com sua própria morte. Sua destruição é o preço que escolhe pagar por ser ela mesma transgressão da natureza. Parece-nos que viver, em seu caso, é violar o natural. Paradoxalmente, ao escolher quando morrer, ou seja, ao não deixar que sua vida flua em direção ao matrimônio e à maternidade, a jovem Antígona pode também transgredir a natureza.

Antígona porta em si mesma um antinatural, e não um princípio natural suposto pelos gregos. O fato de ter nascido, de existir, resistir, é ultrapassar um limite humano, a *átē*, lugar de seu destino final, para onde caminha seu desejo. Origem e destino convergem em Antígona. Ao mesmo tempo que paga o preço de ser um crime, ela o comete.

Qual o crime contra a natureza que ela mesma comete, para além do crime contra o interdito de enterrar o irmão? Talvez o de saber ser uma morta-viva. Rumo à sua morte, a própria Antígona questiona: “Que mandamentos transgredi das divindades?” (*Antígona*, v. 1027). Talvez o mandamento de preservar a ignorância sobre o próprio destino, pois a heroína o sabe, opta por morrer de causas não naturais, impede que a natureza haja em seu corpo, permitindo casar, ter filhos, envelhecer. Antígona antecipa sua morte, morada final de todos nós. De acordo com Nietzsche (1872/1992, p. 65), “a sabedoria, e precisamente a sabedoria dionisíaca, é um horror antinatural, que aquele que por seu saber precipita a natureza no abismo da destruição há de experimentar também em si próprio a desintegração da natureza.”

O saber sobre a própria natureza deve permanecer intacto, como um eterno mistério, enigma a ser desvendado durante uma vida, mas que, de fato, nunca pode ser.

Assim, Antígona não age de acordo com a mesma natureza suposta nos demais cidadãos tebanos. O rei Creonte a acusa de agir de modo diferente do povo ao recusar seguir a lei que impôs à cidade, ou seja, as palavras de interdito contra aquele que ousar enterrar o traidor do reino, Polinices. Antígona é chamada de desumana. Para o povo de Tebas, natureza e humanidade são valores ausentes na heroína.

Uma questão que se coloca agora e que vale uma breve discussão é sobre o natural no homem. Existe uma natureza especificamente humana, que, se violada, torna o homem antinatural, digno de destruição? Está na natureza a humanidade do homem? O que torna o homem ser humano? A filosofia, desde a Antiguidade, buscou responder qual seria o próprio do humano. Não é o propósito deste trabalho discorrer sobre as mais variadas teorias que buscam dar conta dessa inquietante questão, que por si só nos mobiliza. Mas buscamos olhá-la a partir do entendimento da psicanálise. A escolha por pensar a partir desse campo é em função da abertura que este saber oferece ao conhecimento que concerne à tragédia antiga, ou seja, à sua relação com a palavra e com o fazer.

Num artigo em que aborda o brincar no início da escolarização como um exercício que permite à criança a entrada no universo do simbólico, Moschen (2011) argumenta que o que podemos chamar de *humano* dificilmente encontra suas bases na natureza. A autora explica que

Qualquer raciocínio que se desdobre reivindicando sua legitimidade numa suposta Natureza dos homens será facilmente derrubado por uma simples reflexão histórica capaz de nos mostrar que os homens se produzem como homens quando são assujeitados às condições de uma ancestralidade que configura um campo de possibilidades e de limitações para a sua realização. (MOSCHEN, 2011, p. 91)

O ser humano não parece ter em si um código de conduta natural para ser o que é. Sua fisiologia e sua genética podem importar para determinar questões condizentes ao organismo, mas não à humanidade. Ele se torna humano ao se submeter àquilo que o precede, aos seus ancestrais e a uma linha que separa seus limites e possibilidades. Mas como o homem pode acessar esse legado? Como ele se sujeita a uma ancestralidade? De acordo com Moschen (2011), os homens se tornam humanos quando são assim chamados por outros seres humanos, antecessores. Somente é possível a estes dar as boas-vindas aos pequenos homens que chegam ao mundo, nomeando seus iguais, porque eles mesmos se submetem à linguagem. Com efeito,

A humanização do organismo vai se dar no entre-lugares de um assujeitamento às condições históricas transmitidas pelos adultos próximos às crianças e da tomada de posição do pequeno frente a esses determinantes que lhe chegam, vindos de uma ancestralidade que ele não domina. (MOSCHEN, 2011, p. 91)

Ser humano é a possibilidade de ir além da condição de organismo, através da transmissão da ancestralidade feita pelos adultos, ou seja, por aqueles já submetidos à linguagem, e através da postura diante de tal transmissão, o que ocorre no entre-lugar, onde emerge o sujeito. Parece não haver nada na natureza que defenda o caráter humano do homem.

A humanidade se encontra nos contornos simbólicos que a definem, que para Antígona estão num ponto mais além em relação às leis compartilhadas pelos tebanos. Ela o ultrapassa com o seu desejo de morte, sustentando as origens de sua família, a *átē* familiar.

É nesse sentido que a princesa de Tebas sofre o julgamento dos cidadãos tebanos, pois, como seres humanos que são, não a reconhecem como parte de um legado compartilhado entre eles. Para os tebanos, Antígona é cruel e inflexível, características que situam uma impossibilidade de tomá-la como pertencente ao que os humaniza. Mas é justamente aí que Antígona parece fundar uma humanidade, a sua, no firme terreno de sua ética que a faz honrar a ancestralidade que lhe foi transmitida ao enterrar o irmão, ao mesmo tempo que torna manifesta sua posição subjetiva, a de ser uma morta-viva, a de querer morrer.

O que assombra a cidade de Tebas talvez seja o pano de fundo de suas ações, a dimensão dionisíaca escondida em sua linguagem apolínea, a sua plena convicção do que deseja, morrer, sem desvios, sem enganos ou ilusões, uma linha reta traçada de seus pés até o túmulo, ou seja, manifestação plena da pulsão de morte. Assusta a sua plena “consciência”, demonstrada em ação, sobre seu próprio destino, tanto que a chamam de desumana. Talvez seja mesmo desumana por sustentar seu desejo para além dos limites simbólicos que contornam a vida na *polis* grega, a vida compartilhada com os outros, inscritos em uma cultura. Talvez seja “humana demais”, atribuição dos heróis e heroínas, caracterizados com as melhores disposições dos homens e mulheres, conforme Aristóteles, considerando que dentre tais disposições esteja a fidelidade a seu próprio desejo e à luta para sua realização.

Nos entrelugares da servidão à ancestralidade e da posição diante do legado, rumo ao leito de morte, viva e humana, o que ela faz é se lamentar. Um lamento apolíneo que expressa

sorratamente o horror dionisíaco. Antígona nasce como sujeito *autônomos* num espaço curto de tempo na tragédia encabeçada por seu nome próprio:

[...] um leito nupcial  
jamais terei, nem ouvirei hinos de bodas,  
nem sentirei as alegrias conjugais,  
nem filhos amamentarei; hoje, sozinha,  
sem nenhum amigo, parto – ai! infeliz de mim! –  
ainda viva para onde os mortos moram!

(*Antígona*, vv. 1021-1026)

Tecendo em belo discurso apolíneo, Antígona expressa o dionisíaco, colocando em cena o tensionamento das duas forças que formam o que é essencial na tragédia, na visão de Nietzsche, como heroína legítima do aclamado Sófocles. Façamos agora algumas considerações sobre Eurípides, no que tange às duas dimensões trágicas.

### 3.3.2 Eurípides, por Nietzsche

Nietzsche (1872/1992) aponta que Eurípides foi responsável por excluir o dionisíaco da tragédia grega e, com isso, responsável também pela morte do gênero, que dependia de uma conciliação possível entre os impulsos de Apolo e os de Dionísio. Em suas palavras,

Excisar da tragédia aquele elemento dionisíaco originário e onipotente e voltar a construí-la de novo puramente sobre uma arte, uma moral e uma visão do mundo não dionisíacas – tal é a tendência de Eurípides que agora se nos revela em luz meridiana. (NIETZSCHE, 1872/1992, p. 78)

Como seria uma arte, uma moral e uma visão de mundo não dionisíacas? Um aspecto apontado por Nietzsche (1872/1992) diz respeito ao lugar conferido por Eurípides ao homem comum em suas tragédias: ele que colocou no centro da cena a imitação do cotidiano, com todas as características e psicologismos dos personagens, o que foi muito caro ao surgimento da comédia nova. Porém, isso demarcou o fim da tragédia antiga. De acordo com Nietzsche, pelo intermédio de Eurípides,

[...] o homem da vida cotidiana deixou o âmbito dos espectadores e abriu caminho até o palco, o espelho, em que antes apenas os traços grandes e audazes chegavam à expressão, mostrou agora aquela desagradável exatidão

que também reproduz conscienciosamente as linhas mal traçadas na natureza. (NIETZSCHE, 1872/1992, p. 73-74)

Para sustentar a realidade dionisíaca na tragédia, é preciso manter uma certa imprecisão, uma atmosfera enigmática, uma inexatidão da imitação dos personagens, e não expor na superfície da fala e das ações um personagem comum que poderia ser visto todos os dias, por qualquer um, desvelado na vida cotidiana.

Um certo enigma, um inatingível, um não clarificável do homem deveria ser mantido como a força do drama, decorrente da sua origem em Dionísio, ou seja, num mundo que não conhece fronteiras entre os seres. Era justamente aí que residia a potência dos dramas inventados pelos tragediógrafos antigos.

O filósofo alemão alega que Eurípides, como um pensador, buscou estudar e compreender a estrutura das obras-primas da tragédia de seus antecessores, Ésquilo e Sófocles, mas se deparou com muitas incertezas: “[...] percebeu alguma coisa de incomensurável em cada traço e em cada linha, uma certa precisão enganadora e ao mesmo tempo uma profundidade enigmática, sim, uma infinitude do fundo.” (NIETZSCHE, 1872/1992, p. 77).

Ora, o que é essa coisa incomensurável, essa infinitude, essa profundidade intrigante a Eurípides, senão a percepção da própria dimensão dionisíaca? O autor buscou dar forma, controlar, domesticar algo que resiste à domesticação, que deve permanecer ali, borrado no desenho do quadro da cena trágica. Como ele não pôde explicar racionalmente tal sensação, tratou-a como exagerada, como desnecessária, como inimiga da criação e resolveu eliminar de suas obras trágicas os arranjos através dos quais o dionisíaco parecia ganhar expressão.

Ao abordar o espírito trágico presente na tradução de *Antígona*, de Sófocles, feita pelo poeta alemão Holderlin, Rosenfield (2000) enfatiza essa dupla dimensão com a qual a tragédia se fazia. A poesia se articula com a dimensão do cognoscível, da experiência empírica, e com a apresentação poética ela mesma, o que faz surgir “um movimento cujo ponto de fuga reside além das determinações, numa dimensão radicalmente irreduzível aos conceitos do entendimento” (ROSENFELD, 2000, p. 167).

Segundo a autora, o que resulta desse jogo do cognoscível com o poético é uma sabedoria de outra ordem que faz marcas ao conhecimento comum, situando um limite do nosso discurso em poder transpor essa sabedoria a um dizer. Ela permanece como um mistério, que encanta e inquieta, que não se deixa dominar pela compreensão. Talvez seja justamente esse

ponto inalcançável pela razão, essa sabedoria obscura, causa do belo da experiência, que Eurípides desejou excluir de seus dramas.

Assim, Nietzsche (1872/1992, p. 77) nos revela os incômodos de Eurípides em relação à tragédia dos consagrados Ésquilo e Sófocles:

[...] quão duvidosa permanecia para ele a solução dos problemas éticos! Quão questionável o tratamento dos mitos! Quão desigual a repartição de ventura e desventura! Mesmo na linguagem da tragédia antiga havia para ele muita coisa de ofensiva, ao menos enigmática; em especial, achava haver demasiada pompa para relações muito comuns, demasiados tropos e monstruosidades para a simplicidade dos caracteres. Assim, cismando, intranquilo, ficava sentado no teatro, e ele, o espectador, confessava a si mesmo que não entendia seus grandes predecessores.

A tragédia de Eurípides, *Medeia*, talvez uma de suas obras mais instigantes, que nos propomos a estudar na sequência deste trabalho, contempla as características citadas pelo filósofo alemão. Podemos nos perguntar, antes de uma apreciação mais pontual de sua *Medeia*, por que Eurípides não compartilhava da estética de seus predecessores. Podemos responsabilizá-lo pela derrocada da tragédia antiga, pelo fim da representação dos mitos, ou então tentar entender que, talvez, expressasse através da arte as mudanças políticas e filosóficas de seu tempo, numa Atenas que abrigava o movimento sofista e as condições para a constituição da democracia numa cidade ideal.

De acordo com Vorsatz (2013), a tragédia antiga situa-se entre dois momentos históricos fundamentais, ou seja, divide um tempo mítico e um tempo político, sucede o tempo do ideal homérico e antecede o tempo do ideal filosófico. A tragédia clássica é expressão de um mundo em transformação, encenação da genuína experiência humana num mundo à mercê da vontade divina, recortado com a insuficiência da palavra do herói, no jogo cantado e contado pelo coro.

Nesse sentido, Eurípides, ao viver em tal período de transição, pode ter pertencido ao grupo dos que aspiravam a uma inovação das ideias, uma nova forma de interpretar os mitos, a escuta de questões humanas sob um ângulo diferente da estrutura enigmática dos poemas homéricos e da tradição oral. Talvez mais interessado em explorar as pequenezas dos sentimentos e as sutilezas do pensamento, como um contraponto a feitos admiráveis e grandiosos. Hoje, Eurípides é considerado, junto com Ésquilo e Sófocles, um dos principais tragediógrafos da Grécia Antiga, e ainda que sua estética seja questionada pelos ideais de beleza aristotélicos, é considerado por Aristóteles o mais trágico dos poetas trágicos.

Dessa forma, indagamos: sem buscar suas bases no terreno dionisíaco, onde se funda o drama de Eurípides? Como pode restar o elemento apolíneo sem o seu contraponto? Para Nietzsche (1872/1992), o tragediógrafo propõe uma nova tensão entre dimensões opostas, uma tensão não artística, mas realista: no lugar do apolíneo *versus* dionisíaco, Eurípides parece inaugurar a frieza do pensamento *versus* o fervor do afeto, conflito que encontramos em *Medeia*.

Outro modo de ver a proposta de Eurípides, segundo o filósofo alemão, refere-se ao que ele chamou de “socratismo estético” (NIETZSCHE, 1872/1992, p. 81). Na luta pela expulsão do inquietante impulso dionisíaco da tragédia, o que se ergue contra ele é o pensamento socrático, que visa colocar tudo o que existe sob o exame do racional, do inteligível. Aquilo que passar por tal provação é considerado bom. Do mesmo modo, Eurípides acreditou que a tragédia deveria passar por um exame da inteligência. O que resultasse desse crivo da razão seria belo. Ou seja, para ele, o que não era compreensível, justificável pela racionalidade, tampouco tinha beleza.

O filósofo alemão aborda a relação entre Sócrates e Eurípides e a importância dessa relação para a estética proposta pelo tragediógrafo. Em Atenas, circulava a ideia de que Sócrates ajudava Eurípides na escrita, uma lenda contada por aqueles mais saudosos de tempos passados que sentiam os valores tradicionais ruírem pelos sofistas, que eram os representantes de um pensamento racional, que buscavam destituir os mitos do discurso dos cidadãos. Na visão desses cidadãos, Sócrates poderia sustentar uma linha filosófica que preservava as tradições e utilizava a razão pelo bem, em nome do saber e da consciência. Sem eliminar os mitos, buscava apenas trazê-los à luz da razão e do conhecimento. Nesse sentido, Sócrates, que não apreciava a arte trágica, costumava assistir apenas às peças de Eurípides, em função do questionamento e tratamento racional que imprimia aos mitos.

Nietzsche (1872/1992) destaca uma importante passagem da vida de Sócrates, fundamental para o surgimento de sua filosofia, para sua circulação pela via pública. O oráculo de Delfos, oráculo do deus Apolo, diz a um amigo de Sócrates que ele é o mais sábio dentre os sábios. Quando o amigo conta as palavras do oráculo, o filósofo volta sua vida à busca de alguém mais dotado de sabedoria, questionando conceitos e valores construídos por sábios reconhecidos na cidade, professores e sofistas. No entanto, a cada encontro que tecia no intuito de refutar tal prenúncio, Sócrates colocava seu interlocutor diante da contradição de seus pensamentos, provando a si mesmo o acerto do oráculo. Passou a buscar a verdade, desejava

fazê-la brotar, vir ao mundo, através dos diálogos que tecia com os outros. Assim, tornou-se ele mesmo um sábio admirado por muitos, desprezado por outros tantos.

Tal ocasião da vida de Sócrates é relatada num texto de Platão, *Apologia de Sócrates*, o qual apresenta a defesa do enigmático sábio, condenado à morte, hoje considerado um dos fundadores da filosofia ocidental. Mas Nietzsche conta ainda, e é isso que desejamos frisar, que se o primeiro sábio é Sócrates, o segundo é Eurípides. No entanto, Eurípides não alcançou a notoriedade de seu suposto mestre.

Do mesmo modo, Lacan (1960-1961/1992) menciona Eurípides no seminário *A transferência*. Numa das passagens, situa o tragediógrafo como um sábio nada mal, lembrando também as predições do oráculo, porém Sócrates é o mais sábio dentre todos. Essa questão (a de Sócrates ser o mais sábio), Lacan comenta logo na apresentação de seu seminário como a questão que Sócrates sustentou durante toda sua vida, colocando o filósofo na origem da mais longa transferência da história, já que a sustentou como verdade até o fim da vida.

Sócrates, antes de morrer, concorda com deus Apolo: sim, ele era o mais sábio por duvidar de sua sabedoria, por saber que nada sabia, o que o diferenciava de outros, sofistas, que se julgavam sábios *a priori*. Isso fazia com que defendessem qualquer ideia como verdade, buscando argumentos racionais para isso. Faziam mal-uso da razão. Ao ser julgado como destruidor dos mitos, por desprezar os deuses, Sócrates diz que o próprio deus Apolo o considerava o mais sábio e que apenas ele, Apolo, saberia se sua condenação à morte era justa ou injusta.

Em decorrência da influência socrática em suas obras, os mitos, histórias compartilhadas entre o povo grego que davam origem aos dramas trágicos, para Eurípides deveriam ser bem justificados, sem deixar espaços vazios ou margem para dúvidas. Nesse sentido, não havia uma supressão dos mitos ou uma supressão da presença divina em favor da razão humana. A diferença consistia em integrar a mitologia à racionalidade, engolfá-la. Para Vieira (2010), é feito de Eurípides construir ações com propósitos inovadores, que para ele beiram o absurdo, em vez de tomar tais ações como decorrentes do mito, em que os deuses interferem de modo enigmático sobre o ser humano. Sobre a diferença de Eurípides na tragédia, Nietzsche (1872/1992, p. 72) o critica por tê-la eliminado e o indaga pessoalmente:

E assim como o mito morreu para ti, também morreu para ti o gênio da música: e mesmo se saqueaste com presas ávidas todos os jardins da música, ainda assim só pudeste chegar a uma arremedada música mascarada. E porque abandonaste Dionísio, por isso Apolo também te abandonou: afugenta todas

as paixões de seu covil e as conjura em teu círculo, afila e aguça como se deve uma dialética sofisticada para as falas de teus heróis – também os teus heróis têm paixões arremedadas e mascaradas e proferem apenas falas arremedadas e mascaradas.

Por ignorar o dionisíaco, Eurípides não compreende o mito. Em consequência desse abandono, ignora também o apolíneo. O que é a figura sem o que lhe faz pano de fundo? Subjugar a arte da tragédia a questionamentos filosóficos acarretou numa montagem de heróis e heroínas que apenas imitam ações e falas de heróis e heroínas, sem sê-los. A dialética socrática, que busca trazer a verdade à luz, tem lugar no teatro euripidiano, o que tem por efeito uma nova forma de apresentar a palavra em cena.

De acordo com Vorsatz (2013), há uma diferença fundamental na forma de trabalhar com a palavra na tragédia antiga e na filosofia. Os tragediógrafos colocam a palavra em cena de modo a circunscrever um lugar subjetivo, uma zona onde o dizer do herói e da heroína, muito mais que significar alguma coisa, é um ato, aparece em ação. Segundo a autora, é desta palavra como ação que deriva a posição subjetiva. O herói e a heroína garantem, com seu ato, a presença divina, sujeitam-se a ela e, ao mesmo tempo, são responsáveis pelo destino trágico a eles imposto, ainda que dele nada saibam. É justamente essa condição subjetiva apresentada pela heroína Antígona, na peça de Sófocles, que inspira Lacan (1959-1960/1997) a trabalhar sobre a ética da psicanálise, uma ética essencialmente trágica, pois se configura numa travessia em que o sujeito não cede de seu desejo, desejo inconsciente ao qual é alienado.

Já na filosofia encontramos a tendência de colocar a palavra na eterna busca de uma verdade única e universal, passível de ser dominada pela consciência do indivíduo.

[...] a filosofia grega eleva o homem à categoria de ser de razão através da constituição de um saber sobre ele e sobre o mundo que o cerca. Por sua vez, a tragédia antiga parece colher aquilo mesmo que escapará ao domínio filosófico: o fato de que o homem não é senhor em sua própria casa, pois há um campo imperscrutável, domínio dos deuses, a cujas injunções ele deverá responder por meio da libra de carne que lhe cabe pagar, cessão de uma parte de si. (VORSATZ, 2013, p. 24)

Nos dramas de Eurípides, com o surgimento de uma filosofia que começava a atravessar o espaço público, a tomar parte da organização política, da cotidianidade das pessoas, que passava a permear o campo das artes, com seus atributos de tomar o indivíduo como ser dotado de razão, com o uso da ironia, da busca pela verdade, encontramos a mudança de relação com a palavra, que aparece nos textos do coro e dos personagens.

### 3.3.3 *Deus ex machina* euripídiano

A mudança na tragédia a partir de Eurípides se expressa de modo mais evidente no desenlace do drama, de acordo com Nietzsche (1872/1992), a partir do recurso *deus ex machina*, utilizado como forma de resolver impasses e “pontas soltas” da trama. Ésquilo, Sófocles e outros tragediógrafos também apresentaram o *deus ex machina* em algumas de suas tragédias. A diferença está na intervenção dos deuses trazidos pela máquina nos rumos da cena trágica.

Nesse sentido, ao final das tragédias de Ésquilo e Sófocles, o espectador poderia se confortar com um prazer inerente ao trágico, uma sensação de conciliação com o mundo que apresenta um equilíbrio do dionisíaco e do apolíneo. Lembramos que a conciliação é uma experiência estética que emana da trama trágica; no entanto, não há um acordo entre os personagens da cena.

No *Dicionário de teatro*, Pavis (2015, p. 21) nomeia este prazer de “apaziguamento final” e o toma como um produto da estrutura narrativa que indica o final da peça, a impressão de que o herói resolveu, de algum modo, seus conflitos e de que tudo retornou a uma suposta ordem inicial. No caso da tragédia, a sensação experimentada pelo espectador é a de uma “justiça transcendente do universo trágico” (PAVIS, 2015, p. 22).

Porém, com as modificações euripídianas que produzem uma intervenção divina derradeira sobre a cena, há apaziguamento final?

De acordo com Nietzsche (1872/1992, p. 107),

[...] o herói, depois de bastante martirizado pelo destino, colhia uma bem merecida recompensa em um magnífico casamento, em algumas homenagens divinas. O herói se tornara um gladiador, a quem, após ter sido bastante maltratado e estar coberto de ferimentos, era ocasionalmente doada a liberdade. O *deus ex machina* tomou o lugar do reconforto metafísico. Não quero dizer que a consideração trágica do mundo tenha sido destruída, em toda parte e por completo, pelo apossante espírito não dionisíaco: sabemos apenas que precisou fugir da arte para refugiar-se, por assim dizer, no mundo ífero, numa degeneração em culto secreto.

*Deus ex machina* entra como substituto do “reconforto metafísico”, mas sem provocar tal sensação. Ele é uma presença que dita o futuro dos heróis,

[...] uma consonância terrena [...], o deus das máquinas e crisóis, vale dizer, as forças dos espíritos naturais conhecidas e empregadas a serviço do egoísmo superior; que acredita em uma correção do mundo pelo saber, em uma vida guiada pela ciência [...]. (NIETZSCHE, 1872/1992, p. 108)

Dessa forma, o *deus ex machina*, proposto inicialmente por Ésquilo, torna-se em Eurípides a marca mais visível da mudança de sua tragédia, que se coloca no lugar da sensação de um conforto transcendente, típico das tragédias antigas que dependiam da tensão apolíneo-dionisíaco. A entrada do *deus ex machina* se torna signo de um desenlace que não se constrói ao longo do drama, que não emana das relações entre os personagens da história, de acordo com a crítica nietzschiana. É um recurso que, por carregar a função de fazer justiça, de conhecer a verdade e a razão sobre o mundo, justifica-se por si mesmo. Encontra em sua função de correção e julgamento do certo e do errado, do bem e do mal, seu direito de intervir e impor o desenlace da história (NIETZSCHE, 1872/1992).

É possível dizer, desse modo, que a entrada do *deus ex machina* na tragédia de Eurípides tem o intuito de encaminhar o impasse trágico produzido entre os personagens para a solução que defenda o justo, a razão, o correto e, conforme apontado por Nietzsche (1872/1992), a ciência. Tais finalidades estão em consonância com os objetivos da filosofia que se expandia cada vez mais na via pública, encontrando lugar na cena trágica.

Entendemos esse dispositivo teatral como uma solução a partir da qual uma atitude de autoria fica suspensa. A impressão da suspensão do lugar de autor pode ser decorrente da suspensão da criação incitada pelo próprio desfecho da cena. Quando entra em cena um *deus ex machina* para impor um fim, a sensação é de que os conflitos produzidos entre os personagens não são realmente solucionados. Parecem, em vez disso, suspensos, silenciados, amortecidos por uma imposição moral.

De acordo com Antonio Rebelo (1995), em artigo sobre a peça euripídiana *Ifigênia em Tauris*, o *deus ex machina* é comparado aos ensinamentos filosóficos de Sócrates, no diálogo *Clitofonte*, atribuído a Platão, e, nesse sentido, o dispositivo assumiria uma função moralizante.

O autor nos ajuda a pensar a função do *deus ex machina* para além das concepções críticas de Aristóteles e de Nietzsche.

A análise aristotélica foi determinante para conferir uma carga depreciativa à utilização do *deus ex machina*. Toda a crítica posterior, até os nossos dias, foi fortemente influenciada pelas normas que o Estagirita estabeleceu para a tragédia. Do ponto de vista teórico, o *deus ex machina* passou a ser

considerado uma violação do princípio aristotélico da verossimilhança e coerência entre o desenvolvimento da intriga e o seu desenlace. Só recentemente o *deus ex machina* tem vindo a ser reabilitado e revalorizado, após a rejeição de antigos preconceitos. (REBELO, 1995, p. 170-171)

Nesse sentido, o autor diz que na análise de Aristóteles, em que o filósofo deprecia o uso do deus *ex machina*, há também recomendação de como usar o recurso sem que a ação dramática seja prejudicada. A presença dos deuses funciona na cena para situar certos acontecimentos sobre o passado e/ou sobre o futuro, simplesmente porque os heróis ou outros personagens os desconhecem.

No entanto, quem deve desenhar um destino em cena, até o momento de desenlace da ação, ainda que fracassem, ainda que o fim seja trágico, são os personagens. Não é o fato de uma tragédia apresentar ou não apresentar o *deus ex machina* que necessariamente a ação dos heróis estará em prejuízo. Deuses situam o tempo, o lugar, as circunstâncias da ação. Quando uma tragédia atribui aos deuses um papel que não este, como, por exemplo, decidir sobre o destino das personagens, pode haver uma mudança abrupta de rumo, desnecessária e/ou inverossímil, que vai contra um caminho tecido pelo drama.

De acordo com Rebelo (1995), é esta a crítica que costumamos encontrar aos dramas de Eurípides. Porém, para o autor, das tragédias de Eurípides às quais temos acesso, duas se encerram com um *deus ex machina* que encaminha o desenlace de modo a resolver o conflito insolúvel, que são *Orestes* e *Hipólito*. Nas tragédias *Medeia*, *Hécuba*, *Héacles* e *Os Heraclidas*, são mortais que surgem *ex machina* impondo o desenlace, e, assim, não são comparáveis aos deuses quando estão nesse lugar. Dessa maneira, as peças *Andrômaca*, *As Suplicantes*, *Electra*, *Ifigênia entre os Tauros*, *Ion*, *Helena*, *As Bacantes* e *Ifigênia em Aulide*, ainda que apresentem deuses num plano exterior ao da cena, ou que entram em cena por meio de uma maquinaria, sua intervenção não modifica os rumos da trama, pois o desenlace ocorre como um fruto da trama, e a função divina consiste em dar uma palavra final, uma costura.

O entendimento de Lacan (1959-1960/1997) a respeito desse recurso cênico vai ao encontro dessa definição, pois, para o psicanalista, o *deus ex machina* “serve somente de enquadramento e de limite da tragédia” (LACAN, 1959-1960/1997, p. 384), e não devemos levar em conta esse recurso mais do que as vigas que estão na volta do que sustenta realmente o palco.

O psicanalista faz esse comentário ao citar a peça de Sófocles *Filoctetes*, em que o herói é salvo, por Hércules *ex machina*, de uma ilha onde o haviam abandonado. Porém, para Rebelo

(1995), justamente nessa peça há uma diferença no uso do recurso, pois assume função de intervir de modo inesperado e definitivo. É importante esse apontamento de Rebelo (1995), pois ele mostra que o dispositivo cênico em questão também aparece em peças de Sófocles de maneira a mudar os rumos da história. Também podemos destacar a peça de Ésquilo, *Orestes*, cujo desfecho ocorre com a intervenção divina de Apolo, o qual interrompe um final trágico. Orestes mata a própria mãe para vingar a morte do pai, arranjada por ela. Como provavelmente ele será condenado à morte, pede a seu tio Menelau que interceda por ele em seu julgamento. Quem acaba por ajudá-lo é o próprio deus Apolo, que entra em cena no carro do Sol e confere um novo ordenamento às ações dos homens. Essa é a primeira vez que o recurso *ex machina* é utilizado na tragédia grega. Desse modo, Rebelo (1995) esclarece que o sentido de atribuir o uso desse recurso por Eurípides se justifica apenas por sua escolha na maioria de suas peças, mas não pela vinculação do desenlace das peças do tragediógrafo ao dispositivo.

Para Otto Maria Carpeaux (2010), há uma diferença crucial entre Ésquilo e Eurípides, decorrente das transformações sociais e espirituais que os separam, que é o modo como apresentam o mito e a divindade, pois enquanto “Ésquilo parecia ser representante do conservadorismo religioso, Eurípides é representante do individualismo filosófico. [...] Ésquilo é coletivista; Eurípides, individualista” (CARPEAUX, 2010, p. 188). Talvez essas diferenças caracterizem de modo mais sutil o que os autores desejavam transmitir com o uso do *deus ex machina*, pois “em Ésquilo falam montanhas, em Eurípides, almas” (CARPEAUX, 2010, p. 190).

Para Rebelo (1995, p. 167), “uma das finalidades, se não única, do *deus ex machina* seria a parênese: a exortação aos espectadores para agirem de acordo com os preceitos divinos”. Dessa maneira, a função do dispositivo teria como propósito uma expansão de sua intervenção para além dos limites da cena. Entendemos que o alvo do *deus ex machina* são os espectadores, não os personagens, de forma a impor, se o final da história, “a moral da história”.

É nesse sentido que o desenlace da história adquire uma marca diferente na maioria das peças de Eurípides, conforme comenta Nietzsche (1872/1992), pois a transmissão da experiência do trágico dá lugar à imposição moral através da presença e da palavra divina que encerram a trama. Ainda que Sófocles e Ésquilo tenham utilizado esse recurso algumas vezes, tendo como consequência o efeito moralizador, para o filósofo alemão são as tragédias de Eurípides que marcam o fim do gênero. O tradutor de *O nascimento da tragédia*, Jacó Guinsburg, ajuda-nos a entender o motivo.

No teatro de Eurípides, Nietzsche identifica o ponto de inflexão do processo que conduziu ao esvaziamento da tragédia grega e ao advento da Comédia Nova. Muito embora consigne um tardio arrependimento ao gênio criador de *As bacantes*, atribui-lhe, em face das dramatizações tidas como as mais expressivas do tragicismo helênico, pelo menos quatro pecados capitais: a épica desmitificada, o realismo mimético, o socratismo crítico e o otimismo cientifista. (GUINSBURG, 1992, p. 163)

O abandono do dionisíaco já dava notícias antes mesmo da reinvenção dos mitos feita por Eurípides, pois, já com Sófocles, podemos ver a modificação do papel do coro, que passa da musicalidade (talvez um dos únicos elementos da tragédia que preservavam a relação com o ritual em honra a Dioniso, de onde o gênero deriva) para a personalização, característica que se torna mais marcante nas peças euripidianas. No coro há um ator, o corifeu, que o representa em alguns diálogos.

Isso pode ser compreendido como uma evolução que acompanha mudanças na organização cultural. Se não fosse assim, talvez o gênero trágico não teria nascido e teríamos ainda os rituais dionisíacos como forma de arte. O nascimento da tragédia permanece como um mistério, uma fábula mítica para todos nós, como lembra Pierre-Aimé Touchard (1970). Sabemos que por volta do ano 492 a.C., uma pessoa resolveu se separar do coro e dizer “agora sou Dioniso”, representando o bode expiatório, causa dos cantos, da comoção, do temor e da piedade. O primeiro ator, Théspis, separou-se do coro e aprimorou a arte de imitar, viajando sozinho, encenando suas próprias peças, utilizando máscaras para diferenciar uma personagem da outra. Tornou-se o primeiro dramaturgo de teatro e criou a possibilidade do ator contracenar com o coro, inventando a figura do protagonista. Desse modo, as encenações seguiram um processo de transformação que acompanha as transformações da vida pública, em um fluxo de criação que vai se tecendo com cada vez mais elementos cênicos.

Contudo, a partir de Guinsburg (1992), podemos dizer que são as alternativas encontradas por Eurípides dentro desse processo cultural de transformações artísticas que o localizam como grande responsável pelo fim da tragédia, na opinião de Nietzsche. O tragediógrafo encaminhou a arte trágica para uma crítica aos seus contemporâneos, que buscavam o equilíbrio apolíneo-dionisíaco, tornando-a uma forma de divulgar sua indignação e apresentar sua concepção iluminista do trágico. Além disso, Nietzsche acredita que Eurípides, em sua tragédia, promoveu uma campanha ideológica em favorecimento de Sócrates.

[...] fala por sua boca o filósofo racionalista, que esgota no conceito e na lógica o conhecimento e a verdade do ser. Eurípides e Sócrates são, pois, na perspectiva de *O nascimento da tragédia*, duas faces da mesma máscara, que é, no entanto, primordialmente, a do Sofista. (GUINSBURG, 1992, p. 164)

Considerando a influência de Sócrates na tragédia de Eurípides, entendemos que o *deus ex machina* euripidiano acaba por legitimar o domínio do conhecimento filosófico – já que divino, verticalizado, metafísico – sobre a arte trágica, sobre as possibilidades de criação.

Fizemos essa digressão teórica em torno do trágico para entender o que resta dele, como ele resta após a morte da tragédia grega, bem como para fundamentar nossa tese de que, hoje, há sobre nós outros nomes para o *deus ex machina*, cujo “fora” e cuja “máquina” nós mesmos produzimos. Um é, portanto, a medicalização, requerida para que nossas relações, dentro dos mais diferentes espaços de convivência, funcionem bem e deem um destino para o dionisíaco que há em nós, o qual, por mais arcaico que seja, por mais distante cronologicamente, não é passível de ser completamente recoberto pelos recursos simbólicos de que a cultura dispõe, a cada tempo, em cada território. Ainda que o dionisíaco tenha sido aparentemente expulso, varrido da cultura ocidental, ele subsiste, como diz Nietzsche, na sombra, num mundo ífero.

Vimos que as alterações culturais que dão ensejo à filosofia socrática são próximas às que estabelecem o *deus ex machina* como um dispositivo a oferecer uma aprovação moral dos atos das personagens da cena, que significa um juízo de valor, a atestação de uma verdade. Entendemos que na cena escolar, diante de um problema de comportamento ou de aprendizagem apresentado por uma criança, muitas vezes a escola pode julgar ter a obrigação moral de chamar para a cena um personagem que representa o saber médico, de modo que este costure um desenlace com uma palavra diagnosticadora sobre o mal-estar. A partir de testes e consultas clínicas, o especialista pode dizer se a criança apresenta uma dificuldade de aprendizagem, como dislexia, um transtorno mental, como o TDAH ou o TOD e, a partir do diagnóstico, muitas vezes definir os rumos da rotina escolar desse estudante, como, por exemplo, para crianças com TDAH, o horário da medicação combinado ao horário de estudos. No próximo capítulo, discutiremos os efeitos do saber médico no campo escolar. Antes, queremos apresentar outro argumento que leva a pensar que a medicalização pode ser acionada como uma instância moral.

Há um comentário de Lacan no seminário *A transferência*, no qual trabalha com o texto de Platão, *O banquete*, que indica uma aproximação de Sócrates ao saber médico:

Já se observou que há em Sócrates uma referência ambiente à medicina. Com muita frequência, quando quer levar seu interlocutor ao plano de diálogo no qual entende dirigi-lo rumo à percepção de um percurso rigoroso, ele se refere a tal arte de técnico. Se sobre tal assunto quiserem saber a verdade, pergunta frequentemente, a quem se dirigirão? E, dentre estes, o médico está longe de ser excluído. Ele é mesmo tratado com uma reverência particular. (LACAN, 1960-1961/1992, p. 73)

Lacan logo assinala que o médico ao qual Sócrates se refere, na ocasião do texto de Platão, é Erixímaco, o qual toma a medicina como a maior de todas as artes. Não entraremos no discurso sobre o amor do personagem de *O banquete*, no entanto queremos apresentar alguns pontos trabalhados por Lacan no que concerne ao discurso médico. Ainda que a história da medicina seja bastante longa, dividida, mesmo na antiguidade, por diferentes escolas, há um aspecto que lhe atravessa. A medicina sempre busca alcançar uma precisão científica, sendo esta uma necessidade intrínseca à sua própria existência. Para Lacan (1960-1961/1992), essa busca acaba por não enfrentar, porém, assuntos elementares, como a definição de saúde.

Quando há desejo de entender as diferenças entre normal e patológico, geralmente isso é realizado por um saber das ciências humanas, por exemplo, porém não constitui questão de pesquisa na área da medicina. Ainda assim, Lacan busca desvendar, especialmente no discurso de Erixímaco, a noção de saúde para o discurso médico, no qual se inclui como psiquiatra e psicanalista.

[...] qualquer que seja a natureza da saúde, e a boa forma que seria a da saúde, somos levados a postular, no seio desta boa forma, estados paradoxais –, e o mínimo que se pode dizer – estes mesmos cuja manipulação em nossas terapêuticas é responsável pelo retorno a um equilíbrio que permanece, no conjunto, muito pouco criticado enquanto tal. Aí está, portanto, o que encontramos, no nível dos postulados menos acessíveis a demonstração, sobre a posição médica. E justamente esta que será consagrada aqui no discurso de Erixímaco sob o nome de harmonia. Não sabemos de que harmonia se trata, mas a noção é bastante fundamental para toda a posição médica como tal. (LACAN, 1960-1961/1992, p. 75)

Nesse sentido, ao contextualizar o discurso do personagem médico com o pensamento de Heráclito e de Sócrates, Lacan entende que a ideia da saúde como harmonia médica está ligada ao saber da física, à metáfora da comunicação entre um vaso cheio com um vazio por um fio de lã, e à arte da música, no que diz respeito aos acordes.

O que podemos destacar aqui é a crítica de Lacan à definição de Erixímaco sobre o que é a ciência médica.

Existe ali uma parcialidade de que não partilhamos. Todas as espécies de modelos da física nos trouxeram a ideia de uma fecundidade dos contrários, dos contrastes, das oposições, e de uma não-contradição absoluta do fenômeno com seu princípio conflitual. Toda a física tende muito mais para o lado da imagem da onda do que para o lado da forma, da Gestalt, da boa forma, não importa o que disso tenha feito a psicologia moderna. Não podemos deixar de nos surpreender, digo eu, tanto nessa passagem quanto em várias outras de Platão, ao ver sustentada a ideia de não sei que impasse, que aporia, de não sei que preferência a ser dada ao lado do caráter forçosamente fundamental do acorde com o acorde, da harmonia com a harmonia. (LACAN, 1960-1961/1992, p. 79)

Entrever a potência das contrariedades, dos impasses éticos que surgem em cena é o que o trágico tem a transmitir, visando não à harmonia, à boa forma, mas dando lugar à dimensão da angústia em cena, dos limites humanos, do que perdemos em nossa posição desejante, subjetiva. Há uma distância, talvez uma antinomia, entre o que se busca transmitir com o discurso socrático – aparentado em certo ponto ao discurso médico – presente em tragédias de Eurípides, e o trágico que se transmite em tragédias sofocleanas, como *Antígona*, cuja ética é partilhada com a psicanálise.

Não que não haja nas noções visitadas do trágico uma tendência de encaminhar uma transformação, um retorno a um suposto equilíbrio ou estado anterior. Como vimos, esta noção catártica aparece em textos médicos como expurgação das impurezas do corpo, assim como na noção de harmonia médica há o entendimento de evacuar alguma coisa do corpo ou preencher o corpo com alguma coisa. Sabemos que há tal noção também nos primórdios da história da psicanálise, com Freud e Breuer, no sentido de que o tratamento das histéricas consistia na descarga dos afetos, conforme mencionado anteriormente.

Em que reside na diferença de uma posição para outra? Da harmonia médica ao apaziguamento final das tragédias antigas? Acreditamos que a operação médica tende a veicular um ideal de corpo saudável. Já a conciliação final das tragédias, o equilíbrio entre apolíneo e dionisíaco, demarca um reposicionamento dos personagens em cena, fruto do jogo de tensões e de desacordos, que ocorre num movimento contrário ao da idealização. Vemos heróis e heroínas se deslocarem de um lugar admirável para uma posição que os arruína. Mas há sempre algo que permanece vivo, a única coisa que resta para, de certa forma, restaurar a cena: o desejo.

A presença de uma ilusão de harmonia operada através da liberação dos afetos, presente nos primórdios da psicanálise, vai, em sua história, cedendo lugar a uma concepção que indica o mal-estar como inerente à condição humana. O sujeito elabora certos eventos de sua vida

numa perspectiva inventiva, junto com seu analista, “recriando” memórias, com as quais produz novos sentidos. Isso é o que nos aponta Freud (1937/1975) no texto *Construções em análise*. Nesse sentido, entendemos que a ética da psicanálise, sendo uma ética do desejo que situa os limites do sujeito encontra ressonância na ética transmitida com o trágico em tragédias gregas do século IV a.C., anteriores à virada proposta por Eurípides, que, de acordo com Nietzsche (1872/1992), calca sua dramaturgia na moral socrática, moral que acaba por servir ao saber médico, conforme exposição de Lacan (1960-1961/1992).

\*\*\*

Na equação por nós proposta, a medicalização está para o *deus ex machina* assim como a cena escolar está para a cena trágica, respeitando as devidas temporalidades. Na cena trágica, os heróis e heroínas, em sua relação trágica com o desejo, situam os limites entre a vida e a morte, os limites desejantes em si mesmos, abrem outras vias de criação para e por nós, nos comovem, nos fazem sentir um plano mais além, que ocorre na horizontalidade metonímica do desejo, dando expressão ao dionisíaco, este que pode ser subjugado, na cena euripidiana, por um modo de conhecimento moralizante que surge *ex machina*.

Sendo assim, podemos aprender sobre a cena escolar com a análise da cena trágica onde ocorrem encontros e desencontros, onde se travam as relações que abrem ou não espaço ao exercício do desejo, conflitos entre seus agentes, professores, alunos, funcionários. Entendemos que a medicalização é muito frequentemente um saber que se impõe sobre a escola, tal qual um *deus ex machina*, nas circunstâncias em que seus agentes se esbarram com o limite de seu fazer e delegam seu posto a um outro saber – reconhecido, científico, justificado, bem-vindo –, o saber médico. Cabe à medicalização confirmar que seu saber fala a partir desse lugar, divino, legitimado, para que uma moral se instaure, uma moral sobre corpos inquietos e dispersos, que são os corpos das crianças com TDAH. No próximo capítulo, nos aproximamos da forma como autores da interface educação e psicanálise transmitem essa questão e tentamos entender os efeitos de um discurso medicalizante a partir do lugar do *deus ex machina* na cena escolar.

Queremos destacar aqui o método que utilizamos na escrita deste trabalho, que consiste em tomar elementos estruturais de um campo outro para ler uma questão inquietante de nosso tempo. Há uma transição do mundo trágico ao ensinamento moral. Dessa passagem que ocorreu com os gregos, pensamos que há uma estrutura possível de ser tomada para ler o que opera

nesse apelo ao saber médico na escola. Percorremos nosso caminho de pesquisa tomando um acontecimento para, ao analisá-lo, destacar dele elementos estruturais que permitem fazer emergir novos sentidos em um outro acontecimento.

#### 4 EDUCAR E SEUS IMPASSES

No primeiro capítulo deste trabalho, mostramos que o mal-estar que atinge as crianças em idade escolar, nomeado de TDAH, chegou a patamares epidêmicos. Diante disso, há muitas prescrições de metilfenidato para esse problema que localizamos no corpo. Nesse sentido, a alternativa que parecemos buscar para educar as crianças desatentas e hiperativas de nosso discurso é a medicalização, diagnosticando e medicando os alunos reais, considerando que há, segundo Mannoni (2003), as crianças faladas e as crianças em carne e osso. A intervenção medicamentosa sobre o aluno em pessoa produz efeitos sobre o aluno falado?

Como dissemos, este trabalho pretende se guiar pela psicanálise, com o que através dela também portamos de limites. Há, para essa teoria, um limite insuperável na educação, um impossível do educar. De acordo com Freud (1925/1996b), educar é uma profissão, como psicanalisar e governar, impossível. Os três fazeres se dão por meio da linguagem, de palavras que guardam em si contradições, já que podem constituir sentidos diversos, na medida em que vão sendo encadeadas, de acordo com quem fala e quem escuta.

No entanto, ainda que haja uma impossibilidade, como lembra Leandro de Lajonquière, só é possível educar com as palavras.

[...] não há educação que não se sirva de uma língua e, portanto, que não pressuponha a linguagem. Mais ainda, como a estrutura da linguagem é de natureza remissiva, ou seja, trata-se de uma rede de diferenças, o transmitido, via uma língua, está condenado tanto a se repetir quanto a diferir. [...] Com efeito, essa contradição insuperável inviabiliza o fato do aprendiz vir a ser uma réplica do mestre e não, como às vezes se pensa, a mesmíssima transmissão educativa. [...] Assim, à medida que essa tensão contraditória é equacionada a educação vira um fato ou, em outras palavras, o equacionamento da impossibilidade de fabricar replicantes torna *a priori* possível que a educação venha de fato a acontecer. (LAJONQUIÈRE, 1997, p. 39)

O reconhecimento do limite das nossas palavras em direção ao outro pode permitir a elaboração de uma equação para o educar, na qual estará contida a impossibilidade da educação. O ponto em que se situa a criança com TDAH é o ponto em que justamente se encontra um limite ao fazer do professor, pois a criança não se comporta do modo como o professor lhe pede, e é, muitas vezes, não se comportando da forma esperada que ela busca de algum modo atender inconscientemente às demandas do Outro, à linguagem à qual está submetida, na tentativa de articular seu lugar subjetivo em diferentes espaços, em casa e na escola. No entanto,

na medida em que sua forma de interpretar o que dela desejam estiver distante da conduta compartilhada entre seus pares na escola – que, ainda que de modos diferentes, conseguem acompanhar a rotina, cumprir tarefas –, ela assume uma posição tal que põe em evidência o limite do educar.

A resistência aos moldes que nossa cultura arranja, representada pela criança hiperativa e/ou desatenta, pode fazer alguns professores ou professoras chegarem ao ponto de fracasso de sua profissão. A professora do caso apresentado poderia ter pensado: “Se com todo arranjo escolar e com minhas palavras em lugar de autoridade a criança não se ordena, há um limite meu, mas porque certamente há um impossibilidade nela, o TDAH.” E, com isso, a professora renunciaria a seu papel, encaminharia a criança para a coordenação, acionaria mãe e psicóloga...

O fracasso, portanto, para a escola tomada pelo discurso medicalizante, parece estar no organismo do aluno. O aluno com TDAH é causa do fracasso do professor e, se não fosse por ele, tudo correria bem (assim como pensou inicialmente a psicóloga da história, “se não fosse pela escola e sua parceira, teria dado tudo certo”).

Tomando por referência uma análise sobre o fenômeno do fracasso escolar, realizada por Lajonquière (1997), para quem o fracasso é fruto de uma tentativa sintomática de situar o impossível da fala, entendemos que no caso da criança com TDAH acontece algo semelhante: ela é tomada como causa do impossível do fazer do professor e, nesse sentido, há um impedimento à sua presença em sala de aula e, por consequência, às palavras norteadoras do educador que podem ingressá-la na educação escolar. Se pedir para o aluno sair da sala, encaminhá-lo para coordenação e, por fim, medicá-lo fosse o modo de equacionar a educação escolar, ou ainda, se esse transtorno fosse realmente o impossível da educação com o qual devemos lidar, talvez hoje trabalharíamos melhor com o mal-estar, não haveria educadores adoecidos por conta disso e o mal-estar gerado pelas crianças com TDAH não existiria. O sintoma, quando não escutado, tende a se repetir.

O ponto de limite enunciado pela escola, o que faz com que peça ajuda, é produzido por um discurso que se trama com o discurso medicalizante. Não é o mesmo lugar em que está a impossibilidade da educação, da qual fala a psicanálise. Entendemos que as coisas se formam da seguinte maneira: através da psicanálise, Freud diz que o ato educativo se faz com o impossível intrínseco ao educar. A escola, com o discurso medicalizante, parece querer educar sem o impossível. Mas como não se educa sem a impossibilidade intrínseca ao educar –

lembrando que se educa com palavras –, a escola parece renunciar à sua tarefa com aquelas crianças que representam para ela um limite.

Produzimos um impedimento que toma o lugar do impossível da linguagem justamente porque não podemos com ele. O limite produzido em nosso discurso, ou seja, a psicopatologização, é um limite sanado pela medicação, que dispensa a implicação com o ato educativo.

Não é tarefa fácil se fazer suporte dos limites da linguagem, pois disso depende que reconheçamos os limites de nosso próprio acontecer como sujeito. De certo modo, em casos que não se bastam com os dispositivos educativos que criamos, que precisam de uma função a mais, temos que, como educadores, reviver a cena da imposição de nossos limites, tomar o lugar do mestre que sabe, por delegação, e de certa forma pagar a dívida simbólica de nossa filiação a uma cultura (LAJONQUIÈRE, 1997).

No entanto, se não conseguimos reconhecer na criança um pertencimento a uma tradição cultural, é possível que estejamos presos a um certo ideal. Há crianças que conseguem comportar-se como alunos idealizados pela escola, já que conseguem controlar seus corpos, ficam quietas quando lhe pedem, fazem as tarefas quando lhe pedem, sem deixar, é claro, de ter seus momentos de espontaneidade. Mas há crianças, como as diagnosticadas com TDAH, que são tomadas pelo viés psicopatológico, já que não correspondem ao padrão. É verdade que nós estamos sempre, em certa medida, distantes de um ideal. Nessa medida que se vê a necessidade da medicação ou não. Mas nunca é questionado o padrão, ele é dado *a priori*.

Parece-nos que a medicação poderia fazer o esforço de igualar ou pelo menos aproximar a criança hiperativa e desatenta ao ideal de comportamento, tomando o lugar das palavras. Que sujeitos formamos assim? Lajonquière (1997) comenta que há em cada adulto uma fantasia que se realiza ao ver sua infância projetada em uma criança de seu convívio, com a esperança de que ela escape das proibições e obrigações impostas pela realidade.

[...] cada vez que um adulto se endereça a uma criança não é improvável que experimente a queda de vir a poupá-la de todo tipo de restrições. Infelizmente, se porventura assim o for, a legalidade educativa não pode menos do que acabar sendo embaralhada. (LAJONQUIÈRE, 1997, p. 40)

No caso das crianças medicadas, há, de certo modo, uma suspensão do dever do adulto para com a criança em transmitir-lhe palavras ordenadoras, capazes de ajudá-la a articular seu desejo à realidade, à cultura compartilhada. É como se os adultos delegassem tal tarefa ao

especialista ou ao medicamento, esperando que ele cumpra a função da legalidade educativa. Tal forma de conduta livra o adulto de ter que reviver a sua própria história com a criança e de pagar a dívida simbólica de sua existência.

Como o ato educativo é possível na medida do equacionamento de uma dívida simbólica, ou seja, do reconhecimento de uma obrigação por parte do adulto em posição de mestre, então, constitui um paradoxo mortal pretender educar e, ao mesmo tempo, almejar que as leis percam sua validade perante as crianças. Em outras palavras, todo ato educativo alimentado pela ilusão de que a criança possa de direito vir a driblar a lei, está *a priori* condenado ao fracasso, uma vez que se auto-esvazia. Isso é inevitável, pois quando o adulto almeja poupar à criança das restrições inerentes, em última instância, à lei da vida humana, abre a possibilidade de uma exceção que mina os próprios fundamentos do ato educativo – o fato de o adulto estar engajado no mesmo, apenas em cumprimento de um dever-ser existencial. Não há do que nos surpreender: ou todos estamos obrigados por igual ou não há lei. (LAJONQUIÈRE, 1997, p. 40)

#### **4.1 A medicalização como *deus ex machina* na escola e seus efeitos**

O discurso medicalizante participa de nosso laço social e, portanto, está presente na escola e em outros ambientes sociais e educacionais. Nesse sentido, produzimos *deus ex machina* na escola, a fim de encontrar uma solução medicalizante para um problema escolar que venha de um fora, de uma exterioridade. Para ocupar esse lugar chamamos para a cena escolar profissionais alheios a ela a fim de resolver problemas que os estudantes manifestam em seu percurso de aprendizagem. No momento em que agentes da educação, como professores e pedagogos importam para o centro da ação uma figura que terá como incumbência a resolução de um problema que os paralisa, que interrompe o fluxo da rotina escolar, portam-se como o autor da tragédia que diante de um impasse apela ao *deus ex machina*, eximindo-se da responsabilidade sobre o último ato.

Diante de quais impasses os educadores sentem-se impotentes, sentem que chegaram a um limite intransponível, precisam “sair de cena” e dar lugar a alguém de fora? É possível dizer que os mais comuns envolvem problemas de aprendizagem e disciplina apresentados pelos estudantes, que frequentemente são nomeados com transtornos disfuncionais a partir de uma linguagem médica que adentra o discurso de alguns educadores. Dessa maneira, acreditamos ser o saber psicopatologizante a figura que frequentemente assume a função de *deus ex machina* na escola, instalando-se de tal forma que impossibilita a ação e o saber dos educadores.

Stolzmann e Rickes (1999) confirmam esse argumento ao dizerem que é bastante frequente o encaminhamento de crianças para consultórios da área “psi” por uma iniciativa da escola. As queixas são geralmente em torno de problemas de aprendizagem e de comportamento, forma que alguns entraves da constituição subjetiva tomam na vivência escolar, e sobre os quais os pais dos alunos até então não haviam produzido uma questão. Dessa maneira, para as autoras, “as dificuldades de aprendizagem entraram na ordem do dia. Tornaram-se as vilãs de todas as mazelas que assolam o cotidiano escolar, bem como o das famílias aí envolvidas” (STOLZMANN; RICKES, 1999, p. 40).

Podemos entender que, ao longo do século XX, a medicina desenvolveu-se de forma a garantir maior longevidade à população e a diminuir o sofrimento físico, as dores e riscos de vida em procedimentos médicos, graças ao aprimoramento de técnicas e ao avanço da produção de novos medicamentos para doenças orgânicas específicas. No entanto, Moysés e Collares (2015) apontam que esse progresso científico do último século trouxe também uma outra vertente (que desemboca na escola), responsável pela exacerbação diagnóstica de doenças consideradas orgânicas e pela consequente prescrição indiscriminada de medicamentos, avalizada pelo crescimento da indústria farmacêutica, conforme discutimos no início deste trabalho. As autoras dão destaque à descrição de doenças neurológicas que, ao longo de cem anos, tornaram-se tão específicas que hoje encontramos na literatura médica transtornos que envolvem apenas a aprendizagem e o comportamento, para os quais há um tratamento medicamentoso previsto.

De acordo com Moysés e Collares (2015), o espaço escolar brasileiro, já retratado pelo saber médico desde o início do século XX, ainda recebe atenção dessa área por ser um campo de investigação de “pretensas disfunções neurológicas”, e nesse sentido, atualmente, “a quase totalidade dos discursos medicalizantes referem-se à dislexia, TDAH (transtorno do déficit de atenção/hiperatividade), TOD (transtorno de oposição desafiadora) e outros supostos transtornos inventados a cada dia pela Associação Psiquiátrica Americana” (MOYSÉS; COLLARES, 2015, p. 68).

Na medida em que o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais, o DSM, manual de referência internacional que se encontra em sua quinta edição, recolhe sintomas presentes no cenário educativo e os distribui em transtornos mentais, é compreensível que tais classificações despertem o interesse de educadores que observam seus alunos diariamente. O que parece erguer-se como efeito colateral da curiosidade docente é, com frequência, uma

desautorização do saber próprio aos professores perante um campo do conhecimento consolidado e criterioso que se propõe na condição de saber exatamente o que se passa com o aluno que apresenta dificuldades em seu percurso escolar. Não é raro que diante do saber médico o professor veja minguar o que pode seu saber pedagógico e acabe por recorrer a um recurso externo ao cenário educativo como forma de desdobrar os impasses próprios a esse cenário – qualquer semelhança com o papel desempenhado pelo *deus ex machina* na tragédia a partir de Eurípedes não nos parece mera coincidência.

Entendemos que seja assim que expressões como “hiperativo”, “desatento”, “disléxico”, entre outras, adentram a cena escolar na tentativa de nomear o sintoma desconhecido que irrompe no comportamento, de dar conta e de entender o que acontece com o estudante que não aprende. Fazem parte de um discurso social patologizante do espaço educativo de nosso tempo.

O diagnóstico, no campo médico, pode servir de bússola a apontar o norte para tratamentos e intervenções medicamentosas, visando à saúde do paciente. No lugar de doentes, tendemos a confiar nos caminhos apontados pelo especialista, pois, sendo ele delegado do saber da medicina, conhece as causas de nosso padecimento orgânico e é capaz de indicar as melhores alternativas para atenuar os sintomas e promover a cura da doença. A posição que médicos assumem em nossa cultura geralmente é a de detentores do saber sobre o que causa nosso sofrimento. É possível que a presença do especialista na escola se dê no mesmo arranjo, talvez ele não assuma um novo lugar no jogo de relações entre os agentes da educação, lembrando que ele é convocado na cena escolar a falar a partir desse lugar, ou seja, de saber sobre o outro, de legislador das ações educativas. Sendo assim, ao tomar os sintomas da educação como sintomas médicos, o discurso psicopatologizante pode nublar o horizonte e paralisar a caminhada. Por quê? Porque o modo como se organiza o campo médico não é o modo como se arranja o campo educativo.

O ofício de educar é um ofício que depende da fala e das marcas que a palavra pode produzir sobre quem fala e quem escuta, e nesse sentido a educação constitui um cenário em que circulam afetos e significantes abertos a novos sentidos. Significantes que emergem num jogo de relações entre eu e o outro, num espaço em que surgem impasses que podem, paradoxalmente, carregar em seu enunciado as pistas para o desenho de uma saída. Mas para que essa saída seja desenhada será necessário apostar na dimensão produtiva do conflito que, se não pode ser resolvido de forma integral, pode, em sua dimensão de impossível apaziguamento absoluto, relançar o caminho e ver surgir prosseguimentos criativos para a

empreitada educativa. É desse modo que a arte trágica pode nos inspirar a tomarmos caminhos desejantes.

Maria Cristina Kupfer (1999) atenta para a relação existente entre o sintoma e o discurso social. É possível considerar o problema de aprendizagem como um sintoma social, pois, para a autora, ele está inscrito no discurso social dominante do campo da educação. Ou seja, os sintomas manifestados pelos estudantes são produzidos no interior das relações escolares a partir dos significantes presentes no discurso social da escola e se devem propriamente às interações entre os sujeitos nesse campo. Desse modo, o aluno não pode ser o único responsável por seu sintoma, como se ele portasse individualmente uma doença. É preciso entender o sintoma como produto da cena escolar, como um impasse que toca o fazer de todos que constituem essa rede de relações. Considerar o sintoma de aprendizagem escolar como uma questão individual é recalcar o sujeito – que se estrutura no laço ao outro/Outro – como elemento crucial da equação que pensa os avatares da relação ensino-aprendizagem.

Na esteira de uma perspectiva que toma o sintoma de aprendizagem como produção de um indivíduo, vemos se instalar no cotidiano escolar uma verdadeira epidemia de diagnósticos de Transtornos de Hiperatividade com Déficit de Atenção. Bernardino (2015) atenta para o efeito iatrogênico da atribuição de um diagnóstico fechado para uma criança que se encontra num processo de construção de sua identidade, já que ela pode se agarrar a um traço identificatório que provém de um saber anônimo, científico e imperativo e com isso não encontrar um lugar de filiação na rede simbólica. Dessa forma, dizer para a criança que apresenta dificuldades na escola que ela é ou porta um transtorno de aprendizagem é contribuir para a cristalização de seu problema, já que “o sujeito sofre justamente dessa ausência de significantes familiares que lhe possam indicar um lugar na filiação” (BERNARDINO, 2015, p. 54).

De acordo com Kupfer (1999), os problemas de aprendizagem vivenciados pelos estudantes no âmbito da educação escolar são produzidos por um conflito, um impasse: a forma de aprender do sujeito aluno, a qual a autora nomeia de “estilo cognitivo”, choca-se com o discurso social dominante da escola, o qual circunscreve o estilo do aluno em ideais de bom ou mau desempenho ou comportamento. Por exemplo, um aluno que se demora na apreciação de uma leitura pode ser considerado um aluno lento, que não segue um ritmo de aprendizagem idealizado pela escola, pois este se pauta no discurso social da rapidez, da prontidão. Na

tentativa de responder a esse ideal, o estudante pode vir a fracassar, já que o seu estilo de aprender não encontra valor no âmbito da escola.

A epidemia diagnóstica é muitas vezes acompanhada de uma prescrição maciça do metilfenidato, mais conhecido pelo seu nome comercial, Ritalina, conforme discutido na primeira parte deste trabalho. Por se tratar de um psicotrópico, atua no sistema nervoso central e seus efeitos aparecem no comportamento do aluno, que se modifica enquanto o remédio agir sobre o organismo.

A prescrição maciça dessa medicação acaba por desembocar em chistes, entre os professores, que solicitam a adição de Ritalina à caixa d'água da escola. Essa forma jocosa de se referir à entrada da medicação na cena escolar, imiscuída na água, de forma anônima, sem estar incluída em qualquer relação transferencial, chama atenção. É a essa indicação sem rosto, que recalca a dimensão transferencial – e com ela o sujeito – em causa na prescrição de uma solução a um conflito, que acaba por corresponder uma suspensão da responsabilidade dos atores escolares pela construção de uma saída aos conflitos que emergem no transcurso das relações de ensino-aprendizagem.

Assim, o que importa atentar é para a posição que o medicamento vem ocupar no cotidiano escolar. A medicação entra na cena como a promessa de uma resolução para o impasse e acaba desresponsabilizando seus atores: a criança que está aprendendo a suspender o interesse em seu entorno para focar sua atenção na resolução de uma tarefa de forma a manter-se atenta, mesmo quando algo curioso atravessa seu caminho ou ainda quando se frustra por não conseguir chegar a bom termo nas primeiras tentativas; o professor que está construindo alternativas para fisgar o desejo de aprender da criança; a escola que está elaborando as vias de servir de suporte para ambos, mantendo a aposta em que, com o tempo, se chegará a um bom termo na empreitada educativa, mesmo quando o avanço tropeça nos desequilíbrios próprios à aprendizagem e parece patinar sem sair do lugar. A reflexão deve recair sobre a forma como a medicação pode entrar no jogo de relações entre os atores escolares: como um *deus ex machina* que economiza o tempo necessário para que, nas idas e vindas por uma arena conflituosa, chegue-se a uma “solução”.

Outro risco que se acaba por correr é de que o estudante se torne condicionado ao uso do metilfenidato para conseguir ter um mínimo de controle sobre o seu corpo e sobre seu objeto de atenção. Ou seja, a quietude e a atenção demandadas pela escola não decantam do que se vive na cena escolar, mas são artificialmente produzidas pelo organismo de um indivíduo que

pode estar denunciando, com seus sintomas, a imperfeição do sistema de ensino (MOYSÉS; COLLARES, 2015).

Dany-Robert Dufour (2005) fala que, quando há um fracasso da autoridade da palavra na arte de educar, a alternativa que surge é a da prescrição medicamentosa. É o que ocorre quando a escola se abre ao discurso medicalizante, a partir do qual pensa que, se não conseguimos educar os alunos, a saída é medicá-los. Para o autor, isso faria parte de uma negação geracional, em que não há responsabilidade pela transmissão da cultura, que pode ocorrer pela via da palavra.

Maneiro e Minnicelli (2013) chamam atenção para a tendência que existe hoje, nos espaços onde circulam crianças e adolescentes, de transmissão pela via do orgânico e genético, ou seja, do palpável e material, já que esse modo de transmitir alcança uma melhor compreensão das pessoas. Assim, a infância vai se enclausurando em diagnósticos e tratamentos que a excluem.

Monteiro (2013) considera fundamental o jogo de relações formado no espaço escolar para pensarmos a indicação de problemas de aprendizagem. A autora nos ajuda a problematizar o encontro do aluno com seu educador, atribuindo grande importância à posição ocupada pelo professor em sua função de educar. Se o professor se apresentar como alguém que detém um saber absoluto, fechado, que tem o intuito de transmitir apenas certezas e garantias, o aluno pode não encontrar espaço para dúvidas, uma brecha para produzir suas questões e, assim, a educação pode não fazer sentido para ele. Da mesma forma, o aprender na escola pode não ter sentido, pode não propiciar uma experiência de aprendizagem ao aluno, quando o educador se apresentar como alguém que não sustenta o lugar de fala, que se desautoriza e se sente impotente em sua função de transmissão. Assim, de acordo com Monteiro (2013), muitos sintomas que constituem o chamado fracasso escolar são decorrentes do modo como o professor se relaciona com o lugar de saber e de como ele o apresenta aos seus alunos.

Talvez os sintomas do TDAH, desatenção e hiperatividade, deixem de causar preocupação quando o educador puder supor que há ocasiões em que algo de sua fala pode fisgar os alunos em seu desejo de aprender, produzindo como efeito a atenção dos estudantes à sua aula, mas que também as crianças podem aprender fora dos contornos de sua intervenção, em momentos em que estiverem desatentas à aula, circulando pela sala ou conversando. Ou seja, a escola pode ser rica em momentos nos quais o que desperta o interesse das crianças está

para além da sala de aula e dos conteúdos curriculares, e também nesses momentos é possível aprender alguma coisa.

Ainda que aqui estejamos tomando a figura do professor como equivalente à figura do educador, entendemos que o professor é um educador na medida em que sua função social é educar, da mesma forma que qualquer adulto que se dirigir a uma criança no intuito de educá-la, filiá-la a uma tradição cultural, também poderá ser considerado educador, já que seu ato poderá inscrevê-la num mundo de códigos compartilhados.

Acreditamos que é com a trama das relações escolares e das produções do estudante no espaço educativo que ele pode encontrar uma forma de desenlace para os conflitos que experimenta, um desenlace que também dá lugar ao dionisíaco na educação, o qual emana do jogo entre agentes escolares. É possível pensar um desenlace criado com os personagens que fazem o enredo, sem que seja necessária a produção de um fora, o qual denominamos *deus ex machina* e que a medicalização vem a ocupar? Como a história poderia seguir para que o desenlace se torne “reenlace”?

#### **4.2 A falta como operadora da criação**

Da apreciação do trágico na tragédia antiga e do comentário de Lacan sobre a *Antígona* de Sófocles, apresentados na segunda parte deste trabalho, recolhemos a ética psicanalítica e o operar significante que conduz à criação *ex nihilo*. Para situar este fabricar com o vazio, Lacan toma por metáfora a atividade do oleiro ao produzir o vaso, talvez o significante mais antigo modelado pelo humano. Na ação de fazer esse objeto, material, o oleiro acaba por criar um vazio e a perspectiva de preenchê-lo, o que lhe é inerente. Nesse sentido, o vaso é um lugar vazio de significante que permite que se deslindem outros significantes. A partir dessa representação entendemos que uma rede simbólica se sustenta com um *nihilo* criado por nós, contornado pelo nosso fazer, pela nossa ação.

Lembramos aqui a noção grega de *Khôra*, apresentada do segundo capítulo, entendida como lugar de passagem onde as coisas tomam forma e se transformam em outras, receptáculo, molde. Derrida (1995) enfatiza, sobretudo, o vir a ser, o vir a se tornar que tal conceito filosófico provoca, observando a condição de operar, de moldar significantes, as potencialidades de criar uma terceira via, um terceiro gênero, um *entrelugar*, sem sê-lo.

Conforme a tragédia *Antígona*, tomada como exemplo por Lacan (1959-1960/1997), até mesmo o lugar da intervenção divina pode ser situado de acordo com a perspectiva *ex nihilo*, lugar este situado na fala da personagem como lei simbólica que a governa. Assim, podemos questionar a presença de um *deus ex machina* como princípio ordenador, na medida em que não for fruto de nosso fazer e na medida em que não entrar como significante na cadeia, mas como uma significação total, fechada.

De acordo com Lacan, a criação *ex nihilo* remonta à criação de um vazio como o que decanta da trama significante que o sujeito mobiliza em sua emergência. É justo esse vazio que a resposta medicamentosa procura obturar, sem considerar, porém, que o funcionamento simbólico depende de que esse vazio continue operativo para colocar a máquina da vida a girar.

Manter a casa do enigma vazia, não preenchê-la com a resposta medicamentosa, depende da condição construída pelo coletivo da escola – certamente não se trata de uma construção de responsabilidade individual do professor – de suportar por um período de tempo o impasse que a educação de certo aluno inscreve e buscar constituir com ele um desenlace. A “solução” certamente será fruto de uma invenção e, por conta disso, por mais que possa orientar novas invenções, não terá o atributo de poder ser ofertada a todo e qualquer aluno.

Por meio de um trabalhar conjuntamente na escola, que se faz *ex nihilo*, do nada, que considera os sintomas do TDAH como significantes de outra coisa, que bordejam um vazio em nossa fala, que limita um campo possível e impossível do nosso dever, podemos talvez ir mais longe, mais além do diagnóstico com nossas alternativas educacionais. Assim, conscientes da nossa constituição subjetiva em torno da falta, encontramos-nos numa travessia desejante que pode operar pela via da criação. Uma invenção ocorre pelo operar significante, pela produção de um vazio onde se assenta a condição de uma experiência subjetiva e o desejo de criar. Se no lugar do vazio o que resultar de nosso fazer é uma solução sob a forma de um *deus ex machina*, representado por especialistas da saúde, remédios, diagnósticos, rótulos, enfim, o que restaria de condições para a emergência do sujeito no campo escolar?

Dissemos que o professor, ao se relacionar com o saber de determinada maneira, ao endereçar suas palavras aos estudantes, irá refletir no seu aprendizado, no seu desejo pelos estudos ou em sua dispersão e desrespeito. Não queremos, contudo, responsabilizar unilateralmente o professor por tudo o que se passa com seus alunos. Apenas lembrar que seu modo de se posicionar – do professor e dos outros agentes escolares – guarda a potência de incidir de forma conseqüente sobre seus alunos.

Se em seu fazer, no endereçamento de suas palavras ao aluno, ele considerar a forma como o estudante se apresenta na escola, seja através da atenção, seja através da dispersão, o professor se coloca como responsável sobre os efeitos de seu ensino, ainda que os efeitos não tenham sido necessariamente provocados por ele, a princípio. É possível que um estudante com sintomas de TDAH não esteja ainda fazendo parte do laço social proporcionado pela escola, e isso pode ser em decorrência das questões mais diversas. No entanto, se o professor, em seu fazer, agir com o aluno de modo a tomar os sintomas como efeito de sua fala, ele pode estar oferecendo uma possibilidade de laço, dando lugar ao sintoma. O estudante, por sua vez, encontra um outro a quem endereçar seu sofrimento e pode, com isso, sentir-se acolhido, escutado.

Sabemos que um educador autorizado em seu saber e em seu fazer não conquista tal tarefa sozinho, precisa de suporte da instituição de ensino onde trabalha, precisa de respaldo e respeito da comunidade e das políticas públicas em educação. A questão não se resolve facilmente. Justamente por conta disso, precisamos estar atentos aos *deī ex māchinīs* que se instalam na cena escolar com a promessa de resolução das dificuldades de aprendizagem, quando na verdade privam a possibilidade dos educadores e dos estudantes de descobrirem juntos uma forma de desenlace ao impasse, o que corresponderia, no cenário educativo, a uma forma de laço social na escola.

O que nos resta, o que a psicanálise nos autoriza a fazer – o que, através da arte, de seu curvar(-se) à criação do poeta, como Freud e Lacan fazem diante dos tragediógrafos gregos, a psicanálise nos ensina a fazer – é construir um saber, não sobre o outro, mas com o outro e, assim, já que Eurípides não é o mais sábio dos poetas, mas o segundo mais sábio, há possibilidade de encontramos as brechas, os furos, as vias abertas de criação desejante em suas peças. E nos desafiamos a pensar uma em especial, que não é qualquer uma, mas aquela citada por Aristóteles, aquela que apresenta uma exceção na aparição do *deus ex machina*, quando, à espera da punição divina, somos surpreendidos pela divinação de um ser humano, uma mulher, onde, talvez, podemos encontrar um resíduo do dionisíaco entre elucubrações filosóficas. Estamos falando de *Medeia*.

## 5 MEDEIA

### 5.1 “Andarilha de incertas geografias”

De morada e cidade, filhos, não  
carecerá nenhum dos dois, ausente  
a mãe, após o adeus carpido. Vou-me,  
andarilha de incertas geografias,  
frustrânea na visão do regozijo,  
sem lhes doar adorno para o leito  
nupcial, sem soerguer a tocha ao céu.

(*Medeia*, vv. 1021-1027)

Os estrangeiros, deve-se sempre acolhê-los. É o que dizia a lei da hospitalidade compartilhada entre gregos. Tal lei é narrada no episódio da *Odisseia* em que criados perguntam ao rei Menelau se devem receber estrangeiros recém-chegados ou indicar a casa de algum vizinho. Indignado com a interrogação, o rei ordena que abram as portas, sem nem mesmo perguntar quem eram ou o que queriam os visitantes. Um estrangeiro, explica Menelau, pode ser um deus disfarçado e, nesse sentido, oferecer hospitalidade é também respeitar os deuses.

Jeanne Marie Gagnebin (2010) nos ajuda a estender a compreensão da hospitalidade grega. Os estrangeiros acolhidos pelos gregos, como os de que trata o episódio da *Odisseia*, pertenciam aos limites geográficos dominados pelos mesmos deuses, falavam idioma semelhante e se submetiam à língua e à bondade do rei que lhes oferecia abrigo, o que contribuía para reforçar seu poder e suas melhores qualidades. Nesse sentido, o acolhimento do estrangeiro é possível na medida em que a identidade dos gregos não estiver ameaçada pelo outro. O que poderia abalar as estruturas do mundo grego? A descoberta de povos regidos por outras crenças, outra língua e cultura, tão desenvolvida quanto a grega, como é o caso dos egípcios. Deparar-se com alguém de lugar e de costumes diferentes, dignos e válidos para seu mundo, pode causar no indivíduo a experiência de também ver-se como outro, estrangeiro para si. Afinal, o que é *mesmo* e *comum* para o outro não o é para mim, e vice-versa. Como restituir os limites e contornos de minha identidade, abalados pela presença do outro?

O filósofo Sócrates, já mencionado neste trabalho como importante influência na tragédia de Eurípides, é condenado à morte por sua habilidade em questionar preceitos morais e costumes. Define-se a si mesmo, em *Apologia de Sócrates* como um estrangeiro em Atenas,

ainda que fosse seu fiel cidadão. O que podemos entender desse duplo sentimento? É possível sentir-se um outro em sua própria casa. Édipo é um homem que preenche essas condições.

A heroína Medeia, da tragédia de Eurípides de mesmo nome, vive a radicalidade desta dupla posição: estrangeira em Corinto, geográfica e culturalmente, *persona non grata* em sua pátria Cólquida, por ter traído o rei, seu próprio pai. Na cidade grega, para onde se mudara com Jasão, vive a amargura da traição do marido e se depara com o conflito de tornar-se uma cidadã grega ou ser uma bárbara, no sentido mais temido para os coríntios. Quem é Medeia?

Gagnebin (2010) lembra o sociólogo Georg Simmel, para quem um estrangeiro é um andarilho potencial, “o que introduz, assim, uma potencialidade viajante no seio da fixidez, justamente porque ele não se contenta mais em passar, mas se estabelece em um lugar que, como se diz, não é o seu, abalando a estabilidade desse próprio lugar” (Gagnebin, 2010, p. 42). A estrangeira Medeia perturbava a paz de Corinto, pelas notícias que circulavam sobre seu passado, pelo medo de que ela viesse a causar o mal novamente. Nesse sentido, após o abandono de Jasão, ela é convidada a se retirar, ou seja, exilada com a cordialidade grega. Entre o luto de ser uma boa esposa e os pensamentos de vingança, decorrentes da fúria pela traição, Medeia coloca em evidência sua estrangeiridade. Percebe o quanto se deixou enganar por Jasão e pelos coríntios, percebe em si uma cidadã *quase* grega, oscila entre desejar a própria morte e realizar a mais terrível das vinganças. Como sustentar sua pertença sem corresponder ao que desejam dela?

Por um momento, Medeia pensa em ir embora, deixar os filhos, na esperança de que sejam aceitos em Corinto, e profere os versos que destacamos na epígrafe. O lugar de Medeia talvez seja esse, de ser andarilha potencial, andarilha de incertas geografias, sem pátria, na radicalidade de ser uma outra.

De acordo com o tradutor da versão bilíngue consultada neste trabalho, Trajano Vieira (2010), a personagem Medeia aparece na mitologia grega nas *Argonáuticas*, que contam sobre expedições gregas no mar Negro. É através do escritor alexandrino Apolônio de Rodes, que viveu no século III a.C., que conhecemos a narrativa do mito de Medeia e dos feitos heroicos de Jasão.

Segundo o mito, Jasão, filho do rei da Tessália, tem seu trono usurpado pelo tio, quando seu pai adoece. Seu tio Pélias lhe confere uma importante tarefa, como condição de lhe entregar o reinado: recuperar uma relíquia de sua família que estava sob a posse do rei Eeta, da Cólquida. Tratava-se do tosão, velocino ou velo de ouro, pelagem de um carneiro que tem propriedades

mágicas. Quando Jasão chega à terra estrangeira, o rei Eeta, filho do Sol e pai de Medeia, promete devolver a Jasão o velo de ouro se o herói cumprir três difíceis tarefas: lavrar um campo com dois touros monstruosos e semear no campo lavrado os dentes de um dragão. Desse plantio, nasceriam guerreiros, os quais deveria derrotar. Medeia, apaixonada, ajuda Jasão no cumprimento das tarefas, através de sua misteriosa sabedoria na produção de venenos.

O rei da Cólquida, furioso, não quer entregar o prêmio, mas Medeia consegue mais uma vez atrapalhar os planos do pai. Oferece ao dragão que guardava o velo de ouro uma substância que o faz dormir. Jasão e Medeia conseguem, assim, fugir para a Tessália, depois de o viajante ter pedido a princesa em casamento. As núpcias ocorrem durante a viagem. Apsirto, o irmão da moça, persegue o casal pelo mar e é assassinado pelos argonautas, com a ajuda de Medeia. Ela joga o corpo do irmão ao mar, para que seu pai se ocupe de buscá-lo, em vez de persegui-la. Na terra de Jasão, Medeia faz com que as filhas do rei, na esperança de rejuvenescer o pai, matem-no envenenado. Com isso, os dois partem e encontram refúgio na cidade de Corinto. É nesse lugar que se inicia a ação cênica da tragédia de Eurípides, *Medeia*, cujo desenrolar conduz Medeia a assassinar seus próprios filhos, o que faz com que fique conhecida como a terrível mãe infanticida. Além da tragédia de Eurípides, há outras versões, contemporâneas, que apresentam outras Medeias.

Na tragédia musical de Chico Buarque, *Gota d'água*, há a adoção da invenção de Eurípides cometida pela personagem Joana, referência clara à mulher traída, Medeia. Há também uma importante versão cinematográfica de Pier Paolo Pasolini, que se passa na mesma época da peça de Eurípides e traz o contraste entre o mundo mítico de Medeia e o mundo pragmático de Jasão.

As duas obras citadas são bastante conhecidas, mas sabemos que existem outras encenações propostas de tempos em tempos, que optam ou não pelo filicídio. O espetáculo *Medeia Vozes*, da Tribo de Atuadores Ói Nóis Aqui Traveiz, opta por apresentar uma versão do mito em que Medeia não comete o filicídio. Enfatiza as diferenças culturais entre a Cólquida, oriental, e a Grécia, ocidental, além de questionar as relações de poder implicadas na transmissão do mito por Eurípides, que coloca Medeia como a bárbara infanticida a ser banida. Em contraponto a outras versões, o espetáculo a toma como o bode expiatório perseguido por aqueles que detêm o poder.

Na peça, Medeia, diante dos filhos mortos, apedrejados pelos cidadãos de Corinto, fala que os coríntios a acusam de, ela mesma, ter matado os filhos. “Quem acreditará em mim?”,

pergunta ao público, que passa repensar sobre o mito que conhece. Vale dizer que o grupo teatral inspirou-se no livro homônimo da escritora alemã Christa Wolf, para criar a encenação. Wolf rejeita que Medeia tenha cometido qualquer um dos crimes de que é acusada: parricídio, fratricídio, filicídio, entre outros. A escritora sustenta que a imagem de uma mulher vingativa e cruel foi mantida durante milênios como forma de apagar a imagem de uma feiticeira poderosa (MELO, 2014).

A encenação da Tribo de Atuadores Ói Nós Aqui Traveiz inova não apenas por livrar Medeia dos crimes, mas também na forma como propõe o desenlace. Em vez de sair de cena *ex machina*, conforme a versão euripídiana, protegida por Hélios solar, Medeia é condenada a vagar sem rumo, sem louvores a seu caráter, sem aplausos do público (pois não retorna para recebê-los). Sai de cena como andarilha errante, num lugar de exílio eterno, ou, como propõe Melo (2014), condenada ao não lugar. Mesmo destino, sem registro, de Édipo.

## 5.2 *Medeia*, de Eurípides

A peça do tragediógrafo se passa em Corinto. A princesa estrangeira e Jasão são casados e têm dois filhos. Contudo, Jasão trai o laço que tinha com Medeia, ao noivar com Glauce, filha do rei Creonte. Medeia é expulsa pelo rei, pois ele a considera uma grande ameaça, principalmente à sua filha. Apesar de ter chegado a Corinto como esposa de Jasão, um grego, ela não havia deixado de ser estrangeira. O rei reconhece que há nela uma cultura diferente daquela compartilhada entre as pessoas do lugar. Há um receio de que ela venha causar um mal, já que tem um saber de uma ordem desconhecida, conhece o poder das plantas e com elas sabe produzir remédios e venenos. Além disso, no passado foi uma pessoa destrutiva. Justificado por tais ameaças, Creonte a manda embora.

De acordo com o *Dicionário etimológico da mitologia grega* (2013, p. 208), o termo “Medeia” deriva do verbo *μήδομαι*, “meditar um projeto, preparar”, e significa, portanto, “a que medita (um projeto)”. De acordo com Trajano Vieira (2010), Medeia deriva de “imaginar”, “tramar”, “preparar” e também de “desígnio” e “pensamento”.

O que se sucede na história? Medeia solicita a Creonte apenas mais um dia, para organizar sua partida e pedir a Jasão que aceite ficar com os filhos. Apela a Creonte no lugar de pai, para que tenha compaixão. Com isso, o rei concede mais um dia, e Medeia, “aquela que medita, que arma um plano”, arranja sua saída. Consegue exílio com o rei Egeu, com uma troca

que lhe propõe: “meus fármacos darão à luz os filhos de um sem-filhos”. Envenena Glauce e Creonte, que morrem, mata os seus dois filhos, anuncia a Jasão seu triste fim e sai de cena *ex machina*.

De acordo com Guinsburg (1992), há pelo menos dois erros capitais cometidos por Eurípides em sua tragédia *Medeia*. Um, quanto à forma, como nos aponta Aristóteles. O outro, aceito pelo filósofo grego, mas criticado por Nietzsche, é uma afronta à tradição mítica. O primeiro, diz respeito ao desenlace. O segundo, é quanto ao filicídio.

Quanto ao desenlace da ação, Aristóteles comenta o seguinte: “É pois evidente que também os desenlaces devem resultar da própria estrutura do mito e não do *deus ex machina*, como acontece em *Medeia* [...]” (*Poética*, XV, 1454a 33-36). Acreditamos, no entanto, com base em Rebelo (1995), que existe uma diferença importante nesse desenlace, quando quem ocupa o lugar do deus moralizador é uma pessoa, justamente a heroína do drama. Quem entra em cena através da máquina é a própria Medeia, que, embora presente desde a primeira cena, (res)surge ao fim na carruagem do Sol, com os corpos dos filhos. O ex-marido Jasão a abandonara com a prole para casar com a filha do rei. Apesar de ter cometido um ato repulsivo e impensável entre as mulheres de Corinto, como diz Jasão, Medeia consegue ir embora sem ser atingida por seus inimigos e, na posição divina que ocupa, dita acontecimentos futuros.

Quanto ao segundo erro, não existe referência no mito de Medeia, de origem bastante remota, sobre o assassinato dos próprios filhos cometido por ela. De acordo com Trajano Vieira (2010), tradutor de *Medeia*, o filicídio foi uma criação do tragediógrafo. Ou seja, por alguma razão, Eurípides considerou que seria cabível que Medeia matasse os filhos que teve com Jasão.

Trajano Vieira (2010) conta que é muito provável que Eurípides tenha proposto o filicídio, inovando em sua concepção da história. No mito compartilhado entre os gregos, antes da apresentação da peça euripidiana em 431 a.C., Medeia fugia de Corinto, após assassinar a princesa prometida a Jasão e o rei Creonte. Assim como apresenta a peça *Medeia Vozes*, os cidadãos é que matavam as crianças, e não a mãe. Aristóteles menciona que Eurípides modificava o mito, o que é uma escolha que fere os preceitos de uma tragédia ideal, a qual deve ser fiel ao mito, mas, ainda assim, trata-o como o mais trágico dos poetas, provavelmente por ousar trazer à cena os limites aos quais os heróis podem chegar com suas ações. Desse modo, na versão apresentada por Eurípides, o assassinato cometido pela protagonista aparece superficialmente como uma vingança decorrente da traição do marido.

### 5.2.1 *Hórkos*

De acordo com Vieira (2010), não há uma justificativa passional no crime, não há ciúme de Medeia em relação a Jasão, pois não fica explícita uma ligação afetiva forte entre os dois, pelo menos na peça euripídiana. Medeia mata as crianças, assim como comete outros assassinatos, porque Jasão quebra um acordo, um comprometimento que os dois tinham firmado desde a conquista do velo de ouro. “Não é da manifestação afetiva que Medeia sente falta, mas da manutenção do compromisso. A traição decorre do fato de o ex-esposo não preservar o conjunto de favores proporcionados por ela em seu périplo bem-sucedido.” (VIEIRA, 2010, p. 158). O périplo bem-sucedido é lembrado por Medeia em seu primeiro diálogo com Jasão, após o edito de expulsão realizado por Creonte:

[...] quem  
salvou tua vida, os gregos sabem, todos  
os nautas de Argo, quando em touros fogo-  
-arfantes impuseste o jugo, quando  
semeaste o campo que abrigava a morte.  
E a serpente-vigia que abraçava  
com a rosca de anéis o velo de ouro  
assassinei, e fiz jorrar a luz.  
Traí morada e pai ao vir contigo  
[...] Homúnculo, me pagas como?  
Enganando-me ao leito ainda virgem,  
depois que procriei!

(*Medeia*, vv. 475-490)

Qual o motivo da fúria de Medeia com Jasão? O fato de ele não ter cumprido a sua promessa, não ter feito exatamente o que Medeia esperava dele. Medeia queria que Jasão tivesse domínio absoluto sobre as suas palavras e ações. Não fica explícito na peça precisamente o que se passou entre os dois na Cólquida, não há uma prova de Jasão dizendo que ficará com Medeia para sempre, que a assumirá como digna esposa na Grécia e honrará eternamente o leito matrimonial, se ela o ajudar em sua difícil jornada. Mas é assim que Medeia toma a proposta de Jasão e é assim que ela lhe cobra. Rompe seus vínculos com sua terra e com sua família para constituir novos laços com Jasão, em um novo lugar. Lembramos Antígona, que cumpre com seu juramento em relação ao pedido do irmão Polinices, o de ser enterrado, à custa de sua própria vida, honrando as leis não escritas.

Como Jasão não cumpre a promessa da forma como ela espera, ou seja, um acolhimento em solo estrangeiro e o lugar de esposa, Medeia se volta para os filhos com uma força destrutiva, vislumbrando neles o que tem que suportar como resto de suas escolhas e de seus planos. “Dobrou-me o mal, mirar os dois não é/ possível”, ela diz (*Medeia*, vv. 1076-1077). Essa é uma maneira de entender o infanticídio.

De acordo com Oliveira (2007), o significante principal do drama de Eurípides, que amarra todos os outros da peça, é *hórkos*, cujo significado é “juramento” ou “aquilo que prende”. Ou seja, é um significante que exerce na obra a função de amarração, da mesma forma que isso se refere ao seu significado. Para Oliveira, o campo do *hórkos* está fora dos domínios da Lei que organiza o mundo mitológico sob o ordenamento do grande Zeus. Ou seja, dentro da dimensão do juramento, todos os acordos são ainda precários, pois estão na iminência de não serem cumpridos. Com isso,

[...] a jura, ou juramento, pertence a um campo onde a Lei ainda não está propriamente instituída, um campo onde ainda não há o bem e o mal, um campo para aquém ou para além do bem e do mal e, por conseguinte, para aquém ou para além da própria Lei. [...] É nesse contexto que temos que entender a posição de Medeia. Ela não conhece propriamente o campo da Lei. Ela já tinha dado muitas provas disso, antes de chegar a Corinto, e continuará dando provas disso, mesmo quando de lá partir. A única coisa que organiza sua existência e que lhe dá um lugar na cidade, ela, que é sem cidade, é a jura que Jasão lhe fez. (OLIVEIRA, 2007, p. 66)

Dessa forma, na medida em que Jasão não honra a jura que tem com Medeia, ou seja, o compromisso que tinha firmado por ter recebido ajuda na conquista do velo de ouro, ela experimenta um terrível sentimento, a destruição de tudo o que havia constituído a partir da união com ele. Medeia não é grega, é da Cólquida, país bárbaro. Ela é estrangeira sob o céu grego e seu casamento com Jasão é garantido apenas pelo *hórkos*. Quando desonrada por Jasão, para Medeia não resta garantia alguma, a não ser buscar um novo laço que a sustente. Oliveira (2007) demarca os momentos da peça em que existe menção às juras, de forma que organizam a estrutura dramática: a nutriz e o coro citam o juramento de Jasão, chamam Medeia de desonrada; Medeia acusa Jasão de desonrar a dívida que deve a ela; Medeia clama à deusa Têmis, guardiã das juras, para interceder pelo seu destino, o que também é frisado pelo coro e pela nutriz. A respeito disso, Oliveira (2007) argumenta que Medeia só pode reclamar aos deuses, e não aos homens, por seu compromisso desonrado. Segundo ele, como a jura não pertence ao campo simbólico da Lei, a mulher precisa exigir o cumprimento da promessa no

campo do real, o campo de onde os deuses podem intervir de modo inesperado, tão inesperado quanto o seu ato de matar os próprios filhos.

Podemos entender que as ações de Medeia de matar seus filhos e, em seguida, fugir na carruagem de Apolo, estão interligadas, tomar ambas como inovações do mito. O que nos parece, como leitores da peça, é que fazia parte do jogo de relações entre os personagens que Medeia cometesse, sim, uma ação contra o descumprimento do *hórkos* por parte de Jasão, visto que ela abandona sua pátria, ajuda-o na captura da pele dourada do carneiro alado, escondida pelo seu pai, ajuda-o também a vingar-se do tio tirano – todos esses são acontecimentos anteriores à peça, e aqui caberia, caso o autor assim desejasse, o recurso *deus ex machina*, de acordo com a estética aristotélica, já que isso não é capaz de modificar o rumo da história. Mas quem introduz a peça é a nutriz, mulher cuidadora das crianças, registrando outra marca da inovação de Eurípides, ou seja, dar voz às pessoas sem prestígio social.

Além disso, Medeia é expulsa de Corinto pelo rei. No primeiro diálogo que tem com Jasão, é transparente, fala de seu ódio e desejo de vingança. Em posterior conversa com o coro de mulheres, fala em matar a todos e fugir com os filhos, mas sabe que não seria acolhida em lugar algum. Ousamos dizer que um dos caminhos possíveis para desenlace da peça, buscando o ideal aristotélico, seria aquele em que Medeia mataria noiva e pai e tentaria fugir com os filhos. As crianças acabariam mortas pelos cidadãos, conforme o mito, Medeia acabaria morta ao tentar entrar em nova cidade ou, quem sabe, tomaria algum veneno ao saber da morte dos filhos, e Jasão sentiria grande dor e arrependimento, destinado a uma vida infeliz. Essa possível versão preservaria o mito e apresentaria a linha de ação em decorrência da desmedida de Jasão. As ações de Medeia mostrariam seu caráter vingativo e furioso e estariam, de certa forma, contornadas pelos limites da trama.

### **5.2.2 *Sophé***

A escolha de Eurípides é outra. Medeia engana Jasão e Creonte quanto a suas intenções, enquanto arma o seguinte plano: promete a Egeu um filho em troca de acolhimento em sua terra. Depois disso, envia as crianças com presentes envenenados para a princesa, que educadamente os aceita e os veste. Ao ver a filha agonizar, Creonte tenta tirar-lhe o veneno, mas também morre envenenado. Há expectativa de Medeia de que as crianças também fossem,

acidentalmente, atingidas pelo veneno. No entanto, o personagem que as conduz ao paço real, o pedagogo, frustra-a ao revelar que os meninos estão a salvo.

Aqui a história poderia tomar novo rumo. Bem poderia Medeia, nesse ponto, fugir ilesa com os filhos. Jasão não estaria vingado? Não para ela. Após momentos de oscilação, em que considera preservar a vida dos filhos, Medeia parece despertar de repente de uma escolha que não reconhece como sua.

Prejudicar crianças em prejuízo  
do pai não dobra o mal? Fará sentido?  
Comigo não: adeus, projetos árdios!  
O que se passa em mim? Acertarei  
O escárnio de inimigos impunidos?  
Que infâmia ouvir de mim reclamos típicos  
de gente frouxa! Ao rasgo de ousadia!

(*Medeia*, vv. 1046-1052)

Alegando atingir Jasão, pois supõe que não haveria dor maior do que esta, a mãe decide matar as crianças. Como os dois não são atingidos pelo veneno que levam à noiva do pai, Medeia acaba por matá-los com um punhal, antes de sair de cena *ex machina*.

Vieira (2010, p. 158) comenta a raridade de tal desenlace: “É sem dúvida impressionante tal desfecho, imagem que sugere antes a luminosidade e o futuro alvissareiro do que o pesar e a punição pelo ato macabro, que estamos acostumados a ler nos epílogos trágicos.”

Numa outra passagem, Vieira (2010) comenta o quão inusitado é o recurso do *deus ex machina* em tal peça, pois não é propriamente um deus que desce do céu para exercer o julgamento final e a punição sobre os personagens, como ocorria costumeiramente em tragédias que terminavam com esse recurso. “Como interpretar esse final surpreendente, de que está ausente o mecanismo de punição divina? [...] A autonomia humana nos sugere um universo novo, em que a punição não é decorrência necessária da ação desmedida.” (VIEIRA, 2010, p. 170).

Estaria mesmo ausente o mecanismo da punição divina? A ação impune de Medeia é desmedida ou fora muito bem arquitetada? O assassinato dos filhos não foi cometido num momento de fúria, de descontrolo das paixões, mas executado num momento propício, após o envenenamento de Glauce, após Medeia ter encontrado um lugar de exílio junto a Egeu, no seu último dia em Corinto. É Medeia que encarna tal mecanismo divino, ela é o *deus ex machina* que age muito antes de subir à carruagem de Apolo. Vieira (2010) parece concordar ao

compreender que Eurípides, o próprio autor, é quem age através de Medeia. Tem-se a impressão de que ela é o ponto de articulação de toda a peça, pois os personagens agem conforme suas vontades e sofrem de acordo com suas decisões. Medeia tem um caráter farsesco, em que a protagonista consegue manipular todos à sua volta, iludi-los com intenções falsas e ser bem-sucedida em seus planos, escapando ilesa.

Vieira (2010) aponta que a ciência de Medeia coincide com a ciência de Eurípides. Isso aparece através do significante *sophé*, cujo radical está presente 23 vezes no texto. A protagonista é assim denominada pelos outros personagens e por si mesma, já que reivindica a si esse significante e por ele comete seus atos macabros. *Sophé*, de acordo com Vieira (2010), é também utilizado para designar características que apontam o autocontrole e a ponderação de Medeia, além de indicar criação e inovação. É nesse ponto que a sua *sophía* está atrelada à de Eurípides, pois o ato “inovador” de Medeia é também o ato inovador do tragediógrafo. O filicídio, ato destrutivo, é um ato inaugurador, inconcebível e impraticável pelos demais cidadãos. Assim, aponta Vieira (2010):

Não há nada de heroico em apunhalar crianças indefesas, mas não é isso que Medeia reivindica. O ineditismo de sua ação passional confunde-se com o argumento dramático. De certo modo, Eurípides fala pela voz de sua personagem ao imaginar um enredo que se destaca pela novidade. Nesse sentido, o autor pode ser considerado um escritor moderno. O ineditismo do ato que está para praticar, pelo qual Medeia se eterniza, confunde-se com a originalidade do tema imaginado pelo autor. Que o novo seja o horror é um aspecto secundário para um poeta que inventa uma personagem que insiste no caráter novo da “sabedoria” implicada na ação que está por ocorrer [...]. (VIEIRA, 2010, p. 159)

O interesse de Eurípides em propor o filicídio em sua obra pode ser motivado mais pela tentativa de alcançar uma originalidade do que problematizar o horror. No entanto, ao não permitir, em sua *Medeia*, que o horror do filicídio seja elaborado em ação, ao não inscrever um desenlace que convoque o consolo metafísico, Eurípides acaba por sugerir outra coisa, que a racionalidade e a ciência expandam seus limites de modo a engolfar, dominar, justificar, legitimar o ato destrutivo, desembocando tal ato num ato criativo. Lembremos que aqui o que não tem reconhecimento ou legitimidade é o dionisíaco, esse aspecto da tragédia que não se define, que transborda, lugar de gozo, que não tem nome.

De acordo com uma leitura nietzschiana de uma obra de Eurípides, é possível dizer que Medeia vence sua pura afetação, não permitindo a derrota do raciocínio, arquitetando e

executando o assassinato. Isso é o novo, o moderno? O ato de Medeia de matar os filhos, motivo que faz Jasão chamá-la de não humana, é o mesmo que a faz ser racional. Assim como Antígona, considerada desumana por acessar um saber inatingível por uma pessoa comum, Medeia provoca assombro por ter uma sabedoria, ou ainda, um domínio de conhecimento de outra ordem. Em *Antígona*, há lugar para o dionisíaco, articulado a um saber que se sabe em ação, quando a heroína revela seu ímpeto, sua inflexibilidade, sua cruzeza. E o “saber” de Medeia, como é?

Em Nietzsche (1872/1992, p. 108), como já mencionado, o *deus ex machina* está a serviço da razão que se impõe para corrigir o mundo, a serviço de “uma vida guiada pela ciência”. Como também já discutido a partir de Vieira (2010), em *Medeia* o significante *sophé*, “sábia”, é atribuído de igual modo a “ponderada”, “autocontrolada”. No desenvolvimento das cenas da tragédia, após Medeia ser expulsa de Corinto com seus filhos, os diálogos que ela mantém com os demais personagens demonstram que está tramando um plano, enquanto tenta convencer seus inimigos que seguirá as ordens de Creonte. O “saber” de Medeia parece ser algo que se revela em sua fala, ao mesmo tempo que suas palavras mascaram o que está por trás das suas verdadeiras intenções. É uma consciência enganadora. Diferentemente de Antígona, que com sua fala conduz o espectador e os outros personagens para o buraco de sua cova, sua eterna morada.

### 5.2.3 *Átē*

Sabemos que existem outras versões para o mito de Medeia, em que ela não comete filicídio ou qualquer outro crime violento. No entanto, buscamos pensar a estrutura proposta por Eurípides como paradigmática de uma transição em que as mudanças de um mundo mítico para um mundo filosófico e político passam a aparecer. Nesse sentido, como entender o ato filicida de Medeia? Parece ser um excesso, um ato que não se encontra no jogo formado pela trama tão bem articulada pela sábia mulher, mas algo que transborda à cena. Quando dizemos excesso não estamos nos referindo à *hybris* grega, à desmedida do personagem, a arrogância de seu caráter que o leva ao erro de julgamento, ou à *hamartia*, como comete Creonte em *Antígona*, de Sófocles. O caso de Medeia, em nossa visão, é de um excesso não estipulável nos contornos da encenação trágica, ao menos não há nada na história contada por Eurípides, no argumento do coro, que situe o ato final como erro de julgamento ou como falha do caráter. Ela sabia o

que estava fazendo. Diz: “Não é que ignore/ a horripilância do que perfarei,/ mas a emoção derrota raciocínios/ e é causa dos mais graves malefícios.” (*Medeia*, vv. 1077-1080).

Em nota de rodapé, Vieira (2010) afirma que nesse trecho existe, na opinião de alguns comentadores, uma menção ao socratismo, à impossibilidade do homem praticar o mal conscientemente. Isso parece curioso, pois *Medeia* afirma ter consciência do mal que irá fazer, ainda que admita que esse mal esteja dominado por um impulso irracional. Mas admiti-lo não freia seu ato. O que está aí em questão?

Sobre a ação humana defendida por Sócrates, Zingano (2009) afirma que

O agente pode ter uma opinião errada, e assim buscar um fim que, no fundo, é para ele um grande mal, mas, para explicar o seu erro moral, basta apelar ao tipo de crença que possuía, sem precisar lançar mão de qualquer conflito entre o que pensa e emoções ou paixões que sente. A ação pode ser acompanhada de emoções e paixões, mas estas em nenhum momento a guiam, pois seu elemento determinante é a crença que o agente tem no momento em que age. Se o agente tiver um saber do fim, visto que o saber é sempre verdadeiro, não há como deixar de buscar seu verdadeiro bem. (ZINGANO, 2009, p. 20-21)

Para concluir seu plano, para que ele se torne perfeito, *Medeia* precisa matar os filhos, enfrentando a dor e o sofrimento desse terrível ato.

Contudo, podemos pensar o ato de *Medeia* por outra via. Parece se tratar da *átē*, limite para onde *Antígona* se dirige, interpretado por Aristóteles como mais uma forma da *hamartia*, e por Lacan (1959-1960/1997) como a fronteira que delimita as ações possíveis à vida humana, estando, nesse sentido, para além do erro. Além do campo da *átē* é o lugar em que *Antígona* se situa, para onde se direciona seu desejo. É o lugar para onde *Medeia* acaba por nos conduzir, surpreendentemente, com sua ação.

Atribui-se o horror a *Medeia* individualmente, em seu caráter terrível, em sua “ânima/megaintumescida, antidelimitável” (*Medeia*, vv. 108-109). Interessa ao autor justamente a complexidade dos sentimentos, a individualidade dos personagens. O que diferencia *Medeia* dos demais para que esteja tão só em seu ato terrível? Ora, ela é bárbara, sábia e mulher de caráter furioso (o que Aristóteles não recomendava às personagens mulheres). Representa um estrangeirismo, uma alteridade radical em relação à pólis grega, à sua moral e a seus bons costumes. Em nada o espectador grego se identifica com ela. No entanto, possui uma das virtudes mais admiráveis e desejáveis do helenismo, o discurso. Nesse sentido, há uma complexidade em seu caráter que divide o espectador mais disponível. Se há em *Antígona* a

tensão entre o horror e a beleza que seu ato produz ao atravessar as fronteiras da *átē*, talvez em Medeia haja tensão entre o horror ao seu ato e admiração por sua inteligência, o desejo de ver até onde sua armação nos conduzirá.

O drama euripidiano permanece como o mais conhecido, sobrepondo-se até mesmo ao mito, ainda que cause efeitos distintos daqueles imaginados por Aristóteles, ou seja, de piedade e temor. Não que esses sentimentos não possam ocorrer ao assistir a peça, mas, cabe indagar, de que modo a encenação fora arranjada para que o público grego pudesse sentir piedade da mãe assassina? O que temer se uma mulher terrível como ela escapa à punição divina, por um recurso cênico que representa o justo e correto? Quais inquietações terão sido provocadas aos espectadores de uma peça que ficou em último lugar no concurso de tragédias? São muitas as inovações e complexidades de Eurípides com a trama de *Medeia*.

#### 5.2.4 Medeia *ex machina* como desenlace

Pensemos agora na seguinte fala da nutriz:

Acerta quem registre a obtusidade, o saber vazio  
dos antigos inventores de poesia,  
som em que germina a vida no afago do festim!  
Não houve musa que desvendasse  
em cantos pluricordes  
a arte de estancar o luto lúgubre,  
dizimador de moradias  
com o revés atroz de Tânatos!  
Que lucro logro em curar musicalmente o luto?  
Por que a inutilidade da voz no sobretom,  
no âmbito da festa farta?  
Na plenitude do cardápio disponível  
vigora o regozijo.

(*Medeia*, vv. 190-202)

Para Vieira (2010), a crítica da nutriz é em relação à impossibilidade dos efeitos prazerosos da poesia prevalecerem sobre a dor do luto. De acordo com o autor, Eurípides fala aqui através de uma personagem, com o intuito de criticar a tragédia de seus antecessores, que tornavam a morte um ato nobre e admirável, ao passo que deveria ser apresentada com sua crueza e horror. O respeito ao mito, a valorização do coro, elementos frágeis nos dramas

eurípidianos, não são características que tornam o luto mais fácil em obras de outros tragediógrafos.

Através da fala da nutriz, Eurípides parece criticar os poetas antigos na sua impotência e irresponsabilidade diante da pulsão destrutiva, a pulsão de morte. Talvez na leitura de Eurípides, a arte trágica de seus antecessores buscasse derrotar a angústia e a destrutividade, quando, na verdade, a tragédia operava com a tensão, com o jogo de forças apolíneo-dionisíaco, sem que um impulso se supervalorize em detrimento do outro. Afinal, é com essa tensão que a tragédia se torna bela. No entanto, para Eurípides, através de sua *Medeia*, há um resto, um excesso que transborda, o qual não há musa capaz de contornar.

Eurípides pode expressar a tônica de um tempo de transição, de um tempo mítico ao mundo filosófico, como aponta Vorsatz (2013), ao reivindicar uma nova forma de lidar com isso que não se inscreve. E ao não se inscrever, repete-se, como acontece a *Medeia* em seu ato de matar filhos, que se inscreve em repetição. É possível que *Medeia* tenha se eternizado na radicalidade desse ato: mata o filho de seu pai, seu irmão; mata a filha de Creonte, a princesa; por fim, mata os filhos de Jasão, que são também seus.

Podemos também pensar, a partir da fala da nutriz, que há uma crítica ao consolo metafísico apontado por Nietzsche (1872/1992), ao apaziguamento final, decorrente da tensão entre a dimensão apolínea e a dionisíaca, com a qual Eurípides não se conforma. Mais um indício que justifica a escolha de *deus ex machina* ao fim do drama. Como não é possível às encenações trágicas uma cura do luto, também não é possível uma sensação de apaziguamento, a catarse decorrente do encadeamento de ações que formam o drama. Embora esse encadeamento não produza uma solução final para os conflitos entre os personagens (ROSENFELD, 2000), o próprio ato de encenar, de repetir, suscita uma experiência estética que produz um saber sobre a vida. O *deus ex machina* teria a função de solucionar os conflitos.

Como a maquinaria trabalha com esse resto, com esse gozo que Eurípides propõe destacar do arranjo cênico e transbordar para além dos fins estéticos? No carro alado do deus Sol, *Medeia* anuncia que irá viver em outra terra, sob a proteção dos deuses, fora do alcance dos inimigos, e que Jasão morrerá tragicamente. Escapa impune por ser *sophé*, termo a ela atribuído nos diálogos da peça (VIEIRA, 2010), o qual podemos entender por “sábua”. Em função de ter planejado sua fuga e ter sabiamente enganado todos quanto às suas intenções, ela consegue fugir. Utiliza bons argumentos, destaca-se pelo bom uso da retórica, pelo qual é

elogiada e temida, e com isso conquista tudo o que precisa para permanecer viva e começar nova vida com Egeu. Nesse sentido, a solução está no discurso, no uso que faz do *logos*.

É um novo uso da palavra que Eurípides sugere, não apenas como palavra posta em ação para garantir a existência divina, da qual o herói deriva como sujeito, mas palavra que utiliza seu poder de persuasão e argumentação para enganar o outro, oferecendo aquilo que o outro deseja ouvir. Após articular com Egeu seu acolhimento em outra terra, diz a Jasão, iludindo-o quanto a suas verdadeiras intenções: “Vislumbrei, no automergulho/ a estupidez de meu ressentimento./ Me apercebo do quanto te preocupas/ em nos propiciar parentes nobres./ Errei ao me excluir do plano, ao não/colaborar, ao não servir a noiva, /sorrindo à beira-leito.” (*Medeia*, vv. 882-888).

Podemos também tentar entender a problemática colocada por Eurípides em seu drama sob outra luz. Não há como não captar a ironia de Medeia ao dizer que errou ao se excluir do plano proposto por Jasão. Quem a excluiu, na verdade, foi o povo de Corinto. O rei, ao mandá-la embora; Jasão, ao não considerar o casamento com ela e noivar com a princesa. O motivo é o fato de ser, além de estrangeira e mulher sagaz, pessoa terrível. No entanto, se não coubesse a ela o caráter furioso, a tarefa de matar, a quem caberia? Se ela não tivesse ajudado, Jasão não teria alcançado seus objetivos, podendo ter morrido. Nesse sentido, ela se vê usada e descartada, não acolhida em terra estrangeira. Quem a exclui do jogo cênico, dessa forma, desde o princípio da peça, são os cidadãos, que não querem hospedar em sua terra alguém como ela.

Assim, a tragédia segue um novo rumo, que não se dá no sentimento do trágico que transcende a polaridade, que resulta de um conflito insolúvel, quando cada um dos polos ocupa uma posição legítima. O novo drama se dá pela manipulação, exclusão, uso do outro. Nesse sentido, não há apaziguamento ou consolo final, sentimento que emana da experiência trágica, da experiência estética do belo. O que há é vitória da razão, da nova função da palavra na cena da tragédia.

Percebemos a sagacidade de Eurípides em propor sua versão em solo ateniense, terra onde crescia o sofismo, a arte capaz de argumentar em defesa de uma verdade científica, contra as crenças mitológicas. Podemos dizer que sua proposta tem mão dupla: em primeiro lugar, de certa forma ele mostra a deficiência dos valores e leis da pólis grega que, ainda que em referência aos deuses e aos mitos, mostram-se insuficientes ao tratar de questões que tocam a alteridade, como o estrangeiro, a mulher, formas outras de saber. Em segundo lugar, se há exclusão, produção de um *fora* em relação a Medeia, ele torna esse *fora*, a fronteira, mais

evidente com o *deus ex machina*, com a proteção dos deuses. Nesse sentido, ele também faz uso do sofismo, para combater o sofismo ateniense.

O que *deus ex machina* pode vir a cumprir no fim da peça? Podemos tentar compreender isso com a última fala do coro, a que encerra a trama. “De inúmeras ações Zeus é ecônomo;/ deuses forjam inúmeras surpresas./ O previsível não se concretiza;/ o deus descobre a via do imprevisto./ E assim esta performance termina.” (*Medeia*, vv. 1415-1419). Zeus é o deus supremo da mitologia grega, que domina a vida humana, comanda as demais divindades e estende seu poder para além daquilo que podemos prever. O previsível que não se concretiza o interpretamos como a punição de Medeia, que não acontece. Nesse sentido, a mensagem final do coro é para Jasão e demais cidadãos coríntios. A via do imprevisto é aquilo que nossa compreensão não alcança, que nossa consciência não atinge. Nesse sentido, somos surpreendidos por isso que não conseguimos controlar, que não dominamos.

Conforme Lacan (1960-1961/1992), os deuses gregos pertencem ao campo do real, compreendido pela psicanálise como o limite da articulação significante. O que essa mensagem pode nos dizer sobre a ética da psicanálise? Apesar de não prevermos e não controlarmos o que pode nos acontecer, uma postura ética condiz com aquela de quem se responsabiliza pelos efeitos de seus atos, ainda que imprevistos. Do mal, da exclusão que desejavam de Medeia, a cidade de Corinto sofreu os efeitos, no entanto dificilmente aceitariam as surpresas forjadas pelos deuses como resposta ao seu erro de julgamento.

A trama de Medeia, em vez de ser formada com o outro, faz do outro seu oponente. Deseja-se excluir Medeia, e o que ela faz é excluir de si o que restava de laço com Jasão, ou seja, ser mãe de seus filhos, quando os assassina. Há nesse ato uma nova forma de lidar com o trágico, o qual ficou sob a incumbência individualizada de Medeia, que representa a alteridade radical. Há uma transição de um desenlace trágico que deriva da trama para um desfecho que resulta da exclusão do outro como reduto do horror que não queremos lidar, o qual aparece quando se tenta excluir Medeia ou quando Medeia se exclui levando o que restava de sua relação com Jasão.

Há outro ponto importante a pensar aqui. Ainda que a terrível mãe pareça sair vitoriosa da cena, protegida pelos deuses gregos, ganhando uma nova chance de recomeçar a vida, entendemos que há uma derrota do domínio do saber racional, mesmo que ele parece ter saído vitorioso. A necessidade de expulsar aquele que representa algo com o qual não consigo lidar,

conviver, é a prova disso. Os conflitos não se resolvem negando ou excluindo o que os provoca. A tendência é que ele retorne, sob nova forma, talvez mais destruidora.

### 5.2.5 *Phármakon* e *pharmakós*

Medeia, quando solicita exílio em Atenas a Egeu, propõe o seguinte ao pai que não consegue gerar descendentes: “É um achado o que achas, pois meus fármacos/ darão à luz os filhos de um sem-filho!” (*Medeia*, vv. 717-718). A palavra grega correspondente a “fármacos”, traduzida diretamente do grego por Trajano Vieira, é *φαρμακα*, relativa a *phármakon*. De acordo com Fernandes (2001), uma palavra muito semelhante, *φαρμακος*, apenas de sufixo diferente, corresponde a *pharmakós*, ou bode expiatório, pessoa sacrificada em rituais em honra aos deuses com o intuito de livrar a comunidade de impurezas e malefícios. Com isso, é possível pensar que Medeia, de certo modo, tenha articulado uma troca sinistra: oferece fármacos em troca de filhos. De quais filhos estaria falando? Embora refira-se a futuros filhos de Egeu, parece remeter-se aos seus próprios, como bodes expiatórios, pagamento de sua saída da cena onde é hostilizada para entrar numa cena em que encontra hospitalidade. Parece haver aqui um deslizamento significante de *phármakon* para *pharmakós*, pois, ao final, Medeia sustenta o deslocamento que a palavra pode ter lhe produzido no momento do pacto com Egeu: antes de ir embora para Atenas, mata os filhos.

Os termos *phármakon* e *pharmakós* são apresentados por Jacques Derrida (2005), em seu livro *A farmácia de Platão*, para pensar a ambiguidade e as oscilações da escritura. A segunda palavra vem no fio condutor da primeira, o que corrobora a ideia de que o texto escrito é feito de diversas camadas de significação e abre uma multiplicidade de caminhos. Derrida (2005) toma o texto como tecido, pano que oculta as leis da composição das quais é feito. Para ele, um texto é somente um texto quando algo nele permanece imperceptível, quando jamais temos acesso às regras de seu jogo. Reporta-se, assim, a *Fedro*, obra de Platão em que Sócrates dialoga com seu interlocutor Fedro sobre a decência ou indecência de escrever.

Na obra clássica de Platão, o filósofo Sócrates se refere aos escritos que Fedro traz consigo como uma droga, um *phármakon*, que toma e faz com que ele saia de seu lugar. Segundo Derrida (2005, p. 14),

Esse *Phármakon*, essa medicina, esse filtro, ao mesmo tempo remédio e veneno, já se introduz no corpo do discurso com toda sua ambivalência. Esse

encanto, essa virtude de fascinação, essa potência de feitiço, podem ser, alternada ou simultaneamente – benéficas ou malélicas. [...] Operando por sedução, o *phármakon* faz sair dos rumos e das leis gerais, naturais ou habituais. Aqui, ele faz Sócrates sair de seu lugar habitual e de seus caminhos costumeiros. Estes sempre o retinham no interior da cidade. As folhas da escritura agem como um *phármakon* [...].

Dessa forma, Sócrates tem a experiência de sair da cidade, do lugar onde gosta de ensinar e aprender, para ler com Fedro. Ler textos que fazem efeito à medida da leitura, na temporalidade do escrito, textos que se guardam em suas letras ocultas, diferidos, em que a presença do autor é barrada. É justamente a equivocidade provocada pela palavra escrita que seduz o leitor, que age sobre ele como um *phármakon*, e o faz sair do lugar, se desacomodar.

No entanto, segundo Derrida (2005), Sócrates lembra Fedro que na origem da escrita havia uma intenção benevolente. Um deus oferecera a gramática de presente ao rei do Egito como um *phármakon*, no sentido de remédio, como modo de preservar e favorecer a memória e a instrução do povo egípcio. O rei, por sua vez, contesta a escrita, avalia-a para além do remédio, ressalta o seu aspecto malélico, a sua significação como veneno. Pois é justamente em razão da existência do escrito que o indivíduo pode se permitir esquecer. Com isso, o valor da escrita é atribuído pelo rei, ou ainda, pelo pai do *logos*. Sem a presença viva do autor de um discurso, seríamos meros repetidores. Ao substituir a fala, a escrita indicaria a morte da memória, do pai do discurso, e estaria a serviço desse suposto assassinato.

Derrida (2005) observa que, mesmo sem a presença do rei que é capaz de julgar a escrita, a palavra *phármakon* por si mesma jamais significaria apenas remédio, já que remédio não é somente benéfico, ele pode ser malélico. *Phármakon* carrega em si essa tensão, essa polaridade que não necessariamente precisa se decidir por uma ou por outra faceta, segundo uma problemática platônica.

Mais adiante, Derrida (2005) discorre que apesar da palavra *pharmakós* não estar presente no texto de Platão, ela pode se fazer presente em cadeia associativa com *phármakon*:

Mas o que quer dizer aqui ausente ou presente? Como todo texto, aquele de “Platão” não poderia deixar de estar em relação, de modo ao menos virtual, dinâmico, lateral, com todas as palavras que compõem o sistema da língua grega. Forças de associação unem, à distância, com uma força e segundo vias diversas, as palavras “efetivamente presentes” num discurso com todas as outras palavras do sistema lexical, quer elas apareçam ou não como “palavras”, ou seja, como unidades verbais relativas num tal discurso. [...] Por exemplo, “phármakon” comunica, desde já, mas não apenas, com todas as

palavras da mesma família, com todas as significações construídas a partir da mesma raiz. (DERRIDA, 2005, p. 78-79)

De acordo com o autor, a palavra *pharmakós* está relacionada a bode expiatório, personagem de rituais de sacrifício, com ou sem morte, na Grécia Antiga. Representava o mal e o fora, o malefício que deveria ser expulso, colocado para fora do corpo e fora da cidade, através da exclusão do bode. O indivíduo que encarnava o bode representava “sem dúvida, a alteridade do mal que vem afetar e infectar o dentro, irrompendo nele imprevisivelmente” (DERRIDA, 2005, p. 80). Mas é importante ressaltar que a pessoa escolhida para o sacrifício tinha uma função dentro da comunidade, ou seja, ele encontrava abrigo, alimento, sustento no lado de dentro, no seio da comunidade, para no momento oportuno ser oferecido no ritual de purificação do mal.

Segundo Derrida (2005, p. 80), “Os parasitas eram, como é evidente, domesticados pelo organismo vivo que os hospeda a sua própria custa.”. Assim sendo, quando a cidade era assolada por um terrível período de seca, fome e peste, dois indivíduos criados pela comunidade como inúteis, degenerados, vadios, ou melhor, como os bodes expiatórios, eram sacrificados em honra aos deuses no intuito de livrar a cidade do mal e reestabelecer a ordem. Conforme Derrida (2005, p. 80), “A cerimônia do *pharmakós* se passa, pois, no limite do dentro e do fora que ela tem por função traçar e retrazar sem cessar. Intramuros/extramuros. Origem da diferença e da partilha, o *pharmakós* representa o mal introjetado e projetado.”.

O mal que existia em cada um dos cidadãos era projetado nos dois homens representantes do bode. Dois homens sacrificados, dois filhos de Medeia com Jasão. Medeia, conhecedora do poder de ervas e plantas, sobre o *phármakon*, remédio e veneno. Medeia, estrangeira, mulher terrível, assassina de dois, pai e irmão, foi tomada por Creonte como *pharmakós*, bode expiatório. No entanto, em vez de entregar-se ao sacrifício da expulsão, a partir do qual ficaria sem pátria e sem proteção alguma, ela faz seus filhos, seus dois meninos, morrerem em seu lugar. Com amparo garantido por Egeu, sai de cena viva com as crianças mortas. No carro do Sol, *ex machina*. No limite que separa dentro e fora, intramuros e extramuros.

### 5.2.6 *Ananke*

Há que se falar também da dimensão do sacrifício presente em Medeia, o antigo ritual de sacrificar indivíduos em nome da proteção divina. Medeia pode não ter simplesmente matado os filhos para se vingar de Jasão, mas seu ato pode significar, justamente, sacrificá-los. Esta é a interpretação que nos propõe o doutor em filosofia Alexandre Costa (2013), em palestra intitulada *Pasolini e a tragédia do homem ocidental*. O ato de matar os filhos é interpretado pelo saber científico, filosófico e racional do povo ocidental, representado por Jasão, como um crime de filicídio. No entanto, Medeia pertence ao povo oriental, cujo saber mítico e profano toma o ato como sacrifício, seguindo leis divinas, ou seja, respeitando os deuses. Por isso, questiona Jasão se ele adota leis inéditas, já que ele traía as juras, o *hórkos*.

Embora da Cólquida, os deuses que Medeia segue são os mesmos dos gregos. Há, contudo, uma diferença a ser observada aqui. O coro de mulheres de Corinto, enquanto está ao lado de Medeia, fala-lhe, em algumas passagens, que Zeus certamente está do seu lado, que Zeus é guardião das juras. Medeia cita Zeus, mas clama por Têmis, deusa da Justiça, por Geia ou Gaia, deusa da terra, por Nike, deusa da vitória, por Hécate, deusa das passagens, por Hélios, deus do Sol, do qual descende. Quando fala com Egeu, pede para o rei que jure pela estirpe pandivina, em vez de apelar a um deus uno, regente de todos, Zeus. Sabemos que, ao final, a fala do coro salienta a imprevisível via pela qual os deuses gregos agem, ainda que Zeus seja o deus dominante.

Além disso, Jasão, quando descobre o ato trágico de Medeia, invoca Zeus pela punição da mulher, invoca Dike, a deusa da justiça dos homens, mesma de Creonte na peça *Antígona*, de Sófocles, e não Têmis, a justiça dos deuses. Medeia lhe interroga: “Que deus ou dâimon te dará escuta,/ perjurador, traidor dos próprios hóspedes?” (*Medeia*, vv. 1391-1392). De acordo com nota do tradutor, haveria uma referência aqui a uma versão do mito em que Jasão teria raptado Medeia. Seja como for, Medeia chega à Grécia como sua mulher, ele deve para com ela o cumprimento da lei divina, por ele esquecida, da hospitalidade. Mais um motivo para que os deuses protejam Medeia e punam Jasão.

De acordo com Costa (2013), com a morte dos filhos, Medeia restabelece a ordem através de uma lógica sacrificial que devolve, resgata à terra (deusa Gaia) seus rebentos. Se o destino da vida dos filhos, como de todos, é a morte, por que deixá-los vivos e fazer com que sofram as punições dos cidadãos de Corinto?

Nesse sentido, Medeia age como Antígona, seguindo leis divinas, através de um ato trágico. Antígona enterra seu irmão, Medeia mata seus filhos. Ambos os atos podem ser interpretados pela lei dos homens como criminosos. A diferença é que Antígona, presa em sua alcova, decide tirar a própria vida. Medeia, decide ir embora.

Talvez seja na dupla interpretação da ação de matar as crianças – crime/salvação – a origem do sofrimento de Medeia, ao menos na segunda parte da peça. Oscila entre matar e não matar, mas considera a morte dos dois a finalização de seu plano. Antes dos meninos levarem os venenos que matam princesa e rei, Medeia diz: “Está para nascer alguém que agrida um filho meu!/ Se *ananke*, o necessário,/impõe sua lei indesviável, nós/ daremos fim a quem geramos.” (*Medeia*, vv. 1060-1063).

Logo depois da morte de Glauce e Creonte, comunica ao coro de mulheres:

Está traçado, amigas: mato os filhos  
E apresso a fuga. Não existe um ser  
– um ser somente! – que suporte ver  
o braço bruto sobre os seus. Não tardo:  
o fim dos dois se impõe e a mãe os mata,  
se é isso o que há de ser. Ó coração-  
-hoplita, descumprir esse ato horrível,  
Se *ananke*, o imperativo, o dita?

(*Medeia*, vv. 1236-1243)

Medeia se torna mais certa de sua decisão de matar os filhos nessa passagem. Antes a mãe cumprir o destino do que serem submetidos à punição de outros, à morte por apedrejamento. No entanto, até o momento da morte das crianças, vive momentos de angústia. A sua angústia se dá nesse intervalo que divide duas significações do assassinato, a de sacrificar os filhos, para proteger seus corpos dos cidadãos tebanos, e o filicídio. Ao final, sentindo a imposição divina de *Ananke*, ela se torna outra, e quem se compadece somos nós.

*Ananke* é uma divindade antiga citada por Medeia, que fala da inevitabilidade do destino, da força com a qual o destino trágico pode se impor. Nesse sentido, a morte dos filhos para Medeia se torna uma necessidade, um dever que ela mesma, como mãe que os gerou, precisa cumprir. Aí se encontra o paradoxo dessa tragédia.

Em *O mal-estar na cultura*, Freud (1930/2012) fala que *Ananke*, junto com Eros, são os pais da nossa civilização. Eros é responsável pela coesão dos objetos, pelo amor que nutrimos uns pelos outros, pelo amor da mãe por seus filhos. Já *Ananke* é a imposição da realidade, o

compromisso e o dever para com a cultura, a necessidade de trabalhar para manter a ordem no mundo.

Em 1920, em *Além do princípio do prazer*, Freud já havia falado a respeito de *Ananke*. Na ocasião, ela é tomada como força da natureza, inevitável lei natural que se impõe na realidade de todos nós. Ser submetido a esse princípio da realidade significa para o ser humano a aceitação de seus limites, de sua própria morte. Esta lei implacável é apresentada aqui na articulação com Eros, pulsão de vida, e Tânatos, pulsão de morte, e podemos compreendê-la no sentido de, entre vida e morte, aceitar a própria natureza e enfrentar condições de existência.

Na primeira parte da peça, logo após Creonte expulsá-la de Corinto e conceder um dia para que Medeia organize sua partida, ela diz: “Não deixes pelo meio teus projetos, Medeia! Nada te demova!” (*Medeia*, vv. 401-402).

Isso nos faz pensar na posição ética de Medeia. Se a ética da psicanálise diz respeito a uma posição subjetiva em que o sujeito não recua de seu desejo e, para sustentá-lo, paga com uma parte de si, com uma dose de gozo ou sofrimento; se a posição de Antígona é honrar sua ascendência, e por ela morrer, Medeia destrói a descendência dos outros e, por fim, deve (*ananke*) destruir a sua. É possível perceber que Medeia, “aquela que medita”, ou que “arquiteta um projeto, um plano”, comete assassinato, seja do próprio irmão, seja dos filhos, ou de Glauce, a fim de atingir uma outra pessoa. Não escolhe matar o pai, Jasão ou Creonte, mas torna vítimas os filhos desses adversários, talvez porque a morte deles mesmos não seja uma pena muito dura, não destruiria suas vidas como o sofrimento de perder um filho. Medeia é uma filicida por excelência, até atingir o ponto trágico em que os filhos são dela mesma. Além disso, o que pode significar o aniquilamento da descendência? É a impossibilidade de seguir vivendo através de um filho a despeito da própria morte. É saber que a vida que se viveu não terá uma continuidade, é não deixar um legado. Talvez a forma escolhida por Medeia de atingir seus inimigos, assassinar os descendentes, tenha sido mais fatal, mais próxima do que significa matar, em vez de atentar diretamente contra a vida deles próprios.

Nesse sentido, na peça de Eurípidés que leva o seu nome, Medeia acaba por pagar a condição de sua existência com a morte de seus filhos, que deve ser cometida por ela mesma, ao preço de seu sofrimento. Havia, de certo modo, abandonado seu ímpeto ao chegar em Corinto com Jasão, tornar-se esposa e mãe zelosa, até o momento em que percebe que foi traída. E o que isso significa? Que, de algum modo, abriu mão de seu desejo.

O que chamo de ceder de seu desejo acompanha-se sempre no destino do sujeito – observarão isso em cada caso, reparem em sua dimensão – de alguma traição. Ou o sujeito trai sua via, se trai a si mesmo, e é sensível a si mesmo. Ou, mais simplesmente, tolera que alguém com quem ele se dedicou mais ou menos a alguma coisa tenha traído sua expectativa, não tenha feito com respeito a ele o que o pacto comportava, qualquer que seja seu pacto [...]. (LACAN, 1959-1960/1997, p. 384)

Nesse sentido, o que o indivíduo faz diante de uma traição pode definir se ele é um herói ou uma pessoa comum. A traição coloca a pessoa comum na via do serviço dos bens, sem que ele reconheça seu desejo nessa via. Já o herói é “aquele que pode impunemente ser traído” (LACAN, 1959-1960/1997, p. 385) e, através dos bens, ele paga o preço de seu acesso ao desejo, ele banca seu desejo. Compreendemos Medeia como uma heroína trágica, que se percebe traída por Jasão, no descumprimento do *horkos*, o juramento que tinha com ela. Além de Jasão tê-la enganado, percebe que ela mesma se deixou trair. A linha de ação da peça é a que reconduz Medeia para a via de seu desejo, destruindo por completo seu laço com Jasão ao pagar com a morte dos filhos.

Dessa maneira, encontramos a via de abertura que a peça *Medeia* nos deixa. Para além do saber socrático, sofista, racional que Eurípides apresenta em sua personagem, não pensamos ser essa forma de saber que impera, mesmo com o uso do recurso *deus ex machina*. Vislumbramos uma heroína trágica que se impõe sua própria punição, sofre a perda de seu lugar de mãe, paga com a perda dos filhos o seu caráter terrível. Nesse sentido, podemos entender que não escapa impune das ações terríveis de seu passado, do assassinato do rei e da princesa, na medida em que ela mesma deve cometer o homicídio dos filhos, talvez mais importante para ela do que ao próprio Jasão. Para feri-lo com a dor mais profunda, ela também precisa se infligir a mesma dor, suportá-la e recomeçar nova vida.

### **5.3 “a raça fêmea/ ignora como haurir algo elevado,/ sábia quando edifica o horror do fado.”**

No texto “Juventude de Gide ou a letra e o desejo”, em que Lacan comenta um livro do psiquiatra Jean Delay, *A juventude de André Gide*, ele fala sobre o ato de uma “verdadeira mulher”. Esse ato teria como efeito a abertura de um vazio no homem.

Lacan (1958/1998) compara André Gide a Jasão, personagem da tragédia *Medeia*, que abandona a protagonista para casar com outra mulher. Medeia é personagem enigmática, que

na versão de Eurípides mata os filhos que teve com Jasão. Já a esposa de Gide, Madeleine, queima suas cartas, cartas escritas ao longo de uma vida, de uma importância tal para o homem, que este chega a tomá-las como filhos. O ato de queimar as cartas do marido é entendido por Lacan como um ato de mulher,

[...] de *uma verdadeira mulher em sua inteireza de mulher*. Esse ato foi o de queimar as cartas que eram o que Madeleine possuía “de mais precioso”. Que ela não tenha dado outra razão para isso senão o ter “tido que fazer alguma coisa”, acrescenta ao ato o signo da fúria provocada pela única traição intolerável. [...] o gemido de André Gide, o de uma fêmea de primata ferida no ventre, com o qual ele pranteia a extirpação do desdobramento de si mesmo que eram suas cartas, razão pela qual as chamava de seu filho, só faz parecer que preenche com exatidão *o vazio que o ato da mulher quis abrir em seu ser*, longamente escavado por uma após outra das cartas atiradas ao fogo de sua alma flamejante. André Gide, revolvendo no coração a intenção redentora que atribui ao olhar que nos retrata – sem dar importância à sua respiração ofegante – àquela passante que atravessa seu trespasse sem cruzar com ele, engana-se. *Pobre Jasão, que, tendo partido para a conquista do tosão dourado da felicidade, não reconhece Medéia!* (LACAN, 1958/1998, p. 772-773, grifos nossos)

Pensamos que Medeia, assim como Madeleine, é certa na escolha da pior das vinganças para Jasão. Não apenas por atingir sua descendência, mas por eliminar também a nova esposa. Ao fim da peça, Jasão retorna desesperado à sua casa para proteger os filhos dos cidadãos de Corinto, já que os meninos, provavelmente, seriam punidos por ter envenenado o rei e a princesa, embora ignorassem o que estavam fazendo. A fala do coro o alerta: “a prole não existe!” (*Medeia*, vv. 1311). Jasão jamais poderia imaginar ou entender que o ato tinha sido cometido por Medeia. Esta justifica: “fiz/ o que devia para te atingir no íntimo!” (*Medeia*, vv. 1359-1360).

Miller (2010) entende que Medeia, quando assassina seus próprios filhos para se vingar de Jasão, vai além de seu lugar de mãe, sustentando o seu lugar de mulher. Não há explicações ou palavra alguma do ex-marido que faça Medeia voltar atrás em sua decisão:

Mata seus próprios filhos, que são também de Jasão, o que permite dizer que o que há de mulher nela supera o que há de mãe. [...] ela constitui o exemplo radical do que significa ser mulher mais além do que mãe. Com esse ato, sai de sua depressão. Ela está toda nesse ato, a partir do qual todas as palavras são inúteis, saindo decididamente do registro do significante. (MILLER, 2010, p. 8)

Uma ruptura radical entre o ser mãe e ser mulher que gera, em decorrência, uma ruptura com sua própria prole: ao servirem de bodes expiatórios para que Medeia perfizesse seu plano de exílio e vingança, por um instante as crianças são de Jasão, não dela, considerando as contribuições de Lacan e Miller. Assim a mãe fala aos filhos, em tom de despedida, dessa relação primordial: “Nada valeu, meninos, meu empenho,/ nada valeu sofrer as convulsões/ doloridíssimas do parto. Sonhos/ inúteis que nutri ao vislumbrar/ nas crias meu amparo na velhice,/ apuro em ritos funerários – ápice/ do que pode sonhar quem vive!” (*Medeia*, vv. 1029-1035).

É com seus filhos, é com o ser mãe que Medeia paga sua liberdade, o que se confunde com o ser puramente uma mulher, inteiramente mulher, como compreendem Lacan e Miller. Contudo, considerando o lamento de despedida de Medeia, e a versão que toma seu ato como sacrifício, seria equivocado pensar que Medeia apareça justamente como mãe, não como mulher, no trágico desenlace? Que mulher teria a coragem de sacrificar crianças para salvá-las, senão uma mãe?

Ora, o que significa ser mulher? De acordo com Alexandre Costa (2013), não por acaso Eurípidés escolheu uma heroína mulher em sua peça, capaz de ato tão terrível. Ser mulher contrasta com o ser homem que o tragediógrafo deseja expor, ao lado de outras polaridades, tais como oriente *versus* ocidente, saber mítico *versus* saber racional, magia *versus* ciência, sociedades arcaicas (matriarcais) *versus* sociedades modernas (patriarcais). Contudo, segundo Vieira (2010), o interesse de Eurípidés em representar o mito de Medeia decorre de suas próprias insatisfações, da falta de acolhimento que experimenta em relação à sua *sophé*, à sua forma de pensar, que, como discutimos, tem grande influência de sua amizade com o filósofo Sócrates.

Encerramos esta seção sobre o mito de Medeia e sobre a *Medeia* de Eurípidés com as palavras da escritora alemã Christa Wolf, autora do livro *Medeia Vozes*, que busca resgatar nas entrelinhas dos textos sobre esta mulher emblemática as vozes não ouvidas, observando suas ressonâncias em tantas outras histórias de mulheres fortes apagadas por um princípio moralizador.

Pronunciamos um nome, e, como as paredes são permeáveis, entramos no tempo que foi o seu, encontro desejado. Sem hesitações, ela responde das profundezas do tempo ao nosso olhar. Infanticida? Pela primeira vez esta dúvida. [...] Mandamos-lhe embora, ela vem ao nosso encontro das profundezas do tempo, nós mergulhamos nele [...]. E há de haver um momento

em que nos encontramos. Somos nós que descemos até os Antigos? São eles que nos apanham? Tanto faz. Basta estender a mão. Passam para o nosso mundo com a maior facilidade, estranhos hóspedes, iguais a nós. Nós temos a chave que abre todas as épocas, por vezes a usamos sem reservas, deitamos um olhar apressado pela fresta da porta, ávidos de juízos precipitados. Mas também deve haver maneira de nos aproximarmos passo a passo, com um certo pudor diante do tabu, dispostos a arrancar dos mortos seu segredo, mas assumindo o preço de algum sofrimento. O reconhecimento das nossas fraquezas – era por aí que devíamos começar. (WOLF, 1998, p. 11)

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a articulação entre educação, tragédia antiga e psicanálise, produzimos uma extensão teórica para ler a história clínica dramatizada na abertura deste trabalho. Agora é o momento de recolher os elementos mínimos que sustentaram nossa argumentação e constituíram uma equação teórica, que nos permite voltar ao cenário para lê-lo novamente e quiçá nos ajude a ler outros cenários.

Da apreciação das tragédias gregas de Sófocles e de Eurípides, recolhemos uma pergunta sobre a ética, colocada em cena através das ações dos heróis e heroínas diante dos conflitos vividos com outros personagens. Por meio da leitura psicanalítica da trilogia tebana, em especial, *Antígona*, feita por Lacan (1959-1960/1997) e Vorsatz (2013), entendemos que somos inteiramente responsáveis por nossas escolhas éticas, pelos efeitos trágicos dessas escolhas em nosso destino, ainda que seu fundamento seja o desejo inconsciente, portanto inacessível a nosso comando.

Nesse sentido, as perdas decorrentes de uma posição subjetiva em que heróis e heroínas se veem tomados em ação são o preço que pagam para sustentar seu desejo, o que significa afirmarem-se como sujeito de desejo perante os impasses que surgem em cena. Pelo estudo das tragédias, sabemos que há uma diferença substancial entre as obras sofocleanas *Édipo Rei* e *Antígona*. A primeira trata-se de uma tragédia de destino, como aponta Freud (1900/2015), em que o herói ignora completamente as consequências de sua postura investigativa e racional. Apenas no último ato, quando Édipo descobre ser o próprio criminoso que buscava, ser o sucessor legítimo do trono, ser o marido da própria mãe, revelando-se o mais terrível dos homens, abraça as duras penas pelas quais deve passar o restante de seus dias e, em *Édipo em Colono*, sustenta sua dignidade perante os deuses.

Em *Antígona*, já no primeiro ato, a heroína conhece o destino trágico que a espera por ter escolhido enterrar o irmão. Se em Édipo temos a *hybris*, a arrogância que conduz ao erro de julgamento e ao infortúnio, em Antígona temos a *átē*, a fatalidade inevitável para onde a heroína deseja caminhar. Aqui está o paradoxo de Antígona, pois ao sustentar sua posição ética, ela perde sua própria vida. Se sustentasse sua vida, obedecendo a Creonte, não se afirmaria como sujeito de desejo. Lacan toma dessa tragédia justamente a diferença que quer estabelecer entre a ética da psicanálise, a ética do desejo, e a obrigação moral imposta pelas convenções sociais, que reprimem o desejo.

Através das críticas de Nietzsche, averiguamos que um dos aspectos que levam à morte da tragédia antiga é o de embasar as escolhas éticas em justificativas filosóficas, como ocorre nas tragédias de Eurípides influenciadas pelo pensamento de Sócrates. Nesse sentido, aqui se situa um ponto de virada importante para a nossa forma de representar os conflitos humanos no teatro, pois no lugar de enunciar um desenlace trágico que, embora não signifique uma conciliação, provoca um sentimento de apaziguamento final, a tragédia de Eurípides passa a oferecer finais resolutivos, na medida em que modifica os mitos e busca justificativas racionais para solucionar impasses. Uma das formas mais utilizadas por Eurípides nessa nova proposta de desenlace acontece com o uso do dispositivo do *deus ex machina*.

Com Rebelo (1995), entendemos que nem sempre as tragédias de Eurípides, ao apresentarem tal ferramenta, buscam impor uma solução derradeira para os conflitos, sem que estes se construam ao longo da história. No entanto, conseguimos reconhecer, através do autor, que há no *deus ex machina* um imperativo moral que passa a participar da cena, que pode influenciar as decisões tomadas entre os personagens. Assim, ocorre na cena trágica uma virada ética importante, que reflete as mudanças ocorridas no modo de organização de vida na pólis grega, que passa de um mundo mítico para um mundo filosófico.

Entre as peças de Eurípides que apresentam o recurso do *deus ex machina*, trabalhamos com a *Medeia*, citada por Rebelo (1995) como uma exceção, pois quem vem a ocupar tal lugar na maquinaria não é um deus, mas um ser humano. A peça destaca-se também por ter sido utilizada por Aristóteles como exemplo do uso desse recurso.

Na apreciação que produzimos acerca da obra euripidiana, entendemos que a personagem Medeia se vale de posição semelhante à de Antígona, ao lembrar as leis não escritas que firmam o laço de matrimônio desonrado por Jasão. Como a filha de Édipo, Medeia não aceita seguir as leis do rei de mesmo nome, Creonte, sentindo que o que resta após a sua funesta vingança contra o rei e a princesa é sua obrigação para com seus filhos. Como podemos qualificar essa obrigação? Ela remete ao seu desejo subjetivo ou a um dever moral?

Medeia nomeia sua ética de *ananke* e a partir dela coloca em cena o paradoxo trágico: mata seus filhos (na versão de Eurípides) para salvá-los de serem mortos pelos cidadãos de Corinto. Ainda que Eurípides apresente em Medeia o saber socrático, sofista, racional, não pensamos ser essa a forma de saber que domina no desenlace da peça. O saber que aparece em cena é articulado com o dever que se impõe através de *ananke*, uma necessidade que pode advir

de sua função como mãe, ainda que proteger os filhos signifique destruí-los e, nesse sentido, destruir a mãe em Medeia.

Além disso, vale pontuar na peça de Medeia a estranheiridade que ela representa. O fato de pertencer a outra cultura, acessar um saber diferente do compartilhado no mundo grego, ser uma mulher com atribuições permitidas aos homens (brava, sábia, dominadora), faz com que ela ocupe diante dos cidadãos de Corinto, e mesmo dos leitores e dos espectadores, o lugar do estranho radical, do qual se deseja distanciamento. Ao revelar-se em cena como uma mulher assassina e filicida, a repulsa sentida por ela tende a aumentar, e o que se espera do fim da peça é uma punição severa. O fato de ter permanecido viva, protegida pelos deuses, e conquistado o exílio, mesmo após matar as crianças, pode ocasionar aos espectadores uma sensação muito distante do indicado apaziguamento final das tragédias de Sófocles. O desenlace em *Medeia* não propõe uma costura das ações, mas um rompimento abrupto de nossas convicções, um questionamento moral. Talvez esse seja o efeito da presença do *deus ex machina* na peça. Para conseguir trabalhar e entender a proposta de Eurípides, foi preciso vencer as barreiras que nos distanciam da terrível personagem e reconhecer nela traços éticos, o que permite uma aproximação.

Partindo da posição ética apresentada em ação pelos heróis, do desenlace trágico, do *deus ex machina* como dever moral, acessamos a história dramatizada no prólogo.

### **6.1 Não definimos o lugar que ocupamos na relação transferencial**

Ler, com a distância temporal e o trabalho teórico atravessado, o andamento do roteiro construído no prólogo permite identificar, na posição em que a psicóloga acaba por tomar, as ressonâncias da posição ocupada por Édipo ao se descobrir o criminoso que provocava a ruína de Tebas. A psicóloga se vê capturada no empenho por responder à demanda da escola de dar respostas e oferecer soluções para a criança que apresentava problemas em seu percurso escolar, ainda que se coloque numa posição de crítica dessas mesmas atitudes, quando tomadas pelos outros. Nesse sentido, parece-nos que a psicóloga é capturada no efeito transferencial de oferecer uma resolução definitiva para o caso, recalçando a posição de escuta, de trabalhar em conjunto, assim como ocorre com Édipo.

Embora tenha assumido responsabilidade pelo caso, a psicóloga não encontrou as vias de se movimentar no sentido de escutar a médica ou ainda de reconhecer o esforço da escola.

Quando mais tarde se flagrou dos efeitos de sua conduta, nas sessões com a criança, na fala da mãe, já estava sozinha. Com isso, podemos entender que qualquer um pode falar a partir da posição de *deus ex machina*, desde que haja em seu modo de conduzir um não reconhecimento ou um recalçamento do lugar do outro e uma prerrogativa moral que faz o indivíduo acreditar que sua escolha diante de uma situação é a mais correta.

## **6.2 O lobo do homem é o lobo no homem**

A tragédia de Medeia evidencia as soluções que tomamos ao nos depararmos com uma parte não domesticável que nos habita, algo que insiste em escapar do projeto civilizatório. Em vez de olhar para essa porção que havia em si mesmo, Creonte expulsa o lobo que conseguia identificar em Medeia, na certeza de que desse modo conseguiria livrar Corinto de sua influência maléfica. Ao não acolher a estrangeira Medeia, Creonte provoca o efeito contrário ao que almejava, ou seja, abrindo caminho para a realização de uma pulsão destrutiva.

Como trabalhar o lugar do *lobo* que pode constituir o limite de nossa escuta, o limite do reconhecimento do outro, a nossa resistência aos códigos de comportamento dentro da escola? Como dar lugar a esse lobo no seio de nossas relações, sem que seja preciso recalá-lo, expulsá-lo de nosso convívio, o que pode fazer com que ele retorne com ainda mais vigor? São perguntas que nos ajudaram a constituir um mapeamento teórico de modo a tentar enunciar nosso problema.

Trabalhar com o lobo que existe na criança, seja aluno, filho, paciente, exige que saibamos trabalhar com o lobo que há em nós. Nesse sentido, a escuta que a psicóloga conseguiu promover ao final da história é fundamental para que possamos interrogar nossa forma de conduzir. O que ela consegue ler da experiência é que tanto a escola quanto a médica e a mãe, nos desdobramentos do fazer de cada uma, eram chamadas a se colocar em relação com o lobo na criança, representado no desenho. Esse dever nos conduz a um segundo aspecto que podemos recolher da história, o fenômeno da medicalização diante de problemas de aprendizagem e comportamento apresentados pelos estudantes.

### 6.3 A educação à sombra da medicalização

Como adultos responsáveis pelas crianças, estamos implicados com seu mal-estar. Não é raro que o discurso medicalizante que opera na escola e toma lugar do discurso educativo faça as vezes dessa implicação, constituindo um dever dos adultos para com as crianças. No entanto, o que pode resultar dessa operação no fazer do educador, ou seja, a operação de colocar a educação em função do saber médico, é produzir nos professores uma desautorização de seu lugar de saber, é produzir na escola uma paralisia em arranjar alternativas pedagógicas para problemas educacionais, como apontam Santos e Freitas (2016). Ao mesmo tempo, tal operação resulta em produzir um *fora*, em convocar um representante do saber medicalizante a partir de um lugar de saber impositivo e resolutivo, como o recurso *deus ex machina*, que não se tece com outros saberes.

Na pesquisa sobre a medicalização, descobrimos que a relação entre saber medicalizante e escola participa de um processo que vem se construindo há muitos anos. Na medida em que coube à psiquiatria a autoridade para promover a diferença entre normalidade e patologia e criar meios para investigar e prevenir anormalidades, a medicina foi ganhando espaço no seio das relações familiares e dentro das escolas, para detectar ainda nas crianças possíveis problemas de desenvolvimento. Como ocorre a conquista dessa autoridade?

### 6.4 Medicalização na escola e dever moral

A partir de Foucault (1974-1975/2001) entendemos que esse processo está a serviço da manutenção da moral social e, com isso, justifica-se por si mesmo. Os desvios de comportamento de crianças, mesmo em classes consideradas normais, que tocavam em alguma moral estabelecida socialmente, como, por exemplo, a indisciplina, eram motivo suficiente para a escola abrir as portas para o saber constituído cientificamente pela psiquiatria. Entendemos que a medicalização na escola cumpre um dever moral, assim como o *deus ex machina* assumiu uma função moralizante na tragédia antiga, culminando em seu fim, de acordo com Nietzsche (1872/1992).

Com o estudo e o desenvolvimento dos transtornos mentais, chegamos ao TDAH, cujo diagnóstico parece ser bastante frequente em estudantes, considerando a frequência de prescrições medicamentosas para este público (SISTEMA NACIONAL..., 2012). Acreditamos

que o transtorno apresenta sintomas que questionam uma regulação social em nossos dias que diz respeito ao modo como lidamos com o tempo. A falta de atenção e de concentração nos estudos e atividades acadêmicas, bem como a inquietação que impede o controle sobre o próprio corpo, são vistas como signo de um futuro fracasso escolar, na medida em que podem interferir nos ideais sociais de rendimento e de produtividade que almejamos inscrever em nossas crianças.

Nesse sentido, o encaminhamento, por parte da escola, de um aluno que apresenta sintomas de desatenção e hiperatividade para um especialista acaba por constituir um dever moral da escola de nosso tempo. Servimo-nos do discurso medicalizante e psicopatologizante para oferecer soluções práticas para problemas educativos ao percebermos a que distancia nossas crianças se encontram dos ideais de comportamento, do perfil desejado na escola.

O problema de nos pautarmos em tais ideais na cena escolar é que, no lugar das palavras que educam, oferecemos diagnósticos e medicamentos como solução aos problemas de aprendizagem e comportamento. Tais intervenções médicas acabam por dispensar as estratégias pedagógicas da escola ou, ao menos, colocá-las como alternativas temporárias e secundárias às medidas corretas e justas oferecidas pelo saber médico.

Parece-nos que compartilhamos da seguinte ideia: ao identificarmos em sala de aula uma criança com dificuldades para se comportar da maneira desejada, temos a obrigação moral de dizer a seus pais que provavelmente ela sofre de algum transtorno e deve consultar um especialista. Se não o fizermos, estaremos em falta com uma moral social. O que tentamos mostrar neste trabalho é que tal conduta não é dada *a priori*, ela é construída ao longo dos séculos e, o que nos cabe é questionar seus efeitos para a legitimação do saber da escola.

## **6.5 Solucionar o problema é enunciá-lo**

Na medida em que a conduta da escola de encaminhar um aluno com problemas de aprendizagem e comportamento para um especialista estiver respondendo a uma obrigação moral, isso pode constituir uma barreira poderosa às alternativas que podem ser arrançadas pelo desejo de educar, considerando que há uma diferença importante entre uma lei moralmente imposta e uma lei que se revela em ação, sempre e a cada vez.

Recuperamos, dessa maneira, a equação teórica por nós proposta. O *deus ex machina* na cena trágica pode produzir um desenlace de efeito moralizante. Do mesmo modo, a

medicalização pode incidir sobre a cena escolar. Se num trabalho conjunto, seguindo a lei de nosso desejo, conseguirmos rearranjar a disposição desses elementos em cena, podemos produzir novas formas de desenlace.

Se educar é um dever social, que podemos exercer não sem o desejo que nos move, é porque representa um modo de pagar a dívida simbólica por termos sido inscritos em uma cultura por um mestre de ocasião (LAJONQUIÈRE, 1997). Nesse sentido, somente podemos educar pela via da palavra que nos marcou subjetivamente, o que comporta a equivocidade que lhe é inerente. Assim, entendemos que a educação se situa numa arena carregada de potencialidades simbólicas, e que guarda uma dimensão impossível, limite insuperável e inconsciente, intrínseco ao educar. O único modo de trabalharmos o impossível é sabermos que não podemos jamais controlá-lo ou excluí-lo, então podemos arranjar formas de trabalhar com ele.

O TDAH não é o impossível do educar para o professor, nem nenhum outro transtorno de aprendizagem ou comportamento que a psiquiatria encontra na cena escolar. Ele tem se tornado, na verdade, uma dificuldade na rotina escolar, para a qual o saber médico apresenta uma solução farmacológica. Tal conduta não é capaz de situar ou de ressituar o lugar do impossível na cena educativa. Essa tarefa pode ser realizada a partir das palavras norteadoras que dirigimos aos nossos alunos e dos efeitos destas no modo como eles conseguem se situar na rotina escolar.

Podemos trabalhar com o impossível inerente ao ato educativo na medida em que tomarmos os sintomas descritos do TDAH, vividos em cada história singular de nossas crianças, como efeitos da experiência escolar e de outros ambientes onde os estudantes circulam, acolhendo a hiperatividade e a desatenção como parte de um jogo de relações que constituímos diariamente uns com os outros, não como mal individual a ser moralmente combatido, eliminado com medicamentos e exclusão escolar.

Além disso, a agitação e a dispersão que as crianças podem apresentar na escola não constituem em si mesmas um impedimento para a aprendizagem. A tentativa de buscar um lugar na cena educativa, que muitas vezes aparece na forma de sintomas, principalmente no início da escolarização, pode abrir espaço para que a aprendizagem aconteça. Do mesmo modo, o professor pode reencontrar seu lugar, a autorização de seu saber, se entender que mesmo os alunos que apresentam dificuldades de comportamento podem estar aprendendo, para além dos contornos de sua intervenção.

Em nossas escolas, há muitas crianças e adolescentes diagnosticados com TDAH, ou com outros transtornos, e medicados com metilfenidato, alunos com os quais os professores precisam trabalhar diariamente. Embora a agitação e a dispersão sejam suspensas temporariamente, como efeito decorrente do remédio agindo no Sistema Nervoso Central, o fato de os alunos permanecerem assintomáticos durante as aulas não garante por si só o sucesso acadêmico. Talvez o que a intervenção médica possa garantir é que esses alunos não atrapalhem a rotina escolar e o planejamento do professor.

No entanto, o trabalho de inscrever a criança no mundo de descobertas que a escola possibilita, tomá-la como parte de uma cultura compartilhada com seus colegas, tocá-la em seu desejo de aprender, constitui a indispensável e insubstituível tarefa do educador, que a exerce como desejo e dever, como *ananke*.

Acreditamos, portanto, que constitui tarefa importante para a escola de nosso tempo, para pais e mães de alunos e para os profissionais médicos e psicólogos que são chamados a falar a partir do lugar de saber, que tenhamos no horizonte de nosso fazer um trabalhar em conjunto, reconhecendo os limites e alcances de nossa atuação, num jogo que, em vez de excluir o outro, convoca-o a falar a partir do seu lugar de saber. Desejamos com este trabalho contribuir para o campo da educação, valorizar o fazer dos professores e professoras, a cena escolar e as suas potencialidades na transformação de vidas.

## EPÍLOGO

As passagens que se seguem fizeram parte do cenário de composição deste trabalho, ainda que não tenham ingressado nas discussões teóricas. São histórias vividas em diferentes escolas, narradas de diferentes lugares ocupados pela autora.

\*\*\*

*Já passava das 13h. Por descuido de alguém ou, quem sabe, por zelo, uma fresta do portão permanecia aberta, por onde era possível cruzar. Sem a sineta da entrada, sem a cantoria de boas-vindas, sem as mãos dos colegas na fila, desajeitadamente dadas, apertadas, o que fazer? Começava assim um dos segundos dias na escola.*

*Sem muito pensar, após passar pelo portão de entrada, o menino subiu os degraus e atravessou sozinho pelos portões do edifício. Teve a sensação de que alguém o vira, a sensação de ser olhado. Lá de dentro, não tinha como sair: o teto era tão alto e amplo que chegava a sufocar, mas isso o fez andar; os corredores eram tão longos que não se via o seu fim, mas, por isso, deveria percorrê-lo.*

*Enquanto ia, as portas das salas de aula proliferavam, a cada passo, mais e mais. Todas fechadas. Até que parou diante de uma que lhe pareceu especialmente familiar. Havia um barulho que vinha lá de dentro. O único a habitar aquele espaço. Um som de batidas leves, ritmadas: o giz. Comprido e seco, recém-retirado da caixa. O giz riscando o quadro. De que cor? Pouco importava, pensou meses depois. Talvez fosse o quadro a consumir o giz.*

*Embalado pelo som da consumação, agora mais apressado a chegar ao fim da escrita, o aluno perdido deu duas batidas à porta. O barulho inicial parecia mais expressivo, era o barulho interrompido, o barulho da ausência do barulho. O menino sentiu que existia naquele instante. A porta se abriu, a professora, do outro lado, sorriu, mas antes apertou os lábios. Olhou para o relógio e disse: está atrasado. Indicou uma classe e convidou o aluno a se sentar.*

*Ele entrou, olhou para os outros, seus colegas, que também o olharam por um momento. O que havia acontecido? Todos estavam tão sérios, enfileirados, uniformizados, assombrados, quietos. Parecia guardarem um segredo, um segredo prometido a jamais ser revelado. Alguém tinha falecido?*

*O menino pensou que, sim, estavam todos na primeira série do ensino fundamental. Todos os alunos faziam o mesmo que a professora fazia com o giz e o quadro, mas usando o lápis e a folha, respectivamente. Olhavam, identificavam as formas, as letras e as copiavam em seus cadernos. A professora, de costas, terminou de escrever ao quadro, sentou-se à sua mesa e olhou para seu caderno. Quando o aluno se sentou em seu lugar, entendeu que deveria fazer o mesmo que os outros. Sentiu uma espécie de alívio. Agora era também um outro. Estava a salvo.*

Mais ou menos assim se acomodou a escuta das lembranças de escola de alguns alunos de cursos de licenciatura, quando a professora de Psicologia da Educação lhes pediu para narrarem cenas vividas na escola. Alguns quiseram contar sobre a transição da educação infantil para o ensino fundamental. Outros, sobre um dia em que chegaram atrasados ou sobre a atmosfera que sentiam na escola, seus espaços, ares, cores, ritmos. Outros, ainda, sobre professoras especiais, sobre projetos científicos, sobre amizades, sobre preconceitos.

“Por que fica essa marca de alguma coisa como a morte, como uma coisa da qual se escapa por um triz?”, pensa, inquieta, a professora. É... E se a porta estivesse fechada, e se o aluno não encontrasse a sala, e se a professora não o deixasse entrar, e se ele se entregasse à imensidão abismal daquele lugar chamado escola? Um lugar que paradoxalmente nos é apresentado como salvação, como caminho digno, para virarmos pessoas dignas. Por que, apesar de os estudantes não terem dito exatamente isso que a professora conseguiu escrever, o que resta a ela tem uma atmosfera sombria, de pesar, de solidão? Não há como pedir para os outros atravessarem lugares esquecidos da memória sem atravessá-los também.

Mas o prédio! – que edifício mais excêntrico e antigo aquele! – para mim, como era verdadeiramente um palácio encantado! Não havia de fato fim para seus meandros – para suas incompreensíveis subdivisões. Era difícil, a qualquer dado momento, dizer com certeza em qual de seus dois andares, calhava de se estar. De qualquer cômodo para qualquer outro acontecia seguramente de se topar com três ou quatro degraus, fosse para subir, fosse para descer. E ainda as passagens laterais eram inumeráveis – inconcebíveis – e de tal modo desembocando em si mesmas que nossas ideias mais exatas com respeito à totalidade da mansão não eram muito diferentes dessas com que ponderávamos sobre o infinito. (POE, 2012, p. 28)

O cenário, embora confuso e de difícil compreensão, passível de descrição na pena de Edgar Allan Poe em seu conto “William Wilson”, poderia ser a escola do pequeno texto produzido pela professora na tentativa de contornar as imagens provocadas pelos relatos de seus alunos. É também uma escola no conto de Poe, onde o narrador estudava, o lugar onde aparece um colega, de mesmo nome e aparência, causador de grande sofrimento. Esse cenário escolar, de possível emergência da angústia, da estranheza, é o mesmo local onde a criança encontra possibilidades de lidar com ela, acessa um mundo além de seu lar, começa a participar de relações além do pequeno universo de familiares, vizinhos, parentes. Conhece outros jeitos possíveis de ser e estar no mundo, conhece outras regras, novos valores, ganha papéis sociais. Não é apenas filho, irmão, sobrinho, não é somente criança, mas torna-se aluno e colega, assume responsabilidades, pelas quais será cobrado, avaliado, ou pelo menos assim se espera.

Ao registrar a escuta, a professora se reporta à antiga escola onde cursou os primeiros anos do primeiro grau. Parecia estar lá, mais uma vez. Quantas alegrias, quantas violências... Adorava perambular pelos corredores, espiar as outras salas, flagrar outras turmas em seus disfarces de alunos comportados. Adorava ir para a cantina da escola, conversar com as cozinheiras, sentir aquele cheirinho de mingau ou de caldo de feijão sendo preparado... Às vezes apanhava de colegas mais fortes, por um motivo ou outro. Levou soco, chute, bolada, que hoje não doem mais. Lembra-se de que tinha medo mesmo de não conseguir terminar de copiar tudo o que estava no quadro. O quadro era imenso. Dividido em três partes. Tinha que terminar de escrever, porque era preciso apagar para escrever mais, e nós precisávamos registrar tudo.

Por que as professoras eram tão quietas? Aguardavam pacientemente que a turma terminasse de copiar e ficavam absortas em seus pensamentos. Por observarmos as professoras em seus jeitos calados, ou então por olharmos os galhos das grandes árvores que nos circundavam pelo lado de fora, ou ainda por olharmos a atenção bonita, a letra bonita de um ou outro colega, alguns de nós não conseguíamos terminar de copiar... Isso deixava professoras e mães chateadas, preocupadas com nossa evolução. Copiar era coisa muito importante.

As mães perguntavam para nós, seus filhos, por que ficávamos olhando para as paredes em vez de copiar. Não era por falta de tempo, já que a maioria da turma conseguia. As professoras diziam que éramos dispersos e desatentos. Checavam caderno por caderno para ver se a tarefa do dia anterior havia sido feita, para ver se os alunos tinham de fato copiado tudo, para ver como estava a letra, para ver se tinham feito orelhas e garranchos. Isso nos deixava nervosos, apreensivos, achávamos que nunca conseguiríamos aprender.

Alguns de nós passavam esse limite de uma simples falta de atenção ao quadro e ao caderno. Faltava um cuidado também com os corpos. Não os continham, eram conduzidos por eles de um lado a outro da sala, para fora da sala, pelos corredores. Algumas crianças explodiam seus corpos na hora do recreio: depois de uma eternidade contida, poderiam finalmente se libertar daquele lugar, daquele papel de aluno comportado e correr pelo pátio, jogar-se ao chão, brigar com colegas.

Até acalmarem os ânimos na volta do recreio, levava um bocado de tempo. Alguns tomavam advertência, saíam da sala para a diretoria, choravam, gritavam. As mães diziam que na classe parecia haver um bicho carpinteiro que os impedia de ficarem sentados. As professoras concordavam, mas no fundo pensavam que essas mães não davam limite aos seus filhos e agora elas é que teriam que lidar com isso. Deveriam, então, envolvê-las na educação escolar. Qualquer deslize dos alunos com o caderno, que era discípulo do quadro negro, ou com o comportamento, um bilhete era enviado para os pais. E naquele tempo as crianças respeitavam os pais. Os pais davam razão para os professores. Os professores eram uma referência para que a educação acontecesse. É o que às vezes pensa, nostálgica, a professora que tem essas memórias.

Lendo esse pequeno texto, essa pequena lembrança, é possível dizer que as professoras faziam as coisas acontecerem. Não sabiam como, não sabiam por quê, mas estavam sempre referidas ao quadro, ao caderno, ao giz, a pilares que sustentavam seus lugares de saber na sala de aula e todos nós acreditávamos nelas. Bem ou mal nos educávamos. Alguns chegavam ao fim do primeiro grau, ao ensino médio, quando copiávamos menos, anotávamos mais a explicação do conteúdo, líamos livros, sabíamos quais as matérias favoritas, quais as odiadas, e o que nos movia era um laço de amizade, um desejo de futuro: vou ser artista, engenheiro, advogada, médico, jornalista. Para outros, a escola deixava de fazer sentido, lá pela quinta ou sexta série ou mesmo mais tarde. Talvez nunca tivesse feito sentido. Por quê? Faltavam às aulas por dias, semanas, até desistirem. Começavam a trabalhar cedo, formavam uma família cedo. Cedo para mim. O futuro deles era agora.

Uma aluna, entre nós, buscou a sonhada formação em teatro e depois de um tempo de procura por trabalho e indecisões optou pela carreira acadêmica, mestrado e doutorado em educação. Numa escola estadual de ensino fundamental e médio, um grupo de alunos do primeiro ao quarto ano foi designado a participar de uma oficina de teatro que ocorreria semanalmente. Assim foi nomeada a atividade pela nossa colega, agora proponente da oficina,

artista e doutoranda em educação. As professoras chamaram de reforço para alunos com dificuldade para ler e escrever.

O retorno à escola causou ansiedade à ministrante da oficina, porque a escola pública onde estudou tinha quase a mesma estrutura física, o mesmo cheiro, a mesma umidade nos corredores. Passou de sala em sala para chamar os participantes e se surpreendeu ao ver as crianças copiando do quadro. A professora séria e sentada. Há quantos anos havia saído da escola? Numa das turmas, a professora entregava folhinhas mimeografadas cheia de atividades para os alunos completarem. O velho mimeógrafo continua trabalhando? Numa outra sala, a professora discutia com um aluno que não queria sentar e tinha riscado no caderno de uma colega. Ao ver aicineira, a professora disse: ele está impossível hoje, precisa ir para o reforço.

O objetivo era: oferecer a arte teatral como um dispositivo de expressão e elaboração de questões subjetivas que possam estar dificultando a aprendizagem e o estabelecimento de laços. A psicopedagoga e a psicóloga da escola adoraram a ideia. “Tudo o que vem para nos ajudar, a gente aceita. A gente precisa de ajuda com os alunos que não sabem ler e escrever e que não podem repetir de ano. Eles são muito agitados e hiperativos. Alguns têm laudo. Não obedecem mais. As mães não se preocupam mais com a educação dos filhos. Acham que a escola precisa dar conta de tudo. Porém, a escola não é uma extensão de casa.”

Numa reunião com responsáveis pelas crianças participantes, para explicar o funcionamento da oficina, muitas queixas foram feitas sobre as professoras: são rígidas, exigentes, dão tarefa quase todos os dias; há conteúdos que os pais não lembram mais e as professoras os obrigam a fazer junto com os filhos; que o filho chega machucado em casa e ninguém sabe o que aconteceu, que tem páginas arrancadas do caderno e a professora não sabe quem fez; que a professora apaga muito rápido do quadro e não dá tempo do filho copiar. Muitas crianças têm laudo e não tomam remédio, e isso pode ser perigoso porque podem bater nos colegas e as professoras não cuidam. Quanto à proposta da oficina, adoraram.

Os elementos cênicos na escola eram praticamente os mesmos, talvez as funções fossem ainda as mesmas, o cenário, os papéis. Mas havia algo novo, um novo arranjo, um novo discurso. Ouviam-se termos como “laudo”, “hiperatividade”, “encaminhamento para médico”. Havia um pedido de ajuda, de algo que operasse entre pais e professores, entre professores e alunos. E não era um pedido pela oficina.

Logo a ministrante percebeu que as crianças não queriam aprender fundamentos do jogo cênico para que, através da representação teatral, apresentassem e elaborassem questões

subjetivas, questões que ela não sabia quais eram e pensava que não vinham ao caso, pois ali não era uma terapia. Suas questões subjetivas deveriam aparecer apenas em jogo, em cena.

Encontrar um tom entre a professora de teatro e uma posição de escuta era um desafio, uma busca contínua. Num desses dias de encontrar um tom, uma das meninas respondeu a uma pergunta óbvia da ministrante. Ela queria saber como era ser criança, como sabiam que eram crianças. “É óbvio que somos crianças, não está vendo? Acha que somos o quê? Cocô de cavalo?”

No teatro, cocô de cavalo, mais conhecido como merda, é sinal de que uma encenação fez sucesso. Quando essa expressão surgiu, os espectadores iam ao teatro de charrete puxada por cavalos. Desejava-se que os arredores do local ficassem cheios de merda. Por isso que hoje desejam merda aos atores que vão entrar em cena, é uma forma de desejar-lhes sorte.

Essa foi uma forma de interpretar que a ministrante estava em busca dos resultados, do sucesso de sua proposta. Além disso, estava diante de crianças. Os alunos com dificuldades eram, antes de tudo, crianças. Crianças que brincam, que pulam, que correm. Desejam sair desse lugar de resto, excremento, constituir-se como sujeitos.

Foi assim, brincando, experimentando de modo caótico, impaciente, urgente, destrutivo, uma atividade após a outra, um livro após o outro, sem tempo para pausas, que criaram uma atividade que os capturou como grupo, uma brincadeira de escola. Brincar de ser a professora, de ser a diretora, de ser a aluna ou o aluno mais inteligente da escola, ou o mais perigoso, ou um aluno adolescente do ensino médio. Brincar de escrever no quadro, brincar de ensinar, de escrever o próprio nome, o nome do colega, de procurar nos livros as letras do seu nome, ou de palavras que significavam algo importante para eles. O faz-de-conta da sala de aula durava todo o tempo da oficina, eles mesmos regulavam, criavam regras, entravam num acordo de quem seria a professora e por quanto tempo. Às vezes retornavam ao caos, novos membros entravam no grupo, outros saíam, porque já sabiam ler e escrever ou então porque saíam ou mudavam de escola.

Não sei bem como as oficinas chegaram ao fim, a ministrante queria muito que as professoras vissem os alunos brincando, contava para elas durante o intervalo ou na porta da sala o que os alunos faziam nos encontros. Elas sorriam, agradeciam, perguntavam sobre um ou outro que lhes causava mais preocupação. Nunca assistiram. A ministrante pensou em formar uma oficina das professoras. Propôs para a coordenadora pedagógica e para a psicóloga que se reunissem à tardinha, mas elas já avisaram que as professoras não teriam interesse. Não

quis insistir. Também não tinha convicção de que queria mesmo isso. Mães reclamaram que os filhos estavam perdendo aula para participar das oficinas, o que também era uma preocupação da ministrante, mas era o único horário possível. A tentativa de marcar meia hora antes da aula ou após a aula não funcionou.

Após três semestres de atividades, as oficinas terminaram. Afinal, qual era a função da ministrante naquele cenário? Era um trabalho sutil, uma ponte das crianças com seu desejo de aprender, algo que pode acontecer de outras formas, não com uma oficina. “As crianças acabam aprendendo, de uma forma ou de outra”, pensava.

Nas brincadeiras de sala de aula que as crianças inventavam, muitas vezes as professoras eram brabas, furiosas, xingavam os alunos por qualquer motivo, mandavam sentar, calar a boca, ameaçavam com bilhete para casa, davam nota zero para a maioria, mandavam copiar tudo do quadro e não aguardavam, apagavam rapidamente. Os alunos favoritos, geralmente dois, ganhavam nota dez e eram alvo de chacota. Os que faziam os alunos mais rebeldes, provocavam a professora perguntando em demasia, reclamando que um colega empurrou, pedindo para ir ao banheiro.

Algumas vezes, as professoras eram doces, inventavam algum conteúdo, sobre qualquer coisa, explicavam pacientemente, os alunos faziam as atividades com calma, um desenho, respondiam as perguntas de uma folhinha que a professora entregava. Depois ela passava de classe em classe avaliando o que cada um estava fazendo. Está muito bom, mas pode melhorar, só errou duas, ou então acertou todas, nota dez, vai ser o ajudante do dia. Muitas vezes isso acontecia com aquelas crianças mais difíceis. Havia um menino que era alvo de queixa de toda a escola, porque sempre se metia em confusão. Ameaçava colegas o tempo todo, fazia comentários preconceituosos, que prontamente eram sinalizados pelos outros, que o faziam se desculpar, pedindo o apoio da ministrante. Muitas vezes gritava que queria matar sua mãe, que a odiava. Gritava que não gostava de sua professora, que era brega e chata.

Um dia disseram que ele seria o professor. Ficou constrangido, não sabia como agir, mas aceitou. Oscilou entre os dois papéis, de um professor perverso e um professor amoroso. A turma divertiu-se muito com ele, riam de seu jeito furioso e da imitação que apareceu na hora. Perverso para demandar tarefas, amoroso para corrigir. Conferiu o caderno de cada aluno seu e fez um certinho de lápis vermelho. Não se sentiu confortável, quis interromper a encenação, disse que tinha feito errado, que não sabia brincar de ser o professor, mas a turma o aprovou, é

assim mesmo que acontece, as professoras às vezes são brabas e às vezes são queridas. Às vezes elogiam, dão notas boas, às vezes gritam e dão zero.

Algo se passou com o menino difícil e raivoso, certamente não uma mudança definitiva, mas se mostrou mais amigo da turma, emprestou materiais a quem não tinha, oferecia-se para ajudar a arrumar a sala, mas desestabilizava-se facilmente. Fugia do grupo, corria pelo pátio e voltava. O olhar da professora e da escola sobre ele parecia seguir o mesmo, não havia diferença. Já haviam pedido para a mãe levá-lo a um médico, levá-lo ao CAPS, porque certamente tinha algum problema, era hiperativo, com certeza, só não tinha laudo, mas a mãe pouco se importava. Não sabia nem quem era seu pai. A psicóloga da escola sabia dessa situação, conhecia sua história de vida, mas dizia e defendia que há coisas que a escola não pode e nem deve dar conta, vão além do papel dela e das professoras. Além de um papel de educar. “Educação vem do berço, de casa [...] aqui as professoras ensinam a ler, a escrever, a fazer contas. Tudo o que está além disso é um problema para os pais resolverem [...] eu ajudo, escuto, encaminho, mas eles são os responsáveis.”

Nas brincadeiras de sala de aula, as aprendizagens de leitura e escrita, as contas, eram meras coadjuvantes. Brincavam na imprecisão dessas habilidades, pouco importava se estava realmente certo, às vezes simulavam escritas, faziam rabiscos, faz de conta que sabiam escrever. O que os movia ali era o jogo de relações, era ser alguém que sabia, ser um aluno comportado, ser a professora.

A ministrante sabia que as representações de mestres que apareciam em cena não correspondiam diretamente ao modo de ser ou à personalidade das professoras dos primeiros anos. Quem eram então essas personagens caricatas? Eram produtos de suas relações com as professoras, era o que sustentava esse vínculo, era um ódio e um amor encenados, era a transferência operando para que o desejo de aprender acontecesse.

Freud, no texto “Algumas reflexões sobre a psicologia do escolar”, de 1914, ao discursar no aniversário de sua escola primária, fala-nos que, como estudantes, ele e seus colegas poderiam tanto amar quanto odiar seus professores, inventando simpatias e antipatias que não provinham dos mestres, mas de projeções do lugar de aluno em direção a esse lugar ocupado por aquela figura que organiza uma sala de aula. Para Freud,

[...] é difícil dizer se o que exerceu mais influência sobre nós e teve importância maior foi a nossa preocupação pelas ciências que nos eram ensinadas, ou pela personalidade de nossos mestres. É verdade, no mínimo, que esta segunda preocupação constituía uma corrente oculta e constante em

todos nós e, para muitos, os caminhos das ciências passavam apenas através de nossos professores. Alguns detiveram-se a meio caminho dessa estrada e para uns poucos – porque não admitir outros tantos? – ela foi por causa disso definitivamente bloqueada. (FREUD, 1914/1996a, p. 286)

As professoras tinham na escola essa tarefa de dar um suporte, de sustentar, acolher projeções. Difícil oferecer-se assim de matriz a receber inscrições, demandas que não são suas. Mas é assim que a educação pode acontecer. Enquanto ensinam conteúdos, são suporte de outras coisas, de cada um dos alunos, para que a relação ensino aprendizagem opere. E sobre os alunos, o que elas pensavam, o que esperavam deles? Falavam de um ou de outro, atravessadas por um viés diagnóstico que estava além de sua alçada, de sua responsabilidade, de seu fazer, de seu saber.

A maioria dos participantes do grupo havia sido encaminhada pelas professoras em função de seu comportamento hiperativo. Para elas, a dificuldade de aprender estava relacionada à hiperatividade, pois se conseguissem parar e prestar atenção, certamente aprenderiam. Se pudessem ter um tempo só com eles, individualmente, sentar ao lado, ajudar a organizar o caderno, acreditam que conseguiriam fazê-los aprender. Mas com uma turma de mais de vinte crianças não conseguem. Por isso agradeciam a ajuda da psicóloga da escola e da ministrante das oficinas, que conseguiam dar uma atenção mais individualizada a esses alunos.

Ao ler essas passagens, registros de uma oficinaira, parece-me que as pessoas que trabalham na escola sabem que há algo novo que emerge em sala de aula, uma urgência que aparece com alguns alunos, e para a qual não se sentem aptas a contornar. Entendem que isso está para além de suas possibilidades. Firmam-se ao protocolar, àquilo que funcionava quando foram alunos, ao que lhes foi transmitido em suas formações docentes. O que não se organiza dentro dessas arestas, entendem que não lhes pertence. A responsabilidade é dos pais, a educação vem do berço, dizem. Ou então, a criança tem um problema, é hiperativa, logo a responsabilidade é do médico que irá atendê-la. Mas, apesar disso, que pode ser nomeado de hiperatividade, apesar dessa coisa que escapa à educação formal, há um desejo de ensinar, imaginam uma situação em que sentam ao lado do aluno e lhe dão uma atenção diferenciada. Esse gesto seria potente diante da indisciplina? Por que não encorajá-lo?

A posição da escola de armar bem suas arestas, definir seus limites, dizer qual seu papel, qual seu lugar é digno e responsável.

A proponente da oficina descobriu que os participantes eram crianças – um lugar investido para além de um resto, de uma merda. Precisou reconhecer esse lugar para que a

oficina ganhasse uma forma, criada e inventada em grupo, que fez aparecer algo em comum, as coisas que não aparecem quando são alunos, que não são vistas. Seus afetos, seus desejos, a atualização da transferência.

Na sala de aula, porém, eles são alunos. Devem ser alunos. Assim como as professoras, em sala de aula, devem ser professoras. É esse o papel que pais e sociedade lhes exigem. Quantas coisas invisíveis gostariam também de tornar visíveis em suas falas, expressar de alguma forma o que sentem. Quem as escuta? As professoras resistem. A escola resiste, com suas folhinhas mimeografadas cheirando a álcool.

## REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRY ASSOCIATION. *Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5*. Porto Alegre: Artmed, 2014.

ARISTÓTELES. *Poética*. São Paulo: Abril Cultural, 1991.

\_\_\_\_\_. *Politica*. Portal Domínio Público. [Não datado]. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/bk000426.pdf>. Acesso em: 26 maio 2019.

BERNARDINO, L. M. F. O não decidido da estrutura na infância e a questão do diagnóstico. In: VASQUES, C. K.; MOSCHEN, S. (Org.) *Psicanálise, educação especial e formação de professores: construções em rasuras*. Porto Alegre: Evangraf, 2015. p. 43-60.

BIANCHI, E.; FARAONE, S.; ORTEGA, F. J.; GONÇALVES, V. P.; ZORZANELLI, R. T. Controversias sobre ADHD y metilfenidato en discusiones sobre medicalización en Argentina y Brasil. *Physis – Revista de Saúde Coletiva*, v. 3, n. 27, p. 641-660, 2017.

BRANT, L.; CARVALHO, T. Metilfenidato: o medicamento *gadget* da contemporaneidade, *Interface: Comunicação, Saúde, Educação*, v. 16, n. 42, p. 623-636, jul./set. 2012.

CARPEAUX, O. M. Eurípides e a tragédia grega. In: EURÍPIDES. *Medeia*. Edição bilíngue. São Paulo: Editora 34, 2010. p.187-190.

CARVALHO, S. R. et al . Medicalização: uma crítica (im)pertinente? *Physis*, v. 25, n. 4, p. 1251-1269, 2015.

CHAVES, F. A. M.; CALIMAN, L.V. Entre saúde mental e a escola: a gestão autônoma da medicação. *Revista Polis e Psique*, v. 7, n. 3, p. 136-160, 2017.

COSTA, A. *Pasolini e a tragédia do homem ocidental*. Palestra da sessão de julho de 2013 do cineclubes Ciência em Foco, na Casa da Ciência da UFRJ. 2014. (2h01min40s). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=OCL9aHFizUE&t=5137s>. Acesso em: 26 maio 2019.

DERRIDA, J. *A farmácia de Platão*. São Paulo: Iluminuras, 2005.

\_\_\_\_\_. *Khôra*. Campinas: Papyrus, 1995.

DICIONÁRIO ETIMOLÓGICO DA MITOLOGIA GREGA ONLINE (DEMGOL). Dipartimento di Scienze dell'Antichità “Leonardo Ferrero”, Università di Trieste, 2013. Disponível em: [https://demgol.units.it/pdf/demgol\\_pt.pdf](https://demgol.units.it/pdf/demgol_pt.pdf). Acesso em: 27 jul. 2017.

DUFOUR, D. R. *A arte de reduzir as cabeças: sobre a nova servidão na sociedade ultraliberal*. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 2005.

EURÍPIDES. *Medeia*. Edição bilíngue. São Paulo: Editora 34, 2010. (Trabalho original publicado em 341 a.C.)

FERNANDES, M. S. T. Introdução sobre o teatro grego antigo no seu contexto de surgimento e desenvolvimento. In: NIETZSCHE, F. *A visão dionisiaca do mundo e outros textos de juventude*. Rio de Janeiro: UERJ, 2001.

FOUCAULT, M. *Os anormais*. Curso no Collège de France (1974-1975). São Paulo: Martins Fontes, 2001.

FOUCAULT, M. *O poder psiquiátrico*. Curso do Collège de France (1973- 1974). São Paulo: Martins Fontes, 2006.

FREITAS, C. *Corpos que não param*: TDAH, infância e escola. 2011. 195 f. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

FREUD, S. Algumas reflexões sobre a psicologia do escolar. In: \_\_\_\_\_. *Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud*, v. XIII. Rio de Janeiro: Imago, 1996a. p. 285-288. (Trabalho original publicado em 1914)

\_\_\_\_\_. Construções em análise. In: *Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud*, v. XXIII. Rio de Janeiro: Imago, 1975. (Trabalho original publicado em 1937)

\_\_\_\_\_. El delírio y los sueños en la *Gradiva* de W. Jensen. In: \_\_\_\_\_. *Obras completas*, v. IX. Buenos Aires: Amorrortu, 1998. (Trabalho original apresentado em 1907)

\_\_\_\_\_. O estranho In: \_\_\_\_\_. *Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud*, v. XVII. Rio de Janeiro: Imago, 1969. p. 237-269. (Trabalho original publicado em 1919)

\_\_\_\_\_. A interpretação dos sonhos. In: \_\_\_\_\_. *Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud*, v. IV. Rio de Janeiro: Imago, 2015. (Trabalho original publicado em 1900)

\_\_\_\_\_. *O mal-estar na cultura*. Porto Alegre: L&PM, 2012. (Trabalho original publicado em 1930)

\_\_\_\_\_. A predisposição à neurose obsessiva. In: \_\_\_\_\_. *Obras Completas*, v. 10. São Paulo: Companhia das Letras, 2014. p. 324-337. (Trabalho original publicado em 1913)

\_\_\_\_\_. Prefácio a *Juventude desorientada* de Aichhorn. In: \_\_\_\_\_. *Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud*, v. XIX. Rio de Janeiro: Imago, 1996b. p. 305-308. (Trabalho original publicado em 1925)

\_\_\_\_\_. Pulsões e destinos da pulsão. In: \_\_\_\_\_. *Escritos sobre a psicologia do inconsciente*. Rio de Janeiro: Imago, 2004. p. 133-173. (Trabalho original publicado em 1915)

\_\_\_\_\_. Recomendações aos médicos que exercem psicanálise. In: \_\_\_\_\_. *Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud*, v. XII. Rio de Janeiro: Imago, 1996c. (Trabalho original publicado em 1912)

GAGNEBIN, J. M. A competência do estrangeiro, *Revista Humanidades*, n. 57, p. 36-47, 2010.

GUINSBURG, J. Nietzsche no teatro. In: NIETZSCHE, F. *O nascimento da tragédia ou helenismo e pessimismo*. São Paulo: Companhia das Letras, 1992. p. 155-171.

GUYOMARD, P. *O gozo do trágico: Antígona, Lacan e o desejo do analista*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996.

HERRERA, M. *Da depressão ao transtorno de déficit de atenção e hiperatividade: estudo sobre a promoção publicitária do metilfenidato*. 2015. 147 f. Dissertação (Mestrado em, Antropologia Social). Instituto de Filosofia e Ciência Humanas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

KUPFER, M. C. Freud e a educação, dez anos depois. *Revista da Associação Psicanalítica de Porto Alegre*, n. 16, p. 14-26. 1999.

\_\_\_\_\_. Problemas de aprendizagem ou estilos cognitivos? Um ponto de vista da psicanálise. In: RUBINSTEIN, E. (Org.) *Psicopedagogia: uma prática, diferentes estilos*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999. p. 65-78.

LACAN, J. Juventude de Gide ou a letra e o desejo. In: \_\_\_\_\_. *Escritos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor: 1998. p. 749-775. (Trabalho original publicado em 1958)

\_\_\_\_\_. *O seminário, livro 5: As formações do inconsciente*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998. (Trabalho original publicado em 1957-1958)

\_\_\_\_\_. *O seminário, livro 7: A ética da psicanálise*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997. (Trabalho original publicado em 1959-1960)

\_\_\_\_\_. *O seminário, livro 8: A transferência*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1992. (Trabalho original publicado em 1960-1961)

\_\_\_\_\_. *O seminário, livro 10: A angústia*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005. (Trabalho original publicado em 1962-1963)

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

LAJONQUIÈRE, L. de. Dos “erros” e em especial daquele de renunciar à educação: notas sobre psicanálise e educação. *Estilos da Clínica*, v. 2, n. 2, p. 27-43, 1997.

LIMA, F. Consumo de Ritalina chega a crescer 229%, desabastece farmácias e municia tráfico. *Correio*, Salvador, 4 nov. de 2018. Disponível em:

<https://www.correio24horas.com.br/noticia/nid/consumo-de-ritalina-chega-a-crescer-229-desabastece-farmacias-e-municia-traffic-1/>. Acesso em: 26 maio 2019.

MANEIRO, R; MINNICELLI, M. Tratamiento social de las diferencias, teorías infantiles y narrativas. *Educación & Realidade: Educação, Psicanálise e Alteridade*. Porto Alegre, v. 38, n. 2, p. 383-691, abr./jun. 2013.

MANNONI, M. A criança, sua “doença” e os outros. São Paulo: Via Lettera Editora e Livraria, 2003.

MELO, C. *Medeia Vozes*: por uma revivência do trágico. *Cavalo Louco – Revista de Teatro da Tribo de Atuadores Ói Nóis Aqui Traveiz*, n. 14, ano 9. p. 42-46, 2014.

MILLER, J. A. Mulheres e semblantes II. *Opção Lacaniana online*. Tradução de Inês Autran Dourado Barbosa. Ano 1, n. 1, p. 1-25, mar. 2010.

MONTEIRO, E. A. Educar: da alteridade ao estilo. *Educación & Realidade*, v. 38, n. 2, p. 383-691, 2013.

MOSCHEN, S. A infância como tempo de iniciação à arte de produzir desobjetos. *Revista da Associação Psicanalítica de Porto Alegre*, n. 40, p. 89-98, 2011.

MOTTA, T. De uso contínuo, Ritalina desaparece das farmácias. *O Tempo*, Belo Horizonte, 10 out. 2018. Disponível em: <https://www.otempo.com.br/interessa/sa%C3%BAde-e-ci%C3%A4ncia/de-uso-cont%C3%ADnuo-ritalina-desaparece-das-farm%C3%A1cias-1.2052952>. Acesso em: 26 maio 2019.

MOYSÉS, M. A.; COLLARES, C. Produção do fracasso escolar e medicalização da infância e da escola. In: VASQUES, C. K.; MOSCHEN, S. (Org.). *Psicanálise, educação especial e formação de professores: construções em rasuras*. Porto Alegre: Evangraf, 2015. p. 61-103.

NIETZSCHE, F. *O nascimento da tragédia ou helenismo e pessimismo*. São Paulo: Companhia das Letras, 1992. (Trabalho original publicado em 1872)

OLIVEIRA, C. Lacan e o campo do trágico ou Os significantes gregos de Medéia. *Viso: cadernos de estética aplicada*, v. 1, n. 2, p. 58-70, maio/ago. 2007.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. Junta Internacional de Fiscalización de Estupefacientes. *Informe de la Junta Internacional de Fiscalización de Estupefacientes correspondiente a 2016*. Nova Iorque, 2017. Disponível em: [http://www.incb.org/documents/Publications/AnnualReports/AR2016/Spanish/AR2016\\_S\\_ebook.pdf](http://www.incb.org/documents/Publications/AnnualReports/AR2016/Spanish/AR2016_S_ebook.pdf). Acesso em: 26 maio 2019.

PAVIS, P. *Dicionário de teatro*. São Paulo: Perspectiva, 2015.

PEREIRA, M.; ICLE, G. Pedagogia performativa e seus não-lugares: reverberações da *khôra* a partir de Platão, Derrida e Agamben. *Educar em Revista*, v. 34, n. 67, p. 121-137, 2018. Disponível em: <https://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.56085>. Acesso em: 26 maio 2019.

POE, Edgar Allan. Willian Wilson. In: \_\_\_\_\_. *Contos de imaginação e mistério*. São Paulo: Tordesilhas, 2012.

QUINET, A. *Édipo ao pé da letra: fragmentos de tragédia e psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar, 2015.

RAMOS, A. *A criança problema*. São Paulo: Casa do Estudante do Brasil, 1950.

REBELO, A. M. R. O *deus ex machina* e o conceito de *Tyche* na economia de *Ifigénia entre os Tauros*, à luz da teoria aristotélica, *Humanitas*, v. 47, p. 165-186, 1995.

ROSENFELD, K. *Antígona, de Sófocles a Hölderlin*. Porto Alegre: L&PM, 2000.

SANTOS, L. H.; FREITAS, C. TDAH, educação e cultura: uma entrevista com Ilina Singh (Parte 1), *Interface: Comunicação, Saúde, Educação*, v. 20, n. 59, p. 1077-86, 2016.

SHORTER, E. *Before Prozac: the troubled history of mood disorders in psychiatry*. Oxford University Press, 2008.

SISTEMA NACIONAL DE GERENCIAMENTO DE PRODUTOS CONTROLADOS. Prescrição e consumo de metilfenidato no Brasil: identificando riscos para o monitoramento e controle sanitário, *Boletim de farmacoepidemiologia*, ano 2, n. 2. Disponível em: [http://www.anvisa.gov.br/sngpc/boletins/2012/boletim\\_sngpc\\_2\\_2012\\_corrigeo\\_2.pdf](http://www.anvisa.gov.br/sngpc/boletins/2012/boletim_sngpc_2_2012_corrigeo_2.pdf). Acesso: em 15 fev. 2019.

SÓFOCLES. *A trilogia tebana: Édipo Rei, Édipo em Colono, Antígona*. Rio de Janeiro: Zahar, 2014.

STOLZMANN, M. M.; RICKES, S. M. Do dom de transmitir à transmissão de um dom, *Revista da Associação Psicanalítica de Porto Alegre*, v. 16, p. 39-51, 1999.

TOUCHARD, P. A. *O teatro e a angústia dos homens*. São Paulo: Editora Duas Cidades, 1970.

TRIAS, E. *Lo bello y lo siniestro*. Ed. Ariel: Barcelona, 2010.

TRIBO DE ATUADORES ÓI NÓIS AQUI TRAVEIZ. *Espetáculos em repertório*. Disponível em: <https://www.oinoisaquitraveiz.com.br/p/espetaculos-em-repertorio.html>. Acesso em: 30 abr. 2019.

VIAN, F. *Les origines de Thèbes. Cadmos et les Spartes*. Paris: Klincksieck, 1963. (Études et commentaires, XLVIII)

VIEIRA, T. O destemor de Medeia e o teatro de horror. In: EURÍPIDES. *Medeia*. Edição bilíngue. São Paulo: Editora 34, 2010. p. 157-176.

VORSATZ, I. *Antígona e a ética trágica da psicanálise*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2013.

VORCARO, A. Psicanálise e método científico: o lugar do caso clínico. In: KYRILLOS NETO, F.; MOREIRA, J. (Org.) *Pesquisa em psicanálise: transmissão na universidade*. Barbacena: Editora da UEMG, 2010. p. 11-23.

WOLF, C. *Medea: a modern retelling/ Christa Wolf*: translated from the German by John Cullen. Library of Congress Cataloging-in-Publication, 1998.

ZINGANO, M. Teatro e ação humana em Sófocles. In: \_\_\_\_\_. *Estudos de ética antiga*. São Paulo: Discurso Editorial/Paulus, 2009.

ZOLA, I. K. Medicine as an institution of social control, *The sociological review*, ano. 4, n. 20, 1972.