

Das Crianças, do Teatro, do Não-Compreender

Hans-Thies Lehmann

Johann Wolfgang Goethe-Universität Frankfurt am Main - Alemanha

RESUMO – Das Crianças, do Teatro, do Não-Compreender¹ – Este texto conjuga reflexões teórico-teatrais que vão desde Aristóteles até o teatro pós-dramático, passando por Brecht e Schiller. Trata-se aqui de preocupações pedagógicas acerca do sentido e dos rumos que pode e deve tomar o teatro infantojuvenil atual. Discute-se o teatro infantojuvenil a partir das transformações que a obra teatral sofreu em sua estética e em seu próprio conceito ao longo do século XX. Propõe-se o abandono da pretensa função didática que havia sido atribuída tradicionalmente ao teatro infantojuvenil.

Palavras-chave: Anagnorisis. Educação. Pedagogia. Teatro. Teatro Infantojuvenil.

ABSTRACT – On Children, on Theatre, on Non-Understanding – This text combines theoretical-theatrical reflections ranging from Aristotle to post-dramatic theatre, going through Brecht and Schiller. It deals with the pedagogical concerns about the meaning and paths that the current children and youth theatre could and should take. It also discusses children and youth theatre, based on the transformations that theatrical works undertook in their aesthetics and in their own concept over the twentieth century. We propose to abandon the alleged educational function that had traditionally been attributed to children and youth theatre.

Keywords: Anagnorisis. Education. Pedagogy. Theatre. Children and Youth Theatre.

RÉSUMÉ – Des Enfants, du Théâtre, de la Non-Compréhension – Ce texte présente une réflexion théorico-théâtrale allant d’Aristote jusqu’au théâtre post-dramatique, en passant par Brecht et Schiller. Il traite des questions pédagogiques qui s’articulent autour du sens et des directions que peut et doit prendre actuellement le théâtre jeune public. Celui-ci est abordé à partir des transformations subies par l’œuvre théâtrale, à la fois dans son esthétique et dans son concept même, tout au long du XX^{ème} siècle. L’auteur propose ainsi d’abandonner la prétendue fonction didactique traditionnellement attribuée au théâtre jeune public.

Mots-clés: Anagnorèse. Éducation. Pédagogie. Théâtre. Théâtre Jeune Public.

1

As correspondências entre a Estética e a Pedagogia se configuram de maneira nova, pois, há algum tempo, visões da Pedagogia e tendências da Arte do Teatro têm apresentado pontos de contato absolutamente evidentes. Não resta dúvida: trata-se de um fenômeno especificamente alemão, entre outros aspectos. É clássica, entre nós, a especial proximidade do teatro com o aprendizado, a instrução, a Pedagogia – a educação no sentido mais amplo da palavra. A época clássica do teatro, de Lessing a Kleist, fervilha de interferências entre a educação, a arte e o teatro. Desde a educação do gênero humano de Lessing, passando pela educação estética de Schiller até a obsessão pedagógica de Kleist. Desde cedo, nos países de língua alemã, o teatro constituiu-se muito mais sob o signo da burguesia letrada, do teatro escolar jesuítico e protestante e da educação dos príncipes do que como uma forma de entretenimento da aristocracia orientado para a forma e a elegância. Essa aristocracia não se desenvolveu na Alemanha como em outros países, pelas razões históricas conhecidas.

Eu gostaria, por isso, de colocar as conexões mais recentes entre Estética e Pedagogia em uma moldura mais ampla. Não se trata, neste caso, daquela mudança de perspectiva na concepção do teatro infantil, que trouxe consigo um deslocamento de ênfase, afastando-se da concepção hegemônica de um *Teatro para as Crianças*

para um *Teatro com as Crianças*, ou mesmo chegando até um *Teatro das Crianças*, a que Karola Wenzel (2006) se refere, por exemplo. Se o teatro for pensado seriamente como *arena do outro*, então esses desenvolvimentos da Pedagogia Teatral vão ao encontro, evidentemente, daqueles da Teoria Teatral e oferecem a chance, partindo do lado da Pedagogia Teatral, de aprofundar linhas de pensamentos. Por sua vez, partindo do ponto de vista da teoria e da práxis de um teatro pós-dramático, e semelhante à performance, seus novos desenvolvimentos podem ser fecundados por conceitos pedagógicos transformados.

Salta aos olhos o fato de que ocorre um deslocamento no teatro, o qual relativiza fortemente a categoria tradicional da obra teatral, embora não a substitua (acrescente-se que, independentemente de sua temporalidade e percibibilidade, a obra teatral também pode ser entrevista na *obra* de encenação teatral). Essa relativização se dá sob o ponto de vista do processo, da performance, da situação e da comunicação. A obra, o texto, o drama, já não são mais os *soberanos* absolutos, e sim, doravante, participantes numa tessitura teatral tomada de um modo muito mais amplo, levando em consideração a totalidade dos eventos teatrais e não apenas o *exibido*.

Se, por um lado, a categoria *obra* esteve intimamente vinculada a pretensões estéticas, com a dimensão do *processo* entra em cena tudo aquilo que não é mensurável de acordo com as categorias da perfeição formal, estética ou artística. Pensemos nas encenações do coletivo *Rimini Protokoll*. Elas são, com certeza, esteticamente muito bem feitas. Tais qualidades cênicas, entretanto, não são aquilo que realmente constitui a atração especial que elas vêm exercendo há anos. Qualquer um percebe que, nesse teatro, a arte do arranjo, da representação, da dramaturgia está subordinada a outros aspectos: o *encontro* com certas pessoas *reais* (os *especialistas do cotidiano*), o *tomar conhecimento* de aspectos estranhos da *vida cotidiana*. Esse teatro extrai seu valor, obviamente, de alguma outra coisa, que não da escalação da forma, o que era considerado,

tradicionalmente, como o critério do estético. *A forma incinera o conteúdo* – era o que vigorava então. Não é o caso nesse teatro.

A atenção concentrada sobre o caráter processual do teatro e da situação do encontro vital no momento da encenação pública sempre foi mais pronunciada, por razões óbvias, entre os pedagogos e todos aqueles que lidam com o teatro infantil e juvenil. Entretanto, é necessário acrescentar que, nos anos 1970, uma fase sob vários aspectos bastante produtiva, também surgiu a tendência de fugir ao alvo chamado *arte*, reconhecido como problemático no teatro infantil. Precipitadamente tentou-se fugir para um terreno novo e supostamente mais seguro e, em vez daquilo, passou-se a entronizar a política. Essa tendência já foi superada, na minha opinião. É com satisfação que o constato, e não porque gostaria de ver a política fora do teatro, da Pedagogia e do teatro infantil e juvenil, mas exatamente pelo motivo contrário: por que muita coisa depende de se tomar o ponto de vista adequado sobre a política nesse campo. Walter Benjamin já havia formulado essa questão de modo radical, ao dizer que a política só alcança a criança sob a forma de frases vazias. Uma Pedagogia consciente de sua responsabilidade político-social não pode, portanto, e exatamente por esse motivo, comprometer-se com um agir pedagógico ou artístico que encare a arte e a educação como um simples instrumento, para a assim chamada tomada de consciência política ou para a condução a comportamentos socialmente desejáveis. Justamente esses não podem ser ensinados de modo algum, e principalmente não através de peças de teatro, e sim demonstrados pelo exemplo. E cada passo adicional na direção das boas intenções políticas acaba desencaminhando. Também aqui o inferno está cheio de boas intenções. Só existe um princípio para a representação teatral: aceitar os riscos. Viver sem a certeza de saber se a representação e a autorrepresentação, conduzirão, no final, para o bem ou para o mal (Dreyse; Malzacher, 2007).

2

Em vez disso, o interesse primordial deve recair sobre a representação teatral em si, em suas qualidades formadoras e enriquecedoras, em seu valor como atividade comunitária, como um espaço em que, de modo complexo, elementos essenciais da experiência infantil do mundo e também da realidade dos adultos encontrem sua expressão. Assim reaparece, logicamente, a preocupação com a perfeição estética da obra teatral diante das amplas possibilidades pedagógicas que o jogo do trabalho teatral como tal descortina. Podemos lançar mão de Benjamin outra vez: a representação da obra em si é, para ele, somente a *pausa da criação* da atividade teatral. Seu núcleo não se constitui de nada aprendido ou apreensível, e sim do intercâmbio de gestos, de influências recíprocas, da ação-e-reação lúdicas, do mostrar(-se) das rivalidades e simpatias, da inervação corpórea das ideias. As teses de Kristin Westphal, apoiadas em Merleau-Ponty, situam-se muito próximas a essas reflexões. Segundo ela,

[...] a criança não pensa a partir de um corpo físico, e sim de um corpo fenomênico. Um corpo, portanto, como se fosse transmitido numa experiência íntima, o corpo como sistema de instrumentos que permitem contato com o mundo exterior. [...] Espaços do reconhecimento ocorrem na exposição aos processos de socialização, à natureza e à cultura (Westphal, 2009, p. 171-184).

Trata-se do deixar surgir das fantasias e dos ideais, mesmo que eles sejam tão ilegítimos ou indesejáveis do ponto de vista moral-pedagógico. O fascínio que o teatro exerce não é apenas estético. Ele tem a ver com situação, acontecimento, revelação e, se essa grandiosa palavra nos for permitida – com o humano.

Em vez de discutir uma hierarquia entre a arte e a pedagogia, trata-se de juntar a constelação das novas ideias acerca da Pedagogia e do teatro infantil com considerações fundamentais da Teoria Teatral. Descobrir-se-ia, então, que o conhecido conflito entre a Pedagogia e a arte é reforçado, além do mais, por um conceito de teatro estética e teoricamente restritivo, o qual, se examinado de perto, aplica-se, quando muito, apenas a

uma minúscula fração da vida teatral das diversas culturas e nações. Estou falando de um modelo de teatro dramático dominado pelo literário, a ser imitado também por crianças e adolescentes, que na realidade vigorou somente durante dois séculos no teatro europeu. Tão logo, porém, o teatro torne a conceber seu próprio contexto natural, a saber, o contexto da festa, do convívio social, do jogo de múltiplas formas de um lado, e, de outro, da apresentação por meio da representação e da colocação em cena de acontecimentos essenciais sob a forma do ritual e da performance, desaparece o problema do teatro puramente estético-artístico de cunho dramático.

3

Gostaria, a seguir, de esboçar alguns aspectos desse problema. Entre o teatro e a instrução, o teatro e o saber, o teatro e a compreensão existiu, desde a Antiguidade, uma estreita conexão. A partir de uma concepção mais restrita dessa constelação formou-se o conceito de teatro, de inspiração fundamentalmente aristotélica, que muitos, ainda hoje, pressupõem espontaneamente ao falar de teatro. Eles acreditam que o cumprimento de certas exigências ou a correspondência a certos conceitos como coerência intelectual, consistência, convergência entre forma e conteúdo, ideia e assim por diante, seja natural e óbvio, como se jazessem desde sempre no conceito do Estético. Na realidade, entretanto, essas exigências são bastante especiais, pois o teatro pode ser construído, feito e pensado de uma maneira completamente diferente. Assim, a prática artística pode, hoje em dia, partir das intuições dos atores de momento em momento, de tal modo que a coerência intelectual, o *sentido*, portanto, não apareça, ou surja apenas por acaso como efeito da práxis. Um coreógrafo como William Forsythe às vezes afirma, surpreendido, depois de algumas apresentações: *Agora sei o que essa encenação significa. Coerência e saber deixaram de ser categorias essenciais do valor de uma prática estética.*

Como se dá, exatamente, a relação entre teatro e saber sob o ponto de vista aristotélico? A *Poética* apresenta-nos logo de saída vários conceitos que

estabelecem o belo do teatro como um *parafenômeno* do lógico. O prazer que o belo provoca, afirma Aristóteles, advém, no fim das contas, de um aprendizado. A isso se denomina *mathesis*. Com o que já estaria descartada de antemão a hipótese de que o belo pudesse ser um encanto autônomo, que não ocorresse mais ou menos por analogia direta com o lógico, e fosse uma – seja lá de que tipo – dimensão própria e autônoma da experiência. Não, o belo vive e extrai sua seiva do lógico, diz Aristóteles. Ele mesmo já havia tentado investigar o fundamento do prazer que sentimos na gravura da vida que vemos no teatro. Sua resposta: trata-se do prazer de poder identificar uma coisa como o duplo de outra. Eis aí, novamente, um processo lógico, que apoia o prazer no belo.

Aristóteles introduz a categoria da *anagnorisis*, o *re-conhecimento*. Ao contrário da *catarse*, que já foi discutida *ad nauseam*, essa outra categoria da *Poética* de Aristóteles foi estranhamente negligenciada. No que diz respeito ao *mito*, isto é, à trama da tragédia, o qual provém da *Systasis Pragmaton* (a conjunção dos enredos que o autor dispõe), ele distingue três elementos: *peripécia*; *pathos*, o sofrimento extremo; e, a *anagnorisis*, o reconhecimento. A *peripécia*, escreve Aristóteles,

[...] é a reviravolta (metábole), a transformação daquilo que deve ser alcançado em seu contrário. A *anagnorisis* (reconhecimento) é, como o termo já sugere, uma reviravolta, uma passagem da ignorância para o conhecimento, tendo por consequência o surgimento da amizade ou da inimizade, conforme os envolvidos estejam destinados à infelicidade ou ao infortúnio (Aristóteles, 1982, p. 35).

As *anagnorisis* são classificadas em diversos tipos: por exemplo, conforme objetos ou pessoas sejam reconhecidos, conforme a *anagnorisis* leve ou não o enredo a um final feliz e assim por diante. O reconhecimento de uma pessoa é o que realmente interessa a Aristóteles. Tal reconhecimento gera, escreve ele, um alto grau de *eleos* e *phobos* (lamentação e estremecimento diante do horror, medo e compaixão) o

que constitui para ele, como se sabe, o objetivo da tragédia. O ideal é uma *anagnorisis* que coincida com a peripécia – como no *Édipo Rei*, seu modelo prototípico tantas vezes citado.

A *anagnorisis* é um reconhecimento. Esse reconhecimento, por outro lado, não gera apenas um novo conhecimento, e sim, simultaneamente, uma comoção no espectador. Entretanto, dois corações, no mínimo, habitam o peito do autor da *Poética*. Um deles almeja, como foi sugerido, a logificação. A tragédia (e o próprio Belo, de mais a mais) é pensada como um evento *paralógico*, sua construção é concebida como um processo de tipo lógico, o tema da *compreensão* é trazido para o centro do foco, nós devemos aprender no teatro. Até mesmo o prazer do ser humano na própria *mímesis*, na imitação, é explicado com o verbo *syllogizesthai* – ou seja, um processo altamente lógico-teórico: “[...] as pessoas se alegram, por isso, com a contemplação das imagens, porque aí elas aprendem e procuram deduzir o que seja cada uma delas [...]” (Aristóteles, 1982, p. 11). Encaixa-se aqui também algo mais que a curiosa tese da *Poética*, segundo a qual o teatro seria mais adequado para os que têm preguiça de pensar, porque a grande massa das pessoas não se diverte aprendendo (Aristóteles, 1982). De acordo com essa lógica, os filósofos não precisam do teatro ou de imagens. A tragédia é como se fosse um xarope do apercebimento ao qual foi acrescentado sabor de morango para fazê-lo palatável para as massas. O pensador, ao contrário, não necessita desse aditivo. E do teatro, então, menos ainda: a catarse tem lugar, segundo Aristóteles, já na simples leitura da tragédia – o que muitos dos que lançam mão da categoria da catarse costumam esquecer alegremente, como se alguém soubesse exatamente o que é que se entende por esse conceito. O *logos* do texto é suficiente para a catarse e, no máximo a voz, quase incorpórea, acrescenta-se a isso. O próprio teatro concreto, na sua visibilidade, é considerado por Aristóteles como um ingrediente mais ou menos simples e, na verdade, supérfluo. A essa extrema logificação, a qual é prenhe de consequências, submete-se também, à primeira vista, a concepção da *anagnorisis*,

uma vez que ela é uma compreensão do herói. Com isso, também o herói trágico, pelo menos em certos casos, se aproxima do espectador, o qual deve chegar, igualmente, a uma *mathesis* – um aprendizado daquilo que não se sabia ou que não estava claro. Para Aristóteles, a compreensão – *mathesis* – é o efeito fundamental que a tragédia deve buscar exercer sobre o espectador. Mas eis aí o segundo coração, o exato e não menos admirável sentido do logocentrista Aristóteles para o efeito emocional da tragédia. A catarse já é, em si mesma, um processo altamente emocional, um *remédio forte* por assim dizer: lamentação violenta, frêmito assustado e sua purificação. A tragédia age como um fármaco, um veneno, que desencadeia um violento sentimento febril, o qual, entretanto, correspondendo ao duplo sentido do termo grego, torna-se assim um remédio. É desnecessário sublinhar que essa é apenas uma dimensão da catarse e não esgota todo o alcance desse complexo conceito. A serviço da descrição do efeito dessa comoção, lançamos mão também do conceito da *anagnorisis*. Se num primeiro momento ela parece relacionar-se somente à dramaturgia e almejar um processo cognitivo, de todo o modo, qualquer um de nós pode confirmar, partindo de suas próprias lembranças do teatro, que Aristóteles formulou com precisão, que, de fato, os momentos de (re-)conhecimento estão entre os mais poderosamente emocionais do evento *teatral* – e num grau de intensidade infinitamente maior do que durante a leitura. Pois aqui o vivenciar espaço-temporal do teatro tem um papel preponderante na minha posição de testemunha, que me conecta ao herói na adoção identificadora de sua compreensão (Lehmann, 2004).

Sim, és tu, Orestes! Deus! Eu mesmo, Édipo, fui quem matou o rei! *Anagnorisis* significa: uma reviravolta repentina, um giro que funciona como uma mudança radical na iluminação. De uma única tacada é realizada uma identificação e a *situação* dramática como um todo se revela de modo novo. Aquilo que havia sido registrado inconscientemente, sem concatenação, revela-se como concatenação, como a até então encoberta e ora revelada lógica dos acontecimentos. Só dessa maneira ela se revela

como forma, como cena. É como se, ao elaborar essa categoria, Aristóteles, o inimigo do teatro, estivesse falando, indiretamente, a partir de uma experiência com o teatro. Ou essa experiência, a partir dele. Aquilo que significa dor para o herói, e que desperta minha compaixão, torna-se para mim, como espectador, uma forma de apercebimento do todo que, é bem verdade, provoca lágrimas, mas também o desejo pelo apercebimento, compaixão com o herói, terror, *phobos* por seu destino, tudo isso unido e superposto de modo complexo. A dualidade do desejo e da *compreensão* permanece preservada. Não têm razão, portanto, os intérpretes que pretendem colocar a *Poética* ou de um lado ou do outro. A experiência do teatro não é reduzida por seu primeiro poétólogo a um conhecimento, a uma *compreensão*, a um logos, muito embora ele tenha almejado uma concepção *paralógica* da construção estética. *Anagnorisis* não significa um conhecimento adquirido de uma vez por todas, a palavra aplica-se muito antes ao próprio *instante* de iluminação carregada de emoção que se dá como se fosse um relâmpago (a comparação com o relâmpago remete aqui ao Pseudo-Longino, que em *Peri Hypsous* compara a dimensão performativa da retórica (no sentido positivamente moderno da palavra) a um raio. A arte do orador, mais do que convencer o ouvinte, domina-o, atingindo-o como um raio, ou seja, faz alguma coisa com ele. O performativo já constitui o núcleo da antiga retórica).

Gostaria, agora, de arriscar a tese de que a experiência da *anagnorisis* é o verdadeiro momento teatral, o *coração* da experiência teatral através do espectador, no mesmo sentido em que Aristóteles considera o mito como sendo a alma da tragédia. A *anagnorisis* pode ser entendida como o nome certo de um motivo que governa, de modo subjacente, todos os aspectos da experiência do espectador, de uma peculiar *soldadura* da compreensão com a emoção numa experiência que exhibe, estruturalmente, o caráter da *subitaneidade* (Karlheinz Bohrer). Mas isso, somente sob uma condição: a de que apliquemos uma interpolação e percebamos, no texto de Aristóteles, uma constatação que

ele não assume explicitamente, mas que se pode extrair adequadamente da *Poética*, e que talvez devamos extrair. Retornemos ao modelo do Édipo, à situação da compreensão. *Hurra! Os fatos vêm à tona!* Mas o que aconteceu realmente, afinal? Sim, Édipo compreende. Ele percebe, compreende agora, aquilo que não poderia ter compreendido antes – até porque ele não queria compreendê-lo antes. Porém, aquilo que ele ora compreende, não está, no fundo, apenas na concatenação dos acontecimentos, mas também está situado, simultaneamente, *para além* da inteligibilidade dessa concatenação. Ele compreende, sobretudo, isto: *que não compreendera*. E os espectadores compreendem, junto com ele, que sempre se tem os signos diante dos olhos, mas que não é possível decodificá-los. Por conta da ironia trágica, os espectadores sempre sabem mais do contexto que o herói. Assim eles compreendem, paralelamente, que a incompreensão não denota um caos absurdo, mas simplesmente uma *outra* lógica, necessariamente ilegível do ponto de vista dos seres humanos e seu tempo. O momento da *anagnorisis* significa, portanto: *compreender o não-compreender*. Significa tomar consciência, como num choque, de que aquilo que os deuses, o destino, o acaso, infligem não está no escuro, mas é iluminado pela claridade do dia, está aí, diante dos olhos, muito embora ilegível. Como o oráculo, que sempre esteve aí e que revelará posteriormente seu verdadeiro significado mortífero. Assim como se pode dizer que o amanhã sempre esteve *aí*, suas condições e germes já existem como potencialidades, as quais nós só podemos decodificar retrospectivamente. A *anagnorisis* é, no sentido desse enclausuramento da compreensão que leva à não-compreensão, *subitaneidade* (para utilizar um conceito moderno), um apercebimento que rompe a compreensão. Além disso, poder-se-ia lançar a tese de que na *Poética* a compaixão (*eleos*) aplica-se somente ao ser humano, enquanto que o medo (*phobos*) que nos assalta em presença da *anagnorisis*, refere-se àquilo que está oculto.

Na *Poética*, trata-se da dramaturgia, do conteúdo da tragédia e Aristóteles, no entanto, está pensando a

partir do efeito. E, assim, pode-se concluir que é na verdade o espectador quem, como coexecutor da ação, na identificação com as *dramatis personae*, vive o momento da *anagnorisis* como ápice e núcleo de sua experiência na tragédia: a iluminação do personagem no palco é sua iluminação. A *Poética* torna-se, assim, legível através de uma teoria da experiência que está implícita. Como tal, porém – e isto constituiria o segundo passo – ela também tem seu valor para além de seu lócus histórico. A experiência chocante da compreensão da não-compreensão é a provação pela qual o espectador passa, e não apenas no teatro da antiguidade.

Haveria que descrever, a esta altura, o campo completo da tradição do teatro dramático de modo a responder à questão: se a *anagnorisis*, o choque entre o compreender e o não-compreender, retorna, como isso se dá e quais são as variações? Em vez disso, pretendo dar um salto de volta ao presente. No mínimo a partir da visão radical de Artaud de um teatro neocatártico, no qual a experiência de certa crueldade provoca uma ruptura das certezas do *logos* e da *doxa*, todo o teatro que pretenda ser simples *teatro da compreensão* parecerá banal. É em performances e em variadas formas de ação, em práticas de encenação radicais e em formas do teatro pós-dramático que vamos buscar, hoje em dia, aquilo que poderíamos considerar como *anagnorisis*, a favor e contra Aristóteles. Simultaneamente surge a pergunta acerca de como se pode determinar concretamente o estético do performativo que seja capaz de acender a centelha do evento verdadeiramente performativo a partir da estrutura virtual dos acontecimentos do teatro. De acordo com Bernhard Waldenfels, numa discussão que teve lugar em Frankfurt:

Poder-se-ia imaginar um acontecimento performativo que tenha lugar sem que nada aconteça. Um discurso no parlamento, por exemplo. Tudo pode acontecer de acordo com o planejado, alguém toma a palavra em seu turno, sua fala limita-se ao tempo estipulado (etc.). Ainda assim, tem-se a impressão de que absolutamente nada aconteceu. Será que não faz parte da performatividade a referência a alguma coisa, que uma coisa relevante seja trazida à baila?

Waldenfels faz referência a reflexões análogas de Foucault, para então perguntar:

[...] será que também não pertenceria à teoria da performatividade a pergunta acerca daquilo que dá peso à performance e também ao teatro? O que faz com que a encenação de uma peça de teatro seja mais do que uma questão de técnica de apresentação? [...] Performance é uma palavra bonita, nós fazemos teatro o tempo todo, mas também existem o teatro ruim e as comédias baratas.

Pensar o teatro da *anagnorisis* de modo diferente e, sobretudo, escapar à sujeição a uma categoria dramatúrgica não pode significar simplesmente reintegrá-lo numa classificação inespecífica como performativo ou performance. Aquilo que Waldenfels menciona alude, certamente, a um conteúdo que não é arbitrário. Uma vez que sabemos, a partir da Teoria Estética, de que não se trata do conteúdo *significativo* em si mesmo, e que uma pintura pode ser magnífica mesmo que represente – como no caso de Van Gogh – uma simples cadeira ou um trigo, é necessário buscar aquilo que torna o performativo real não no conteúdo, mas em outro lugar. Só sobra uma resposta para a pergunta acerca do que faz com que uma encenação seja mais do que uma mera questão de técnica de apresentação: é a profundidade e a qualidade da comunicação entre os atores e os espectadores que faz com que o drama suceda. Sob esta condição, a apreensão instantânea de algo que escapa ao entendimento pode ocorrer tanto numa performance como numa instalação, ou em processos teatrais de todos os tipos. E isso pode ocorrer sem o contexto narrativo de um enredo dramático; ou esse mesmo contexto narrativo pode ser colocado em segundo ou terceiro plano. E aquilo que tentamos realizar pode chamar-se comunicação, festa, comunidade passageira ou outra coisa qualquer: não se trata, de modo algum, da transmissão de um conhecimento, e sim de um jogo de subitaneidades e apercebimentos, que no próximo segundo podem ser anulados e que assim constituem o teatro como uma realidade contínua.

4

Enquanto, porém, o teatro contemporâneo se distancia cada vez mais da linha dramática através de processos de fragmentação, desconstrução e montagem, muito embora esteja em busca de novas formas de narração, muitos seguem presos à ideia de que o enredo explicativo ou esclarecedor seja necessário, onde quer que se trate ou pareça tratar-se de Pedagogia, ou seja, justamente no teatro infantil. Por isso não deixa de ser interessante perguntar pela conexão entre a superação do paradigma dramático e a superação de uma concepção de teatro infantil como a apresentação doutrinária e educativa de uma peça de teatro.

Poderia ser o caso de que ambos estivessem intimamente conectados? Por que razão nos emocionam obras como *That Night Follows Day* de Tim Etchell com dezesseis crianças flamengas de 8 a 14 anos – um trabalho que está na tradição do *Grupo Victoria*, que já fez excelente teatro com crianças? Um trabalho no qual as crianças não são instadas a desempenhar papéis mais ou menos bem acabados, mas no qual toda a ênfase recaía não em sua presença como crianças, e sim como pessoas jovens com uma presença convincente, capaz de comover o público adulto, e assim realizar um tipo de comunicação que só é possível no teatro? Finalmente uma obra que se insere perfeitamente na linha dos trabalhos do Forced Entertainment², sempre e quando esse atua seguindo o princípio da frontalidade, ou seja, ao invés do domínio de uma realidade fictícia do palco, trata-se de exibir gestos, processos dinâmicos e objetos a um público. Um trabalho como esse de Tim Etchell nos empolga, porque se trata de uma performance convincente, na qual as crianças não agem como atores, mas podem ser elas mesmas – e, ainda assim, durante semanas de ensaios intensivos elas chegaram a aprender, por intermédio da precisão, da concentração, do foco e da atenção, a agirem corretamente como performers e a comunicar. Uma coisa de relevância entra em cena – para dizê-lo com Waldenfels: a relação dos adultos com as crianças e a percepção dessa relação. E a comunicação teatral

acontece porque esse conteúdo fornece, ao mesmo tempo, a estrutura formal básica da apresentação. Assim tem lugar um reconhecimento, um apercebimento muitas vezes divertido ou mesmo chocante em uma relação que, na verdade, é impossível. É possível caracterizá-la, para além do cômico e da jovialidade, como sendo quase trágica. Visto que as crianças no palco, cujos interlocutores somos apenas nós, na assistência, falam de nós e para nós sobre uma realidade cotidiana que, de repente, torna-se impossível, e verdadeiramente insustentável. Reconhecemos chocados, tristes, cheios de compaixão, que potencialidades existem nessa comunicação entre adultos e crianças, e quão pouco ela é realizada, apesar e talvez mesmo por causa da boa vontade. Nós experienciamos, compreendemos um não-compreender – a *anagnorisis*. Eu entendo aquilo que *não pode ser*, como e por que *não pode ser*; eu não encontro uma saída e também não encontro razão para elevar uma queixa. Porquanto se trata de fraquezas, mesmo de amor e de cuidado, de empatia e do desejo de proteger – e, no entanto, vivenciamos tudo isto como sendo profundamente problemático, algo que mascara e vela o outro (a criança) como pessoa. Estou abalado na certeza que tinha de que compreendia, apesar de todas as dificuldades, a complexa relação criança-adulto. Uma resposta não existe, porém. O teatro, portanto, nada me ensinou.

Trata-se, então, de um fracasso? De modo algum. O não-ensinar é, para dar um exemplo, o núcleo do conhecido Modelo de Ação da Peça Didática que Brecht projetou no fim dos anos 1920, conectando-se a novas teorias pedagógicas e ao Movimento Musical Escolar³ em uma tentativa de desenvolver uma prática teatral comunista. Com isso ele desenvolveu uma Estética e Teoria Teatrais que são as mais radicais que se pode conceber – sob a forma do teatro infantojuvenil. O efeito de aprendizagem, se encarado objetivamente, também era do tipo que colocava em primeiro plano o não-conhecimento e a necessidade de discutir todas as opiniões e ações. Assim como Tim Etchells, Brecht não tratava de buscar temas adequados para a infância em seu

trabalho de teatro com crianças e adolescentes. Ao contrário, *Aquele que diz Sim, Aquele que diz Não*, por exemplo, lida com temas que poderíamos tranquilamente classificar como trágicos. E eles forçam a discussão, a oposição, o engajamento do espectador — e, obviamente, dos atores, antes de tudo. Trata-se, aqui, de um sacrifício por uma causa justa, do sofrimento extremo, da disposição de ajudar e da submissão a uma necessidade percebida. Reconhecemos exatamente o fato de que não existe conhecimento, mas apenas situações nas quais o conhecimento adquirido de situações anteriores em nada ajuda e precisa ser reinventado, literalmente, a cada vez.

5

Hoje em dia estamos lidando com novos caminhos do teatro e da performance que incluem tanto uma abertura radical dos significados como a desconstrução consciente da geração de significados. Trata-se de um teatro menos guiado pela intenção de servir uma obra ao público, e que pretende, antes, estimular um enfrentamento renovado e crítico com as obras e também entrar numa discussão com a tomada de posição da própria encenação em relação à obra. Com isso desiste-se, frequentemente, da perfeição estética ao passo que o momento de contato com o público, de uma reflexão e disposição conjuntas para o questionamento das próprias posições torna-se de primeira grandeza. No contexto do teatro de hoje, por conseguinte, a *anagnorisis* não foi mais encontrada como um momento da dramaturgia, como em Aristóteles, para tornar-se uma ruptura incessantemente recorrente da compreensão. Em outro artigo (Lehmann, 2003), tratei de explicar o modo pelo qual compreendo o texto de Benjamin sobre o teatro infantil proletário – no qual a dimensão proletária parece-me exatamente a menos relevante – e não pretendo repeti-lo aqui. Prefiro chamar a atenção para outro aspecto do teatro para além do ensino, da intermediação e até do Esclarecimento: há um caminho que conduz, partindo de Brecht, de volta às cartas de Schiller sobre a educação estética, e não é um mero acaso que seja um autor *de esquerda* como Jacques Rancière quem retome,

enfaticamente, a tese de Schiller sobre o valor autônomo do jogo estético.

Como é bem sabido, Schiller opôs-se veementemente à transformação do teatro num espaço de doutrinação e Esclarecimento. Ele tinha em mira tanto o didatismo moral como o religioso que haviam dominado o teatro dos séculos XVII e XVIII. Schiller desenvolveu a tese de que é unicamente no jogo livre como tal, e isso é essencialmente o jogo estético, o qual só tem lugar como um fim em si mesmo, no qual o ser humano opera em sua completude, como totalidade. A beleza torna-se aqui, certamente de modo indireto, uma questão política, pois o ser humano esteticamente educado nesse sentido lúdico também se comportará do modo mais social e mais acertado possível.

Notas

¹ Este texto foi publicado no original em alemão em: LEHMANN, Hans-Thies. *Kinder, Theater, Nichtverstehen*. In: VAßEN, Florian (Org.). **Korrespondenzen**. Theater - Ästhetik - Pädagogik. Berlim: Schibri-Verlag, 2010. P. 19-29. Agradecemos aos autores pela autorização de tradução e publicação.

² N.T.: Forced Entertainment é um prestigioso grupo teatral e performático inglês, formado por seis atores e dirigido por Tim Etchell.

³ N.T.: no original em alemão Schulmusikbewegung: movimento que existiu no fim dos anos 1920 e princípio dos anos 1930 na Alemanha, quando boa parte dos ginásios desenvolveram e mantiveram orquestras e coros escolares de alta qualidade.

Referências

ARISTÓTELES. **Poetik**. Griechisch/Deutsch. Tradução e edição de Manfred Fuhrmann. Stuttgart: Reclam, 1982.

DREYSSE, Miriam; MALZACHER, Florian (Org.). **Rimini Protokoll**. Experten des Alltags. Berlim: Alexander, 2007.

LEHMANN, Hans-Thies. *Eine Unterbrochene Darstellung. Zu Walter Benjamins Idee des Kindertheaters*. In: WEILER, Christel; LEHMANN, Hans-Thies (Org.). **Szenarien von Theater und Wissenschaft**. Berlim: Theater der Zeit, 2003. P. 181-203.

LEHMANN, Hans-Thies. *Prädramatische und Postdramatische Theater-Stimmen. Zur Erfahrung der Stimme in der Live-Performance*. In: KOLESCH, Doris; SCHRÖDEL, Jenny (Org.). **Kunst-Stimmen**. Berlim: Theater der Zeit, 2004. P. 40-66.

WENZEL, Karola. **Arena des Anderen**. Zur Philosophie des Kindertheaters. Milow/Berlim: Schibri, 2006.

WESTPHAL, Kristin. Zur Aktualität der Künste im Morgen. In: WESTPHAL, Kristin; LIEBERT, Wolf-Andreas (Org.). **Gegenwärtigkeit und Fremdheit**. Wissenschaft und Künste im Dialog über Bildung. Weinheim/Munich: Juventa, 2009. P. 171-184.

Hans-Thies Lehmann lecionou nas Universidades de Amsterdam (Holanda), Virginia (EUA), Sorbonne (França), Escola de Belas Artes de Berlim e outras. Desde 1988 é professor titular de Ciências Teatrais na Universidade de Frankfurt, onde liderou a implementação dos cursos de *Teatro, Filme e Ciências da Comunicação* e de *Dramaturgia*. Suas publicações englobam um amplo espectro que inclui literatura dramática, questões filosófico-estéticas, teatro contemporâneo e cinema. Foi responsável pela introdução do termo *teatro pós-dramático*.
E-mail: h.t.lehmann@tfm.uni-frankfurt.de

Traduzido do original em alemão por Elaine Padilha Guimarães

Recebido em julho de 2011
Aprovado em outubro de 2011