


Unesp  **UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA**
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
Faculdade de Ciências e Letras
Campus de Araraquara - SP

NATÁLIA KNEIPP RIBEIRO GONÇALVES

A “DIDÁTICA” NAS PEÇAS DIDÁTICAS DE BERTOLT BRECHT: ENSINO EM CENA



ARARAQUARA – S.P.
2016

NATÁLIA KNEIPP RIBEIRO GONÇALVES

A “DIDÁTICA” NAS PEÇAS DIDÁTICAS DE BERTOLT BRECHT: ENSINO EM CENA

Tese de Doutorado, apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras - Unesp/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Doutor em Educação.

Linha de pesquisa: Teorias Pedagógicas, Trabalho Educativo e Sociedade.

Orientador: Prof. Dr. José Luís Vieira de Almeida.

Coorientadora: Profa. Dra. Teresa Maria Grubisich.

Bolsa: Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar

ARARAQUARA – S.P.
2016

GONÇALVES, NATÁLIA KNEIPP RIBEIRO

A Didática nas Peças Didáticas de Bertolt Brecht:
ensino em cena / NATÁLIA KNEIPP RIBEIRO GONÇALVES –
2016
342 f.

Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade
Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho",
Faculdade de Ciências e Letras (Campus Araraquara)

Orientador: José Luís Vieira de Almeida

Coorientador: Teresa Maria Grubisich

1. Didática. 2. Teatro Épico. 3. Peças Didáticas. 4.
Brecht, Bertolt. I. Título.

Ficha catalográfica elaborada pelo sistema automatizado
com os dados fornecidos pelo (a) autor(a).

NATÁLIA KNEIPP RIBEIRO GONÇALVES

A “DIDÁTICA” NAS PEÇAS DIDÁTICAS DE BERTOLT BRECHT: ENSINO EM CENA

Tese de Doutorado, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – UNESP/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Doutor em Educação.

Linha de pesquisa: Teorias Pedagógicas, Trabalho Educativo e Sociedade.

Orientador: Prof. Dr. José Luís Vieira de Almeida.

Coorientadora: Profa. Dra. Teresa Maria Grubisich.

Bolsa: Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar

Data de defesa: ___/___/___

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

Presidente e Orientador: Prof. Dr. José Luis Vieira de Almeida.

Departamento de Educação - Universidade Estadual Paulista – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas- IBILCE

Membro Titular:

Prof. Dr. Vicente Concílio

Departamento de Artes Cênicas - Universidade do Estado de Santa Catarina – Centro de Artes - UDESC/Florianópolis

Membro Titular:

Dr. José Eduardo de Oliveira Santos

Programa de Pós-Graduação em Educação – Universidade Nove de Julho

Membro Titular:

Dra. Maria Eliza Brefere Arnoni

Departamento de Educação - Universidade Estadual Paulista - Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas de São José do Rio Preto

Membro Titular:

Dra. Renata Soares Junqueira

Departamento de Literatura - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita - Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara

Local: Universidade Estadual Paulista - Faculdade de Ciências e Letras
UNESP – Campus de Araraquara

AGRADECIMENTOS

Ao orientador José Luís Vieira de Almeida e à coorientadora Teresa Maria Grubisich, que me mostraram possibilidades e caminhos a seguir, sem nunca se esquecerem do quão importante é a atitude de mostrar;

Aos professores Vicente Concílio e Maria Rosa Rodrigues Martins de Camargo, pelo incentivo e pelas discussões, exemplos de crítica frutífera;

À professora Ingrid Dormien Koudela, pela entrevista concedida, por sua atitude de compartilhar o conhecimento e por unir aprendizado e diversão;

Ao meu marido, Luciano Gonçalves, companheiro em todos os momentos, presença que me faz lembrar o sentido da luta cotidiana e a atitude de superar os desafios;

À minha família, Marilene, Gilberto, Daniela e Juliana, vocês me ensinaram que em toda parte há muito a observar, questionar e aprender, e continuam a me auxiliar nesta trajetória que se chama vida;

Aos companheiros do teatro amador e ao ator/diretor Laerte Asnis, vocês marcaram uma época importante da minha trajetória e me impulsionaram a perseguir as relações entre teatro e educação, minhas duas grandes paixões;

Às amigas, Marilda, Márcia e Regina, inestimáveis em minha jornada, pelas palavras de incentivo e pelos momentos de silêncio, por compreenderem meus desassossegos e por confiarem em meus esforços.

SOUBE QUE VOCÊS NADA QUEREM APRENDER

Soube que vocês nada querem aprender
Então devo concluir que são milionários.
Seu futuro está garantido – à sua frente
Iluminado. Seus pais
Cuidaram para que seus pés
Não topassem com nenhuma pedra. Neste caso
Você nada precisa aprender. Assim como é
Pode ficar.

Havendo ainda dificuldades, pois os tempos
Como ouvi dizer, são incertos
Você tem seus líderes, que lhe dizem exatamente
O que tem a fazer, para que vocês estejam bem.
Eles levaram aqueles que sabem
As verdades válidas para todos os tempos
E as receitas que sempre funcionam.
Onde há tantos a seu favor
Você não precisa levantar um dedo.
Sem dúvida, se fosse diferente
Você teria que aprender.
(BRECHT, 2000, p. 83)

RESUMO

O presente trabalho caracteriza-se como pesquisa bibliográfica e tem como objetivo a compreensão da didática a partir do estudo das peças didáticas de Bertolt Brecht (1898-1956), as quais são uma tipologia do teatro épico brechtiano e compreendem as seguintes obras: “*O voo sobre o oceano*” (escrita em 1928/1929); “*A peça didática de Baden-Baden sobre o acordo*” (escrita em 1929); “*Aquele que diz sim*”/“*Aquele que diz não*” (encenadas sempre em conjunto, escritas em 1929/1930); “*A decisão*” (escrita em 1929/1930); “*A exceção e a regra*” (escrita em 1929/1930) e “*Os Horácios e os Curiácios*” (escrita em 1934); além dos fragmentos “*O malvado Baal, O Associal*” e “*Decadência do egoísta Johann Fatzer*”. A didática é a categoria central deste trabalho, o universo são as peças didáticas de Bertolt Brecht e o método de análise é o materialismo histórico e dialético. Pretendemos contribuir com a discussão dos processos pedagógicos, sobretudo no que se refere à práxis pedagógica escolar e, para tanto, os caminhos trilhados em nossa pesquisa partiram da análise do conceito de didática presente na obra “*Didática Magna*”, de Comênio (1592-1670), que é um marco referencial da Pedagogia Moderna, e se dirigiram ao estudo da didática nas peças didáticas brechtianas. Compomos um panorama sobre as condições sócio-históricas do teatro europeu, em fins do século XIX e início do século XX; enfatizamos as aproximações e distanciamentos do expressionismo e do teatro político de Erwin Piscator (1893-1966) em relação ao desenvolvimento do teatro épico brechtiano; discutimos o elemento didático presente em peças anteriores às didáticas; e, por fim, analisamos as peças didáticas e seus fundamentos. Assim, consideramos que a didática compreendida a partir das peças didáticas propicia que o ensino seja posto em cena e aponta possibilidades ao diálogo entre o teatro e a educação escolar na perspectiva da práxis.

Palavras-chave: Bertolt Brecht. Didática. Peças Didáticas. Teatro Épico.

ABSTRACT

This work is characterized as bibliographic search and has aimed to understand the teaching from the study of learning plays of Bertolt Brecht (1898-1956) which are a type of Brechtian epic theater and consist the following works: "The Ocean Flight" (written in 1928/1929); "The learning play of The Baden-Baden Lesson on Consent" (written in 1929); "He Who Says Yes"/ "He Who Says No" (always together staged, written in 1929/1930); "The Decision" (written in 1929/1930); "The Exception and the rule" (written in 1929/1930) and "The Horations and the Curiatians" (written in 1934); beyond the fragments "Bad Baal, the Antisocial Man" e " Demise of the Egotist Johann Fatzer". The teaching is the central category of this work, the universe are the learning plays of Bertolt Brecht and the method of analysis is the historical and dialectical materialism. We intend to contribute to the discussion of pedagogical processes, particularly with regard to school pedagogical praxis and, therefore, the paths in our research set out the teaching this concept analysis in the work "Magna Didactics", of Comênio (1592-1670), wich is a reference point of the Modern Education, and headed to the study of teaching in Brechtian learning plays. We compose an overview of the socio-historical conditions of european theater, in the late nineteenth century and early twentieth century; we emphasize the similarities and differences of expressionism and political theater of Erwin Piscator (1893-1966) for the development of Brechtian epic theater; we discuss this didactic element in previous parts to learning; and finally, we analyze the learning plays and its fundamentals. Like this, we consider that the didactic understood from the learning plays provides that education be put into play and points out possibilities for dialogue between theater and education from the perspective of praxis.

Keywords: Bertolt Brecht. Didactic. Learning Plays. Epic Theater.

SUMÁRIO

1 NO CAMARIM DA TESE: ENSAIO E PREPARAÇÃO	9
2 PRIMEIRO ATO: DIDÁTICA	16
2.1 A Didática Magna	21
2.1.1 A Arte Universal de Ensinar Tudo a Todos	23
2.1.2 A Didática Magna e as Peças Didáticas de Bertolt Brecht	79
3 SEGUNDO ATO: O TEATRO ÉPICO BRECHTIANO E AS PEÇAS DIDÁTICAS	97
3.1 Os Bastidores do Teatro Épico Brechtiano: Realismo, Naturalismo e Simbolismo	98
3.2 As Vanguardas Europeias no Início do Século XX	109
3.2.1 Futurismo, Dadaísmo e Surrealismo	110
3.2.2 O Expressionismo e o Teatro Brechtiano	113
3.3 O Teatro Político de Piscator e o Teatro Épico de Brecht	124
3.3.1 Aproximações e Distanciamentos	128
3.4 O Teatro Épico Brechtiano, o Elemento Didático e as Peças Didáticas	132
4 TERCEIRO ATO: A DIDÁTICA NAS PEÇAS DIDÁTICAS	167
4.1 As Peças Didáticas Brechtianas	169
4.2 Os Fundamentos das Peças Didáticas e o Conceito de Didática: ensino em cena	271
5. AS CORTINAS SE FECHAM, MAS O ESPETÁCULO CONTINUA	311
REFERÊNCIAS	319
BIBLIOGRAFIA CONSULTADA	328
APÊNDICES	331
APÊNDICE A: ENTREVISTA - DRA. INGRID DORMIEN KOUDELA	332

1 NO CAMARIM DA TESE: ENSAIOS E PREPARAÇÃO

Aproxima-se a apresentação do espetáculo, nervosismo e ansiedade, ainda há tempo para o ensaio geral e este será uma síntese de tantos outros ensaios e estudos. Encontro-me neste ponto, no camarim da tese, relembro como foi o meu percurso e de que ele está continuamente se delineando. Há tentativas e ensaios, sínteses e outras contradições. Ao expor a presente pesquisa é preciso que eu me remeta aos caminhos trilhados anteriormente, os quais foram desenvolvidos desde o meu curso de licenciatura em Pedagogia, na Universidade Estadual Paulista (IB/Rio Claro), entre os anos de 1996 e 1999. Porém, meu interesse pelo teatro e pelas peças brechtianas foram anteriores, recordo-me com carinho do teatro amador do qual fui integrante e das montagens que neste grupo fizemos. Na época, eu era uma adolescente e contava apenas com 13 anos de idade, mas já fazia a minha primeira leitura da peça escrita por Brecht (1996), “O mendigo ou o cachorro morto” (Der Bettler oder Der tote Hund), no ano de 1919. Lembro-me do espanto que senti ao ler e encenar esta peça, sobretudo quando me deparei com as falas do Mendigo, de que não há história, não há sol e tampouco existe um imperador. Este personagem também expressa que, como a rédea pensa dominar o cavalo, só persistirá a crença de que uma pessoa manda, enquanto persistir a crença deste domínio naqueles que a obedecem. Para minha surpresa, o Mendigo que chorava a morte de seu cachorro era cego, mas via muito além do óbvio e me mostrou muito mais do que eu poderia esperar.

Foi no período de graduação que acentuei meu envolvimento com a dramaturgia brechtiana e entrei em contato com as peças didáticas, culminando os meus estudos na composição do trabalho “*Algumas considerações acerca das peças didáticas de Bertolt Brecht e o processo educativo*”, no qual investiguei a produção das peças didáticas em seu contexto histórico, bem como analisei pesquisas que relacionavam os elementos destas peças ao processo educativo escolar. Este trabalho constituiu um dos principais pontos de partida para o desenvolvimento da minha dissertação de Mestrado, realizada na mesma instituição em que me graduei e que foi defendida em 2005, sob o título “*As peças didáticas de Bertolt Brecht e o processo de alfabetização*”. Sintetizarei brevemente os objetivos que motivaram a escrita da minha dissertação, visto que tais reflexões impulsionam, neste momento, a continuidade de meus estudos.

Inicialmente realizei uma análise das peças didáticas de Bertolt Brecht, buscando compreender suas proposições e fundamentos; a seguir, fui estabelecendo relações entre as peças didáticas e o processo de alfabetização, construindo significados para o ensino e a aprendizagem da leitura e escrita por meio da discussão dos princípios didáticos destas peças, em conjunto com três professoras alfabetizadoras; e, por fim, apontei caminhos para que as reflexões oriundas das peças didáticas pudessem ser incorporadas à práxis pedagógica (inter-relação teoria e prática), especificamente, no processo de alfabetização.

Dessa forma, retomando minha trajetória, evidencio que o tema peças didáticas é objeto constante de minhas análises e inquietações. Essas peças estão situadas no interior do teatro épico brechtiano e buscam unir diversão e ensino, instigando o ser humano a pensar, ou seja, encaminhando-o à crítica de sua sociedade. Por meio delas, o ser humano é incitado ao estranhamento de tudo o que normalmente é visto como natural no meio social, aguçando seu olhar investigador com fins de propor mudanças nas relações estabelecidas entre os homens. Todo o teatro brechtiano é conscientemente pedagógico e nas peças didáticas, que são uma tipologia dessa poética, há explicitado o objetivo de atrelar diversão e ensino, tendo como fundamento dessa união o pensamento dialético. Os princípios que tornam didáticas as peças didáticas de Bertolt Brecht aproximam-nas das discussões acerca do processo educacional e, por isso, o motivo de estudá-las é justificado pelo fato de que essa temática contribui para a discussão do conceito de didática e dos processos pedagógicos. Motivo que demonstra também a atualidade e as possibilidades de pesquisa a partir do teatro épico brechtiano e dos elementos didáticos nele presente.

Para os propósitos desta pesquisa se faz necessária a reflexão sobre o conceito de didática segundo a concepção brechtiana, e esta será desenvolvida a partir do estudo das peças didáticas. Estas peças são histórias que se completam, se fundem e se relacionam de forma tensa, mantendo a singularidade e a complexidade próprias das obras literárias. Elas podem ser consideradas como detentoras de um caráter pedagógico, no entanto existe o objetivo maior de desenvolver o pensamento crítico-reflexivo (GONÇALVES, 2005). Além disso, as peças didáticas enfocam a alienação do homem com o intuito de realizar um processo de desalienação por meio da arte.

Segundo Moniz (1982), reproduzia-se a sociedade vigente para depois criticá-la, com o objetivo principal de instigar mudanças. Ideia semelhante pode ser encontrada em Pasta Júnior (1986), quando este afirma que Brecht utilizava-se dos fatos passados como meio de aprendizagem, tendo sempre o intuito de superá-los, objetivando a luta e a mobilização social. Neste aspecto reside a preocupação em disseminar as peças didáticas como meio de revolução social. Complementando esta concepção, Peixoto (1981) ressalta que Brecht tinha o objetivo, por meio de suas peças didáticas, de desenvolver a capacidade de reflexão crítica do público com o intuito de levá-lo a um processo de transformação social popular e revolucionário, propondo a emancipação dos seres humanos. Este autor ainda destaca que outra base fundamental das peças didáticas poderia ser expressa pela investigação daquilo que faz parte do processo histórico, já que a arte, a ciência e o senso crítico se inter-relacionam no processo didático. De acordo com Koudela (2010), estudiosa responsável por trazer ao cenário brasileiro os escritos de Brecht acerca das peças didáticas, estas peças podem ser compreendidas como uma síntese crítica entre as várias tendências que procuraram relacionar teatro e pedagogia. Ela aponta que o contexto histórico que propiciou o desenvolvimento das peças didáticas por Brecht foi marcado pelos seguintes elementos: a) A existência de corais e teatros proletários que buscavam diferentes formas e materiais políticos; b) Os grupos de radioamadores e de agitprop que desenvolviam seu trabalho político por meios musicais e teatrais e, apesar de serem propostas diversas, havia semelhanças entre o teatro de agitprop e as peças didáticas porque ambos possuíam o objetivo de ser uma arte de argumentação e convencimento. Havia também a troca de papéis para evitar a identificação com a figura que seria representada, os adereços e cenários eram escassos e era frequente a utilização de corais cantados, falados, bem como o improviso; c) A presença de escolas que desenvolviam uma pedagogia de vanguarda, dominando o efeito do estranhamento e o método de interpretação épico; d) A propagação da luta de classes e o desenvolvimento da consciência de classe, fatores que impulsionaram a escrita das peças didáticas com fins de atuação política.

A proposta das peças didáticas se volta à crítica da sociedade capitalista e, segundo Koudela (2010), as apresentações públicas dessas peças têm um caráter de experimento sociológico, tornando visíveis as contradições intrínsecas à sociedade dominada pela burguesia, além de apresentarem uma função política,

com fins de abalar a base das instituições formadoras da ideologia, discutindo a ideologia vinculada por elas em um processo denominado por Brecht de “*ideologizertrümmerung*”, que significa desmantelamento da ideologia. Isto indica que as peças didáticas são modelos de ação, que ativam a relação teoria e prática, propiciando que o pensamento e a ação intervenham no plano social.

A base para o desenvolvimento do teatro épico brechtiano é encontrada no materialismo histórico e dialético, que é visto por Brecht (1967) como o método da nova ciência social. Isto porque este método possibilita que as condições sociais sejam tomadas enquanto acontecimentos em processo e sejam consideradas por meio de suas contradições e aspecto de mutabilidade. Os sentimentos, as ações e o julgamento dos homens expressam diferentes formas de convívio social que são analisadas e compreendidas por meio do materialismo histórico e dialético. Portanto, aprender na concepção brechtiana é descobrir algo de forma aprazível, o que não significa que este processo deva ocorrer espontaneamente. Ao contrário, o aprendizado pressupõe uma formação constante pautada na reflexão e orientação dos princípios que conduzem o teatro épico brechtiano, segundo os quais o prazer da descoberta deve ser incentivado para que ele seja ultrapassado. A vida do homem em sociedade é o elemento fundamental da poética brechtiana, seu ponto de partida e sua finalidade. Conforme Brecht (1967) afirma em seu texto “Pequeno Organon para o Teatro”, escrito em 1948, as representações são secundárias em relação ao representado. Este supera a representação e o homem terá o prazer de representar ampliado quando as bases da vida em sociedade forem tratadas como provisórias e inconclusas.

Neste sentido, as peças didáticas, situadas no interior do teatro épico brechtiano, se configuram como textos narrativos e descritivos que objetivam inspirar a diversão e o ensino, questionando as formas de organização dos homens em um contexto social e histórico definido, por meio do exercício do pensamento dialético. Elas são expressas pelas seguintes obras: “O voo sobre o oceano” (escrita em 1928/1929), “A peça didática de Baden-Baden sobre o acordo” (escrita em 1929), “Aquele que diz sim” e “Aquele que diz não” (encenadas sempre em conjunto, escritas em 1929/1930), “A decisão” (escrita em 1929/1930), “A exceção e a regra” (escrita em 1929/1930) e “Os Horácios e os Curiácios” (escrita em 1934). Também são incluídos nesta proposta os fragmentos “Decadência do egoísta Johann Fatzer” e “O maligno Baal: o associal”. Segundo Koudela (2012), o primeiro fragmento faz

parte do *Fatzer-Material*, escrito nos últimos anos da década de 1920 e que contém uma versão para a peça épica de espetáculo e uma versão para a peça didática, sendo ambas consideradas obras não acabadas. A autora esclarece ainda que a tradução e a publicação deste fragmento no Brasil é parcial, pois a obra apresenta originalmente cinco fases de trabalho, que trouxeram mudanças ao texto e foram produzidas entre 1924 e 1927. Sobre o segundo fragmento, intitulado “O malvado Baal, o associal”, Koudela (2012) destaca que ele foi escrito a partir de 1930, época em que Brecht retoma o personagem principal de “Baal” (1918/1919) como um projeto para a escrita de uma peça didática. As peças e os fragmentos citados anteriormente compõem um conjunto de obras da produção brechtiana designado *Lehrstück*, recebendo a tradução na língua portuguesa de “peça didática” (*Lehren* significa ensinar e *Stück* significa peça), sendo também conhecido como *learning play* (peça de aprendizagem), na língua inglesa. A tradução “peça didática”, a partir do alemão, será adotada nesta pesquisa, visto que ela direciona os propósitos das discussões a serem desenvolvidas.

A concepção de didática nas peças didáticas não se vincula à incorporação de uma técnica que dirige a aprendizagem, nem como a definição clássica, expressa por Comênio (1996), de que a didática seria a arte de ensinar tudo a todos, uma vez que as peças didáticas buscam o desenvolvimento do pensamento crítico e se pautam na ação e reflexão historicamente situadas. Os elementos que as tornam didáticas podem ser reunidos em *princípios didáticos*, conforme discutido em estudo anterior (GONÇALVES, 2005), no entanto, esses princípios foram ampliados e reavaliados na presente pesquisa, sendo expressos em:

- Postura (enquanto condução e apresentação) – trata-se da própria encenação, a análise dos gestos e dos acontecimentos, os recursos épicos que permitem a ação e a observação, além da leitura/discussão das peças e a observação/reflexão das ações humanas nelas representadas.
- Texto (enquanto modelo de ação) – explicita o ponto de partida para as situações em que serão desenvolvidas a ação e a observação, levando os atores/participantes a tomarem uma posição; são discutidos os assuntos evidenciados pelas peças e se realiza a vinculação destes à forma como estão organizadas as relações sociais entre os homens.
- Organização da Escrita (enquanto formas de composição) – refere-se à escrita das peças, a qual privilegia a narração, permite inserções de elementos

textuais e expressivos pelos atores/participantes e está relacionada aos fins sociais atribuídos ao teatro; volta-se ao exercício do pensamento dialético, próprio ao teatro épico brechtiano, e à relação teatro e pedagogia, diversão e ensino.

Estes princípios didáticos devem ser tomados como um conjunto que mantém seus elementos inter-relacionados dialeticamente e que contribuem para que a oposição vista normalmente como natural entre ensino e diversão seja questionada por meio das peças didáticas. Brecht (1967; 2005c) atribui às suas peças uma ação didática, em que o ensino não se desvincule do prazer, divertindo e instruindo ao mesmo tempo. O conhecimento propiciado nas peças didáticas não é tomado como uma mercadoria, ele se volta aos segmentos sociais que têm interesse em aprender e que o farão com prazer, alegria e luta. O autor esclarece que, mesmo com finalidades pedagógicas, o teatro não deixará de ser teatro e sua função primordial continuará a ser a de divertir. A questão central é descobrir qual a forma de diversão necessária ao homem frente à sociedade em que vive, como se deve ensinar e aprender para que o teatro suscite pensamentos, sentimentos e ações que contribuam com a transformação do contexto histórico em que são travadas as relações humanas. A tipologia didática, situada no teatro épico brechtiano, se volta a estas questões e possibilita que sejam compreendidas as relações entre o ensino e a diversão, entre a pedagogia e o teatro.

Por fim, é fundamental salientar o cunho pioneiro do presente estudo, pois, apesar da temática peças didáticas ser abordada em outros trabalhos, não há semelhança destes com o direcionamento proposto nesta pesquisa. Por exemplo, é possível citar, dentre outros trabalhos, o de Bornheim (1992), que se volta à organização das ideias estéticas de Brecht e às análises dos conceitos instituintes da experiência teatral brechtiana; e os estudos de Koudela (1992, 1999, 2010, 2012), que têm como preocupação central a discussão dos vínculos entre a teoria brechtiana e o jogo teatral, trazendo reflexões sobre os escritos teóricos e os textos das peças didáticas de Brecht, tomando essas peças como modelo de ação e buscando, por meio do jogo teatral, possibilidades metodológicas para o exercício com as peças didáticas. A pesquisa ora apresentada é direcionada à investigação da didática nas peças didáticas e, a partir desta compreensão, busca-se apontar contribuições à didática na práxis pedagógica escolar. A didática é discutida a partir dos estudos acerca da concepção do teatro épico de Bertolt Brecht, norteando-se essa discussão pelo estabelecimento de relações entre o elemento didático presente

nesta poética, o universo das peças didáticas e o conceito de didática. Dessa forma, o objeto da presente investigação é o cunho didático das peças didáticas brechtianas, sendo estas peças compreendidas enquanto uma tipologia do teatro épico brechtiano; o método de análise é o materialismo histórico e dialético; a didática é a categoria central; o universo são as peças didáticas e a hipótese que orienta este trabalho é a de que as peças didáticas contribuem para a compreensão dos processos pedagógicos, propiciando a discussão da práxis pedagógica escolar.

Os caminhos a serem trilhados partem da análise do conceito de didática presente na obra de Comênio (1996), "Didática Magna", que é vista como um marco referencial da Pedagogia Moderna. Esse conceito é adotado como ponto de partida para a discussão da didática nas peças didáticas brechtianas. Assim, serão investigados os fundamentos do método universal comeniano, também denominado como método natural ou Didacografia, e os princípios em que estes se subdividem, os quais se encontram relacionados ao âmbito educacional escolar. A seguir, o conceito de didática será buscado no âmbito teatral, a partir do estudo das peças didáticas brechtianas. Para tanto, será composto um panorama sobre as condições sócio-históricas do teatro europeu, em fins do século XIX e início do século XX, além de serem estabelecidas aproximações e distanciamentos entre o expressionismo e o teatro político piscatoriano em relação ao teatro épico brechtiano, com fins de compreensão do contexto histórico de desenvolvimento de sua poética e de seus pressupostos até a produção das peças didáticas. O elemento didático presente em peças anteriores a estas será objeto das próximas considerações e, neste percurso, será relacionada a dramaturgia de Brecht à produção de seus escritos teóricos teatrais. Este debate conduzirá a última seção, no qual serão analisadas as peças didáticas e serão abordados os fundamentos destas peças para a compreensão do conceito de didática. A intenção que permeará as discussões desenvolvidas ao longo da presente pesquisa é a de que ela possa contribuir com os estudos voltados à didática e às questões pertinentes ao ensino escolar, além de serem apontadas possibilidades para o diálogo entre o teatro e a educação escolar na perspectiva da práxis.

2. PRIMEIRO ATO: DIDÁTICA

A origem da palavra didática é encontrada no verbo grego *didasko* e, de acordo com Martins (2005), a partir deste vocábulo, juntamente com dois outros verbos gregos - *dékomai* e *dókeo* - emanaram os verbos de raiz indo-europeia *dek* e *dak*, os quais deram origem ao verbo latino *docere*, cujo significado é ensinar. Assim, ao perscrutarmos a origem das palavras, podemos analisar as relações de sentido que elas estabelecem entre si na trajetória histórica e, no que se refere à palavra didática, verificamos que seu significado remete ao ensino.

Ao longo da história, a didática se constituiu formalmente em objeto de discussão no período de transição da Idade Média para a Moderna, o que não significa que as questões relacionadas à formação do homem inexistissem como uma temática relevante em períodos anteriores. Exemplos podem ser encontrados no pensamento de filósofos, como Sócrates (470 a.C. - 399 a.C.); nas proposições de representantes da Escolástica, como São Tomás de Aquino (1225-1274), entre outros. Porém, é no contexto de transição para a modernidade, que encontramos obras preocupadas com a conceituação da didática no âmbito escolar, como “A arte de ensinar nas escolas cristãs” (1630), do alemão Wolfgang Ratke (1571-1635), e “Didática Magna” (1636-1638), do morávio João Amós Comênio¹ (1592-1670). Conforme apontam Neves e Gasparin (2010), há influências das propostas de Ratke nos escritos de Comênio, ambos discutiram questões relacionadas à arte de ensinar e se preocuparam com a organização metódica e sistemática do ensino, com a aproximação do homem à natureza e religiosidade, com a eleição da língua materna como base para os estudos nas escolas e com a preocupação quanto à universalização do ensino.

O responsável por divulgar e traduzir as principais obras de Ratke no Brasil, com os fins de discutir as concepções deste educador e as origens da educação escolar burguesa, além de apontar as relações entre as ideias ratkianas e as de Comênio, é o pesquisador Sandino Hoff. Dentre as suas obras, podemos citar “Instrumentos do Trabalho Didático na Nova Arte de Ensinar de Ratke: um projeto constituído para a sociedade” (2013), “Fundamentos filosóficos dos livros didáticos

¹ Jan Ámos Komenský é o nome do autor de “Didática Magna”, mas também encontramos as seguintes grafias para designá-lo: João Amos Comênio, João Amós Comênio, John Amos Comenius, Johann Amos Comenius, Johannes Amos Comenius Jan Amós Coménius e Jan Amos Comênio.

elaborados por Ratke no século XVII” (2004), “Apresentação Crítica ao texto de Ratke. Alguns Pontos nos quais repousa a didática ou a arte de ensinar de W. Ratke – 1618” (2003), “O Ser Histórico da Pedagogia de Ratke através da Categoria Singular/universal” (2003), “O compromisso com a educação: proposta de Ratke e do neoliberalismo” (2000) e “Escola Pública Religiosa: Ratke” (1998). Abordaremos, a seguir, as principais concepções sobre a didática ratkiana, apoiados nos dois últimos estudos citados e na obra de Ratke (2008), “Escritos sobre a Nova Arte de Ensinar de Wolfgang Ratke (1571-1635): textos escolhidos”, que foi apresentada e traduzida por Sandino Hoff. Nossa finalidade é demarcar as influências da didática ratkiana no que se refere à obra “Didática Magna”, de Comênio (1996), aprofundando-nos nesta última.

Segundo Hoff (2000), Ratke articulava à sua proposta as funções do Estado, a organização da escola e a arte de ensinar, sugerindo a economia de tempo e de recursos no ensino. Ele incentivava a distribuição gratuita de manuais didáticos, bem como defendia o uso dos sentidos e da observação na aquisição de conhecimentos. Essas ideias, associadas às de Francis Bacon (1561-1626), exerceram influências já no primeiro livro publicado por Comênio, o qual versa sobre a aplicação do processo indutivo no ensino da gramática, intitulado “Gramatica facillioris precepta” (Preceitos para uma gramática facilmente ensinada), em 1616.

A arte de ensinar ou a didática, para Ratke (2008), compreende o sentido de ser uma obra pública contínua, segundo a qual todos os meninos e meninas deveriam aprender a ler e a escrever. A didática é vista como um percurso que coordena a organização do ensino nas escolas e como um meio que aponta a melhor forma de apresentação e ensino das ciências, seguindo os princípios do método indutivo baconiano e os preceitos da doutrina cristã. Assim, o ensino seguiria, como o curso da natureza, uma ordem, para garantir a aprendizagem de todas as coisas:

1. o fácil antes do difícil;
2. o claro e o nítido antes do obscuro e do vago;
3. o mais importante e o que precede ao que está no meio ou no fim;
4. a luz da graça antes da luz da natureza;
5. o ABC antes da soletração e da leitura;
6. as línguas com as coisas;
7. as coisas antes do ensino dos instrumentos;
8. os ensinamentos conhecidos antes das práticas;
9. o ensino da ética antes do ensino doméstico do governo;

10. em suma, tudo o que, na aprendizagem, segue ou precede a natureza e o ensino. Isso deve ser aprendido e ensinado como exige a natureza (RATKE, 2008, p. 197).

O princípio que rege o conhecimento a ser ensinado, para este autor, deve ser retirado da natureza porque ele acredita que, para o homem conhecer, é preciso que este interprete a natureza, observando acontecimentos que possam ser transpostos às ações humanas. A ordem a ser seguida no ensino das coisas, a partir do curso da natureza, estabelece que um objeto que antecede o outro deve conter algo de essencial àquele e, por meio desta sequência, se tornará possível regular e definir a arte de ensinar. Exemplo disto é percebido quando o autor define que se deve ensinar, primeiramente, o fácil (o ABC), para depois se alcançar o difícil (a soletração e a leitura). Há, portanto, uma ordem a ser cumprida no estabelecimento das relações, que vai dos dados particulares ao geral. Esta ideia implica que o ensino se dará de maneira gradual e progressiva, pautando-se no princípio de que há uma essência que regula todas as coisas.

A preocupação de Ratke (2008) com a arte de ensinar seguindo uma ordem observada na natureza e de acordo com o pensamento indutivo é também encontrada na obra “Didática Magna”, de Comênio (1996). Este último autor aceita a concepção aristotélica de que a arte imita a natureza, o que significa dizer que a natureza tem um princípio organizador que lhe é intrínseco e que a arte o imita em sua ação planejada; portanto, a ordem como regra universal da arte de ensinar e de aprender é buscada na natureza. Ele acredita que o ensino fluirá espontaneamente como o natural quando forem colocados em ação os mesmos processos utilizados pela natureza e que os exemplos retirados desta concretizarão o método universal por ele proposto porque “(...) tudo aquilo que é ordenado, durante todo o tempo em que conserva a ordem, conserva o seu estado e a sua integridade, se se afasta da ordem, debilita-se, vacila, cambaleia e cai” (COMÊNIO, 1996, p. 181). Dessa forma, a natureza e a arte mantêm a sua integridade porque existe uma ordem, longe desta elas se precipitariam. A ordem é compreendida como a responsável por conservar o universal e o particular nos seres, e por manter o mundo e os seres que nele habitam subordinados às prescrições da natureza. Na visão comeniana, a manutenção da ordem ampara uma cadeia interligada e em relação de dependência. Nesta concepção, existe a ideia de uma ordem imutável inicial que regularia e faria funcionar tudo o que há no mundo, por exemplo, quando o autor diz que o

firmamento não se altera ao longo dos séculos e fixa o tempo continuamente com precisão ou que há uma aptidão inata nos seres humanos para observarem a exatidão do trabalho realizado pelas abelhas e formigas na natureza. Esta ideia de uma ordem imutável sustenta a proposição comeniana sobre a arte de ensinar.

A arte de ensinar nada mais exige, portanto, que uma habilidosa repartição do tempo, das matérias e do método. Se a conseguirmos estabelecer com exactidão, não será mais difícil ensinar tudo à juventude escolar, por mais numerosa que ela seja, que imprimir, com letra elegantíssima, em máquinas tipográficas, mil folhas por dia, ou remover, com a máquina de Arquimedes, casas, torres ou qualquer outra espécie de pesos, ou atravessar num navio o oceano e atingir o novo mundo. E tudo andarão com não menor prontidão que um relógio posto em movimento regular pelos seus pesos. E tão suave e agradavelmente como é suave e agradável o andamento de um tal autómato. E, finalmente, com tanta certeza quanta pode obter-se de qualquer instrumento semelhante, construído segundo as regras da arte (COMÊNIO, 1996, p. 186).

A ordem que dispõe a organização do tempo, das matérias e do método, na arte de ensinar comeniana, propicia que tudo possa ser ensinado à juventude. Há, portanto, de forma subjacente a essa ideia, a premissa de que a partir de um número limitado de elementos, considerados essenciais e dispostos segundo uma ordem, é possível compreender um número ilimitado de outros elementos.

Conforme apontamos, há semelhanças entre as ideias de Ratke (2008) e Comênio (1996) quanto à definição de uma ordem no ensino, ambos sugeriam que este partisse de elementos essenciais, fosse do fácil para o difícil e seguisse o percurso da natureza. Além disso, eles buscavam a definição da arte de ensinar (didática) e defendiam a universalidade do ensino, porém a bandeira de ensinar tudo a todos foi levantada de forma contundente na didática comeniana. Estas semelhanças contribuem para que exista uma tendência de os pesquisadores europeus sustentarem uma unidade nas concepções destes dois estudiosos, apesar da diferença de idade entre Ratke e Comênio, e do fato de que entre as primeiras publicações das obras de ambos há um intervalo de duas décadas. Conforme afirma Hoff (1998):

A diferença de idade entre Ratke e Comênio e, também, entre as obras publicadas por eles, é de duas décadas, sendo que Ratke nasceu antes. Os pesquisadores europeus postulam uma unidade muito forte entre os dois. Assim, ocorre com o Instituto de Pedagogia

da Universidade de Bochum-Ruhr que possui um Departamento Comeniano de Pesquisa que, também, estuda e publica as suas obras. Recentemente, publicou 'O Manual Escolar de Ratke no Ensino para Todos' [Enciclopédia] (HOFF, 1998, p. 110).

O estudo das concepções de Ratke é comumente associado às pesquisas e concepções comenianas, sobretudo no que se refere à obra "Didática Magna", pois nesta há, segundo afirmam Neves e Gasparin (2010), e com os quais concordamos, uma síntese das principais ideias contidas nas obras do pedagogo alemão. Apesar disso, a obra "Didática Magna", escrita por Comênio no início do século XVII, não se resumiu a compilar as influências que ele recebeu das ideias de Ratke e de outros autores da época, pois aquele filósofo foi além delas e propiciou uma síntese do pensamento religioso, econômico, cultural e político do período de transição para a modernidade, indicando caminhos que influenciariam e direcionariam o pensamento educacional moderno, bem como as pesquisas futuras relacionadas à didática.

Neste sentido, quando estudamos "didática" não é possível desconsiderarmos a obra referencial "Didática Magna". A importância deste estudo levou a atribuição do título "pai da didática moderna" a seu autor e ao reconhecimento de que esta obra, somada ao conjunto de suas produções, marcou o início da Pedagogia Moderna, condensando aspectos fundamentais da pedagogia do seu tempo. Sobre este aspecto, citamos Narodowski (2006), que afirma ser a "Didática Magna" uma:

(...) obra que se posiciona respondendo ao desafio que a Modernidade colocava acerca da educação do corpo infantil. A *Didática Magna* é muito mais do que um livro. Ou, num outro sentido, a *Didática Magna* é o livro da Pedagogia, já que parece se constituir num tipo de monumento que expressa – e, ao mesmo tempo, honra – a origem do pensamento moderno. (...) Não é que Comenius tenha inventado, *ex nihilo*, novo diagrama de normas e explicações no campo da educação, mas, sim, que, acima de tudo, ele conforma um novo mosaico a partir de alguns elementos já existentes, além de outros componentes de elaboração própria. Esse é o caso da *Didática Magna*, como obra fundante, completa e totalizante, que foi precedida por muitas outras obras pedagógicas, não somente no tempo, como, também, no estabelecimento de não poucos conceitos que logo haveriam de fazer parte da Pedagogia. (...) A *Didática Magna* é a síntese da Pedagogia acerca da educação da infância e da juventude, através de uma tecnologia social nova e específica, em relação à obtenção dessa finalidade: a escola (NARODOWSKI, 2006, p. 14-15).

Concordamos com este autor sobre a relevância e as repercussões trazidas pela obra “Didática Magna” à Pedagogia Moderna, e elegemos esta obra como referência do nosso estudo para a compreensão da “didática”, considerando que suas influências ultrapassam o tempo e o espaço de sua elaboração. O propósito de buscarmos o conceito de didática em “Didática Magna” se justifica porque esta é uma obra balizadora no que se refere a esta temática, possibilitando a discussão de conceitos relacionados à educação escolar, de forma geral, e à didática, de forma específica.

Assim, para compreendermos a didática, tomaremos a “Didática Magna”, de Comênio (1996), como referência para as nossas discussões. Para tanto, analisaremos esta obra, a fim de conceituarmos a didática, e esta trajetória conduzirá nossa investigação à compreensão do conceito de didática nas peças didáticas de Bertolt Brecht, foco de nossa pesquisa.

2.1 A Didática Magna

A obra “Didática Magna” é fruto de um trabalho iniciado em 1636, quando Comênio dedica-se à temática da reforma pedagógica no ensino. Esta época foi marcada pela luta entre católicos e protestantes na Guerra dos Trinta Anos, delimitada entre 1618 e 1648. A eclosão desta guerra se deu no mesmo período em que Comênio foi nomeado pastor de Funek, na Morávia, e durante o tempo em que durou, ela trouxe influências à vida e às obras produzidas por esse autor. Vítima de perseguições por sua crença religiosa protestante, Comênio foi forçado, em 1621, a se esconder por seis anos, após a cidade de Fulnek ser saqueada e queimada. Entretanto, mesmo escondendo-se ou, posteriormente, sendo forçado a um exílio de quatorze anos na Polônia, ele manteve seus estudos e produções voltadas às questões educacionais.

A Guerra dos Trinta Anos foi muito desfavorável para os protestantes, sobretudo na Boêmia, onde começou a primeira fase da campanha. O imperador católico Fernando reprimiu duramente o protestantismo e as escolas de todos os grupos dissidentes, na Áustria, Boêmia e Morávia, foram devolvidas à autoridade da Igreja Católica, que começou, sobretudo sob a direção dos jesuítas, uma vigorosa campanha de recatolicização forçada. Comenius e a irmandade, em 1628, foram levados a um exílio perpétuo na Polônia, onde ele passou os 14 anos seguintes. No entanto, em que se pesem as condições adversas, Comenius nunca abandonou

inteiramente seus estudos educacionais (NARODOWSKI, 2006, p. 19).

A intenção de produzir uma obra sobre a arte de ensinar desenvolveu-se associada ao desejo de contribuir para a reconstrução de sua terra natal, restaurando nela a religião protestante e reorganizando as suas escolas. Para isso, Comênio dedica-se ao estudo e aprofundamento das ideias de diferentes autores, como Wolfgang Ratke (1571-1635), citado anteriormente, além de Martinho Lutero (1483-1546), François Rabelais (1494-1553), Michel de Montaigne (1533-1592), Eilhardus Lubinus (1565-1621), Christoph Helwig (1581-1617), João Valentim Andrea (1586-1654), Stephanus Ritter (1600-1650), Elias Bodinus (1615-1621), entre outros, elaborando obras voltadas à temática educacional (COMÊNIO, 1996). Dentre as suas produções, destacamos a obra “Didática Tcheca”, concluída por volta de 1632 e traduzida por Comênio para o latim, de 1636 a 1638, com o intuito de que suas propostas sobre o ensino se universalizassem. Nascia, então, a “Didática Magna” e esta foi incorporada à primeira parte da coleção “Opera Didactica Omnia”, publicada em 1657, recebendo papel de destaque, juntamente com as produções desenvolvidas por Comênio no período de 1627, na Boêmia, a 1642, em Leszno, Polônia. A segunda parte dessa coleção reuniu obras de 1642 a 1650, quando ele esteve na Suécia; a terceira compreendeu o período de 1650 a 1654, época em que escreveu na Hungria, e, na última parte, foi feita uma compilação de oito tratados denominados pelo autor de “colophon omnium hoc in genere studiorum meorum”, quando este se encontrava em Amsterdã. Segundo Narodowski (2006), na introdução da “Opera Didactica Omnia”, Comênio destaca que a obra que lhe despertou maior satisfação em seus trinta anos de produção foi “Didática Magna”.

Assim, a “Didática Magna” ocupa um papel central no conjunto das obras comenianas e relaciona suas concepções educacionais de formação humana aos preceitos religiosos do protestantismo. Passaremos à análise desta obra, com o intuito de compreendermos o conceito de didática em Comênio e, a partir desta referência, iniciaremos nossa discussão sobre a didática nas peças didáticas de Bertolt Brecht.

2.1.1 A Arte Universal de Ensinar Tudo a Todos

A didática, para Comênio (1996), é a arte de ensinar tudo a todos, que conduz o processo de instituição de escolas para todos, a fim de que todos possam ser formados na piedade (religião), na virtude (moral ou bons costumes) e na instrução (ciências, artes e línguas) de tudo o que verse sobre (a) a vida atual e futura, de acordo com os fundamentos, (b) para prolongar a vida, (c) para ensinar e aprender com segurança, (d) para ensinar e aprender com facilidade, (e) para ensinar e aprender com solidez e (f) para ensinar com rapidez. Examinaremos, a seguir, as concepções do autor no que se refere a cada um destes itens. Iniciaremos com a discussão sobre a instrução de tudo o que verse sobre a vida atual e futura.

Ao afirmar que a formação do homem precisa abranger ensinamentos sobre a vida atual e futura, Comênio (1996) se refere ao fim último do homem, que é também o propósito por ele atribuído à educação: formar o homem para que ele se torne homem e alcance a vida futura, representada por seu ingresso ao céu, junto a Deus. Para o autor, os homens são vistos como imagem e semelhança de Deus e a eles foi dada a capacidade de tudo saber, porém a aptidão inata para o saber não representa o próprio saber.

1. (...) a natureza dá as sementes do saber, da honestidade e da religião, mas não dá propriamente o saber, a virtude e a religião; estas adquirem-se orando, aprendendo, agindo. Por isso, e não sem razão, alguém definiu o homem como um 'animal educável', pois não pode tornar-se homem a não ser que se eduque (COMÊNIO, 1996, p. 119).

Assim, o homem só se torna homem pela educação, aprendendo os conhecimentos ensinados, praticando as virtudes e os preceitos da religião. Tanto o corpo quanto a alma necessitam de ensino, pois a educação é vista como a responsável por levar o homem, gradualmente, à perfeição de que ele é capaz. Considerar o homem como imagem e semelhança de Deus significa vê-lo como "I. Criatura racional. II. Criatura senhora das outras criaturas. III. Criatura imagem e delícia do seu Criador" (COMÊNIO, 1996, p. 95). Isto nos mostra que o homem, devido a sua natureza racional, pode conhecer todas as coisas e, por ser imagem e semelhança de Deus, pode superar e dominar as demais criaturas, ser senhor de si mesmo e agradar a Deus.

Como uma criatura racional, o homem pode conhecer todas as artes, compreender e nomear todas as coisas do mundo, saber a sua constituição, a força dos elementos, o princípio das estações e do tempo, a duração do ano, a força dos espíritos e do pensamento humano, dominar os animais, diferenciar as plantas e suas raízes, enfim, tudo o que é visível e o que está oculto pode ser material para a sua instrução.

3. Que é criatura racional quer dizer que observa, dá o nome e se apercebe de todas as coisas, isto é, que pode conhecer e dar um nome a todas as coisas (...). Somente assim, com efeito, poderá de facto conservar o título de animal racional, isto é, se conhecer os fundamentos de todas as coisas (COMÊNIO, 1996, p. 96).

Tudo pode ser conhecido pelo homem e, além de ser racional, ele é o senhor das outras criaturas, tem o poder de reverter tudo para o seu proveito e consegue controlar tanto os seus movimentos e atos quanto os das demais criaturas.

4. Que é o senhor das outras criaturas quer dizer que, ordenando tudo para fins legítimos, faz reverter tudo utilmente em seu proveito; quer dizer que, portando-se por toda a parte, no meio das criaturas, como um rei, isto é, grave e santamente (ou seja, adorando apenas o Criador acima de si mesmo, e todas as outras coisas menos que a si mesmo) defende a dignidade que lhe é concedida; que não está sujeito a nenhuma outra criatura (...). Numa palavra, que pode regular prudentemente os movimentos e acções externas e internas, de si mesmo e dos outros (COMÊNIO, 1996, p. 96).

O homem está acima das outras criaturas (plantas e animais), mas todas estão abaixo de Deus. Porém, ele é o único que se constitui como criatura à imagem e semelhança de seu Criador: "(...) finalmente, que é imagem de Deus, quer dizer que representa ao vivo a perfeição do seu arquétipo, como diz o próprio Arquétipo: 'Sede santos, porque Eu, o vosso Deus, sou santo' (*Levítico, 19, 2*)" (COMÊNIO, 1996, p. 97). O homem é, portanto, a representação viva da perfeição de Deus e segue o modelo de seu próprio Criador. A base desta afirmação é encontrada nas Sagradas Escrituras, sobre a qual a crença comeniana está fundamentada. Como os homens são considerados imagem e semelhança de Deus, eles são seres aptos a adquirirem o conhecimento e a alcançarem a perfeição, pois são destinados à eternidade. A morte é considerada uma passagem para a vida futura.

2. Efectivamente, a voz que, vindo do céu ressoa nas Sagradas Escrituras, que outra coisa dizer senão: 'ó homem, que tu me conheças, que tu te conheças?'. Eu, fonte de eternidade, de sabedoria e de beatitude; tu, criatura, imagem e delícia minha.

3. Com efeito, destinei-te a compartilhar comigo da eternidade; para teu uso, preparei o céu, a terra e tudo o que neles está contido; só em ti juntei, ao mesmo tempo, todas as prerrogativas, das quais as outras criaturas apenas têm uma: o ser, a vida, os sentidos e a razão. Fiz-te soberano das obras das minhas mãos, e coloquei tudo a teus pés, as ovelhas, os bois e os outros animais da terra, as aves do céu e os peixes do mar, e desta maneira coroei-te de glória e de honra (*Salmo 8, 6-9*). A ti, finalmente, para que nada te faltasse, dei-me eu próprio, mediante a união hipostática, ligando para sempre a minha natureza com a tua, sorte que não coube a nenhuma das outras criaturas visíveis e invisíveis. (...) Deves, portanto, compreender que és o protótipo, o admirável compêndio das minhas obras, o representante de Deus no meio delas, a coroa da minha glória (COMÊNIO, 1996, p. 81-82).

O homem recebe de Deus a vida, os sentidos e a razão, características que o tornam superior a outras criaturas, além disso, ele é predestinado à vida eterna, que será compartilhada com Deus, no céu. Por esta razão, a formação do ser humano compreende o corpo e a alma. Na proposta comeniana, ambos devem ser considerados no ensino, visto que o homem será preparado para a vida atual e futura. No entanto, ao final, a alma se servirá do corpo retirando-lhe o que é útil para a eternidade. Por isso, o autor afirma que será a alma racional que ascenderá à vida eterna e, para alcançá-la, o homem deverá desenvolver os seus sentidos desde o nascimento, seguidos do intelecto e da vontade, para que estes guiem as suas ações, possibilitem que a inteligência cresça com o passar do tempo e o homem possa, enfim, chegar à vida eterna.

Este caminhar para a eternidade demonstra que a vida terrena não é considerada suficiente para satisfazer a todos os desejos humanos, e a morte não consegue extinguir as aspirações do homem, portanto, a vida eterna prolongaria as possibilidades dadas aos seres. Antes de alcançá-la, porém, o homem deverá passar por duas outras vidas. Comênio (1996) apresenta três espécies de vida e morada do homem: o útero materno, responsável por ingressar o homem pelo nascimento à vida terrena; a terra, que se constitui como uma passagem para a próxima vida, por meio da morte e da ressurreição; e o céu, caracterizado como a vida eterna e plena.

10. Para cada um de nós, portanto, estão estabelecidas três espécies de vida e três espécies de morada: o útero materno, a terra e o céu. Da primeira, entra-se para a segunda, mediante o nascimento; da segunda, para a terceira, mediante a morte e a ressurreição; da terceira, nunca mais se sai, eternamente. Na primeira, recebemos apenas a vida, juntamente com um movimento e sentidos incipientes; na segunda, a vida, o movimento e os sentidos com os primórdios da inteligência; na terceira, a plenitude perfeita de todas as coisas (COMÊNIO, 1996, p. 87).

Na primeira vida, também chamada de vegetativa, o corpo é o centro da formação e nela se inicia o processo de lapidação da matéria bruta, que é vista como o homem ao nascer, a partir da educação do movimento e dos sentidos. Na segunda, também chamada de vida animal, o homem passa a formar a alma racional para a vida eterna, aprimorando seus movimentos e sentidos em contato com objetos exteriores, e desenvolvendo sua inteligência mediante a instrução, a virtude e a piedade. As duas primeiras vidas são consideradas oficinas preparatórias do corpo e da alma, nelas situa-se a proposição da didática comeniana, cuja finalidade principal é preparar o homem com ensinamentos relativos à vida atual (ciências, línguas e artes), mas, sobretudo, com ensinamentos fundamentais à vida futura (virtude e piedade), elegendo as Sagradas Escrituras como o cerne desta formação. Na terceira e última vida, também chamada de intelectual ou espiritual, o homem chegará à perfeição e ao prazer eterno do corpo e da alma, sendo condição para ingressar nesta vida o desenvolvimento de uma alma racional. Será, pois, o desenvolvimento da alma racional na vida terrena, para que o homem alcance a eternidade, o objetivo principal da arte de ensinar tudo a todos.

6. Portanto, assim como é certo que a estadia no útero materno é uma preparação para viver no corpo, assim também é certo que a estadia no corpo é uma preparação para aquela vida que será uma continuação da vida presente e durará eternamente. Feliz aquele que sai do útero materno com os membros bem formados! Mil vezes mais feliz aquele que sair desta vida com a alma bem limpa! (COMÊNIO, 1996, p. 93).

O útero materno prepara para a vida no corpo e a vida no corpo prepara para a eternidade. Esta preparação depende da educação, responsável por formar a alma racional para o ingresso na vida eterna e ocorre durante a vida terrena, porém a alma racional continua a se desenvolver na vida espiritual. O autor faz estas asserções ancorado em sua crença religiosa de que há uma vida eterna, vista por

ele como uma verdade trazida pelas Sagradas Escrituras. Por meio desta verdade, ele afirma que a educação propiciará a salvação ao gênero humano e, assim, a didática que ele propõe está submetida a esta verdade e é direcionada para este fim último.

As Sagradas Escrituras contêm, para Comênio (1996), os mistérios e as determinações para a instrução dos homens, elas amparam e direcionam a sua didática, além de serem vistas como o instrumento que poderá levar o homem a corrigir a sua degeneração. Com base nelas, o autor define que tudo o que há no homem ou que a ele pertença está degenerado, ou seja, apartado das virtudes e da sabedoria. Ele relata que no início dos tempos, o homem era o Jardim do Éden, mas por sua ingratidão com Deus ocorreu a perda de seus dois paraísos: o paraíso das delícias corporais, onde o homem estava, e o paraíso espiritual, que era o próprio homem. Disto resultou que o corpo e a alma se tornaram alvo de desgraças e o homem foi expulso do paraíso para a terra.

Mas que desventura foi a nossa! Estávamos no paraíso das delícias corporais, e perdemo-lo; e, ao mesmo tempo, perdemos o paraíso das delícias espirituais, que éramos nós mesmos. Fomos expulsos para as solidões da terra, e tornámo-nos nós próprios solidão e um autêntico deserto escuro e esquálido. Com efeito, fomos ingratos para com aqueles bens, dos quais, no paraíso, Deus nos havia cumulado com abundância relativamente à alma e ao corpo; merecidamente, portanto, fomos despojados de uns e de outros, e a nossa alma e o nosso corpo tornaram-se o alvo das desgraças (COMÊNIO, 1996, p. 56-57).

Segundo o autor, o homem se tornou uma solidão e a humanidade ficou perdida, entretanto Deus deu a ela um duplo conforto. Aos eleitos, Deus preparou o paraíso eterno, para que a perfeição fosse retomada e renovou a sua Igreja na terra, de tempos em tempos, cabendo ao homem ir ao encontro desta para aperfeiçoar a sua vida. A formação do homem, neste contexto, é compreendida como um caminho primordial para auxiliar no processo de correção da degeneração humana. Ela deve ser iniciada na infância, segundo os princípios da virtude e da religião cristã, a fim de obter a regeneração da humanidade.

15. Um dos primeiros ensinamentos que a Sagrada Escritura nos dá, é este: sob o sol não há nenhum outro caminho mais eficaz para corrigir as corrupções humanas que a recta educação da juventude. Com efeito, Salomão, depois de ter percorrido todos os labirintos dos

erros humanos e de se ter lamentado porque se não podiam corrigir as perversidades e enumerar os defeitos dos homens, volta-se finalmente para os jovens, suplicando-lhes 'que se lembrem do seu Criador nos dias da juventude e O temam e observem os mandamentos, porque isto é essencial para o homem' (*Eclesiastes*, 12, 13). E noutro lugar diz: 'Instruí o jovem no caminho que deve seguir, e ele não se afastará dele, mesmo quando for velho' (*Provérbios*, 22, 6) (COMÊNIO, 1996, p. 62-63).

A salvação do gênero humano é direcionada à juventude, sobretudo às crianças, porque Comênio (1996) as considera uma herança da vida futura e um exemplo de regeneração a ser seguido por todos os homens. A elas estaria reservado o direito ao céu, pois não se encontrariam manchadas pelo pecado ou pela incredulidade e, caso conservassem a graça divina que receberam ao nascer, se manteriam como eleitas e possibilitariam a regeneração da humanidade. As crianças são vistas como mais fáceis de serem educadas porque, sendo jovens, não teriam adquirido ainda uma má conduta, no entanto, a educação dos adultos não é desconsiderada. Estes poderiam ser ensinados quando se convertessem em crianças novamente, desaprendendo seus maus hábitos e regressando ao estado de simplicidade, humildade, castidade e obediência; virtudes que Comênio (1996) considera presentes na natureza das crianças. O adulto deveria regressar à natureza primeira e retirar a sua segunda natureza, representada pelos maus hábitos, podendo, assim, ser instruído. Na concepção comeniana, ninguém é excluído do ensino, todos têm o direito a ele.

Ainda assim, percebemos que há uma ênfase na educação da juventude para a salvação do gênero humano, de acordo com os desígnios das Sagradas Escrituras, pois as crianças são vistas como almas mais aptas a reverterem a corrupção universal. Educar a juventude, para o autor, significa:

22. Educar, pois, pròvidamente a juventude é providenciar para que os espíritos jovens sejam preservados das corruptelas do mundo e para que as sementes de honestidade neles lançadas sejam, por meio de admoestações e exemplos castos e contínuos, estimuladas para que germinem felizmente, e, por fim, providenciar para que as suas mentes sejam imbuídas de um verdadeiro conhecimento de Deus, de si mesmas e da multiplicidade das coisas; para que se habituem a ver a luz à luz de Deus, e a amar e a venerar, acima de tudo, o Pai das luzes (COMÊNIO, 1996, p. 67).

A formação do homem, iniciada na primeira idade, levará ao florescimento da honestidade, do conhecimento de todas as coisas e, principalmente, do conhecimento de Deus. Isto nos mostra que a compreensão do mundo deve se subordinar aos preceitos religiosos. Como dissemos anteriormente, na visão comeniana, o ser humano nasce com uma natureza apta ao conhecimento de si, de Deus e de todas as coisas, mas estes conhecimentos só serão concretizados mediante o processo de instrução das ciências, línguas e artes, além do ensino e prática da virtude e da piedade. Para o autor, é fundamental que este processo se inicie na primeira idade e, para justificar a sua premissa, ele destaca alguns aspectos que podemos reunir nos seguintes itens: (a) é mais fácil formar os novos do que os velhos, pois as crianças aprendem com maior facilidade e mais rápido; (b) há maior tempo na juventude do que na vida adulta para os estudos; (c) as primeiras impressões tornam-se mais consistentes e garantem maior estabilidade para as idades futuras; e (d) a alma humana se forma segundo os exemplos que lhe são dados no início da vida, assim, os bons exemplos devem ser seguidos logo que os sentidos da criança passarem a desempenhar as suas funções.

Essas justificativas estão amparadas na ideia, buscada por Comênio (1996) em Aristóteles, de que a alma do homem é como uma tábua rasa. Tudo pode ser impresso nela. Porém, o autor acrescenta que, na mente humana, diferentemente de uma tábua, não há margens. A criança pode aprender tudo, de forma ilimitada e aquele que dominar a arte de ensinar poderá escrever todas as coisas nesta tábua rasa, sem margens, que é a mente humana. O autor alerta que, às vezes, a tábua pode ser rugosa e, por isso, não se pode nela escrever tudo, mas na maioria das vezes, o que impede é a ignorância daquele que não sabe ensinar. Isto comprova a importância dada pelo autor à forma de condução na arte de ensinar, demonstrando que esta é um fator determinante para que se leve o conhecimento a todos, mesmo aos que apresentam dificuldades em aprender.

Além disso, há a concepção, em Comênio (1996), de que o homem possui em si a capacidade inata de aprender, sobretudo pelo fato de ser imagem e semelhança de Deus, conforme já afirmamos, mas também por ser dotado de sentidos, razão, curiosidade e desejo de saber, os quais o acompanham ao longo de sua vida. Dessa forma, “não é necessário, portanto, introduzir nada no homem a partir do exterior, mas apenas fazer germinar e desenvolver as coisas das quais ele contém o gérmen em si mesmo e fazer-lhe ver qual a sua natureza” (COMÊNIO, 1996, p. 104). O

conceito de que todos os homens têm em si a possibilidade de aprender justifica a própria bandeira levantada pelo autor em sua didática, que é o ensino de tudo a todos. À educação caberia a função de fazer florescer o que cada um possui em sua natureza, e mesmo que uns apresentem maior desenvolvimento do que os outros, todos podem ser ensinados porque são dotados de razão e sentidos. Estes, os sentidos, são vistos pelo autor como os responsáveis por captarem as impressões externas e imprimirem imagens no cérebro humano, constituindo as experiências do homem e o material para o seu raciocínio, portanto, para o uso da razão. É a partir deles que se deve desenvolver o ensino.

A mente, para Comênio (1998), recebe tudo o que há no universo, primeiramente, pelos sentidos e tem capacidade infinita. Mesmo depois, sem a interferência dos sentidos, as imagens das coisas permanecem na mente, a recordação as renova e a representação delas as retém. Este processo nos mostra que o ensino de todas as coisas, na didática comeniana, deve se iniciar pelos sentidos e estimular o uso da razão, fazendo com que os alunos relembrem e exponham o que ficou impresso em sua memória. O que sustenta esta ideia é que, seguindo uma determinada ordem na condução do ensino, ou melhor, seguindo um método que tem a pretensão de ser universal, o homem será capaz de aprender tudo o que existe no mundo pelos sentidos e pela razão. O autor compara a mente humana a um olho ou espelho:

12. (...) o olho ou o espelho simboliza muito bem a nossa mente, pois de tudo o que se lhe apresenta, de qualquer forma ou cor que seja, imediatamente mostrará em si uma imagem parecidíssima (...) Da mesma forma que, portanto, não é necessário forçar os olhos a abrirem-se e a fixarem os objetos, porque (tal como aquele que naturalmente tem sede de luz) eles experimentam prazer em olhar espontaneamente, e são capazes de olhar todas as coisas (desde que os não perturbem, apresentando-lhes ao mesmo tempo demasiados objetos) e nunca podem saciar-se de olhar; assim também a nossa mente sequiosa das coisas, está sempre atenta, toma, ou melhor, agarra todas as coisas, sem nunca se cansar, desde que não seja ofuscada com uma multidão de objetos e que, com a devida ordem, se lhe dê a observar uma coisa após a outra (COMÊNIO, 1996, p. 109).

A mente, da mesma forma que um olho ou espelho, quando lhe é apresentado, ordenadamente, um objeto aos seus sentidos, cria e imprime uma imagem deste no cérebro, fato que pode se repetir continuamente ao longo da vida.

O ser humano, sobretudo a criança, não se cansa de ver as coisas, observa a tudo com curiosidade, recebendo e imprimindo imagens na mente por meio dos sentidos, as quais ficam retidas na memória pelo uso da razão. Comênio (1996), pautado nestas concepções, vê o ensino que estimula os sentidos e que apresenta gradualmente, de forma ordenada e planejada, os objetos aos alunos, como necessário para garantir o pleno desenvolvimento da capacidade existente na mente humana. Esta é a condução prevista por ele em seu método universal.

Assim, as discussões que empreendemos até o momento sobre a importância dos sentidos e da razão no método universal comeniano; sobre a concepção do homem como imagem e semelhança de Deus e sobre a necessidade de educar a juventude, a partir da primeira idade, para o desenvolvimento da alma racional foram realizadas com a finalidade de examinarmos o elemento relativo ao ensino de tudo a todos quanto à vida atual e futura, presente na didática comeniana. Vimos que a instrução de tudo o que se refere à vida atual e futura encontra-se ancorada no princípio de desenvolvimento da alma racional na vida terrena para que o homem possa alcançar a vida eterna. Tal processo deve ocorrer de acordo com a fé cristã, sendo norteado pelas Sagradas Escrituras, e precisa seguir uma determinada ordem, fazendo o uso dos sentidos e da razão.

Além do ensino de tudo o que verse sobre a vida atual e futura, Comênio (1996) apresenta outros aspectos na composição do seu conceito de didática, os quais passaremos a analisar na sequência. São eles os fundamentos de sua arte didática: (a) para prolongar a vida; (b) para ensinar e aprender com segurança; (c) para ensinar e aprender com facilidade; (d) para ensinar e aprender solidamente e (e) para ensinar com rapidez. Antes, porém, de prosseguirmos com o nosso exame, retomaremos a definição dada pelo autor sobre a didática, para explorarmos um pouco mais a base teológica que direciona a sua concepção.

Tratado da Arte Universal de Ensinar Tudo a Todos ou processo seguro e excelente de instituir em todas as comunidades de qualquer Reino Cristão, cidades e aldeias, escolas tais que toda a juventude de um e de outro sexo, sem exceptuar ninguém em parte alguma, possa ser formada nos estudos, educada nos bons costumes, impregnada de piedade e, desta maneira, possa ser, nos anos de puberdade, instruída em tudo o que diz respeito à vida presente e futura, com economia de tempo e de fadiga, com agrado e com solidez (COMÊNIO, 1996, p. 43).

A fundamentação teológica que pauta a compreensão do homem, associada aos ideais educacionais propostos por reformadores protestantes quanto à gratuidade e universalidade do ensino são elementos centrais encontrados na concepção de didática em Comênio. Há autores, como Lopes (2003), por exemplo, que afirmam ser a visão teológica do ser humano o fator que levou Comênio a produzir a obra pedagógica “Didática Magna”, ou seja, o pedagógico é uma ferramenta precedida pela concepção teológica do homem, cujo fim é amar e servir a Deus e, para isso, o gênero humano precisaria ser formado seguindo os princípios da fé cristã.

Nesse sentido, Comênio (1996) aponta que a maior arte está na formação do homem, um ser versátil e complexo frente aos outros animais. Ensinar a arte das artes caracteriza-se como um esforço coletivo, árduo, que levará tempo e terá como fim último a salvação do gênero humano. O autor se define como um teólogo preocupado com os problemas escolares, mas que não domina plenamente este assunto; a ele seria permitido lidar com as questões educacionais porque todas as invenções e ideias derivam de Deus. Assim, o tratado da arte universal que ele propõe tem sua fonte na intuição divina.

20. Deixai-me, ó almas cristãs, falar-vos com toda a confiança! Quem me conhece muito de perto sabe muito bem que sou homem de fraca inteligência e quase de nenhuma instrução; e sabe também que choro os infortúnios de nossa época e desejo vivamente suprir, se isso é possível, quer com minhas invenções, quer com a dos outros (todas as invenções derivam, de resto, do nosso bom Deus), a tudo o que nos falta de mais importante.

21. Se, portanto, encontrei alguma boa ideia, ela não deve ser minha, mas d'Aquele que costuma obter louvores da boca das crianças, e que, para se mostrar de facto fiel veraz e benigno, dá a quem pede, abre a quem bate e oferece a quem procura (...) O meu Cristo sabe que tenho um coração tão simples que não há para mim diferença entre ensinar e ser ensinado, advertir e ser advertido, entre ser mestre dos mestres (se me é lícito falar assim) e discípulo dos discípulos (se acaso posso esperar algum progresso).

22. Por isso, as observações que o Senhor me concedeu fazer, eis que as ponho em público e em comum com todos (COMÊNIO, 1996, p. 51-52).

A educação é vista por Comênio como um instrumento capaz de empreender reformas sociais exigidas frente ao momento turbulento em que ele viveu, como um caminho que propiciaria a libertação e a salvação humanas. Conforme afirmamos, ele considera que o homem é uma criatura à imagem e semelhança de Deus, sendo

capaz de progredir por meio do trabalho. Dessa maneira, de acordo com Covello (1991, p. 62), "(...) Comenius encontrava nas Sagradas Escrituras os fundamentos de seu sistema filosófico e em todas as suas obras a Bíblia é mencionada como fonte de sabedoria. Ciência e religião unem-se em Comenius". Isto significa que as ideias pedagógicas e as teológicas se estreitam na visão comeniana e não podem ser separadas se quisermos compreender a didática para este autor.

A didática é vista como um produto da graça divina e esse caráter possibilitaria a investigação científica pelo ser humano. Comênio (1996) aponta, ainda, que a didática foi objeto de investigações anteriores, mas que os resultados alcançados não foram satisfatórios porque não existia a ousadia de se buscar um método universal de ensinar tudo a todos. Além disso, explica que a maior parte das tentativas se concentraram no desenvolvimento de compêndios para ensinar de forma mais fácil e rápida determinadas artes ou ciências e a base para estas sugestões se pautava nas observações externas, coletadas *a posteriori*. Contrariamente, a didática proposta por ele é demonstrada *a priori*, seus fundamentos derivam da natureza das coisas, buscando-se a instituição de um método universal que desenvolva as escolas universais. Em suas palavras:

3. Nós ousamos prometer uma *Didática Magna*, isto é, um método universal de ensinar tudo a todos. E de ensinar com tal *certeza*, que seja impossível não conseguir bons resultados. E de ensinar *rapidamente*, ou seja, sem nenhum enfado e sem nenhum aborrecimento para os alunos e para os professores, mas antes com sumo prazer para uns e para outros. E de ensinar *solidamente*, não superficialmente e apenas com palavras, mas encaminhando os alunos para uma verdadeira instrução, para os bons costumes e para a piedade sincera. Enfim, demonstraremos todas essas coisas *a priori*, isto é, derivando-as da própria natureza imutável das coisas, como de uma fonte viva que produz eternos arroyos que vão, de novo, reunir-se num único rio; assim, estabelecemos um método universal de fundar escolas universais (COMÊNIO, 1996, p.45-46).

Há a premissa de imutabilidade na didática proposta por Comênio, pois as características de seu método universal se apoiam na certeza de resultados favoráveis e na garantia de uma forma rápida, sólida e prazerosa de desenvolver o ensino a partir da natureza imutável das coisas. Ao homem e às coisas é atribuída uma natureza dada *a priori*, por Deus, e, no caso do ser humano, a sua natureza permite que ele desenvolva o que já existe dentro de si por meio da educação, alcançando a plenitude de que ele é capaz.

A universalidade do método comeniano é comparada ao caminho invariável traçado eternamente pelos córregos, que voltam a se unir em um único rio, seguindo o curso da natureza. Portanto, o ensino voltado à instrução não superficial, aos bons costumes e à piedade se desenvolverá com a certeza de resultados favoráveis, rapidamente e solidamente porque se encontra pautado na natureza imutável das coisas, seguindo uma determinada ordem. A natureza é responsável por garantir as sementes da sabedoria, virtude e piedade, mas não as dá propriamente aos homens, pois eles só poderão adquiri-las pela prática; aprendendo, agindo e orando. O conhecimento do homem é, portanto, oriundo de sua experiência. Ele pode aprender por toda a sua vida, mas, para isso, os seus sentidos devem ser orientados para a observação de tudo, a fim de que ele possa não apenas conhecer, mas, sobretudo, experimentar e executar todas as coisas. É interessante destacarmos o reconhecimento da importância da prática na didática comeniana.

A natureza é também vista como o estado primitivo e fundamental, anterior à corrupção do homem e ao qual este deve retornar. Ela é a força e o fluxo incessante da providência divina para que o homem regresse ao seu estado primitivo, livre da degeneração. Essa concepção sobre a natureza, que é direcionada por uma visão teológica, constitui a base do método universal de ensinar tudo a todos, e é o que permite, de acordo com a visão comeniana, ultrapassar a didática proposta por outros autores anteriores a ele, a qual se resumia na elaboração de compêndios para um ensino fácil e rápido de algumas artes ou ciências.

Observamos que, mesmo criticando a didática limitada aos compêndios, Comênio (1996) também irá propor um ensino em menor tempo, de forma consistente e agradável, incentivando o uso de materiais educacionais preparados de acordo com as proposições de seu método, mas ele justifica que, diferentemente daqueles que o precederam, a base de seu método universal se encontra nas Sagradas Escrituras. Com isso, as suas finalidades de formação do homem para ser homem em tudo o que verse sobre a vida atual e futura, a fim de que seja alcançada a salvação da humanidade, é o elemento principal que diferenciará a sua didática das demais.

Levando em consideração essa discussão acerca da visão teológica que direciona a didática comeniana, passaremos a examinar os fundamentos que compõem o seu método universal, os quais se encontram subordinados a essa visão.

Segundo Comênio (1996), o método universal constitui o caminho que garante resultados favoráveis à prática dos estudos, sendo definido pelos princípios da facilidade, solidez e rapidez. Esses princípios permitem que o professor possa ensinar aquilo que é essencial aos alunos, fazendo das escolas um ambiente atrativo, de concentração e progresso.

1. Parecerei excessivamente presunçoso com esta afirmação ousada. Mas vou abordar o assunto de frente, constituindo o leitor como juiz e não representando eu próprio senão o papel de actor. Chamo escola perfeitamente correspondente ao seu fim aquela que é uma verdadeira *oficina de homens*, isto é, onde as mentes dos alunos sejam mergulhadas no fulgor da sabedoria, para que penetrem prontamente em todas as coisas manifestas e ocultas (como diz o *Livro da Sabedoria*, 7, 2 I), as almas e as inclinações da alma sejam dirigidas para a harmonia universal das virtudes, e os corações sejam trespessados e inebriados de amores divinos, de tal maneira que, já na terra, se habituem a viver uma vida celeste todos aqueles que, para se embeberem de verdade, sabedoria, são enviados às escolas cristãs. Numa palavra: onde absolutamente tudo seja ensinado absolutamente a todos (*'ubi Omnes, Omnia, Omnino, doceantur'*) (COMÊNIO, 1996, p. 155).

A escola é vista como uma oficina de homens, na qual tudo é ensinado a todos, sem exceção, formando em todos o saber, as virtudes e a piedade. Comênio (1996) define o modelo universal da escola cristã para que se cumpra o fim último do homem, torná-lo homem e fazer com que este alcance a perfeição junto a Deus, na vida eterna. Segundo o autor, nem todas as aldeias e pequenos povoados possuíam escolas e nem todos as frequentavam, sobretudo os pobres, os quais ele acreditava que, se recebessem instrução, poderiam contribuir para a Igreja e para o Estado. Assim, na didática comeniana há a ênfase no caráter de universalidade do ensino e isto se torna evidente pela afirmação de que “absolutamente tudo” deve ser ensinado “absolutamente a todos”. Analisemos um pouco mais essa máxima, iniciando por sua primeira parte.

Para discutirmos o “absolutamente tudo” da didática comeniana, retomaremos a definição de homem para este autor. Conforme afirmamos, o homem é visto como um ser racional, superior às outras criaturas e à imagem e semelhança de Deus. Por isso, ele tem, por sua natureza, a possibilidade de conhecer todas as coisas, ser capaz de dominá-las e a si mesmo, e dirigir a si e a tudo para Deus. Estes requisitos são expressos, na didática de Comênio, pela forma de três atributos: “I. Instrução, II.

Virtude, ou seja, honestidade de costumes, III. Religião, ou seja, piedade” (COMÊNIO, 1996, p. 97). A instrução é o conhecimento pleno das ciências, artes e línguas; a virtude ou honestidade de costumes é a plena formação interior e exterior da alma; e, por fim, a religião ou piedade é a veneração interior que dirige a alma do homem e todas as coisas a Deus. Esta última pode ser ensinada às crianças, metodicamente, por professores, pais, sacerdotes e ministros, apesar de ser considerada um dom divino. As fontes para o cultivo da piedade são a Sagrada Escritura, o mundo e o próprio homem.

Os três atributos citados são inseparáveis e se relacionam, respectivamente, de acordo com a visão comeniana, às faculdades humanas da inteligência, da vontade e da consciência. Essas faculdades levariam à concretização da finalidade do homem no mundo, que é servir e fruir do prazer da alma, que emana de Deus, do próximo e de si mesmo, fazendo uso dos conhecimentos acerca da piedade, virtude e ciência para a formação de sua alma racional. Para Comênio (1996), o prazer que vem das próprias coisas resulta da alegria do sábio em suas observações e em seu filosofar; o prazer que cada um encontra em si é resultado da boa disposição interior do homem em seguir a ordem e a justiça; e, por fim, o prazer de Deus é o mais elevado que se pode experimentar e nele o homem vive a alegria da vida eterna ainda na vida terrena. Portanto, o homem segue e se conforma a Deus, ou seja, molda-se à sua forma e imita o seu modelo de ser e agir. Nesse contexto, as escolas serão o instrumento que tornarão isto possível, devendo, por isso, constituir-se como escolas cristãs.

Nas escolas cristãs deve-se ensinar tudo a todos, porém nem todo o saber das ciências, artes e línguas, de forma aprofundada, será exigido de todos; pois isto não seria útil e nem possível, dada a efemeridade da vida humana. Segundo Comênio (1996, p. 145):

Pretendemos apenas que se ensine a todos a conhecer os fundamentos, as razões e os objetivos de todas as coisas principais, das que existem na natureza como das que se fabricam, pois somos colocados no mundo, não somente para que nos façamos de espectadores, mas também de actores.

A todos deve-se dar o conhecimento daquilo que existe no mundo, a fim de que todos possam fazer uso das coisas e emitir juízos sobre elas. É aprendendo, agindo e orando que o homem é formado plenamente na concepção comeniana, por

isso ele defende a ideia de que o homem não deve ser um espectador no mundo, mas um ator. Assim, nas escolas ou oficinas de homens “5. (...) deve aprender-se a escrever escrevendo, a falar falando, a cantar cantando, a raciocinar raciocinando, etc., para que as escolas não sejam senão oficinas onde se trabalha fervidamente” (COMÊNIO, 1996, p. 320). Isto significa que os alunos alcançarão a plena formação se praticarem aquilo que se deseja que aprendam. As escolas devem ter a finalidade de tornar os homens verdadeiramente homens e, para isso, devem propiciar o cultivo da inteligência pelas ciências, artes e línguas; formar a virtude e contribuir para o exercício constante do louvor a Deus. A visão comeniana segue, dessa forma, os princípios expostos pelo luteranismo, de que em todas as cidades, vilas e aldeias sejam construídas escolas para a juventude, a fim de que se possa instruí-la nas letras, moral e religião, utilizando-se um método fácil e prazeroso às crianças. Este é o objetivo principal perseguido em sua didática e, de acordo com ele, a instrução (ciências, artes e línguas), a virtude (moral) e a piedade (religião) são possibilidades de o homem aproximar-se de seu fim último, a vida eterna, sendo consideradas, por isso, como a essência da vida presente e futura. As demais coisas são vistas como acessórias, ou seja, são ornamentos externos da vida, como por exemplo, a saúde, a força, a beleza, o poder, a dignidade, a amizade, o sucesso, a longevidade, entre outros.

Destacamos que há uma contraposição, na didática comeniana, entre a essência, vista como o fundamento de tudo, e o ornamento, visto como o acessório acrescentado ao essencial, ou ainda, aquilo que deriva espontaneamente do essencial. Assim, não apenas o que é selecionado ao ensino de todos os homens precisa ser essencial, pois a instrução, a virtude e a religião compõem a essência de tudo o que cabe ao ensino; como os princípios que direcionam o método universal, segundo o qual todas as coisas devem ser ensinadas a partir de seus fundamentos, são estabelecidos pela essência retirada das características, formas e finalidades do que se observa na natureza. Esta essência é expressa nos fundamentos que compõem e direcionam o método comeniano voltado a todos os homens.

Além do caráter essencial presente no “absolutamente tudo” o que deve ser ensinado, a didática comeniana compreende o ensino a “absolutamente todos”. Passaremos, a partir deste momento, à análise dessa questão.

Quando o autor define que a arte de ensinar deve se voltar a todos, ele inclui aqueles a quem designa como estúpidos e inteligentes, ricos e pobres, dirigentes e

súditos, ambos os sexos; enfim, todos os seres humanos serão educados. Quanto mais educação, maior será a elevação da alma humana.

1. Que devem ser enviados às escolas não apenas os filhos dos ricos ou dos cidadãos principais, mas todos por igual, nobres e plebeus, ricos e pobres, rapazes e raparigas, em todas as cidades, aldeias e casais isolados, demonstram-no as razões seguintes:
2. Em primeiro lugar, todos aqueles que nasceram homens, nasceram para o mesmo fim principal, para serem homens, ou seja, criatura racional, senhora das outras criaturas, imagem verdadeira do seu Criador. Todos, por isso, devem ser encaminhados de modo que, embebidos seriamente do saber, da virtude e da religião, passem utilmente a vida presente e se preparem dignamente para a futura (COMÊNIO, 1996, p. 139).

Os homens são vistos como iguais por natureza e, por isso, nasceram para o mesmo fim. Todos precisam ser formados pela instrução, virtude e religião para que estes atributos se tornem úteis em sua vida presente e sirvam como preparação à vida futura. Esta preparação se estende a todos os homens para que eles cumpram o que lhes destinou a divina providência, em outras palavras, para que exerçam os futuros ofícios de sua vocação. Comênio (1996) acredita que àqueles a quem ele denomina rudes, estúpidos e débeis por natureza deve ser dado o auxílio necessário em sua formação, pois a instrução trará melhorias aos espíritos destes e, se for a vontade de Deus, muitos deles poderão ultrapassar até os bem-dotados. Porém, mesmo que estes não progridam nos estudos, tornar-se-ão mais dóceis para a obediência aos costumes e às autoridades políticas ou religiosas. Esse fato nos mostra que a educação é vista por Comênio (1996) como um meio de harmonizar a convivência entre os homens e como um meio de submeter os homens, que devem ser “obedientes” “aos costumes e às autoridades políticas ou religiosas.

As mulheres também são incluídas na didática comeniana, pois merecem o reino dos céus por serem, como os homens, imagem e semelhança de Deus e dotadas de inteligência. Elas devem ser instruídas para a honestidade e a beatitude, recebendo livros que as encaminhem ao conhecimento de Deus, às virtudes e à piedade. Em suma, não se deve excluir nenhum ser humano do direito aos estudos.

8. Se alguém disser: onde iremos nós parar, se os operários, os agricultores, os moços de fretes e finalmente as mulheres se entregarem aos estudos? Respondo: acontecerá que, se esta educação universal da juventude for devidamente continuada, a ninguém faltará, daí em diante, matéria de bons pensamentos, de

bons desejos, de boas inspirações e também de boas obras. E todos saberão para onde devem dirigir todos os actos e desejos da vida, por que caminhos devem andar e de que modo cada um há-de ocupar o seu lugar. Além disso, todos se deleitarão, mesmo no meio dos trabalhos e das fadigas, meditando nas palavras e nas obras de Deus, e evitarão o ócio, causa de pecados carnis e de delitos de sangue, lendo frequentemente a Bíblia e outros bons livros (e estes prazeres, muito doces, atraem quem já os saboreou) (COMÊNIO, 1996, p. 143).

De acordo com o autor, mesmo que existam as vocações e as diferenças quanto ao lugar a ser ocupado pelos homens no mundo, a educação universal garantirá que todos saibam como caminhar e como desenvolver o que lhes foi concedido por Deus. Além disso, todos poderão ler a Bíblia e outros livros considerados adequados à fé cristã, desenvolvendo pensamentos, desejos e ações coerentes com o que é encontrado nas Sagradas Escrituras e evitando o ócio, que é visto como causador dos pecados no mundo.

A didática comeniana ou a arte de ensinar tudo a todos tem o seu carácter revolucionário exatamente nas máximas que analisamos: “absolutamente tudo” a “absolutamente todos”. É esta universalidade, que precisa ser situada e compreendida no contexto de sua época, que imprime o diferencial e a inovação trazida pela concepção educacional de Comênio (1996), constituindo uma bandeira que, somada à gratuidade do ensino, se estenderá e marcará profundamente a modernidade. As escolas que existiam no século XVII, período em que foi escrita a obra “Didática Magna”, não se configuravam dessa forma, não eram escolas pautadas no princípio de universalidade, não expressando a preocupação de incluir todos os homens ou de dar a todos a possibilidade de se formarem nos estudos. Merece destaque também a preocupação do autor em elaborar um método universal, a ser seguido por todas as escolas futuras, e o incentivo para reformar as escolas existentes quanto à organização e aos procedimentos metodológicos utilizados.

Para Comênio (1996), os procedimentos adotados nas escolas de sua época poderiam ser comparados a uma câmara de tortura da inteligência, o que levava muitos alunos a optarem pelo abandono da escola e pelo ingresso no trabalho das oficinas de artesãos. Além desse aspecto, ele aponta que o ensino ministrado aos que permaneciam nas escolas estava voltado apenas à ciência, descuidando-se da virtude e da piedade, vistas como essenciais à vida atual e futura e como

inseparáveis do saber científico nas escolas cristãs. O método de ensino nas escolas da época de Comênio foi classificado por ele como violento, dispendioso e confuso, o que tornava também difícil a aprendizagem dos alunos. O autor cita, como exemplo, o ensino de latim, definindo-o como penoso e longo. Com isso, as matérias sobre as quais versava o ensino nas escolas eram vistas por Comênio (1996) como não essenciais e as opiniões que as acompanhavam eram consideradas infundadas. Isto porque, nas palavras do autor, "(...) quase nunca os espíritos são alimentados com coisas verdadeiramente substanciais, mas na maior parte dos casos, são atulhados com palavras ocas (palavras de vento e linguagem de papagaio) e com opiniões que pesam tanto como a palha e o fumo" (COMÊNIO, 1996, p. 159). Na visão comeniana, faltava solidez ao ensino dado nas escolas e uma melhor preparação aos que ministravam o conteúdo, os quais se limitavam a repetir o que outros haviam dito sem maiores compreensões ou julgamento.

Recordando-se de sua formação, Comênio (1996) lamenta o tempo perdido em sua juventude com o que considerava serem banalidades. Amparando-se por uma direção divina, ele acreditava ser capaz de apontar os erros cometidos pelos professores e os possíveis caminhos para os evitarem na futura educação da juventude. Propunha, dessa maneira, que fosse operada uma reforma nas escolas.

2. Mas qual é a escola que, até hoje, se propôs este grau de perfeição? Não falemos sequer em alguma que o tenha atingido. Mas para que não pareça que acalentamos ideias platônicas e sonhamos com uma perfeição que não existe em parte alguma, nem talvez possa esperar-se nesta vida, mostraremos, com outro argumento, que as escolas devem ser como disse, e que, todavia, até agora, não têm sido assim (COMÊNIO, 1996, p. 156).

A defesa da reforma nas escolas é vista como uma possibilidade que será concretizada caso seja adotado o método universal proposto por Comênio. Nesse método, a instrução (saber), a moral (virtude) e a piedade (religião) serão essenciais para que o homem se guie pelos sentidos e pela razão, alcançando o âmago das coisas, conhecendo e fazendo uso do que aprendeu. Além disso, o autor sugere que a formação escolar seja uma preparação para a vida futura (eterna), se finde antes da idade adulta (até os 24 anos) e ocorra por meio de exercícios públicos do estudo, durante quatro horas diárias e com um professor para a instrução de diversos

alunos. Esse formato levaria, segundo o autor, a uma economia de esforços, ao contrário do que vinha ocorrendo com um professor para cada aluno.

Encontramos nesta premissa a ideia de que é possível ensinar muitos alunos ao mesmo tempo por um único professor porque todos os homens possuem em sua natureza a gênese do saber, da moral e da piedade. Dessa forma, se o professor seguir o método universal de ensino, com a devida ordenação e planejamento, levará todos os seus alunos a desenvolverem o que já existe em sua natureza.

9. (...) devo demonstrar que é possível que toda a juventude seja introduzida nas letras, na moral e na piedade, sem todo aquele enfado e dificuldade que, com o método correntemente em uso, experimentam, por toda a parte, tanto os professores como os alunos.

10. O fundamento único, mas mais que suficiente, desta demonstração, está no seguinte princípio: qualquer coisa, para onde se inclina por natureza, não somente se deixa facilmente conduzir, mas até para lá se dirige espontaneamente com verdadeira satisfação, de tal modo que sente mesmo dor, se disso é impedida (COMÊNIO, 1996, p. 167-168).

O ser humano tem, por natureza, possibilidades de fazer tudo aquilo para o que foi destinado, ou seja, tornar-se homem, pois nele há as sementes da ciência, moral e piedade. A natureza do homem o atrai para o seu fim e ele se dirige espontaneamente e com prazer para o conhecimento de todas as coisas, de si e de Deus. Porém, para que estas sementes germinem é preciso que se faça uso de adequados estímulos, ordem e direção em sua instrução. Dito de outra forma, a natureza atrai o homem para o seu fim, mas é o método correto que conduzirá a sua inteligência ao conhecimento de tudo. E, nesse sentido, Comênio (1996) propõe a adoção de um método universal, capaz de ensinar tudo a todos, já que à inteligência humana nada é considerado inacessível.

15. (...) não há no mundo um penhasco ou uma torre tão alta que não possa ser escalada por quem quer que tenha pés, desde que a elas se encostem escadas necessárias, ou então talhando as rochas no lugar e com a ordem apropriada, nela se façam degraus, e, do lado dos precipícios perigosos, se ponham defesas. Portanto, se tão poucos chegam à sumidade do saber, embora muitos para lá se encaminhem com ânimo ardente e valoroso, e, se aqueles que chegam até certo ponto, o não conseguem senão à custa de fadiga, de angústia, de cansaço e de vertigens, tropeçando e caindo muitas vezes, isso não quer dizer que para a inteligência humana haja qualquer cume inacessível, mas que os degraus não estão bem

dispostos e que são curtos, gastos e arruinados, ou seja, que o método é confuso. Subindo por degraus devidamente dispostos, nivelados, sólidos e seguros, quem quer pode ser conduzido a qualquer altura (COMÊNIO, 1996, p. 170).

A todos Deus dá a aptidão para o desenvolvimento da inteligência e, se alguns alcançam mais e outros menos resultados, isto não se deve a uma limitação humana, mas ao método. Comênio (1996) acredita que com o método adequado o desenvolvimento da inteligência não terá limites. Ele afirma que o desejo de saber é inato ao ser humano, o que demonstra a sua filiação às concepções aristotélicas, e se o homem demonstrar falta de vontade em conhecer será necessário que se empreguem ações voltadas ao regresso de seu apetite natural pelo saber. Nesse sentido, na didática comeniana, a formação de toda a juventude segue o mesmo método, universal, porque os fins são os mesmos para todos os homens (formação quanto à sabedoria, moral e piedade) e, ainda que alguns alcancem maior ou menor desenvolvimento de sua inteligência, todos possuem a mesma natureza. As diferenças no desenvolvimento da inteligência humana se devem, conforme Comênio (1996), à arte e habilidade implicadas no ensino.

4. Uma vez que, até hoje, o método de educar tem sido tão vago que dificilmente alguém ousaria dizer: 'eu, em tantos anos, conduzirei este jovem até este ponto, e deixá-lo-ei instruído desta ou daquela maneira, etc.', importa ver se esta arte de plantar nos espíritos pode basear-se num fundamento tão sólido que conduza, com certeza e sem erro possível, ao progresso intelectual (COMÊNIO, 1996, p. 206).

O progresso intelectual nas escolas é alcançado pelo domínio da arte de ensinar e esta depende do estabelecimento de fundamentos para a composição de um método universal a ser seguido. Para compor a arte de ensinar, Comênio (1996) retira seus fundamentos de exemplos que observa na natureza. Nesse aspecto, há uma aproximação das ideias desse autor em relação às concepções expressas na obra "Novum Organum", do filósofo inglês Francis Bacon (1561-1626), escrita em 1620. Esclarecemos, porém, que as motivações para a escrita das obras de Comênio (1996) e de Bacon (2003) foram diversas; enquanto o primeiro delinea o método universal de ensinar tudo a todos seguindo os preceitos das Sagradas Escrituras, por meio da "Didática Magna", o segundo propõe o método de interpretação da natureza, voltado à descoberta científica e ao avanço das ciências,

privilegiando a observação dos fatos particulares e o uso de experimentos para a descoberta de axiomas. Ainda assim, podemos aproximar os preceitos da didática comeniana às afirmações baconianas, como por exemplo, no que se refere à observação da natureza como fonte de desenvolvimento das ciências e das artes pelos homens.

CXXIX. (...) se alguém se dispõe a instaurar e estender o poder e o domínio do gênero humano sobre o universo, a sua ambição (se assim pode ser chamada) seria, sem dúvida, a mais sábia e a mais nobre de todas. Pois bem, o império do homem sobre as coisas se apoia unicamente nas artes e nas ciências. A natureza não se domina, senão obedecendo-lhe. (...) devemos reconhecer que a própria visão da luz é muito mais benéfica e bela que todas as suas vantagens práticas. Assim também a contemplação das coisas tais como são, sem superstição e impostura, sem erro ou confusão, é em si mesma mais digna que todos os frutos das descobertas. (...) Que o gênero humano recupere os seus direitos sobre a natureza, direitos que lhe competem por dotação divina. Restitua-se ao homem esse poder e seja o seu exercício guiado por uma razão reta e pela verdadeira religião (BACON, 2003, p. 73-74).

Na visão do autor citado, a providência divina deu ao homem a possibilidade de dominar a natureza e este domínio será guiado pela razão e religião. Comênio (1996) apresenta ideias semelhantes quando afirma que Deus fez o homem como uma criatura racional e senhora de outras criaturas, propiciando-lhe o desenvolvimento de sua inteligência pela instrução, moral e religião. Em outra passagem da obra de Bacon (2003), há a ideia de que pelas ciências e artes o homem pode retomar o seu domínio sobre as demais criaturas, perdido devido ao pecado original; aspecto que também é abordado na obra comeniana. Assim se expressa Bacon (2003): “pelo pecado o homem perdeu a inocência e o domínio das criaturas. Ambas as perdas podem ser reparadas, mesmo que em parte, ainda nesta vida; a primeira com a religião e com a fé, a segunda com as artes e com as ciências” (BACON, 2003, p. 202). Há, portanto, a concepção de que o homem é capaz de dominar o universo desenvolvendo as ciências e as artes, as quais terão suas bases na observação da natureza. Na visão comeniana, o ensino é visto como uma arte que deve seguir a ordem e os princípios observados na natureza. Essa observação, baseada em casos particulares, levará o autor a determinar os fundamentos que comporão a arte universal de ensinar nas escolas. Por fim,

destacamos uma última passagem escrita por Bacon (2003), na qual ele volta a abordar a relação entre a ciência e a observação da natureza.

LII. (...) deve-se ter em conta que neste *Organon* foi nosso propósito tratar de lógica, não de filosofia; mas, como a nossa lógica procura ensinar e guiar o intelecto e não agarrar e segurar as abstrações da realidade com as frágeis escoras da mente (como a lógica vulgar), mas realmente esquadriñar a natureza, voltando-se para a descoberta das virtudes e dos atos dos corpos, bem como de suas leis determinadas na matéria, dependendo, em resumo, esta ciência, não apenas da natureza do intelecto, mas também da natureza das coisas, não é para espantar que tenha sido ilustrada, continuamente, com observações sobre a natureza, que devem servir de exemplos da nossa arte (BACON, 2003, p. 201).

A ciência, para ensinar e guiar o intelecto, depende da natureza do intelecto e da natureza das coisas, não deve se orientar por abstrações da realidade e, neste sentido, os exemplos utilizados pelo autor para ilustrar o seu método são retirados de observações sobre a natureza. Esta concepção é encontrada também na proposição dos fundamentos da arte de ensinar comeniana, pois, como vimos, os fundamentos desta didática derivam da natureza das coisas, buscando-se a instituição de um método universal que desenvolva escolas universais. Tanto a concepção comeniana sobre o progresso intelectual nas escolas, desenvolvida pelo domínio da arte de ensinar; como a concepção baconiana acerca do progresso das ciências, desenvolvida pela arte de interpretar a natureza estão baseadas no princípio da observação e, a partir desta, ocorre a proposição dos fundamentos que compõem essas concepções.

Na *Didática Magna*, Comênio (1996) faz observações sobre os aspectos relacionados à vida dos animais e das plantas e as utiliza como base para retirar o princípio essencial que elas contêm. Isso lhe permite criticar as escolas existentes em sua época, propor a sua reforma e definir os fundamentos do método universal para as futuras escolas.

7. De tudo isto, é evidente que a ordem, que desejamos seja a regra universal perfeita na arte de tudo ensinar e de tudo aprender, não deve ser procurada e não pode ser encontrada senão na escola da natureza. Com base sólida neste princípio, as coisas artificiais poderão tão facilmente e tão espontaneamente como facilmente e espontaneamente fluem as coisas naturais. Com efeito, Cícero escreveu: 'Se seguirmos a natureza por guia, nunca erraremos'. E acrescenta: 'Sob a direcção da natureza, de modo algum pode errar-

se'. Temos precisamente essa esperança, e, por isso, pondo em acção os mesmos processos que a natureza põe em acção, ao realizar esta ou aquela tarefa, prosseguiremos de modo igual a ela (COMÊNIO, 1996, p. 190).

Os fundamentos nos quais se baseia o método universal comeniano são formulados a partir de observações da natureza. Conforme apontamos no início da nossa seção, existem cinco fundamentos no método universal de Comênio (1996), são eles: (a) fundamentos para prolongar a vida; (b) fundamentos para ensinar e aprender com segurança; (c) fundamentos para ensinar e aprender com facilidade; (d) fundamentos para ensinar e aprender com solidez e (e) fundamentos para ensinar com rapidez. O autor enumera, no interior de cada um deles, subdivisões para explicar e detalhar os elementos contidos nesses fundamentos centrais de seu método. Iniciaremos a discussão pelos fundamentos para prolongar a vida.

O bom uso da vida e o não desperdício desta com inutilidades ou excessos são os aspectos principais apontados pelo autor para que o homem possa prolongar a vida terrena, desenvolver plenamente a alma racional e alcançar a vida futura (eterna). O homem é, portanto, o responsável por abreviar a sua vida quando não a emprega em assuntos relevantes ou quando comete atos contrários aos bons costumes e aos cuidados com a saúde, prejudicando o corpo e a alma.

8. Temos o dever de manter o corpo ao abrigo das doenças e das recaídas; primeiro, porque ele é a habitação, e a única habitação da alma; por isso, se o corpo se arruína, a alma é obrigada a emigrar imediatamente deste mundo; e mesmo que se arruíne, pouco a pouco, por meio de rupturas que se abrem, ora de um lado, ora do outro, o seu hóspede, a alma, sente a habitação incômoda. Se, portanto, se quer estar o mais tempo possível e o melhor possível, no palácio do mundo, onde fomos colocados pela benignidade de Deus, é necessário ter atentos cuidados com este tabernáculo que é o corpo. Segundo: porque o corpo foi feito, não só para habitação da alma racional, mas também para seu órgão, e, sem ele, ela nada pode ouvir, nem ver, nem agir, nem sequer pensar. Efectivamente, porque nada pode ser objeto da inteligência que primeiro não tenha sido objeto dos sentidos, a mente recebe dos sentidos a matéria de todos os seus pensamentos e não pode desempenhar a função de pensar senão por meio da sensação interna, ou seja, contemplando as imagens abstraídas das coisas. Daqui resulta que, danificando o cérebro, danifica-se a faculdade imaginativa, e se os membros do corpo estão doentes, é afetada também a mente. Por isso, o poeta (JUVENAL, *Satirae*, X, 356) teve razão em dizer: '*Deve pedir-se uma mente sã num corpo sã*' (COMÊNIO, 1996, p. 198).

O corpo merece cuidados para se manter saudável e prolongar a vida presente, sobretudo porque é considerado como o santuário da alma. Quando o homem defende seu corpo das doenças e se mantém por mais tempo na vida terrena, possibilita uma morada agradável à sua alma e adquire mais tempo para desenvolver a alma racional. Além de abrigar a alma, o corpo é formado pelos órgãos dos sentidos e esses são vistos como os responsáveis pelo desenvolvimento da inteligência humana. É necessário, portanto, que o homem aja com prudência, dê maior atenção aos seus sentidos e cuide do seu corpo contra as doenças, preservando também a alma que nele habita. Para isso, Comênio (1996) sugere algumas medidas, como a adoção de uma dieta moderada; a prática de exercícios ou jogos; e, por fim, o repouso e o lazer adequados aos bons costumes e preceitos divinos. O autor propõe que o dia seja repartido em três partes: oito horas para o repouso, oito horas para ocupações externas como participar de recreações, comer ou cuidar da saúde, e oito horas para as ocupações sérias, desenvolvidas com alegria e dedicação. Esta repartição do tempo é também pensada na organização escolar:

11. Uma árvore tem necessidade também de transpirar e de se robustecer frequentemente mediante os ventos, as chuvas e o frio. Doutro modo, languesce e morre. Do mesmo modo, o corpo humano tem absoluta necessidade de movimento, de ginástica, de exercícios sérios e jogos (COMÊNIO, 1996, p. 200).

A organização escolar precisa considerar intervalos de tempo para o trabalho e o repouso, definindo períodos dedicados ao estudo e ao movimento. Neste último são incluídos os jogos e a ginástica. Isto significa que as atividades que causam prazer nos alunos também os estimulam a prosseguirem nas atividades de estudo, auxiliando no princípio do uso benéfico da vida. Ao realizar atividades que façam bom uso da vida terrena, o homem progredirá em sua instrução e se preparará para a eternidade. Isso será suficiente, desde que ele atinja a sua plenitude, ou seja, torne-se senhor de si mesmo. Para Comênio (1996), as ações, e não o tempo, são vistas como fundamentais à vida humana, por isso, a sabedoria precisa ser a meta almejada, independentemente do tempo que os homens viverem na terra.

Além dos fundamentos para prolongar a vida, o método universal comeniano se baseia nos fundamentos para ensinar e aprender com segurança, a fim de que se

alcancem resultados favoráveis. Esses são detalhados em nove fundamentos, que analisaremos a seguir.

O primeiro fundamento, pertencente aos fundamentos para ensinar e aprender com segurança, se relaciona à ideia de que na natureza há um momento favorável, ou seja, nada se faz na natureza fora do tempo adequado.

7. A natureza espera o momento favorável.

Por exemplo: uma ave, para multiplicar a sua raça, não começa a trabalhar no inverno, quando tudo está frio e inteiriçado; nem no verão, quando tudo está quente e se estiola; nem no outono, quando a vitalidade de todas as coisas, juntamente com o sol, está em decrescimento, e o inverno, inimigo das coisas novinhas, está para surgir; mas na primavera, quando o sol volta a dar a vida e vigor a todos os seres. Efectivamente, quando a temperatura está ainda muito fria, a ave concebe os ovos e conserva-os no corpo, onde estão resguardados do frio; quando o ar começa a aquecer, põe-nos no ninho, e, finalmente, na parte mais quente do ano, abre-os, a fim de que, pouco a pouco, a sua criatura habite à luz e ao calor. (...)

9. Nas escolas, peca-se, de dois modos, contra este fundamento:

I. Não aproveitando o momento favorável para exercitar as inteligências.

II. Não organizando cuidadosamente os exercícios de modo a que eles se desenrolem todos, pouco a pouco, segundo uma regra fixa (COMÊNIO, 1996, p. 208).

Por meio dessa ideia, as escolas deveriam seguir as ações observadas na natureza. Como a ave, que sabe aproveitar o momento favorável para conceber e desenvolver seus filhotes, a escola precisa planejar o momento adequado para o exercício das inteligências, organizando suas práticas de forma meticulosa e de acordo com a regra de que a formação do homem se inicia na primeira idade para que, alcançando a juventude, a razão se desenvolva plenamente. O autor considera que as horas matutinas são as mais propícias ao estudo e sugere que o ensino seja disposto por meio de exercícios, desenvolvidos em etapas, de acordo com as idades e seguindo a capacidade de compreensão dos alunos.

O segundo fundamento é relativo à preparação da matéria pela natureza antes do ser assumir uma forma.

11. A natureza prepara a matéria, antes de começar a introduzir-lhe uma forma.

Por exemplo, a ave quer produzir uma criatura semelhante a si, primeiro concebe-a em estado de embrião a partir de uma gota do seu sangue; depois, faz o ninho, onde põe os ovos; finalmente,

choca-os, e assim forma a sua criação e a faz sair da casca. (COMÊNIO, 1996, p. 210).

Há a concepção da ave e a preparação de um ambiente adequado ao seu desenvolvimento antes que esta venha a ter uma forma. Destacamos que existe uma influência do pensamento aristotélico nesse fundamento comeniano, pois a natureza da matéria é considerada como o constitutivo interno por meio do qual algo chega a se desenvolver e a ter uma forma. Trazendo esse fundamento para a organização e para o funcionamento das escolas, Comênio (1996) afirma ser imprescindível que os materiais escolares, como livros, mapas, modelos, quadros, entre outros, sejam preparados previamente, a fim de servirem ao professor em sua tarefa de ensinar. Este autor acrescenta que, nas escolas, deve-se ter o cuidado de apresentar as coisas (a matéria) para depois ordená-las (dar-lhes uma forma). Exemplo contrário a este fato é apontado no ensino das regras da retórica antes do ensino das ciências da matemática ou da física.

15. (I) As escolas ensinam a fazer um discurso antes de ensinar a conhecer as coisas sobre o que deve versar o discurso, pois obrigam, durante anos, os alunos a aprender as regras da retórica e, somente depois, não sei quando, os admitem ao estudo das ciências positivas (*studia realia*), da matemática, da física, etc. Mas, uma vez que as coisas são a substância e as palavras os acidentes; coisa o corpo, palavra o adorno; coisa a polpa, palavra a pele e a casca, deve ser ao mesmo tempo que estas coisas hão-de ser apresentadas à inteligência humana, mas tendo a preocupação de começar a partir das coisas, pois estas são objecto tanto da inteligência como do discurso (COMÊNIO, 1996, p. 211).

O ensino a partir das coisas compreende o que nelas há de essencial e é isto o que possibilita o desenvolvimento da inteligência e do discurso. Essa forma de ensino não foi observada pelo autor no estudo corrente das línguas, o qual principiava pela gramática, responsável pelas leis de formação e ordenamento dos vocábulos, e não pelas ideias de algum autor ou por um dicionário ilustrado, os quais poderiam fornecer a matéria do discurso, ou seja, os próprios vocábulos. Para corrigir o método das escolas de sua época, Comênio (1996) propõe que o material escolar seja preparado com antecipação; que a formação da inteligência seja anterior à aprendizagem da língua; que a gramática não seja a base do ensino das línguas; que as disciplinas das ciências positivas sejam dadas antes da linguística e lógica e que os exemplos precedam as regras no ensino.

O ensino paralelo das coisas e das palavras com o cuidado de principiar pelas coisas, porque estas são o objeto da inteligência e do discurso, retoma o princípio apontado por Ratke (2008) de que se deve ensinar as línguas com as coisas e as coisas antes do ensino dos instrumentos. Assim, as línguas garantem a expressão do conhecimento e estruturam o discurso sobre algo a ser conhecido, mas as coisas são ensinadas antes dos instrumentos porque alimentam a inteligência e desenvolvem as formas de exteriorizar o que foi aprendido. De forma semelhante, Comênio (1996) defende que o ensino não deve privilegiar as regras de forma abstrata, mas os exemplos ilustrativos porque as ciências e suas aplicações conduzem à aprendizagem das coisas, enquanto as artes direcionam o método.

O terceiro fundamento também aborda a questão da preparação da matéria, porém, no sentido de que a natureza dará a um ser apto uma determinada forma, ou ainda, que ela o tornará apto para este fim.

20. A natureza toma um sujeito apto para as operações que ela quer realizar ou, ao menos, prepara-o para o tornar apto para isso. Por exemplo, uma ave não põe no ninho uma coisa qualquer para chocar, mas um objecto tal que seja possível fazer sair dele uma avezinha, ou seja, põe lá um ovo. Se no ninho cai qualquer pequena pedra ou outro objecto qualquer, lança-o fora, como coisa inútil. Chocando a matéria contida no ovo, mantém-na quente, revira-a e forma-a até que esteja apta para sair do ovo (COMÊNIO, 1996, p. 213).

O ovo da ave é o que possibilita que se tenha uma nova ave, tudo o que não contiver em si algo que possa se tornar uma ave deve ser descartado. É interessante percebermos que, concordando com a concepção aristotélica de que a forma é um elemento determinante do ser, Comênio (1996) traz esta ideia para as escolas, definindo que elas têm a obrigação de formar (dar uma forma) todos os jovens, independentemente de sua inteligência, tornando-os homens, pois todos possuem em si a possibilidade (potência) de serem homens. As escolas devem também despertar nos seres humanos o desejo de aprender, antes de eles iniciarem propriamente a sua formação (instrução, moral e religiosa) e elas precisam libertar os seus espíritos de tudo o que é supérfluo, para não os constranger por meio do disciplinamento. Assim, nestas futuras escolas, Comênio (1996) prevê maior assiduidade, o acesso ao estudo de qualquer matéria pelos alunos e a liberdade para o aprender, sem a necessidade de se utilizar a violência. Esta não deve ser

confundida com a disciplina, que se constitui em um fator importante para a manutenção da ordem nas escolas.

O quarto fundamento engloba a concepção de que a natureza, ao realizar suas obras, forma coisas distintamente, seguindo uma determinada ordem.

26. A natureza não realiza as suas obras na confusão, mas procede distintamente.

Por exemplo: a natureza, enquanto forma uma avezinha, num dado momento põe em ordem os ossos, as veias e os nervos; noutro momento, robustece a carne; noutro momento, recobre-a de penas, e noutro ainda, ensina-a a voar, etc. (COMÊNIO, 1996, p. 215).

Cada passo da formação da ave segue uma ordem, para que, ao final, ela possa alçar voo. Da mesma forma, nas escolas, não deve imperar a confusão de se querer ensinar aos alunos diversas coisas ao mesmo tempo, como o exemplo dado pelo autor sobre o ensino concomitante da gramática grega e latina, juntamente com a retórica e a poética. Segundo a visão comeniana, "(...) quem pensa em muitas coisas ao mesmo tempo arrisca-se a não compreender seriamente nenhuma delas" (COMÊNIO, 1996, p. 216). Isto significa que a compreensão dos alunos advém do tratamento distinto das matérias, uma de cada vez, segundo uma ordem previamente determinada.

O quinto fundamento refere-se à primazia do interior sobre o exterior, assim, "33. *A natureza começa cada uma das suas operações pelas partes mais internas.* Por exemplo, a natureza não forma primeiro as unhas, ou as penas, ou a pele da ave, mas as vísceras; depois, no seu tempo próprio, as partes exteriores" (COMÊNIO, 1996, p. 217). A natureza inicia, portanto, suas operações pelo aspecto interno das coisas. Trazendo esta premissa para as escolas, o autor conclui que o educador da juventude precisa concentrar seus esforços no aspecto interno, representado pelo cultivo da inteligência e estímulo da memória, os quais são responsáveis pelo desenvolvimento dos aspectos externos, representados pelo uso corrente da língua e pelo desenvolvimento das ações pelo homem. Para cumprir essa finalidade, a explicação planejada do mestre deverá superar a aprendizagem decorada nas escolas, o que significa que a aprendizagem do aluno depende da organização e do planejamento do ensino pelo professor.

O sexto fundamento refere-se às obras empreendidas pela natureza, que vão do geral para o particular.

38. *A natureza começa todas as suas obras pelas coisas mais gerais e acaba pelas mais particulares.*

Por exemplo: querendo, de um ovo, produzir uma ave, a natureza não começa por formar a cabeça, ou os olhos, ou as penas, ou as unhas; mas aquece toda a massa do ovo, e o movimento produzido pelo calor dá nascimento a uma rede de veias que oferece o esboço de toda a avezinha (a cabeça, as asas, os pés, etc., em embrião), e, finalmente, pouco a pouco, cada parte se desenvolve até atingir a sua forma perfeita (COMÊNIO, 1996, p. 218-219).

A formação global da ave é o que possibilita que as suas partes sejam desenvolvidas. Diante dessa ideia, o ensino das ciências nas escolas não deve ser fragmentado, ao contrário, precisa iniciar-se por um esboço geral do programa aos alunos, pois, na visão comeniana, a instrução em uma ciência particular alcançaria a perfeição se, anteriormente, tivesse ocorrido o ensino geral das outras ciências.

45. (...) II. Que qualquer língua, ciência e arte se ensine: primeiro, por meio de rudimentos muito simples, para que se apreenda o seu plano geral; depois, mais completamente, por meio de regras e exemplos; em terceiro lugar, por meio de sistemas completos, a que se acrescentam as irregularidades; finalmente, se isso for necessário, por meio de comentários. Efectivamente, quem aprende uma coisa a partir dos seus fundamentos, já não tem necessidade de comentários, pois poderá, pouco depois, comentá-la por si mesmo (COMÊNIO, 1996, p. 221).

O autor afirma que o ensino das artes, ciências e línguas precisa começar por seus rudimentos, como uma espécie de estudo prévio, para que os alunos possam compreender suas regras, exemplos, explicações e irregularidades. Há a prescrição de que, no início da formação, todos os alunos tenham acesso aos fundamentos da instrução universal, a qual se caracteriza pela coordenação das matérias de tal forma que o que se estuda na sequência seja um desenvolvimento pormenorizado do que foi visto anteriormente, de forma geral.

O sétimo fundamento encontra-se pautado no processo gradual da natureza, que não ocorre por saltos, mas de maneira ordenada, por etapas, e segundo uma série imutável de graus. Portanto, “46. *A natureza não dá saltos, mas procede gradualmente.* Assim, a formação de uma avezinha passa pelas suas etapas, as quais não podem ser ultrapassadas nem transpostas até que a avezinha, quebrada a sua prisão, saia para fora” (COMÊNIO, 1996, p. 221). Há uma sequência a ser seguida pela ave até que esta possa voar e, por meio desta concepção, o autor estabelece que, nas escolas, os professores só chegarão a resultados favoráveis se,

durante o ensino, distribuírem as matérias de forma que uma suceda a outra gradativamente e que cada uma seja estudada de acordo com limites previamente fixados. Estes delimitarão as metas e os meios de atingi-las, seguindo uma ordem de aplicação que impeça inversões no que foi estabelecido ou o esquecimento de algum aspecto relevante ao ensino.

Assim, é preciso distribuir todos os estudos em classes, divididas por graus de aprofundamento, a fim de que ocorra uma sucessão entre eles, além de organizar minuciosamente as tarefas no tempo - ano, mês, dia e hora – e seguir uma ordem na apresentação das matérias escolares, bem como quanto ao tempo a elas determinado, evitando inversões nesta ordem ou a ausência de algo que foi programado inicialmente. Isto demonstra uma visão de que o ensino segue etapas graduais e que o conhecimento se forma desta mesma maneira, devendo o professor ordenar as matérias a serem dadas em uma sequência previamente definida por um programa de estudos.

O oitavo fundamento refere-se à ideia de que, na natureza, todos os trabalhos compreendidos não são abandonados até que eles estejam concluídos.

51. A natureza, quando empreende um trabalho, não o abandona senão depois de o haver terminado.

A ave, com efeito, quando por instinto começa a chocar os ovos, não deixa de os chocar até à sua eclosão, pois, se deixasse de o fazer, ainda que fosse apenas por algumas horas, o feto arrefeceria e morreria. Mesmo quando as avezinhas saíram já da casca, não cessa de as manter quentes, até que, cheias de vida e cobertas de penas, estejam aptas a suportar a impressão do ar (COMÊNIO, 1996, p. 223).

A concepção de que não se deve interromper uma obra até o seu término é transportada para a escola e, a partir dela, Comênio (1996) faz as seguintes observações: (a) a frequência das crianças na escola não deve ser interrompida, pois elas precisam permanecer nesta até se formarem homens instruídos (sábios), honestos (virtuosos) e religiosos (piedosos); (b) a escola deve ser um local tranquilo, sem ruídos ou distrações que atrapalhem o ensino das matérias a serem estudadas; (c) a ordem do programa estabelecido na escola é essencial para que os alunos progredam em seus estudos; (d) é proibido que o alunos saiam das escolas, sob qualquer alegação, para se voltarem às frivolidades, impróprias aos preceitos determinados pelas Sagradas Escrituras. Com isso, a assiduidade dos alunos às

aulas, a disponibilização de um ambiente adequado aos estudos, a determinação de uma sequência nas matérias ministradas e o afastamento de tudo o que é considerado indevido ao homem virtuoso são aspectos imprescindíveis a serem adotados, do início ao final da formação humana, nas escolas que seguirem o método universal comeniano.

O nono e último fundamento ancora-se na ideia de que na natureza evita-se o que a ela é contrário e prejudicial.

57. A natureza evita diligentemente as coisas contrárias e prejudiciais.

Com efeito, a ave, enquanto, chocando-os, aquece os ovos, protege-os do vento forte, bem como da chuva e do granizo. Além disso, afasta do ninho as serpentes, os abutres e outros animais nocivos (COMÊNIO, 1996, p. 225).

A ave não permite que os fenômenos da natureza, como o vento e a chuva, ou que outros animais causem danos ao desenvolvimento de seus filhotes. Trazendo esta premissa para a escola, o autor afirma que é preciso afastar dos alunos as más companhias e os materiais escolares que contenham erros, assim como deve-se evitar iniciar um novo assunto por meio de uma matéria controversa, que apresente dúvidas sobre o tema a ser estudado, afastando possíveis confusões na aprendizagem. Nesta concepção, o professor não deve, no início da formação dos alunos, desestabilizar ou trazer dúvidas acerca dos assuntos tratados. As controvérsias presentes em determinadas matérias só serão abordadas quando os assuntos essenciais a ela forem compreendidos. Além disso, Comênio (1996) define como essencial às escolas que os alunos recebam apenas os livros pertencentes a sua classe, que os materiais utilizados pelo professor possuam ilustrações adequadas ao desenvolvimento da sabedoria, moralidade e piedade, e que as más companhias não sejam toleradas nas escolas ou em seus arredores.

Destacamos que a partir dos nove fundamentos apresentados, pertencentes aos fundamentos para ensinar e aprender com segurança, Comênio (1996) pretende garantir às escolas um caminho que traga bons resultados à formação dos homens. Para tanto, ele sugere a imitação pelo homem dos aspectos observados na natureza e aponta os problemas nos procedimentos utilizados pelas escolas existentes em sua época, as quais não seguiam esta imitação. Já as escolas que tiverem seus procedimentos fundamentados nos exemplos da natureza, concretizarão o método

universal de ensino por ele proposto. Além dos fundamentos para ensinar e aprender com segurança, o autor acrescenta ao método universal os critérios de facilidade, solidez e rapidez. Veremos o primeiro destes critérios, o qual se subdivide em dez fundamentos.

O primeiro fundamento para ensinar e aprender com facilidade diz respeito à pureza da matéria.

3. A natureza não começa senão partindo do estado de virgindade (a privatione).

Uma ave, com efeito, toma para o choco ovos frescos que contenham uma matéria puríssima; se já antes tivesse começado a formar-se uma outra avezinha, em vão se esperaria um bom resultado (COMÊNIO, 1996, p. 230).

Na natureza, tudo se inicia a partir de um estado de pureza e este determina o princípio de todas as coisas. Trazendo esta premissa para a formação dos alunos nas escolas, o autor afirma ser necessário iniciar cedo a educação, para que os jovens ocupem suas mentes com sabedoria e não se distraiam com o que é contrário aos bons costumes. Os alunos terão facilidade em aprender se o professor adotar apenas um método para orientar o ensino e, em cada matéria, existirá um mestre para todos os alunos. Além disso, aqueles que se encarregarem da formação dos jovens precisarão iniciá-la pela educação moral, a fim de domar as suas paixões e prepará-los para a continuidade do processo educacional, pois, na visão comeniana, a moral precede a ciência. Dessa forma, o autor acredita que educando os costumes torna-se possível inculcar o hábito da honestidade e da obediência, sem o uso da violência.

O segundo fundamento trata da preparação gradual da matéria para que esta busque uma forma. De acordo com Comênio (1996, p. 232), “10. *A natureza predispõe a matéria de modo a tornar-se ávida de uma forma*”. Isto significa que na natureza a matéria é predisposta a buscar a melhor forma de que ela é capaz, ou seja, uma forma cada vez mais perfeita. Esta ideia nos mostra a influência recebida por este autor da concepção aristotélica acerca da matéria e forma nos seres, sendo a matéria o que constitui o ser e a forma o que o define. Nas escolas, a busca de uma forma pela matéria direciona a ação do professor no sentido de que os alunos não sejam forçados aos estudos, mas incitados em sua aptidão para o aprender e para se tornarem homens, de maneira gradual, fazendo com que estes se tornem

ávidos para prosseguirem em sua formação. É preciso, portanto, acender nos alunos o desejo de conhecer, que já possuem por natureza, e o desenvolvimento deste desejo poderá vir dos pais, dos professores, da escola, das matérias a serem aprendidas, das autoridades civis e do próprio método utilizado no ensino. O autor discute o que pode ser feito em cada uma destas instâncias.

Aos pais caberá auxiliar os seus filhos a verem os professores como amigos e a se dedicarem aos estudos por meio da exaltação do valor da instrução e das pessoas instruídas; da promessa de presentes ou algo prazeroso em troca de maior empenho na escola; do elogio dos professores por sua inteligência e ações, incitando a admiração e a imitação destes; e, por fim, do incentivo à afeição entre seus filhos e os mestres, enviando presentes a estes ou permitindo que seus filhos realizem diversos trabalhos junto aos mestres. Os professores deverão ser afetuosos com os alunos, praticando ações e palavras de incentivo; mostrando a importância e a facilidade dos estudos; elogiando e premiando os mais aplicados; antecipando a atenção dos alunos para novas matérias com o intuito de causar-lhes admiração e curiosidade; e encarregando-os de tarefas variadas para criar vínculos e comprometimento, a fim de que os alunos sintam maior prazer por estarem na escola do que em suas próprias casas. É preciso que os professores tenham a habilidade de ensinar em tom familiar e agradável, usando parábolas, apólogos, conversas e charadas, propondo competições para que os alunos as adivinhem e sejam estimulados a aprender continuamente. Às escolas cabe a função de serem agradáveis e atraentes aos alunos, tanto interna quanto externamente. Seu aspecto será iluminado, limpo, decorado por pinturas e materiais escolares, com espaço para se fazer um jardim, desenvolver passeios e jogos com os alunos. As matérias ministradas pelos professores precisam atrair a juventude, sendo desenvolvidas de forma clara e adaptadas às capacidades dos alunos; além disso, os mestres podem criar um ambiente favorável intercalando as lições com gracejos ou algo menos sério, unindo o útil ao agradável e tornando a aprendizagem mais prazerosa. As autoridades civis, responsáveis por cuidarem das escolas, podem incentivar os jovens aos estudos colaborando com as provas públicas e distribuindo premiações aos que se destacarem. Por fim, o método utilizado no ensino também pode auxiliar no incentivo aos estudos se for natural, ou seja, se for desenvolvido com base nos exemplos retirados de observações da natureza, os quais tratam da essência e do fundamento de todas as coisas.

Notamos que cada instância citada anteriormente assume um papel importante na formação dos alunos e atua no sentido de incutir-lhes a vontade pelo aprender, de maneira a que eles sintam prazer em estar na escola e não vejam o tempo dedicado aos estudos como uma obrigação. É neste sentido que o autor afirma que as escolas, com o método adequado, prosperarão como casa de atrações e diversão.

O terceiro fundamento aborda a produção de todas as coisas pela natureza, por meio da potência nelas contida.

21. *A natureza produz todas as coisas, fazendo-as nascer de elementos pequenos quanto à massa, mas fortes quanto à potência.* Por exemplo: a substância de que há-de ser formada a ave encerra-se numa gota e está circundada de uma casca, para facilmente poder ser transportada no ventre e ser mantida quente no ninho. Todavia, essa substância contém em si, potencialmente, toda a ave, porque depois, a partir dela, o corpo da avezinha é formado pelo espírito aí encerrado (COMÊNIO, 1996, p. 236).

Na natureza, a substância (matéria e forma do ser) contém em si, potencialmente, o que o ser pode se tornar, ou seja, contém o seu espírito. Há, na elaboração deste fundamento, a influência de duas ideias aristotélicas. A primeira refere-se à potência como uma capacidade de o ser tornar-se o que ainda não é, mas que tem o potencial de vir a ser, e a segunda trata do ato, o qual corresponde a um estado já realizado deste ser em uma determinada forma. Comênio (1996) faz uso destas concepções na composição de seu método universal, afirmando que a instrução precisa se basear em princípios essenciais, a partir dos quais são derivados inúmeros corolários, contidos potencialmente na arte de ensinar. Portanto, as regras da arte de ensinar devem ser finitas, mas fundamentais, sendo realizadas mediante exemplos que possibilitem aos professores concretizarem tudo o que pode ser feito pelo método universal.

O quarto fundamento trata do processo observado na natureza, que vai das coisas fáceis para as difíceis.

25. *A natureza caminha das coisas mais fáceis para as mais difíceis.* Por exemplo: a formação do ovo não começa pela parte mais dura, isto é, pela casca, mas pela gema e pela clara, as quais, primeiro, são circundadas por uma pequena membrana e depois por um invólucro mais duro. Também a ave, que quer sair do ninho para voar, primeiro finca os pés, depois abre as asas, a seguir agita-as e,

finalmente, batendo-as com mais força, eleva-se, e deste modo se habitua a entregar-se ao céu imenso (COMÊNIO, 1996, p. 238).

Os passos seguidos pela ave para alçar voo ou as etapas decorridas na formação de um ovo partem de ações elementares e caminham para ações cada vez mais complexas. Trazendo esta ideia para as escolas, o autor afirma que não se deve ensinar algo que se ignora por meios desconhecidos, por exemplo, ensinar a língua materna por meio do latim aos que ignoram as duas línguas, quando o contrário é o que deveria ser feito, ou seja, ensinar o latim após os alunos dominarem a língua materna. Desta forma, o professor e os alunos precisam falar a mesma língua para que eles tenham um instrumento de comunicação eficiente e isto não interfira nos processos de ensino e aprendizagem. O ensino da língua materna deverá preceder o de novas línguas e as explicações dadas pelo professor, bem como os materiais utilizados no ensino da língua estrangeira, como dicionários e gramáticas, precisam ser adaptados à língua materna. Será preciso ensinar de forma gradual, privilegiando a compreensão, depois a escrita e por último a prática da pronúncia. A regra a ser seguida é, portanto, das atividades mais fáceis para as mais difíceis.

Assim, seguindo esta regra, o ensino precisa se iniciar do mais simples para o mais complexo, como o ensino da leitura, que principia pelos rudimentos desta arte até alcançar níveis mais elevados, de forma gradual. Conforme Comênio (1996, p. 322), “8. (...) quem ensina uma criança a ler, não lhe coloca à frente um livro compacto, mas as letras do alfabeto, primeiro uma de cada vez, depois unidas em sílabas, a seguir unidas em palavras e finalmente em frases, etc.” (COMÊNIO, 1996, p. 322). Ensina-se, portanto, cada parte em etapas distintas, a fim de que se chegue ao conhecimento mais amplo e geral em questão. Notamos que esta regra, assim como a importância de se iniciar pelo ensino da língua materna são aspectos abordados na proposta de Ratke (2008) e que exerceram influências na didática comeniana no que se refere à ordem a ser seguida no ensino escolar. Para estes dois autores, deve-se ensinar o claro e o nítido antes do obscuro e do vago, ou o ABC antes da soletração e da leitura; isto demonstra que o ensino segue uma sequência predeterminada e que esta depende da definição dos graus de dificuldade do objeto a ser ensinado.

Na visão comeniana, o professor precisa dominar esta sequência no ensino de todas as coisas, além de coordenar as matérias a serem ensinadas com os tipos de exemplos a serem dados, o que significa que, ao apresentar as primeiras regras de uma matéria, o professor as ilustrará com exemplos da vida cotidiana, facilitando a compreensão e o emprego destas regras pelos alunos. Conforme o ensino for avançando, ele poderá utilizar exemplos e ensinar matérias que não apresentem uma relação direta com o cotidiano destes. Por fim, o autor indica em seu método universal que, durante o ensino, é imprescindível solidificar o conhecimento científico seguindo uma ordem de complexidade, a qual parte do estímulo dos sentidos, passa ao exercício da memória e ao desenvolvimento da inteligência pela indução (do particular para o geral), até alcançar a emissão de juízos pelos alunos. Novamente verificamos a importância dada à sequência predeterminada por graus de dificuldade no método universal comeniano.

O quinto fundamento traz a ideia de que a natureza é perfeita porque não há sobrecarga em suas atividades. Assim, “29. *A natureza não se sobrecarrega e contenta-se com pouco.* Por exemplo: a natureza não exige que, de um ovo, nasçam duas avezinhas, mas contenta-se com que nasça bem uma só” (COMÊNIO, 1996, p. 240). Da mesma forma, nas escolas, não devem ser ministradas diversas matérias ao mesmo tempo para os alunos, pois cada uma precisa ter o seu momento e desenvolver-se a partir de uma sequência gradativa. Este princípio retoma o quarto fundamento apontado pelo autor quanto aos meios necessários para ensinar e aprender com segurança. Neste, afirma-se que a natureza, ao realizar as suas obras, forma as coisas distintamente, seguindo uma determinada ordem. Portanto, os resultados serão favoráveis se o ensino for gradual e ordenado, distinguindo cada matéria a ser ensinada em um determinado intervalo de tempo aos alunos.

O sexto fundamento trata da não precipitação como um procedimento da natureza a ser imitado na educação dos homens. Este princípio retoma e complementa o primeiro fundamento sobre o ensinar e aprender com segurança, o qual trata do tempo adequado que existe na natureza para que tudo nela se desenvolva. Assim, no ensino, deve-se proceder de forma lenta porque na natureza nada ocorre de forma precipitada, tudo tem um tempo necessário e um momento favorável.

Efectivamente, uma ave não lança os ovos no fogo, para que os seus filhos nasçam mais depressa, mas aquece-os docemente com o seu calor natural; nem depois, para que cresçam mais depressa, os empanturra com alimentos (sufocá-los-ia, com efeito, mais facilmente!), mas dá-lhes, pouco a pouco e cautelosamente, apenas aquilo que é capaz de digerir a sua faculdade nutritiva, ainda tenrinha (COMÊNIO, 1996, p. 241).

Os filhotes das aves recebem um tratamento lento e planejado, contando com alimentação e ambiente adequados ao seu pleno desenvolvimento. Trazendo este princípio para as escolas, o autor afirma que é preciso evitar que os alunos fiquem todos os dias, de seis a oito horas, realizando inúmeras lições e escutando a exaustivas e longas exposições, pois, como o ensino deve ser gradual, ele seguirá a capacidade de compreensão dos alunos e não a quantidade de assuntos que o professor deseja ministrar. Disto, Comênio (1996) conclui que o estudo se tornará mais fácil e atraente se: (a) forem utilizadas quatro horas para os exercícios na escola, sobrando tempo para o estudo privado, sem que os alunos se sobrecarreguem; (b) a memorização for exigida apenas para as coisas fundamentais; e (c) os professores ensinarem as matérias respeitando a capacidade dos alunos, a progressão da idade e o avanço destes nos estudos. Estes procedimentos comporão o método universal de ensino e se constituirão em princípios fundamentais a serem seguidos na didática comeniana. Observamos que há uma ênfase na capacidade de compreensão dos alunos quanto às matérias ministradas, no entanto, a condução do professor é o fator essencial para direcionar este processo. Isto aparece na delimitação do tempo para os estudos, na seleção do que será visto como fundamental à memorização ou na organização da ordem e dosagem da complexidade das matérias a serem ministradas. É, pois, o professor a figura central na didática comeniana, a ele cabe a direção do processo educacional.

O sétimo fundamento refere-se ao ato de não constranger os espíritos, mas de levá-los a fazer espontaneamente o que desejam, de acordo com a idade, com a sua aptidão e como resultado do método empregado. Conforme Comênio (1996, p. 243), “36. *A natureza não empurra nada, mas apenas dá o seu impulso aos seres que atingiram o seu pleno desenvolvimento e aspiram a fazer a sua irrupção*”. Na natureza nada ocorre contra a vontade dos seres e quando estes não estão prontos para realizarem determinadas ações, recebem o impulso necessário ao seu pleno desenvolvimento. De igual forma deve-se proceder durante o ensino, o professor

não pode obrigar os alunos a fazerem tarefas superiores à sua idade ou capacidade, nem a decorarem o que não compreenderam. O autor deixa claro que a memorização só deve ser incentivada após a devida compreensão da matéria ministrada. A explicação das regras e os exemplos de sua aplicação são os elementos que nortearão a aprendizagem dos alunos e os encaminharão à compreensão de todas as coisas.

O oitavo fundamento aborda o respeito e a tolerância observados na natureza. Nela, a fraqueza é tolerada para que se desenvolva a força.

39. A natureza ajuda-se a si mesma de todas as maneiras que pode. Por exemplo: ao ovo não falta o seu calor vital, mas, apesar disso, o pai da natureza, Deus, providencia que ele seja ajudado tanto pelo calor do Sol, como pelas penas da ave que o choca. Mesmo depois de a avezinha sair do ovo, e até que disso tenha necessidade, a mãe conserva-a aquecida, forma-a e fortalece-a, de vários modos, para as funções da vida (COMÊNIO, 1996, p. 244).

A preparação da ave para que ela exerça suas atividades de forma independente é amparada por fatores encontrados na própria natureza. Como exemplo destes fatores, o autor cita a bondade de Deus ao criar elementos que auxiliem a ave em sua formação, além do fortalecimento de sua vitalidade pelos cuidados que lhe são oferecidos pela ave materna. Este aspecto, trazido para as escolas, implica que os professores não devem torturar a juventude, castigando-a e exigindo desta algo que não foi devidamente explicado ou que não teve o necessário acompanhamento e auxílio. Assim, na visão comeniana, não devem ser aplicadas punições corporais ou qualquer tipo de violência durante o ensino; se o aluno não aprender, a culpa será do professor, seja por sua inabilidade ou por sua falta de dedicação. Novamente percebemos a importância atribuída por Comênio (1996) à condução do ensino pelo professor, a qual define a possibilidade de aprendizagem pelos alunos. Este fator de habilidade no desenvolvimento do método universal, que é de responsabilidade do professor, é um elemento essencial ao pleno desenvolvimento dos fundamentos expostos neste método.

Para concretizar a aprendizagem dos alunos, as matérias ministradas pelos professores precisam de apresentação e explicação claras, que façam uso dos sentidos humanos, sobretudo da visão, combinando dois ou mais sentidos em uma mesma tarefa. Exemplos do uso dos sentidos no ensino são apontados por meio da

associação da fala do professor à representação gráfica do que ele estiver explicando; pela solicitação aos alunos para que exponham suas ideias oralmente, por meio de gestos e por representação gráfica; ou pela solicitação do professor para que os alunos anotem o que ouvirem nas aulas e leram nos livros, exercitando a memória. Em vista destes exemplos, destacamos que o estímulo ao exercício dos sentidos, na condução do método universal, é considerado necessário para o desenvolvimento da inteligência dos alunos. Isto demonstra a influência das ideias baconianas sobre a didática de Comênio (1996), no sentido de que o desenvolvimento da inteligência humana se inicia pelos sentidos e, a partir de elementos que auxiliem e direcionem adequadamente esta percepção sensorial, chega-se ao conhecimento. Portanto, o ato de conhecer se inicia pela percepção sensorial, que é vista como a responsável por transportar o conhecimento à memória e por atestar a verdade da ciência pela observação de todas coisas. Esta é premissa que baseia o método universal para ensinar as ciências na didática comeniana.

O nono fundamento traz a ideia de que na natureza produz-se o que lhe é considerado útil, assim, “43. *A natureza não produz senão aquilo que se revela imediatamente útil.* Por exemplo: quando forma uma avezinha, vê-se imediatamente que lhe dá as asas para voar, as patas para correr, etc.” (COMÊNIO, 1996, p. 246). Este fundamento sobre a utilidade do que é desenvolvido no ser para que ele possa cumprir os fins a que foi destinado é transposto para a aprendizagem dos alunos na escola. Segundo esta premissa, a aprendizagem se tornará mais fácil se o professor levar os alunos a perceberem a utilidade imediata do que ensina, pois, “44. Aumentar-se-á ao estudante a facilidade de aprendizagem, se se lhe mostrar a utilidade que, na vida quotidiana, terá tudo o que se lhe ensina. (...) 45. Não se ensine senão aquilo que se apresenta como imediatamente útil” (COMÊNIO, 1996, p. 246-247). O autor acredita que no ensino de todas as matérias escolares é preciso destacar a utilidade que elas possuem na vida cotidiana, caso contrário elas não devem ser ensinadas. Isto ocorre, sobretudo, na primeira idade, pois as crianças precisam compreender o objetivo de cada coisa que lhes é ensinada para que tenham interesse em saber sobre tudo o que existe e distingam o que é crença do que é conhecimento científico, reconhecendo o que de fato conhecem e fazendo uso deste conhecimento em sua vida. Mesmo que este uso se volte ao aspecto imediato do cotidiano, ou seja, à vida atual, não podemos desconsiderar que Comênio (1996) acredita na preparação da alma racional do homem para a vida futura (eterna).

Sendo assim, o propósito maior da utilidade do que se ensina às crianças é plenamente desenvolvido na vida futura, que se configura como o fim último do gênero humano e o propósito de sua formação. Por esta razão, neste e nos demais fundamentos que compõem o método universal para o desenvolvimento da instrução, moral e piedade não há a relação com uma visão pragmática de ensino; consideramos, portanto, não ser coerente a compreensão do termo “imediatamente útil”, utilizado pelo autor, por meio desta interpretação.

O décimo e último fundamento para ensinar e aprender com facilidade refere-se à concepção de que na natureza tudo é feito de maneira uniforme. Com isso, “46. *A natureza faz todas as coisas uniformemente*. Por exemplo: do mesmo modo que se processa a geração de uma ave, assim se processa a geração de todas as aves, e até a de todos os animais, mudadas apenas algumas circunstâncias” (COMÊNIO, 1996, p. 247). O princípio da uniformidade, encontrado neste exemplo, se traduz pela ideia de que o ser é visto como uma representação dos seres pertencentes a um determinado gênero, e que, mesmo considerando-se algumas diferenças circunstanciais, este ser tem as mesmas possibilidades e segue o mesmo desenvolvimento dos demais seres integrantes do seu gênero. Trazendo esta máxima às escolas, o autor afirma que, para que ocorra o progresso nos estudos, o ensino de todas as línguas, ciências e artes precisa se desenvolver seguindo um mesmo método, uma mesma ordem e iguais processos em todos os exercícios ministrados. Em última instância, este fundamento sustenta a universalidade atribuída por Comênio à arte de ensinar e possibilita o ensino simultâneo de muitos alunos por um único professor, já que o homem representa o gênero humano e, de acordo com a didática comeniana, todos os que pertencem a este gênero possuem em sua natureza a gênese do saber, da moral e da piedade. Portanto, o ensino poderá ser ministrado de maneira uniforme, desde que seja um processo lento, gradual e siga uma ordem quanto à dosagem do grau de dificuldade, levando em conta a idade dos alunos, a sequência das matérias selecionadas e o nível de complexidade (do mais fácil para o mais difícil) definido pelo professor.

Destacamos que os últimos dez fundamentos discutidos se relacionaram ao critério de facilidade, atribuído por Comênio (1996) ao seu método universal, e que ainda nos falta abordar os critérios de solidez e rapidez. Trataremos, a seguir, do aspecto da solidez, que é também composto por dez fundamentos.

O primeiro e o segundo fundamentos para ensinar e aprender solidamente retomam o que foi explicitado no segundo princípio sobre o aprender e ensinar com segurança, no que se refere à preparação da matéria pela natureza para que o ser assuma uma forma propícia à sua essência, e também ao nono princípio sobre o aprender e ensinar com facilidade, no que se refere à utilidade de todas as coisas que se ensina e dos motivos para ensiná-las. Dessa forma, no primeiro fundamento sobre o critério da solidez, o autor retorna à questão da utilidade de tudo o que existe na natureza, e no segundo, destaca a não omissão da natureza quanto a fornecer ao ser em formação tudo o que lhe é útil. Segundo Comênio (1996), estes fundamentos são compreendidos, respectivamente, como “5. *A natureza não começa nada que seja inútil*” (p. 251) e “10. *A natureza não omite nada de quanto se apercebe que pode ser útil para o corpo que forma*” (p. 252). Trazendo estas premissas para a educação escolar, o autor afirma que o ensino não deve ser superficial ou se concentrar em banalidades, nem que muitas matérias devam ser dadas apressadamente aos alunos, sem que estes as explorem de forma detalhada. Ao contrário, o ensino precisa se concentrar em assuntos que terão uma sólida utilidade para a vida presente e, sobretudo, para a vida futura. A ênfase é dada a esta última, pois para ela tendem todas as coisas existentes no mundo. A formação do homem se daria integralmente quando nela se considerasse tudo o que é útil para a vida terrena e para a eternidade. Esta é a razão principal pela qual, na didática comeniana, não se separam os assuntos abordados na escola sobre ciência, arte, moral e religião; eles se interligam na composição da instrução de tudo a todos. Aliás, como afirmamos anteriormente, a moral precede a ciência no método universal.

O terceiro fundamento expõe a importância das raízes que a tudo sustentam na natureza. Para Comênio (1996, p. 253), “13. *A natureza não faz nada sem fundamento, ou seja, sem raízes. É sabido que a planta, antes de lançar pela terra abaixo as raízes, não lança rebentos para cima, ou, se o tenta, necessariamente seca e morre*”. Isto significa que existe um princípio raiz, que sustenta e dá solidez à formação e ao desenvolvimento de todos os seres. Transpondo este fundamento para as escolas, o autor alerta que os professores ensinarão com solidez se despertarem nos alunos a atenção e o desejo para o aprender, recorrendo à atratividade dos assuntos e a sua utilidade; se apresentarem aos alunos uma ideia geral de tudo o que será estudado no início do processo, pois a exposição do plano

de uma arte contém a base de toda esta arte; e, finalmente, se mostrarem a extensão, os limites e as principais partes dos assuntos a serem tratados nas matérias. A articulação destes itens será, portanto, a responsável pela solidez do ensino proposto no método universal comeniano.

O quarto fundamento é um prolongamento do princípio anterior. Nele, há a ideia de que tudo o que é vital na natureza fica enraizado de forma profunda. Assim, “17. *A natureza lança as raízes bem para o fundo*” (COMÊNIO, 1996, p. 254). O autor acrescenta a concepção de profundidade à ideia de que existe uma raiz que sustenta e dá solidez aos seres. No ensino, este fundamento aponta para a necessidade de que, para se desenvolver um estudo aprofundado das coisas, deve-se, primeiramente, compreender e explorar de forma plena as ideias gerais sobre o assunto em questão. Notamos que o autor retoma o sexto fundamento sobre o ensinar e aprender com segurança e o quarto fundamento sobre o ensinar e aprender com facilidade. Há, assim, a ideia de que o ensino parte de uma visão rudimentar e geral para as questões particulares a serem aprofundadas, seguindo um grau de complexidade que vai do fácil para o difícil e das partes para o todo.

O quinto fundamento indica que tudo na natureza se produz a partir de suas raízes ou partes vitais. Nas palavras de Comênio (1996, p. 255), “19. *A natureza produz tudo a partir da raiz, e nada a partir de outro elemento*”. Esta ideia retoma o quinto fundamento sobre o aprender e ensinar com segurança, o qual aborda a primazia da formação interior sobre a exterior, pois também neste princípio da solidez a formação da inteligência é vista como condição para a compreensão de todas as coisas. Trazendo esta ideia para as escolas, o autor afirma que a raiz do ensino é encontrada na compreensão das coisas em si mesmas e não pela repetição superficial da opinião de outros.

24. Mas, por amor de Deus. Que interessa distrair-se com as opiniões emitidas por vários autores acerca das coisas, quando o que se procura saber é como são verdadeiramente as coisas em si mesmas? (...)

25. Que as escolas cometem o erro de ensinar a olhar com os olhos dos outros e a saborear com o coração dos outros, mostra-o o método de todas as artes, o qual não ensina a abrir as fontes e a derivar delas vários arroios, mas apenas mostra os arroios derivados dos autores, querendo que, através deles, atinjam as fontes (COMÊNIO, 1996, p. 257).

A compreensão das coisas em si mesmas necessita do desenvolvimento da inteligência por meio de um ensino que se volte à natureza de tudo, em outras palavras, os homens devem ser ensinados a conhecer o fundamento das coisas perscrutando as próprias coisas e não se baseando em observações ou opiniões alheias. O ensino que não cumpre esta premissa restringe os alunos a recitarem regras sem que eles saibam como aplicá-las e os afasta da ciência universal porque se constitui como uma ciência de retalhos, unindo, sem que se estabeleçam as devidas conexões, um amontoado de sentenças e opiniões de diversos autores. Em síntese, na visão comeniana, o ensino se concentra no conhecimento das próprias coisas, no estímulo dos sentidos, na demonstração racional do que é ensinado e no uso concomitante do método analítico (das partes para o todo) e sintético (do todo para as partes), dando preferência a este último.

O sexto fundamento relaciona-se à distinção minuciosa feita na natureza para os diversos usos e finalidades dos seres. De acordo com Comênio (1996, p. 260), “29. *Quanto mais numerosos são os usos para que a natureza prepara determinada coisa, tanto mais minuciosamente a distingue*”. A formação das coisas distintas pela natureza foi um aspecto abordado pelo autor no quarto fundamento do ensinar e aprender com segurança e, no fundamento atual sobre a solidez, esta questão é aprofundada, pois a distinção dos elementos que formam os seres é relacionada às ações e fins que eles realizam. Esta concepção se faz necessária à educação escolar, segundo Comênio (1996), para que ocorra o estabelecimento de uma instrução que distinga àquele que ensina e àquele que aprende o lugar em que se encontram, quais ações estão sendo empreendidas por cada um e para quais finalidades elas se voltam. Assim, o autor acredita que o professor, ao conhecer os fundamentos do método universal, pode organizar e direcionar a instrução dos alunos para que estes se tornem homens, desenvolvam a alma racional e alcancem a eternidade. Por sua vez, os alunos, conhecendo esta finalidade maior em sua formação, se esforçarão e desejarão aprender o fundamento de todas as coisas que versem sobre as ciências, a moral e a piedade. O ensino e a aprendizagem são, desta forma, processos distintos e inter-relacionados na didática comeniana.

O sétimo fundamento trata do contínuo progresso existente na natureza, que não abandona as coisas velhas para desenvolver as novas, mas as amplia e as aperfeiçoa. Dessa forma, “31. *A natureza está em contínuo progresso; nunca pára, nunca abandona as coisas velhas para fazer coisas novas, mas apenas continua,*

aumenta e aperfeiçoa as coisas que antes começara” (COMÊNIO, 1996, p.261). Este aspecto de continuidade na formação de todas as coisas é transposto pelo autor ao ensino por meio da necessidade de uma sequência a ser estabelecida entre as matérias. Portanto, as matérias subsequentes devem se basear nas que as antecederam e será este *continuum* que garantirá a consolidação das aprendizagens. Há uma retomada, pelo professor, dos assuntos tratados anteriormente quando são iniciados novos assuntos, porém este movimento não ocorre da mesma forma, pois a cada vez há um aprofundamento daquilo que foi estudado anteriormente.

O oitavo fundamento mantém a ideia de continuidade presente na natureza, assim, “34. *A natureza liga todas as coisas com nexos contínuos*. Por exemplo: quando forma uma avezinha, liga de todos os modos membro com membro, osso com osso, nervo com nervo, etc.” (COMÊNIO, 1996, p. 262). Todas as coisas se encontram continuamente conectadas, combinadas e encaixadas entre si, unindo solidamente as suas partes. Trazendo esta premissa aos estudos escolares, o autor afirma que existe uma raiz comum para tudo o que for verdadeiramente aprendido durante a vida e que a solidez do ensino não permitirá que existam dúvidas ou esquecimentos naquele que aprendeu. No entanto, para consolidar e conectar os assuntos tratados na escola, os professores precisam ensinar todas as coisas por meio de suas causas.

36. Consolidar todas as coisas com razões, significa ensinar todas as coisas pelas suas causas, isto é, mostrar não só *como* é que alguma coisa é, mas também *porque* não pode ser de outra maneira. Com efeito, saber significa conhecer as coisas por meio de suas causas. Por exemplo: se se puser a questão de saber se é mais correcto dizer *Totus populus* ou *Cunctus populus*, se o professor responder *Cunctus populus*, mas não der a razão, o aluno bem depressa se esquecerá. Mas se disser que *cunctus* é uma contracção de *conjunctus* e que, portanto, *totus* se diz mais apropriadamente de uma coisa sólida, e *cunctus*, de algum coletivo, como no caso presente, não vejo como uma criança o possa esquecer, a não ser que seja muito estúpida. (...) Em conclusão, queremos que os alunos sejam ensinados a conhecer, de modo distinto e expedito, a origem de todas as palavras e a razão de todas as frases (ou construções) e os fundamentos de todas as regras nas artes e nas ciências (efetivamente, os teoremas das ciências devem apoiar-se, não em raciocínios e hipóteses, mas na demonstração primeira que é inerente às próprias coisas) (COMÉNIUS, 1996, p. 263-264).

Ensinar pelas causas significa mostrar as coisas como elas são e os motivos pelos quais elas não são de outra forma. Dito de outra maneira, trata-se do ensino de todas as coisas por meio de seus fundamentos. Quando os professores explicam aos alunos as causas que sustentam as regras das línguas, artes e ciências, por exemplo, isto possibilitaria o desenvolvimento da solidez no ensinar e aprender. Esta forma de ensino é proposta pelo autor a todas as escolas com a finalidade de garantir os nexos contínuos entre as matérias dadas, contribuindo na retomada de aprendizagens anteriores, bem como no aperfeiçoamento e consolidação das novas aprendizagens. Analisando esta maneira de compreender o ensino e a aprendizagem, percebemos que na didática comeniana é possível retornar aos aspectos já ensinados ou aprendidos, e que, ao se fazer isto, se prosseguirá de uma outra forma, sob novos olhares e novos pontos de partida. É possível retornar várias vezes a um mesmo assunto, mas a cada vez haverá algo diferente a ser aprofundado e consolidado.

O nono fundamento aborda a ideia de que a natureza mantém uma proporção adequada em relação às suas raízes e ramos, equilibrando os aspectos relativos à quantidade e qualidade. Nas palavras de Comênio (1996, p, 265), “38. *A natureza conserva uma justa proporção entre as raízes e os ramos, relativamente à quantidade e à qualidade*”. Esta proporção quantitativa e qualitativa entre as partes que dão sustentação ao desenvolvimento do ser e as que são fruto propriamente deste desenvolvimento ocorre de forma contínua e em um movimento que parte das coisas interiores para as exteriores. Notamos que o autor retoma o quinto fundamento relativo ao critério de ensinar e aprender com segurança, segundo o qual a natureza inicia suas operações pelo aspecto interno das coisas caminhando para o aspecto externo. A este fundamento, Comênio (1996) acrescenta o aspecto de proporção contínua em relação à quantidade e à qualidade, o que significa que à medida que os processos internos avançam há uma mudança nos aspectos externos e este desenvolvimento passa a ser paralelo e a sofrer influências mútuas. Se a parte interior possui um bom funcionamento, o mesmo ocorrerá na parte externa. O autor aplica este princípio às escolas afirmando que a instrução deve ser vista como responsável por trazer benefícios internos ao ser humano, desenvolvendo a sua inteligência e memória, contudo, o homem precisa lançar ao exterior aquilo que foi compreendido, propiciando a exposição e a prática do que foi interiorizado. Nesta perspectiva, o professor, ao mesmo tempo em que ensina os

alunos a entenderem as coisas, os ensinará a exporem e a praticarem o que foi compreendido.

Para Comênio (1996), há a necessidade do ordenamento das coisas no ensino segundo o estabelecimento de uma proporção entre o desenvolvimento da inteligência e da memória, vistas como aspectos internos, e a exposição e prática do que se encontra interiorizado, vistas como aspectos externos. Seguindo este ordenamento nada será aprendido em vão e nada se saberá em vão porque, no método universal, todo o conhecimento aprendido tem a sua utilidade para a vida presente e sobretudo para a futura. Além disso, a comunicação entre os alunos sobre o que eles aprenderam, estimulada pelo professor, é uma forma de auxiliá-los na difusão e consolidação de suas aprendizagens, o que pode ocorrer oralmente ou por meio de representações gráficas.

O décimo e último fundamento de um ensino sólido refere-se à fortificação da natureza por meio do seu movimento permanente, assim, “41. *A natureza vivifica-se e robustece-se a si mesma com movimento constante*” (COMÊNIO, 1996, p. 266). O autor propõe que este princípio seja imitado na condução da instrução escolar, de tal forma que a consolidação do conhecimento ocorra por meio de exercícios contínuos e ordenados, e que o ensino se desenvolva com solidez por meio da prática de três exercícios básicos pelos alunos: a apresentação de dúvidas ao professor; a retenção dos conhecimentos ensinados na memória e em apontamentos gráficos; e a comunicação aos outros sobre o que foi aprendido. Comênio (1996) indica que os dois primeiros exercícios já eram praticados nas escolas de sua época, mas que o último não era suficientemente explorado e poderia contribuir para a instrução porque, ao repetir o que aprendeu, o aluno instrui a si mesmo, reforçando e aprofundando o que sabe. Esta exposição entre os alunos acerca do que foi aprendido, sob a orientação do professor, representa o movimento de constância e continuidade observados pelo autor na natureza e é um dos aspectos apontados no método universal como responsável pelo desenvolvimento de um ensino sólido. Para colocar em prática este fundamento de solidez, o autor propõe que seja instituído nas escolas o exercício de comunicação entre os alunos por meio da repetição das explicações dadas pelo professor. Isto deve ocorrer logo após a explicação e por quantas vezes o professor julgar necessário.

45. (...) em qualquer aula, depois de brevemente apresentada a matéria a aprender, e de explicado claramente o sentido das palavras, e de mostrada abertamente a aplicação da matéria, mande-se levantar qualquer dos alunos, o qual (como se fosse já professor dos outros) repita, pela mesma ordem, tudo o que foi dito pelo professor: explique as regras com as mesmas palavras; mostre a sua aplicação por meio dos mesmos exemplos. Se acaso errar, o professor deverá corrigi-lo. Depois, mande-se levantar outro para fazer o mesmo, enquanto todos os outros estão a ouvir; e depois, um terceiro e quarto, e quantos for necessário, até que se veja claramente que todos compreenderam bem a lição e já são capazes de a repetir e de a ensinar (COMÊNIO, 1996, p. 268-269).

Há, nesta citação, a ideia de que a repetição pelos alunos do que foi dito pelo professor, sem a mudança das palavras ou da ordem em que foram proferidas, auxilia nos processos de ensino e de aprendizagem, pois fixa na memória as lições dadas, exige a atenção dos alunos em sala de aula e propicia maiores oportunidades aos alunos, tanto aos considerados detentores de uma inteligência mais lenta, como aos de inteligência elevada. Os primeiros terão mais chances de aprender e os segundos terão prazer em demonstrar aos demais os seus conhecimentos. Ao final, todos terão condições de desenvolver a sua inteligência.

Dessa maneira, no método universal comeniano, identificamos a busca pela harmonia mediante o equilíbrio entre os excessos e as insuficiências identificadas na inteligência dos homens. Acreditamos que isto se deve, sobretudo, ao próprio conceito de didática adotado pelo autor, segundo o qual todos devem ser incluídos na arte de tudo ensinar e todos têm a aptidão para desenvolverem plenamente a sua inteligência se, para isso, for empregado o método adequado - o método universal. Este, conforme expomos, é norteado por cinco fundamentos centrais, formulados a partir da observação da natureza e que precisam ser seguidos na organização das escolas e na condução do ensino. Analisamos, até o momento, quatro destes fundamentos (para prolongar a vida; para ensinar e aprender com segurança; com facilidade e com solidez), faltam, ainda, os fundamentos para ensinar com rapidez, os quais passaremos a examinar.

Os princípios que compõem o critério de rapidez no método universal comeniano são apontados na forma de oito causas, que explicariam o atraso nas escolas até então existentes, pois, de acordo com Comênio (1996), a maior parte dos estudantes não obtinha sucesso na compreensão de todas as ciências e artes,

enquanto outros não alcançavam sequer os seus fundamentos básicos. As oito causas apontadas pelo autor podem ser sintetizadas nas seguintes máximas:

- 1ª) Não eram estipuladas metas ao longo dos dias, meses e anos aos alunos;
- 2ª) Não eram planejados os meios para que fossem alcançadas as metas necessárias;
- 3ª) As matérias eram ensinadas separadamente, sem que fossem atendidas as relações e conexões existentes entre elas;
- 4ª) Não era dada uma visão geral aos alunos sobre as ciências e as artes, o ensino destas ocorria de maneira fragmentada;
- 5ª) A multiplicidade de métodos trazia como consequência a falta de definição e clareza sobre o método a ser utilizado pelo professor no ensino;
- 6ª) Não havia a prática da instrução, ao mesmo tempo, de um professor para todos os alunos, o que ocasionava um trabalho desnecessário ao professor, expresso por sua tentativa de ensinar um por um; além disso, o tempo era mal aproveitado pelos alunos, que ficavam em situação de ócio e aborrecimento;
- 7ª) A troca de muitos professores, a cada hora, para a mesma turma, trazia confusão e distração aos alunos;
- 8ª) A sobrecarga de leituras e estudos, dentro e fora da escola, trazia um efeito contrário ao esperado, ou seja, dificultava o progresso na aprendizagem dos alunos.

Após a definição destas causas, o autor propõe reformulá-las, corrigindo-as e transformando-as em oito princípios pedagógicos a serem adotados pelas escolas que fossem reformadas, os quais garantiriam a facilidade e a rapidez ao ensino. Para isso, ele sugere que as escolas imitem o modelo oferecido pelo sol. Este é descrito como um elemento que ilumina todas as coisas e seres, realiza com exatidão o seu movimento, mantém a mesma ordem e a mesma forma imutável, propicia que cada elemento se desenvolva segundo a sua natureza, de forma gradual, e garante a utilidade de todas as coisas. De posse destas características observadas no sol, o autor propõe a reformulação das oito causas na forma de oito princípios, a fim de que as escolas sigam o método universal em sua organização e procedimentos. Com isso, os oito princípios para ensinar com rapidez compreendem: (a) um ensino ministrado por um professor para muitos alunos; (b) a adoção de um autor para cada matéria; (c) a instituição das mesmas lições a todos os alunos; (d) o emprego de um método único e universal no ensino das ciências, artes, línguas, moral e piedade; (e) o ensino de todas as coisas a partir de seus

fundamentos; (f) a demonstração clara aos alunos das conexões existentes entre as matérias; (g) a utilização da forma gradual, ordenada e contínua no desenvolvimento do ensino e (h) a exclusão de tudo o que for inútil ao ensino.

Notamos que Comênio (1996) agrupa nesta proposta da reforma escolar os aspectos apontados por ele, anteriormente, nos fundamentos de segurança, facilidade e solidez de seu método universal, sintetizando-os e classificando-os como premissas de um ensino que pretende se desenvolver com rapidez. Ele contrapõe a rapidez do método universal ao atraso existente nas escolas de sua época, destacando o que deve ser modificado no ensino destas escolas para que elas alcancem a instrução universal por ele proposta, ou seja, que concretizem o que ele conceitua como Didática Magna. Neste contexto, a figura do professor é um elemento que merece destaque em seu método e, por essa razão, discutiremos mais profundamente o que é esperado do professor e os procedimentos que este deve seguir, de acordo com o método universal comeniano.

O professor, no desenvolvimento da instrução universal, se responsabiliza pelo ensino de um grande número de alunos ao mesmo tempo e deve ministrar a todos os mesmos exercícios. Estes alunos são divididos em classes e a cada dez deles existirá um chefe de turma para auxiliar o grupo em suas tarefas e para fazê-los cumprir com os seus deveres. As lições serão ministradas na cátedra e o professor poderá utilizar em suas explicações, por exemplo, palavras, gestos e gráficos, a fim de garantir que seja ouvido, visto e compreendido por todos os alunos, o que demonstra a importância dada aos sentidos como meio de desenvolver a aprendizagem. É necessário também que o professor tenha habilidade em prender a atenção dos discentes, ensinando apenas quando todos o observarem e demonstrarem vontade em escutá-lo. Esta atenção pode ser exercitada com a ajuda dos monitores (chefes de turma) e, principalmente, pela ação do próprio professor, pois a ele é conferida a obrigação de oferecer coisas interessantes aos alunos, ele é o responsável pela condução e aplicação dos princípios que constituem o método universal.

O controle das lições será feito pelos monitores das turmas, mas é o professor que deve ser considerado o chefe supremo da classe. Este controle poderá ocorrer oralmente, por meio de perguntas na sala de aula; por escrito, pela conferência das lições copiadas nos cadernos ou, ainda, pela solicitação da leitura do que foi escrito pelos alunos. Em correções de exercícios de composição, que podem ser relatos

históricos, comentários ou ensaios de imitação, o professor ou o chefe de turma deverá escolher alguns textos, corrigindo-os de forma pública, a fim de que todos possam rever o que escreveram. Comênio (1996) exemplifica a forma de correção destes exercícios, em uma aula de tradução.

25. (...) Por exemplo, nos exercícios de tradução, proceda-se do seguinte modo: depois de todos, turma por turma, terem terminado a tradução, manda-se levantar um e desafiar o adversário que quiser. Logo que o adversário esteja de pé, o outro leia a sua tradução, um pedaço de cada vez, enquanto todos os outros escutam atentamente, e o professor (ou então o chefe de turma) está a vigiar, pelo menos para examinar a ortografia. Depois de ler um período, pára, mostrando o adversário os erros que acaso notou. A seguir, permite-se que todos os alunos daquela turma e, finalmente, a todos os alunos da classe, que façam a crítica daquele período; depois, se necessário, o professor faça as suas observações. Entretanto, todos observam os seus próprios cadernos e, se cometeram erros iguais, corrigem-nos, excepto o adversário que deve conservar intacta a sua tradução para a crítica que se seguirá. Depois de bem examinado e de bem corrigido este período, passa-se a outro, e assim sucessivamente até o fim. Então, o adversário lerá a sua tradução, seguindo o mesmo processo, mas estando atento aquele que o provocou, para que não leia uma tradução corrigida em vez da não corrigida. Far-se-á a crítica de cada palavra, de cada frase e de cada conceito, seguindo o processo anteriormente usado. Depois, aplica-se o mesmo sistema com outro par de alunos e com tantos outros pares quantos o tempo o permitir (COMÊNIO, 1996, p. 286-287).

Este método de correção é proposto pelo autor com a intenção de instruir a todos ao mesmo tempo, trazendo rapidez ao trabalho do professor e utilizando a competição como forma de estímulo à atenção e aos esforços dos alunos. É interessante destacarmos que a correção coletiva e a proposição de desafios, em forma de competição, são procedimentos mantidos até os dias atuais no ensino escolar e que guardam a mesma ideia de prender a atenção e motivar os alunos em sala de aula. Além destes procedimentos de ensino, necessários ao método universal comeniano, ao professor é conferida a tarefa de demonstrar constantemente a importância do que é estudado, conectando as matérias atuais às anteriores e lançando questões sobre uma nova matéria a ser dada, com fins de que os alunos percebam a necessidade de aprenderem o que desconhecem. Na apresentação das matérias, o professor recorrerá, primeiramente, aos sentidos:

I. O conhecimento deve necessariamente principiar pelos sentidos (uma vez que nada se encontra na inteligência, que primeiro não

tenha passado pelos sentidos). Porque é que então o ensino há-de principiar por uma exposição verbal das coisas e não por uma observação real dessas mesmas coisas? Somente depois de esta observação das coisas ter sido feita, virá a palavra, para a explicar melhor (COMÊNIO, 1996, p. 307).

O caminho a ser seguido no ensino parte do estímulo dos sentidos para que estes levem suas impressões à mente (inteligência), alcançando a memória. Os sentidos são considerados no método universal comeniano, conforme afirmamos anteriormente, em meios que atestam a verdade e a certeza da razão, eles são os responsáveis por corroborarem o raciocínio de outra pessoa e bastam por si mesmos para levarem o conhecimento ao ser. Por isso, a exposição verbal neste método fica em segundo plano, enquanto a experiência sensível é vista como fundamental à aprendizagem. O professor concentra o ensino na ação direta da observação e na percepção sensível, o que significa dizer que ao observar as coisas propriamente ou as suas representações (modelos, desenhos, mapas, entre outros) leva-se o aluno ao conhecimento de todas as coisas. A palavra, ou seja, a explicação sobre as coisas virá depois desta etapa de estímulo aos sentidos.

No método universal é recomendado ao professor que, durante a sua explicação, solicite aos alunos a repetição da lição dada. Para aqueles que não se mostrarem atentos às lições ou à solicitação de repetição destas, a repreensão e o castigo podem ser aplicados pelo professor. Na visão de Comênio (1996), a escola não funciona sem disciplina, mas não uma disciplina obtida por meio da violência. Ele sugere uma disciplina baseada na vigilância e atenção dos professores e alunos, como um processo que organiza as ações de cada um. Assim, aquele que aprende é colocado no lugar de discípulo por receber a disciplina e o que ensina, no lugar de mestre, por aplicar a disciplina. O professor precisa conhecer a finalidade, a matéria e a forma da disciplina para saber o motivo, o momento e a maneira de aplicá-la.

Quanto à finalidade, a aplicação da disciplina sobre aquele que ultrapassar os limites determinados na escola serve para que não seja repetida a ação indesejada. Comênio (1996) indica, em seu método, que a aplicação da disciplina não deve ser feita com ira, mas com calma, sinceridade e amor paterno, pois o professor busca o bem do aluno. Por essa razão, a disciplina se aplicará aos costumes e não aos assuntos relacionados aos estudos, pois se o aluno não se atrair pelas matérias, a culpa é atribuída ao professor, que desconhece a arte de ensinar. Este não usará a violência, mas terá o cuidado para criar no aluno o amor aos estudos, evitando a sua

hostilidade e o seu desinteresse. Procedendo desta forma, o estímulo aos estudos não se dará pelas pancadas, mas é permitido ao professor repreender o aluno por meio de ásperas palavras em público, elogiar o comportamento daqueles que obtêm sucesso, comparar os desobedientes aos que têm uma conduta exemplar e fazer desafios ou sabatinas a todos os alunos com a intenção de que os negligentes se sintam humilhados e os estudiosos sejam elogiados publicamente. A disciplina mais rígida será reservada aos que cometerem atos contra a lei de Deus, relativos aos costumes, incluindo a blasfêmia e as obscenidades; assim como aos atos contra as virtudes, a exemplo da soberba, da vaidade, da inveja ou da preguiça. Mesmo nestes casos, a rigidez do disciplinamento, prevista no método comeniano, é explicada não como o exercício da violência em si, mas pelo objetivo de estimular e fortalecer a prática constante da reverência a Deus, o respeito ao próximo e a vontade em cumprir com os deveres da vida.

Por estas observações sobre a disciplina escolar, percebemos que Comênio (1996) se posiciona de forma contrária à violência aplicada nas escolas existentes em sua época. A disciplina é um fator relevante para efetivar as proposições de seu método, sem que, para isso, se apliquem atos violentos; o propósito da disciplina é inculcar nos alunos o temor a Deus e a reverência aos mestres, conduzindo todos ao caminho da virtude.

Esta têmpera das inclinações não pode obter-se com meios diversos daqueles que apontamos já: bons exemplos, palavras carinhosas, amor constantemente sincero e manifesto; somente em casos muito extraordinários, fulminando e trovejando abertamente, mas, mesmo então, sempre com a intenção de que a severidade termine sempre no amor, se é isso possível (COMÊNIO, 1996, p. 406).

Na aplicação da disciplina, o professor usa a severidade com fins de tornar a juventude temente, humilde e obediente, levando-a à prática das virtudes, preferencialmente, sem o emprego da força. A máxima que sustenta estas ideias é a de que a formação de seres racionais não deve ser feita pela irracionalidade de atos violentos.

Além dos procedimentos que apontamos, relacionados à disciplina escolar, o professor deverá seguir, de acordo com o método universal comeniano, determinados passos na condução de suas aulas. Por exemplo, ele deve: (a) fazer perguntas aos alunos sobre as matérias explicadas apenas uma vez, estendendo as

mesmas perguntas aos demais sem repeti-las, pois todos devem estar atentos ao professor; (b) corrigir os enganos dos alunos em suas respostas e exaltar aqueles que fizerem perguntas úteis ou responderem perguntas que os outros não conseguiram, tornando-os exemplos a serem seguidos e (c) sanar de forma pública, nunca particular, as dúvidas dos alunos ao final de cada lição, retomando lições anteriores e tornando útil a pergunta de um para todos. Identificamos como a base destes procedimentos a mesma ideia que sustenta o conceito da didática comeniana, ou seja, a crença de que, como os homens são imagem e semelhança de Deus e têm igual natureza e direitos, todos podem ser ensinados seguindo-se um método universal. A universalidade compreende, portanto, a orientação de todos por um mesmo professor, além da adoção da mesma instrução e dos mesmos procedimentos de ensino. Em suma, o caráter público, comum a todos, ultrapassa o particular, visto como restrito e ineficaz.

Prosseguindo com a nossa explanação sobre os elementos que compõem o método universal, destacaremos o que o autor discute sobre o material escolar. Comênio (1996) alerta que os materiais utilizados na escola precisam ser preparados previamente, a fim de que o tempo seja melhor aproveitado nas aulas com as explicações e para que o ensino se desenvolva com segurança. Não é relevante, de acordo com este autor, saber quem foi o responsável por traduzir as lições para a língua materna ou quem as preparou, pois, o mais importante será que o professor ensine as matérias de forma ordenada, gradual e clara, demonstrando segurança em suas explicações e na correção dos exercícios propostos. Por isso, aos livros de texto é recomendável acrescentar indicações metodológicas, as quais destaquem formas proveitosas para os professores utilizarem os materiais escolares. Esta prática, de que existam em um livro-texto orientações para a condução do ensino, voltadas ao docente, é também observada nos dias atuais. Seu objetivo principal é uniformizar os procedimentos de ensino, determinando formas de uso dos materiais, tanto aos professores, quanto aos alunos. Na concepção comeniana, identificamos a ideia de que quanto mais uniformes forem os usos dos materiais escolares pelos professores, maior a garantia de desenvolvimento de um ensino igualitário, seguro e sólido a todos os alunos.

O conteúdo dos livros, segundo o método universal, deve ser sintetizado pelo professor e pintado nas paredes das salas de aula, de forma a estimular diariamente os sentidos, a inteligência e a memória dos alunos. Esta síntese seguirá as leis da

facilidade, brevidade e solidez, constituindo-se em imagens verdadeiras do universo. A exposição contida nos livros escolares alcançará maiores resultados se for realizada em forma de diálogos, de modo familiar e popular, tornando o saber acessível a todos os alunos, inclusive àqueles que não puderem contar com a ajuda de um professor. Os livros conterão os fundamentos de todas as coisas a serem ensinadas, em poucas palavras e em regras de simples entendimento, propiciando que as demais coisas sejam aprendidas naturalmente pela inteligência do homem. Assim, a intenção do autor em sugerir uma determinada forma de elaboração para o conteúdo dos livros demonstra que estes materiais são vistos como uma possibilidade de concretizar o ensino de tudo a todos, de forma a incluir aqueles que não possam contar com o auxílio de um professor. Este fator explica também a preocupação do autor em escrever livros de textos que seguissem os princípios de seu método universal para serem utilizados nas escolas, como por exemplo, as suas obras voltadas ao ensino das línguas latina e materna, como “*Methodus linguarum novíssima*” (Novo método para as línguas), de 1643 e a obra precursora dos livros escolares ilustrados, “*Orbis sensualium pictus*” (O mundo em imagens), de 1658.

Diante do que foi exposto, procuramos destacar que o critério de rapidez no método universal comeniano retoma os fundamentos de segurança, facilidade e solidez, compreende a necessidade de uma reforma nas escolas quanto à sua organização e distribuição, seguindo a lógica de muitos alunos para um professor, e traz mudanças relacionadas aos procedimentos de condução do ensino pelo professor, seja na forma de explicar as matérias e propor os exercícios, seja no uso dos materiais escolares e na correção das lições realizadas pelos alunos. Isto nos mostra que os fundamentos de um ensino com rapidez, somados aos fundamentos para ensinar e aprender com segurança, com facilidade, com solidez e prolongando a vida são os pilares da arte didática comeniana. Para este autor, ensinar metodicamente as ciências, as artes, as línguas, a moral e a piedade significa ensinar de modo seguro, fácil, sólido e rápido. Estes critérios constituem os procedimentos de seu método universal, que é também denominado por seu criador de método natural porque retira as suas premissas de observações da natureza e, por meio desta, determina os fundamentos de todas as coisas. Além de nomear seu método universal de método natural, Comênio (1996) atribui outra nomenclatura à didática, inspirada na ideia da produção tipográfica. Influenciado pela época do aperfeiçoamento da imprensa e da emergência de novas técnicas de produção, este

autor cria o termo Didacografia, inspirado na arte tipográfica para conceituar de forma mais precisa a arte de ensinar por ele proposta. Na Didacografia, os materiais são vistos como os alunos e da mesma maneira que o papel é fundamental na tipografia, os alunos são as folhas nas quais serão impressas todas as coisas; os tipos metálicos são os livros didáticos, preparados para auxiliar o ensino; a tinta é a voz do professor e o prelo é a disciplina escolar. A Didacografia é, portanto, um meio para multiplicar os jovens instruídos pela instrução cristã para a salvação do gênero humano, propiciando a formação de almas piedosas, instruídas e virtuosas para a vida terrena e, sobretudo, para a vida eterna.

Por fim, ressaltamos que para alcançar as proposições da didática comeniana, seu autor aponta a necessidade de que o ensino metódico do saber, da virtude e da piedade se estruture nas escolas ao longo da formação humana, compreendendo o período que vai da infância à idade viril (24 anos), e seguindo uma organização definida em graus. Estes níveis são divididos pelo autor em quatro escolas, com duração de seis anos cada, a saber: na infância há a escola materna, presente em todas as casas; na puerícia há a escola primária ou escola pública de língua vernácula, presente em todas as comunas, vilas e aldeias; na adolescência há a escola de latim ou ginásio, presente em todas as cidades; e na juventude há a academia, somada às viagens, que é encontrada em todos os reinos e principais províncias. As escolas materna e primária são vistas, pelo autor, como escolas elementares; a escola de latim se volta aos adolescentes que almejam uma educação para além dos trabalhos manuais; e as Academias compreendem os aspectos mais elevados e complementares de todas as ciências e faculdades superiores do homem, formando os doutores e dirigentes para as igrejas, escolas e administrações públicas. Em cada uma destas escolas, as matérias ministradas não seriam diferentes, mas a forma de ministrá-las e as exigências em cada uma é que difeririam.

Embora estas escolas sejam diversas, não queremos, todavia, que nelas se aprendam coisas diversas, mas as mesmas coisas de maneira diversa, ou seja, todas aquelas coisas que podem tornar os homens verdadeiramente homens, os cristãos verdadeiramente cristãos, os sábios verdadeiramente sábios, mas segundo a idade e o grau de preparação antecedente, e conduzindo sempre mais acima. Segundo as leis do método natural, as disciplinas não devem ser ensinadas separadamente, mas sempre todas em conjunto, da mesma maneira que uma árvore cresce sempre toda, em cada uma

de suas partes, e isto durante este ano, para o ano que vem e até daqui a cem anos, enquanto estiver verdejante (COMÊNIO, 1996, p. 410-411).

Em cada escola, os tipos de exercícios e o grau de dificuldade teriam variações, porém o ensino das matérias ocorreria em todas as escolas de forma integrada, iniciando pela ideia geral e rudimentar, e caminhando para a particularização e aprofundamento dos conhecimentos. Além disso, é preciso que ocorra uma relação intencional entre as disciplinas durante o ensino. Em síntese, os fundamentos do método universal se aplicam a todos os graus escolares, caminhando do geral para o particular e do simples para o complexo. O autor compara as quatro escolas por ele propostas às quatro estações do ano.

Estas quatro espécies de escolas podem, não sem razão, comparar-se às quatro partes do ano: a escola materna faz lembrar a amena primavera, embelezada de rebentos e de florinhas de vária fragrância; a escola primária representa o verão, que nos mostra as espigas cheias e ainda certos frutos precoces; o ginásio corresponde ao outono, que recolhe os ricos frutos dos campos, dos jardins e das vinhas, e os guarda nos armazéns da mente; e, finalmente, a academia deve assemelhar-se ao inverno que prepara, para os vários usos, os frutos recolhidos, para que possa ter-se com que viver durante todo o resto da vida (COMÊNIO, 1996, p. 413).

A primavera significa o início da formação, o verão é a etapa na qual as potencialidades do ser humano são evidenciadas, o outono é o período em que os frutos da educação são recolhidos e constituem as bases sólidas da inteligência e, por fim, o inverno é a preparação destas bases para os diferentes usos e circunstâncias a serem vividas pelo homem. Disto resulta que, na escola materna o exercício maior é ao redor dos sentidos para o conhecimento e distinção dos objetos; na escola primária a ênfase está nos sentidos, na imaginação e na memória para que ações como ler, escrever, pintar, cantar, entre outras, sejam desenvolvidas; na escola de latim ou ginásio, o estudo teórico e prático da dialética, gramática, retórica, das demais ciências positivas e das artes auxilia na formação da inteligência e no julgamento do que é percebido pelos sentidos; e na Academia, a formação está voltada, principalmente, para o ensino e conservação constante da harmonia, por meio de princípios retirados da teologia, filosofia, medicina e jurisprudência. Destacamos que a ideia subjacente à delimitação dos graus na formação escolar do ser humano é a de que é imprescindível uma estrutura

administrativa nas escolas que siga este critério e mantenha uma ordem, pré-estabelecida na natureza, que desenvolva o ensino de forma contínua e gradual aos alunos.

Reiteramos que, ao discutirmos a organização das instituições escolares em graus, sugerida por Comênio (1996), bem como os fundamentos de seu método universal (método natural ou Didacografia) e os princípios em que estes se subdividem, tivemos a intenção de compreender o conceito de didática na obra “Didática Magna”. Trilhamos este caminho para que pudéssemos nos apropriar de um conceito que consideramos referencial no âmbito educacional escolar, adotando-o como ponto de partida para os nossos estudos rumo à investigação da didática presente nas peças didáticas brechtianas. Ressaltamos que para analisar estas peças será preciso considerar as relações mais amplas discutidas por seu autor entre pedagogia e teatro, desenvolvidas no âmbito de sua poética: o teatro épico. Assim, partindo do conceito de didática presente na obra comeniana “Didática Magna”, que é tomada como um marco referencial da Pedagogia Moderna, iniciaremos nossa investigação sobre o conceito de didática presente nas peças didáticas de Bertolt Brecht. Para isso, estabeleceremos um diálogo entre estas duas concepções e, em seguida, discutiremos o contexto no qual o teatro épico brechtiano foi desenvolvido, refletindo sobre o elemento didático em sua produção teatral anterior ao período em que as peças didáticas foram escritas. Ao alcançarmos o período de produção destas peças, final dos anos 1920 e início dos anos 1930, a finalidade de nosso estudo será a de compreendermos o conceito de didática a partir desta tipologia do teatro épico brechtiano.

2.1.2 A Didática Magna e as Peças Didáticas de Bertolt Brecht

No contexto de transição para a modernidade, encontramos estudos voltados à conceituação da didática no âmbito escolar e, conforme apontamos anteriormente, a obra “Didática Magna” expressa uma síntese do pensamento religioso, econômico, cultural e político deste período de transição entre a Idade Média e a Idade Moderna. Neste sentido, a didática conceituada por Comênio influenciou e direcionou o pensamento educacional moderno e, nos dias atuais, pode ser apontada como um marco referencial para a discussão do conceito de Didática, envolvendo as relações entre o ensino e a formação humana, entre a educação escolar e as reformas

sociais, dentre outras problemáticas. Citaremos alguns exemplos que comprovam essa afirmação.

O Moravian Museum (Museu Morávia), fundado em 1817, em Zelný trh na cidade de Brno (capital da região da Morávia), situada na República Tcheca, mantém trabalhos científicos, documentos históricos e exposições relacionadas à educação, tornando acessível ao público periódicos científicos, monografias e catálogos de exposições. Em seu *site* é possível que sejam pesquisados trabalhos científicos relacionados à didática comeniana, entre outros estudos, e em seu departamento de história há uma exibição permanente sobre a vida e obra de Comênio, na qual podem ser vistas produções escritas, objetos e pinturas relacionados a este autor. Além disso, no *site* do museu existe uma lista de cidades e instalações a ele vinculadas para que o visitante possa conhecer e percorrer uma espécie de jornadas comenianas (Comenius' journeys), em que se interligam os lugares relacionados às atividades deste autor, com a finalidade de popularizar suas obras e os caminhos por ele seguidos. A importância e as influências da didática comeniana no cenário educacional europeu são os objetivos centrais destas jornadas comenianas, das quais fazem parte exposições, conferências, seminários, apresentações de programas educacionais relacionados às propostas de Comênio e o acesso às publicações deste autor, bem como aos trabalhos de outros pesquisadores que investigam as concepções comenianas. Assim, por meio do Moravian Museum (Museu Morávia) e das atividades por ele agregadas são discutidas a tradição e os desafios da educação tcheca no cenário europeu, relacionando as concepções da didática comeniana aos aspectos atuais da educação neste país. Outro exemplo pode ser encontrado em Bombarral, uma vila portuguesa do Distrito de Leiria, local em que foram realizadas comemorações referentes ao 4º centenário do nascimento de João Amós Comênio, no ano de 1982, e em 1992 ocorreu uma exposição em homenagem a este autor para que fossem discutidas as suas principais ideias frente ao cenário europeu atual. Estiveram presentes neste evento representantes da República Tcheca e pesquisadores de diversas localidades, o que revela a atualidade de se discutir os pressupostos filosóficos e educacionais de Comênio, bem como a sua concepção sobre a didática.

Dentre as publicações que discutem as concepções comenianas sobre educação e didática frente ao cenário atual, além das obras já discutidas em nosso estudo, destacamos o artigo da pesquisadora Celia Lascarides, intitulado "J. A.

Comenius: Reflections in the New World" (J. A. Comênio: Reflexões no Novo Mundo), que foi apresentado na Conferência Internacional para a História da Educação em Praga, no mês de agosto de 1990; e o artigo de Maria Fernanda Martins Gonçalves, "Comenius e a Internacionalização do Ensino", publicado na Revista Millenium on line da Escola Superior de Educação de Viseu/Instituto Superior Politécnico de Viseu, Portugal, em julho de 1998. No primeiro artigo, Lascarides (1990) relaciona a prática pedagógica às políticas públicas, comparando as ideias comenianas, expostas sobretudo na obra "Didática Magna", às práticas educacionais desenvolvidas pela National Association for the Education of Young Children (NAEYC - Associação Nacional para a Educação de Crianças). Esta organização visa à promoção de uma aprendizagem de qualidade para todas as crianças, principalmente aquelas que se encontram na faixa de 0 a 8 anos de idade (primeira infância). Dessa maneira, a autora destaca elementos da concepção comeniana que estão presentes nas orientações das práticas educacionais da referida organização norte-americana citando, por exemplo, a necessidade de serem abordados os mesmos temas nos diferentes níveis, com a devida alteração no grau de dificuldade em cada um deles e adaptando-se o ensino às necessidades de desenvolvimento da criança; a defesa da educação universal (o ensino de tudo a todos) como meio de transformação social; a ênfase no princípio de utilização de objetos ou imagens para o ensino das crianças, praticado nos programas da associação por meio de jogos, entre outros aspectos. A autora conclui que as políticas preconizadas pelo NAEYC correspondem aos princípios preconizados por Comênio, o que demonstra a atualidade deste autor no que se refere à sua concepção de ensino e educação da primeira infância. No segundo artigo, Gonçalves (1998) vincula os estudos comenianos à perspectiva de internacionalização do ensino por meio da retomada de alguns conceitos-chave deste autor como: o ensino de tudo a todos; a democratização da escola e do ensino; a necessidade de orientações didáticas ao professor; a necessidade de uma organização internacional que preserve a paz entre os homens e a criação de um órgão internacional da educação (*collegium lucis*). A autora resgata estas premissas da didática comeniana, desenvolvidas no século XVII, sob a ótica do século XX, porque acredita que os pressupostos desta didática ainda são atuais e que a formulação dos problemas educacionais proposta por Comênio continua relevante para o tempo presente, mesmo que as soluções a serem encontradas divirjam de

época para época. Por fim, a autora aponta que a educação universal por ele defendida mantém um papel determinante nas mudanças e na concretização de um mundo pacífico em que os direitos de todos sejam iguais, por isso, aponta como fundamental a prática da reflexão atual sobre os princípios da didática comeniana, enfatizando o aspecto da internacionalização do ensino.

Como último exemplo sobre as influências e a atualidade do pensamento comeniano na educação, citamos a Coleção Educadores do Ministério da Educação (MEC), “Jan Amos Comênio”, publicada em 2010, em que há a seleção de trechos das obras de Comênio (“Didática magna” e “Pampaedia: educação universal”) com comentários e a indicação de uma vasta bibliografia sobre este autor em língua portuguesa e em língua estrangeira. A base para a publicação da Coleção Educadores no Brasil foi a Coleção *Penseurs de l'éducation*, organizada pelo International Bureau of Education (IBE) da Unesco, em Genebra, cuja tradução foi feita por Martha Aparecida Santana Marcondes, Pedro Marcondes e Gino Marzio Ciriello Mazzetto. O intuito principal desta empreitada do MEC foi ampliar a divulgação das ideias comenianas no cenário brasileiro e destacar a contemporaneidade deste autor frente às demandas sociais presentes. Na introdução deste material é apresentado um texto escrito por Jean Piaget em 1957 intitulado “A atualidade de Comênio”, época em que este pesquisador suíço era diretor do Escritório Internacional de Educação e em que escreveu o presente texto como introdução da obra “Páginas Escolhidas”, organizada pela Unesco por ocasião dos 300 anos de aniversário da publicação da “Opera Didactica Omnia”. Em seu texto, Piaget (1957) afirma que a atualidade de Comênio pode ser atestada quando é feita a transposição de todo o seu sistema para a perspectiva contemporânea, porém, segundo a visão piagetiana, esta aproximação dos pressupostos comenianos às discussões educacionais ocorreria mais pela forma como ele concebeu a natureza e menos por suas teses didáticas. Neste sentido, o paralelismo estabelecido entre a atividade humana e a atividade da natureza na obra comeniana poderia ultrapassar suas limitações e se manteria como verdade no período moderno se fosse estudado cientificamente o processo de evolução dos seres, o desenvolvimento da criança e as estruturas sociais, pois, para Piaget (1957), a criança se desenvolve segundo as leis naturais e a educação deve se responsabilizar por este desenvolvimento. Este autor afirma que a ideia comeniana de que a organização social dos homens evolui segundo determinadas leis e que a

educação se atrela às formas de desenvolvimento destas estruturas sociais não precisaria de correções para o contexto moderno, bastaria que fosse mais elaborada e aprofundada, sobretudo pela área da psicologia do desenvolvimento. Esta é uma das razões que levam Piaget (1957) a acreditar que Comênio pode ser visto como um precursor da ideia genética na psicologia do desenvolvimento e como o responsável por fundar uma didática progressiva ajustada ao estágio de desenvolvimento alcançado pelos alunos. Os quatro tipos de escola propostos na didática comeniana são relacionados por Piaget (1957) aos quatro períodos ou estágios da formação do ser humano (primeira infância, infância, adolescência e juventude) e este autor ressalta a importância de se basear o ensino presente na estrutura gradual do método de Comênio, respeitando a dupla exigência de unidade em sua didática: a unidade horizontal, prevista nos programas para cada nível, e a unidade vertical, prevista na hierarquização dos graus de ensino. Piaget (1957) finaliza seu texto afirmando que o aspecto moderno das concepções didáticas de Comênio pode ser sintetizado por meio de suas ideias sobre a educação para cada pessoa, as quais ele classifica como funcionais e subordinadas à ordem da natureza. Estes aspectos constituiriam, de acordo com a visão piagetiana, a base precursora da psicologia genética, da centralização da educação no interesse do aluno e no desenvolvimento do ser humano por estágios. Além disso, Piaget (1957) aponta que a didática comeniana apresenta ideias sobre a educação para todos os povos, com ênfase no aspecto da universalidade e na democratização do ensino, incluindo a prerrogativa da organização internacional da instrução pública como elemento colaborador na concretização de uma vida pacífica entre as nações. Finalmente, o autor destaca que o aspecto sociológico da filosofia educativa comeniana se expressa pela afirmação do direito à educação para todos e em plena igualdade, sem diferenças de condição social ou econômica, de religião, de raça ou de nacionalidade. O ideal da universalidade (pansofia) demonstra, assim, o caráter democrático da reforma proposta por Comênio no século XVII e, neste aspecto concordamos com Piaget (1957), é precisamente este ideal que não pode ser esquecido na modernidade.

Existem outros exemplos que poderíamos citar para atestarmos a atualidade de se discutir a didática a partir da visão comeniana e em como as concepções deste autor podem ser vistas enquanto um marco referencial para o desenvolvimento das reflexões relativas à educação escolar na modernidade,

porém, julgamos suficiente para o nosso intuito o que foi apresentado. O que nos falta destacar é que a discussão sobre as concepções de Comênio não ocorre sob as mesmas bases de análise. Neste sentido, se tomarmos o texto de Piaget (1957), por exemplo, podemos encontrar aspectos diversos apontados sobre a atualidade e compreensão das ideias educacionais e metodológicas de Comênio em comparação com outros estudos sobre esta mesma temática. Citaremos, a seguir, um trecho do referido texto:

(...) sob a linguagem aristotélica da matéria e da forma, ou da substância e do acidente, Comênio se refere novamente à estruturação progressiva e do ponto de vista pedagógico denuncia os estragos causados por essa praga permanente do ensino que é o verbalismo, ou o pseudoconhecimento (*fiatus vocis*), que dá mais importância ao discurso do que ao conhecimento real proporcionado pela ação do sujeito sobre os objetos. De maneira geral, o próprio enunciado do fundamento II dos Princípios para Facilitar o Ensino e o Estudo é mais eloquente do que o fundamento em questão: 'A natureza, declara Comênio, predispõe da matéria que se tornará ávida de forma' (J. A. Comenius, *La Grande Didactique*, introduction et traduction J.-B. Piobetta, Paris, PUF, 1952, p. 33); isso reafirma que os conhecimentos adquiridos funcionalmente, do ponto de vista didático – 'sendo necessário, para todos os efeitos, provocar nos jovens alunos o ardente desejo de saber e de aprender' –, tendem espontaneamente a se organizar, de tal maneira que seja possível coordená-los de acordo com as estruturas lógicas e verbais à medida que essa coordenação se apoie em um conteúdo preliminar sólido e 'ávido de forma', uma vez que o ensino formal precedendo a compreensão dos conteúdos nos conduz ao verbalismo. Dois desses fundamentos dos Princípios para Facilitar o Ensino e o Estudo merecem ainda menção especial, pois ressaltam o que chamaríamos hoje de aspecto genético e aspecto funcional das concepções psicopedagógicas de Comênio. O fundamento VII diz o seguinte: "A natureza só impulsiona os seres que atingiram seu pleno desenvolvimento e que aspiram a fazer sua irrupção", e o fundamento VIII: 'A natureza ajuda a si própria de todas as maneiras possíveis'. Disso Comênio retira as duas definições que reafirmam, com toda a clareza, a dupla necessidade de uma educação por etapas, ajustada às fases do desenvolvimento mental e de uma didática que não inverte a ordem da sucessão da matéria e da forma: 'Assim, pois, as faculdades dos jovens são forçadas: 1º) todas as vezes que se obriga o aluno a cumprir uma tarefa incompatível com sua idade e com suas capacidades; 2º) todas as vezes que o aluno deve memorizar coisas que não foram claramente explicadas ou compreendidas' (J. A. Comenius, *La Grande Didactique*, introduction et traduction J.-B. Piobetta, Paris, PUF, 1952, pp.146-147). A declaração que, sem dúvida, ilustra de maneira mais clara o sentido genético das ideias pedagógicas de Comênio é o próprio enunciado do fundamento I: 'A natureza espera o momento favorável'. Após ter lembrado que a reprodução de animais é feita conforme as estações, assim como o crescimento das plantas, Comênio pede que se espere

o momento favorável para formar a inteligência e que os exercícios ‘ocorram todos pouco a pouco, seguindo uma regra fixa’, insistindo sobre o que chamaríamos em linguagem moderna de ordem da sucessão das etapas do desenvolvimento. Sabe-se bem o quanto tais princípios podem se referir à prática real do ensino. Quantas escolas falam de desenvolvimento, de interesse, de atividade espontânea etc. quando, na verdade, trata-se apenas de desenvolvimento previsto no programa, de interesses obrigados e de atividades sugeridas pela autoridade do adulto. O verdadeiro critério de uma pedagogia ativa (forma de educação tão rara atualmente quanto no século XVII) baseia-se, nos parece, no modo de aquisição da verdade: não há atividade autêntica, enquanto o aluno aceite a verdade de uma afirmação somente porque ela é transmitida pelo adulto com toda a força da autoridade explícita ou implícita da palavra do professor ou do texto do manual; há atividade, ao contrário – quando o aluno redescobre ou reconstrói a verdade com base em ações materiais ou interiorizadas – que consistem em experimentar ou raciocinar por si mesmo. Ora, o critério decisivo nos parece ter sido percebido claramente por Comênio (PIAGET, 1957, p. 22-24).

As ideias comenianas são vistas como precursoras da psicologia genética e da concepção de estágios de desenvolvimento do homem devido à compreensão de que o paralelismo entre o homem e a natureza, apontado nos fundamentos da “Didática Magna”, expressa uma relação entre a ordem formadora das coisas e a ordem inerente às ações do sujeito, e que a relação sujeito-objeto viabilizaria as sucessivas reconstruções do conhecimento de um grau a outro, respeitando-se regras pré-determinadas e naturais, ou seja, regras que funcionariam como estágios do desenvolvimento humano por serem universais.

A partir deste exemplo, evidenciamos que os estudos que analisam as concepções sobre a didática comeniana e enfatizam a atualidade de seus conceitos são conduzidos por um método de análise, e mesmo que o ideário comeniano não seja desvinculado de suas condições histórico-sociais e se considere todo o seu sistema de pensamento, a análise de seus pressupostos encontra-se pautada por uma determinada lógica e método a ela correspondente. Em nosso estudo, esclarecemos que o método de análise é o materialismo histórico e dialético e que a nossa opção por conceituarmos inicialmente a didática a partir da obra comeniana do século XVII justifica-se porque entendemos que em “Didática Magna” há a preocupação explícita em se definir o termo “didática”, em uma época de transição para a modernidade, e que este autor faz uma síntese, frente ao momento histórico-social em que vive, dos elementos que compõem o conceito de didática,

influenciando futuras pesquisas educacionais. Portanto, a obra “Didática Magna” é tomada como uma referência, como uma importante influência para o desenvolvimento de pesquisas educacionais voltadas a esta questão e como um marco para a compreensão do conceito de didática no âmbito escolar, sem que negligenciamos o contexto histórico em que foram desenvolvidas as ideias de Comênio, bem como as bases teológicas que alicerçam o projeto educacional em que o seu conceito de didática encontra-se situado.

Mesmo que os estudos científicos sejam pautados por diferentes métodos de análise, será a partir da obra comeniana “Didática Magna” que questões como as especificidades da educação escolar no meio social, os fins da educação e da formação do homem, a universalização do ensino e o fracasso escolar, as reformas escolares, as especificidades do ensino e do exercício docente, as relações entre o ensino e a aprendizagem, entre os professores e os alunos, os fundamentos relativos aos objetivos, conteúdos, métodos e técnicas no processo educacional, a elaboração e o uso de materiais didáticos, a avaliação e seus procedimentos, a disciplina escolar, a organização, o planejamento e os planos escolares em seus diferentes níveis e modalidades constituirão as temáticas primordiais para o desenvolvimento de pesquisas voltadas à educação escolar e à conceituação da didática ao longo da modernidade.

Entretanto, se ampliarmos nosso olhar, perceberemos que a menção à didática não se restringe às escolas; ela pode ser encontrada em um contexto completamente diferente dos estudos voltados à educação escolar. É neste sentido que nos deparamos com uma determinada tipologia teatral produzida por Bertolt Brecht no início do século XX, denominada “peças didáticas”. O final da década de 1920 e o início da década de 1930 marca a produção das peças didáticas brechtianas (*Lehrstück*)².

Não há indícios que remetam a algum teórico específico da educação a concepção de didática desenvolvida por Brecht, tampouco que este autor tenha realizado leituras acerca do conceito de didática na obra comeniana. Contudo, nos

² Conforme apontamos são as seguintes obras: “O voo sobre o oceano” (escrita em 1928/1929), “A peça didática de Baden-Baden sobre o acordo” (escrita em 1929), “Aquele que diz sim e Aquele que diz não” (encenadas sempre em conjunto, escritas em 1929/1930), “A decisão” (escrita em 1929/1930), “A exceção e a regra” (escrita em 1929/1930) e “Os Horácios e os Curiácios” (escrita em 1934). Além disso, são incluídos nesta proposta os fragmentos “Decadência do egoísta Johann Fatzer” e “O maligno Baal: o associal”.

intriga a escolha de um termo relacionado ao ensino, comumente vinculado à educação escolar, para a formulação de suas peças didáticas³, bem como a discussão das relações entre Pedagogia e Teatro e entre ensino e diversão por meio dos escritos teóricos produzidos por Brecht no desenvolvimento de sua poética (o teatro épico). Assim, compreender o conceito de didática empregado por este autor significa ampliarmos a compreensão deste termo e as possibilidades de que contribuições à educação escolar possam advir de outros espaços sociais preocupados com a formação humana. Para tanto, faz-se necessário investigar os fundamentos do teatro épico em que as peças didáticas encontram-se situadas; o desenvolvimento do elemento didático na poética brechtiana; a relação entre Pedagogia e Teatro estabelecida nos escritos dramaturgicos e teóricos deste autor; a composição da tipologia didática e o conceito de didática por meio da análise destas peças. Este será o caminho que seguiremos em nossas próximas seções para investigar a didática nas peças didáticas brechtianas. Intencionamos, com esta discussão, apontar possibilidades para se (re) pensar a práxis pedagógica escolar.

Antes, porém, teceremos uma síntese sobre as bases em que se ancora a didática comeniana e faremos alguns apontamentos sobre a didática na visão brechtiana com a intenção de compreender as possíveis relações entre estes dois conceitos, sem que percamos de vista o momento histórico e a totalidade das concepções de cada um destes autores. Reafirmamos que a primeira concepção, de Comênio, já foi por nós explorada e terá o caráter de sistematização das discussões realizadas para a continuidade de nossa pesquisa, relacionando a didática a um marco referencial dos estudos voltados à educação escolar; enquanto a segunda concepção, de Brecht, situada na dramaturgia e em estudos teóricos relativos ao teatro, será ainda analisada de forma mais aprofundada. Por isso, nossa intenção neste momento será expor os aspectos que merecerão a nossa atenção nas próximas seções. Iniciaremos pela síntese das ideias comenianas.

Conforme apontamos em nossa discussão sobre a “Didática Magna”, a arte de ensinar tudo a todos é vista como a responsável por conduzir a instituição de escolas para todos e esta premissa traduz-se no conceito central de didática exposto por Comênio. É precisamente neste conceito que reside o caráter revolucionário da

³ Assumimos a tradução a partir da língua alemã, *Lehren* significa ensinar e *Stück* significa peça, assim, *Lehrstück* traduz-se como peça de ensino, peça de ensinamento ou conforme foi difundida no Brasil, peça didática.

didática comeniana e para o qual, mesmo nos dias atuais, convergem os esforços educacionais nas escolas. Aliás, o termo “magna” é unido à didática para afirmar-lhe o caráter de método universal, seguro, fácil, sólido e rápido, constituindo a didática como a arte das artes. A finalidade deste método denominado universal, natural ou didacográfico é formar todos os homens na piedade (religião), moral (virtudes) e instrução (ciências, artes e línguas) acerca de tudo o que diz respeito à vida atual (terrena) e futura (vida eterna). Assim, se considerarmos as nomeações relacionadas à didática, perceberemos que ela é vista como universal porque se volta à formação de todos sobre tudo o que é considerado essencial ao homem, o que, no caso em questão, o essencial encontra-se subordinado à ótica teológica cristã da época; ela é considerada natural porque seus fundamentos se pautam em uma ordem pré-determinada na natureza, a qual mantém a harmonia do mundo criado por Deus e apresenta as leis universais que devem ser imitadas pelas artes (incluindo-se neste quesito a didática) desenvolvidas pelos homens, já que estes são criaturas da natureza geradas à imagem e semelhança de seu criador e guardam em si as possibilidades de seu pleno desenvolvimento; por fim, a didática é chamada de didacografia porque tem a finalidade de que todas as escolas sigam os seus preceitos de forma a garantir uma rápida expansão e o alcance do ensino a um número cada vez maior de alunos, tal qual as inovações trazidas pela arte tipográfica.

A importância da didática, como a arte das artes, reside no fato de que os homens encontrarão por seu intermédio a salvação, requisito necessário ao combate da degeneração do gênero humano ocasionada pelo pecado original. Ainda há, para Comênio, um meio de o homem ascender à vida eterna e ser digno das promessas de uma vida plena junto a Deus e este caminho passa pela formação no âmbito escolar, a qual deverá seguir as premissas da Didática Magna por ele proposta. Os fundamentos desta didática são os responsáveis pelo desenvolvimento de elos entre a arte e a natureza porque eles delimitam uma ordem (natural) a ser seguida na didática. Desta forma, a ordem é uma regra universal da didática e são buscados na natureza os princípios que orientam a arte de ensinar e de aprender, pois Comênio se apoia na concepção aristotélica de que a arte imita a natureza. O ensino faz uso dos processos que ocorrem na natureza porque dela extrai o seu método e segue os mesmos princípios nela observados. Esta concepção nos mostra que, em última instância, o homem é tomado como um ser natural e que as artes desenvolvidas

pelos homens, derivadas de suas ações sobre a natureza, assim como a sua preparação para se tornar homem e viver em sociedade, se subordinam à natureza e à ordem (imutável) que a compõe. Este princípio de imutabilidade presente na didática comeniana regula, portanto, todas as coisas realizadas pelo homem, tem como força motriz aquele que o criou (Deus) e rege o próprio conceito de homem, sendo este dotado de potência para vir-a-ser, isto é, há uma base universal que propicia ao homem se tornar homem e transformar em ato o que nele existe em potência. O homem é visto como um ser natural com aptidão para se tornar homem (ser social) e isto será desenvolvido pela prática do aprender, agir e orar, alcançada pelo conhecimento das ciências, das artes, das línguas, da moral e da religião - todos estes fatores são concretizados pelo domínio da arte das artes, a didática, responsável pela formação de todos os homens nas escolas segundo os princípios da natureza. Assim, o homem, apesar de ser visto como um ser natural, se eleva perante as demais criaturas pelo fato de ter sido criado à imagem e semelhança de Deus e, com isso, a finalidade de sua formação para a vida em sociedade e de seu estar no mundo é pautada na crença de que a vida terrena é uma passagem para uma outra vida. Para tanto, é necessária a educação do corpo e da alma por meio dos ensinamentos contidos nas Sagradas Escrituras, com fins de constituição da alma racional e de ascensão à vida eterna junto a Deus.

As Sagradas Escrituras são a direção e a base dos estudos nas escolas cristãs, de acordo com a didática comeniana, pois elas propiciarão o conhecimento ao homem, levando-o à salvação e à prática dos princípios divinos. Adotar as Sagradas Escrituras como base do ensino da juventude, subordinando o ensino de Ciências, Artes, Línguas etc. a elas é imprescindível para a didática proposta por este autor porque tudo deve se voltar a Deus e à vida futura. O que está sustentando esta premissa é a concepção de que a visão geral seguida da visão das partes torna-se essencial para se chegar ao conhecimento dos modelos a serem seguidos em qualquer arte; desta forma, as regras formadoras destas artes não alcançam a totalidade daquilo que se deseja conhecer ou produzir sem que estejam situadas no interior de uma visão cristã pautada nas Sagradas Escrituras. Para Comênio, ensinar e aprender as ciências, as artes e as línguas são ações preparatórias para que o homem possa conviver em harmonia com seus pares durante a vida terrena e se elevar acima das outras criaturas para se aproximar de Deus na vida eterna, o que nos mostra que o essencial ao homem será

desenvolvido por intermédio das escolas, seguindo-se a ordem imutável dos princípios que definem a didática por ele proposta.

Nesse contexto, as escolas constituem uma preparação para a vida, não necessariamente para a terrena, mas para a eterna; e o ensino é centrado no que será útil ao homem para esta vida futura, desenvolvendo plenamente o que existe na natureza de cada um. A vida atual é uma preparação para a vida eterna a que estão predestinados todos os homens, por sua natureza, desde que estes se formem de acordo com os preceitos das Sagradas Escrituras e sigam uma vida cristã. O método de ensino para esta formação, com base nos exemplos coletados na natureza, volta-se à instrução de todas as coisas aos seres humanos e deve seguir uma formação gradativa, iniciada pela apresentação e conhecimento dos objetos a partir dos sentidos externos, seguida pela impressão das imagens das coisas nos sentidos internos, que ocorre pela aprendizagem da expressão e reprodução destas imagens, bem como pelas observações minuciosas e comparações entre as coisas, com a finalidade de apreensão de suas causas, da formação da inteligência e do juízo sobre todas as coisas; por fim, forma-se a vontade, que dirige e exerce sua força em todas as ações dos homens. Segundo a didática comeniana, formam-se os sentidos, a imaginação, a inteligência, a memória e a vontade, nesta ordem, e o ensino que não respeitar esta gradação não obterá sucesso na formação do homem e de sua alma racional.

A ideia de gradação se baseia em duas máximas, a de que é preciso ensinar aos alunos a matéria antes da forma, ou seja, primeiro eles devem adquirir o conhecimento das coisas para depois passarem à exposição e ao julgamento destas, e a máxima de que é preciso partir das coisas simples para as complexas. Portanto, a retomada dos conhecimentos anteriores é uma prática necessária ao método comeniano, visto que os conhecimentos ensinados vão se aprofundando e tornando-se mais complexos de forma gradual. A esta noção de graus prevista tanto na formação das escolas (materna, primária, ginásio e academia) quanto na maneira progressiva de retomar e aprofundar os conhecimentos são acrescentados o aspecto da ordem encontrada na natureza, para a definição dos princípios essenciais a serem seguidos na didática; o aspecto da continuidade na formação do homem, compreendida do nascimento à idade adulta; e o aspecto da universalidade e uniformidade do método, pautado nas Sagradas Escrituras e voltado a todos os homens, essencialmente iguais. A didática é, assim, a arte que dispõe sobre a

organização do tempo, não apenas o período em que o homem está na escola, mas sobretudo o tempo de sua vida presente e futura, definindo os fundamentos de um método universal para que a matéria humana ganhe forma e o que nela há em potência se concretize em ato, ou em outras palavras, para que todos os homens, seres da natureza e criaturas de Deus, tenham acesso à formação escolar e se tornem homens, seres sociais acima das outras criaturas, para estarem juntos ao seu criador na vida eterna. O essencial observado e extraído dos exemplos encontrados na natureza é generalizado em princípios universais que compõem o método didático comeniano, a Didática Magna, e eles serão os responsáveis pela formação do homem, que mesmo sendo visto como uma tábula rasa, não possui margens ou limites. Desde que se saiba conduzir a sua formação, empregando-se adequadamente os fundamentos da didática, a educação escolar teria o poder de fazer florescer o que há em cada ser humano por sua natureza (essência) e, neste sentido, todos são iguais, assim como o método é universal (para todos).

A didática comeniana orienta o ensino de conhecimentos que serão úteis aos homens em sua vida presente e, sobretudo, na futura e deve ocorrer de maneira direta, um professor para um grupo de alunos ao mesmo tempo, por meio da essência das coisas (características, forma e finalidades) e a partir de suas causas, seguindo a ordem buscada na natureza com o intuito de demonstrar como todas as coisas se sucedem. No ensino deve-se partir do conhecimento geral para o particular, do simples para o complexo, explorando todas as partes do que deve ser conhecido e as relações estabelecidas entre elas; cada coisa deve ser ensinada por vez, de modo distinto, ordenado e acentuando as diferenças entre cada conhecimento; deve-se, por fim, repetir e examinar exaustivamente um mesmo assunto para garantir a sua aprendizagem e fixação na mente antes de dar prosseguimento ao ensino de outro. As escolas para a educação da juventude são, nesta visão, imprescindíveis para a produção, o aperfeiçoamento e a disseminação do saber aos homens, contribuindo, em última análise, à manutenção da harmonia existente na natureza e que será também propagada na relação social entre os homens. Dessa maneira, se as escolas adotarem o método universal proposto pela didática comeniana prosperarão, segundo a afirmação de seu autor, como verdadeiras casas de atrações e diversão, evitando a instalação de vícios na alma humana. Tanto em assuntos sérios como em momentos voltados à diversão,

Comênio (1996) acredita que o homem precisa ser orientado para não corromper a sua alma.

Diante do que expomos, é fundamental ressaltar que o conceito de didática para este autor encontra-se amparado por seus princípios teológicos e que estes orientam a visão de homem e mundo presentes em sua obra. Ele afirma que a escrita da “Didática Magna” foi fruto de uma intuição divina e que, por essa razão, a didática por ele proposta é demonstrada *a priori*, o que significa que ele acredita em uma essência humana imutável, na existência de princípios divinos que definem a ordem natural a ser seguida pela didática e que estes fatores são responsáveis por derivarem todas as coisas de sua própria natureza. Dito de outra forma, Comênio acredita que como os córregos se dirigem para os rios, e isto é considerado um dado natural e imutável, o curso que liga este trajeto e todos os fatores a ele relacionados podem ser vistos também como imutáveis e universais. A didática seria “(...) uma fonte viva que produz eternos arroios que vão, de novo, reunir-se num único rio; assim estabelecemos um método universal de fundar escolas universais” (COMÊNIO, 1996, p. 46). Isto significa que, por ser um método pautado em princípios derivados da ordem natural de todas as coisas, este autor define a didática como universal e como um processo seguro de instrução, cujos caminhos garantirão resultados rápidos, prazer aos professores e alunos, solidez e facilidade no ensino e na aprendizagem. Comênio demonstra uma profunda preocupação quanto ao aspecto do prazer, tanto no ensino quanto na aprendizagem e, portanto, inclui neste quesito o professor e os alunos, propondo um processo não enfadonho nas escolas. Para ele, é possível unir diversão e estudo se os fins se voltarem à formação da alma racional.

Exploraremos em seções subsequentes a ideia de que nas proposições de Brecht para as suas peças didáticas há também a visão não excludente entre diversão e ensino, no entanto, este autor traz uma concepção diferente da comeniana. Voltando à “Didática Magna”, Comênio também aponta a necessidade de que se desenvolva uma figura ativa do aluno, que o planejamento do ensino pelo professor explore a curiosidade, os sentidos e, sobretudo, a capacidade de observação dos alunos por meio do desenvolvimento dos princípios didáticos presentes em seu método universal/natural. É neste sentido que não podemos resumir a didática comeniana à mera aplicação de técnicas ou enquadrá-la em um rótulo de “didática tradicional”, pois seus princípios precisam ser compreendidos à

luz de uma visão mais ampla que os constituem, a saber, a concepção teológica que sustenta a sua visão de mundo e ideário de universalidade da educação. Separar esta base do conceito da didática comeniana significa retirar-lhe o contexto histórico que lhe dá sentido e reduzir as propostas deste autor à aplicação de passos, como se a sua intenção fosse executar uma receita.

Ao discutirmos o conceito de didática, é fundamental considerar o conjunto de ideias filosóficas e o momento histórico em que este conceito se situa. Nossa intenção é evitar que à didática seja vinculado o significado de um amontoado de técnicas generalizadas voltadas ao ensino ou que ela seja apresentada por meio de definições amplas e apartadas de sua base teórica, o que não traz contribuições ao debate acadêmico. A didática tende a ser associada à ideia de aplicação de técnicas no ensino e acaba sendo vista como um conceito desvinculado dos fins sócio-políticos de formação do homem e das contradições presentes no meio social.

Assim, com a intenção de não incorreremos neste equívoco e de contribuirmos para a sua superação é que prosseguiremos a nossa discussão passando à apresentação dos pressupostos que balizam a ideia de didática segundo a concepção de Bertolt Brecht, em sua tipologia representada pelo conjunto das peças didáticas no contexto do século XX. Não é nosso objetivo fazer comparações entre a didática comeniana e a didática brechtiana, no sentido de determinar a superioridade de uma em relação a outra. Pretendemos analisar a ambas respeitando o seu sistema de pensamento e o período histórico em que se desenvolveram, salientando as diferenças oriundas de sua base teórica e da visão de homem e mundo em cada uma delas, pois acreditamos que é possível avançar em nossa concepção atual de didática ultrapassando definições generalizadas e demonstrando a importância de compreender as bases em que se encontra pautado o conceito de didática. Além disso, defendemos que em estudos situados fora da tradição de pesquisas voltadas à educação escolar podemos encontrar contribuições para a práxis pedagógica desenvolvida nas escolas.

Neste sentido, se apresentamos o conceito de didática a partir de um marco para a educação escolar, passaremos a buscar o conceito de didática em outra esfera, no teatro. Para isso, faz-se necessário compreendermos o contexto de desenvolvimento do teatro épico brechtiano e as suas bases teóricas para que possamos analisar as peças didáticas e o conceito de didática nelas presente; este será o nosso propósito nas próximas seções. Por ora, traremos para a nossa

discussão elementos sobre estas peças que já temos sistematizado em nossos estudos anteriores, fruto de nossa dissertação de mestrado que, mesmo possuindo fins diferentes da pesquisa atual, nos auxiliarão como ponto de partida. Aproveitaremos o momento para revermos os escritos desenvolvidos naquela época (GONÇALVES, 2005) sob o prisma de nossa atual investigação.

As peças didáticas de Bertolt Brecht podem ser analisadas por meio do que denominamos *princípios didáticos* e estes encontram-se pautados nos seguintes elementos: postura, texto e forma de organização da escrita. Analisando o que discutimos sobre estas questões em nossa dissertação, traremos as contribuições pertinentes à nossa atual pesquisa e buscaremos ampliar nossas ideias iniciais. Podemos reunir os princípios didáticos em: a) Postura - compreendida enquanto condução e apresentação das peças, se expressa pela atuação dos atores/participantes, pela análise dos gestos, dos acontecimentos e pelos recursos épicos que permitem, ao mesmo tempo, a ação e a observação, incluindo a leitura/discussão das peças e a observação/reflexão das ações humanas nelas representadas; b) Texto - representa os assuntos abordados nas peças e a vinculação destes com a forma como estão organizadas as relações sociais entre os homens, assim, as situações criadas nas peças evidenciam como as relações humanas se desenvolvem frente a estes assuntos, levando os atores-participantes e o público (se houver) a tomarem uma posição, analisando as atitudes assumidas pelos personagens em uma dada situação histórica, ações tomadas como passíveis de mudança e trazidas para a reflexão da própria realidade vivida; c) Composição da escrita - privilegia a narração e permite inserções de elementos textuais e expressivos pelos atores/participantes; a escrita se relaciona aos fins sociais atribuídos ao teatro e volta-se ao exercício do pensamento dialético, próprio ao teatro épico brechtiano, vinculando teatro e pedagogia, diversão e ensino.

A síntese apresentada, ampliada com base em nossos estudos anteriores, orientará a nossa compreensão acerca da didática nas peças didáticas e continuará a ser explorada nas próximas seções. O que destacaremos no momento é que o homem e as bases em que se pauta a sua organização social são vistos na concepção brechtiana como elementos passíveis de transformação (mutáveis), por isso não há uma natureza humana ou algo que lhe seja essencial (próprio de uma natureza imutável). O objetivo central nas peças didáticas é o questionamento da realidade e de suas formas de organização, além da reflexão sobre as ações

humanas no meio social pelos próprios homens. Estes são vistos como pertencentes a uma determinada classe social e as relações existentes no meio se encontram determinadas pela organização social do trabalho, no entanto, a ordem social pode ser alterada porque tanto ela como o próprio homem são fruto de uma construção histórica. Portanto, tudo o que normalmente é visto como natural deve ser questionado, não existe uma ordem universal pré-definida que deve ser mantida no mundo ou nas relações entre os homens, não há outra vida além da terrena, o homem não se prepara para uma vida eterna, ele constrói o caminho de sua própria vida em conjunto e na relação com os outros homens. A didática, compreendida a partir das peças didáticas brechtianas e da poética à qual pertencem (o teatro épico), é expressa pelo exercício dialético de análise e reflexão sobre a realidade social. Como as relações sociais são historicamente estabelecidas, ao ser humano é proposta a reflexão sobre a condição humana em que ele vive, as suas contradições e os fundamentos que embasam a sua práxis. Práxis entendida enquanto condutas, atitudes, crenças, valores, formas de pensar e agir vinculadas à realidade, que é sempre concreta e histórica. Dessa forma, a didática abarca a ideia de que nada é definitivo ou imutável e torna-se possível reavaliar a práxis humana, reformular o que é ou não valorizado socialmente e propor intervenções. É importante destacar que esta concepção é encontrada na própria feitura das peças didáticas, pois Brecht reescreveu grande parte destas peças, e isto nos mostra um diálogo profundo do autor com a própria produção.

Ressaltamos, por fim, que as peças didáticas não foram escritas para atores profissionais, elas se voltam a todos os homens, o que demonstra o caráter de democratização da arte, além disso, nelas não é imprescindível o público. De acordo com estes critérios, podemos entender que os participantes que atuam nestas peças são os autores de sua aprendizagem, porém esta não ocorre de forma espontânea, a didática presente nas peças didáticas é o elemento fundamental que direciona os fins de formação do homem no meio social, aproximando diversão e ensino, teatro e pedagogia. O teatro, assim como a escola, é uma engrenagem social influenciada pela ordem social vigente, no entanto a função social de ambas pode ser transformada se as condições materiais de existência humana também forem alteradas. Neste contexto, a forma épica de teatro, da qual as peças didáticas são uma tipologia, volta-se à compreensão da realidade e das relações estabelecidas entre os homens por meio dos processos nos quais e pelos quais eles vivem, com a

finalidade de que tudo aquilo que for visto como natural ou como “destino” da humanidade seja tomado como estranho e como obra dos próprios homens, portanto, passível de mudanças.

O conceito de didática nas peças didáticas precisa ser estudado considerando-se as concepções do teatro épico brechtiano e, por essa razão, procederemos a esta discussão. Primeiramente, investigaremos as condições sócio-históricas que impulsionaram o teatro moderno europeu, em fins do século XIX e início do século XX, situando a produção teatral durante este período com fins de ampliar o nosso olhar para as influências e o contexto no qual o teatro épico brechtiano se desenvolveu. Em seguida, teceremos relações entre o teatro épico brechtiano, o elemento didático e as peças didáticas, selecionando e discutindo produções teóricas e dramatúrgicas deste autor, para que, finalmente, possamos analisar as peças didáticas, o conceito de didática e seus fundamentos.

3 SEGUNDO ATO: O TEATRO ÉPICO BRECHTIANO E AS PEÇAS DIDÁTICAS

A compreensão das peças didáticas de Bertolt Brecht (1898-1956) encontra-se vinculada ao conhecimento de seu teatro épico porque tais peças se caracterizam como uma tipologia da poética deste autor. Assim, a discussão que propomos nesta seção acerca das condições sócio-históricas do teatro europeu englobando o final do século XIX e, sobretudo, o início do século XX tem como objetivo principal a compreensão da produção teatral nesse período, a fim de situarmos o contexto no qual o teatro épico brechtiano foi desenvolvido. Conforme dissemos, a construção desta trajetória nos interessa porque as peças didáticas brechtianas situam-se no âmbito de seu teatro épico. Além disso, defendemos a ideia de que o elemento didático não se restringe às peças didáticas, ele é parte integrante e essencial da totalidade da produção teatral de Brecht. A partir desta premissa, exploraremos o teatro épico, seus recursos e proposições, destacando o elemento didático presente no teatro brechtiano. Para isso, selecionaremos e discutiremos produções teóricas deste autor e peças anteriores às didáticas (“Baal”, 1918/1919, juntamente com trechos do fragmento “O malvado Baal, o associal”; “Tambores na Noite”, 1919; “Na Selva das Cidades” 1921/1923 e “Ascensão e Queda da Cidade de Mahagonny - Ópera”, 1928/1929), com fins de ampliar nosso olhar sobre o teatro épico brechtiano e compreender a tipologia representada pelas peças didáticas neste teatro, avançando em nossa investigação sobre o conceito de “didática” nestas peças.

Daremos início à elaboração deste panorama com ênfase no teatro francês e alemão, abordando as influências do realismo, naturalismo e simbolismo no teatro europeu dos séculos XIX e XX, bem como a repercussão das vanguardas europeias, a partir do início do século XX, com destaque para o expressionismo e suas relações com as produções iniciais de Brecht. Salientamos, porém, que nos limitaremos a construir um esboço deste contexto, sem a intenção de nos aprofundar, visto que o nosso propósito é ampliar o olhar para entender o teatro épico de Brecht e não nos debruçar de forma detalhada sobre a teoria do teatro ou os movimentos dramaturgicos deste período.

Com estas considerações preliminares, destacamos duas importantes obras que funcionaram como espinha dorsal na composição do panorama que apresentaremos a seguir: “Teorias do teatro: estudo histórico-crítico dos gregos à atualidade” (1997), de Marvin Carlson - acadêmico norte-americano que aborda a

teoria do teatro e a literatura dramática da Antiguidade à Modernidade; e “História Mundial do Teatro” (2011), de Margot Berthold, teatróloga alemã que também discute da Antiguidade à Modernidade a história da dramaturgia e do espetáculo, procedendo a uma análise estética e crítica das tendências e correntes artísticas do teatro oriental e ocidental. Apesar de essas obras terem sido escritas na segunda metade do século XX, elas mantêm sua atualidade e valor de síntese no que se refere às questões pertinentes ao teatro e à literatura dramática.

3.1 Os Bastidores do Teatro Épico Brechtiano: Realismo, Naturalismo e Simbolismo

O cenário teatral no final do século XIX e início do século XX estava composto por uma multiplicidade de teorias, práticas e estilos. Entretanto, segundo Pinto (2013), podemos sintetizar as formas do teatro moderno europeu em duas grandes tendências: o teatro realista, juntamente com sua decorrente ampliação naturalista, e o teatro antinaturalista. Sobretudo na França e Alemanha, Berthold (2011) afirma que a base teatral pautada na natureza do século XVIII e na herança romântica foi sendo substituída no decorrer do século XIX pelos princípios do meio e da realidade. Compartilhando essas ideias, Pinto (2013) destaca que durante todo o século XIX desenvolveu-se um desejo crescente de se fazer um teatro sobre bases cada vez mais realistas. Não podemos nos esquecer de que ainda havia a defesa de um teatro voltado ao aspecto psicológico do ser humano e que, paralelamente a ele, foi sendo desenvolvida em fins do século XIX uma visão do teatro como fenômeno social. Este teatro social, que possuía suas raízes no realismo e naturalismo, passou a ser influenciado cada vez mais pelas lutas políticas do socialismo.

Em 1890, foi publicado em Berlim, sob a influência dos social-democratas, um manifesto do político alemão Bruno Wille (1860-1928) que ressaltava a condição precária do teatro, o qual, corrompido pela influência do capitalismo, tornara-se uma forma estúpida de entretenimento e não mais estimulava o pensamento sobre as questões sociais. Esta foi uma época marcada pelas tentativas de aplicação dos princípios marxistas à literatura europeia e pelo desenvolvimento de uma estética e consciência relacionadas à política proletária. Entretanto, Carlson (1997) nos mostra que o realismo e o naturalismo não foram suficientes para o pleno desenvolvimento de um teatro voltado às massas, já que “o advento do naturalismo era um passo na direção certa, mas o verdadeiro teatro proletário ainda estava por se concretizar”

(CARLSON, 1997, p. 261). Isto significa que no final do século XIX não seria por meio do naturalismo que o teatro proletário se desenvolveria, já que aquela tendência estava limitada a mostrar as condições tais como elas são; será, pois, no século seguinte, com o impulso dos movimentos de vanguarda europeia que se reformularão essas bases e que ocorrerá um avanço rumo à constituição do teatro proletário. Trataremos dessa questão um pouco mais adiante. Por ora retornaremos à caracterização do teatro realista, naturalista e antinaturalista.

Segundo Bornheim (1992), a expressão “naturalismo” foi empregada, algumas vezes, como sinônimo de realismo, outras como um seguimento exacerbado dele, ou ainda como expressão que acabou caindo em desuso e foi substituída por “realismo” e/ou “realismo social”. Utilizaremos as denominações estilísticas “realismo” e “naturalismo”, compreendendo que elas compartilham de características semelhantes, mas que o estilo naturalista guarda um sentido de acentuação das características realistas.

O realismo era contrário à visão idealista e pregava que a realidade histórica só seria compreendida quando o homem fosse considerado em seu meio social imediato. Somente após o estabelecimento da relação entre o meio e a realidade é que se tornaria possível compreender o ser humano e a sociedade, permitindo-se que fossem realizadas críticas sociais às convenções e à vida burguesa. A ideia que subsidiava esse pensamento é expressa por Berthold (2011) como: “compreender os tempos e sua realidade significa também ver o homem em sua vida quotidiana, em seu meio ambiente e seus compromissos sociais” (p. 441). Portanto, o drama de crítica social e de realismo histórico buscava fazer do palco a própria realidade e, por isso, este se converteu em um cenário do cotidiano (com sofás, vasos, plantas, cortinas etc.), cercado por suntuosos adereços. Além disso, especialistas eram consultados para a definição de figurinos e utensílios fidedignos às épocas encenadas, os atores não se dirigiam mais ao público, mas olhavam apenas uns para os outros e conversavam com naturalidade. O que se esperava, desta forma, era alcançar o máximo de autenticidade da vida no teatro por meio de um novo estilo de representação e de cenários como imitação do real. Exemplos do teatro realista são apontados por Berthold (2011), na Inglaterra, por Charles Kean (1811-1868), com suas montagens grandiosas de Shakespeare no ano de 1848, e na Alemanha, por Franz Dingelstedt (1814-1881), que no ano de 1851 fez a montagem de “Antígona”, de Sófocles, em Munique.

O realismo do início do século XIX se diferenciou do realismo desenvolvido nas décadas finais deste mesmo século, pois aquele não expressava uma relação entre cenário e atores, não se configurando propriamente como um estilo consolidado do realismo. De acordo com Pinto (2013), neste período inicial, o teatro chamado realista poderia ser visto mais como romântico pré-realista, já que nele não havia a preocupação acentuada com o trabalho do ator, as personagens se submetiam ao intérprete e o teatro não se destinava propriamente à fruição artística, antes, servia como um evento social, um local de encontro político e meio de ostentação do *status* socioeconômico do público.

Estamos falando de um período no qual a plateia permanecia iluminada durante a representação; ou seja, disputando com o palco o foco das atenções. O espaço consagrado é a sala à italiana, com plateia e galerias, onde os lugares são determinados de acordo com a posição social e econômica do espectador. Os espetáculos são grandiosos, ricos, providos de um luxo excessivo. De modo que se possa deduzir que a qualidade do produto artístico está diretamente ligada à riqueza e ao luxo dos elementos que integram a representação. O ponto crítico da representação teatral era a cenografia que poderia ser melhor traduzida como uma “decoração teatral” (PINTO, 2013, p. 67).

Dessa maneira, o cenário era o protagonista e ocupava lugar privilegiado na produção teatral, auxiliando na função de trazer verossimilhança às peças. Será por volta de meados do século XIX que se desenvolverá a oposição a esses cenários grandiosos no teatro e a influência da ópera nas peças. Em uma análise sobre esta dramaturgia de crítica social representada pelo realismo, Brecht (1967, p. 126) afirma em seu texto “O teatro Experimental”, de 1939, que nela “(...) faltava profundidade às imagens da máquina social fornecidas pelo teatro. Em realidade, contentava-se mais ou menos – e isto já foi sublinhado – com uma simples sintomatologia de superfície; não eram trazidas à luz as verdadeiras leis da sociedade”. Assim, este autor nos mostra que, mesmo abordando no palco os problemas da realidade da época, faltava a esta estética um aprofundamento na discussão das relações entre o teatro e a máquina social, pois as questões que regiam a sociedade e suas contradições não eram evidenciadas.

Esta crítica pode ser estendida ao teatro naturalista, o qual foi influenciado pelo jornalista e romancista francês Émile Zola (1840-1902). Segundo Berthold (2011) e Bornheim (1992), este autor via o drama naturalista como uma oposição ao

teatro convencional, com suas comédias de costumes francesas e peças de sala de estar, as quais seguiam o estilo do drama social também chamado de “fatia-de-vida” ou “peças de tese”. Nestas últimas, perseguia-se o propósito moral do drama e acreditava-se que o teatro deveria mostrar o que o homem é com fins de indicar o quê e como ele poderia vir a ser. Já no teatro naturalista, pautado nas ideias de Zola, o dramaturgo deveria seguir os mesmos procedimentos empregados nas pesquisas científicas e os personagens seriam dissecados no palco por meio de seus vícios, paixões, temperamentos, sentimentos torpes e animalescos; a peça almejaria, portanto, ser exposta ao público de forma precisa e imparcial. Bornheim (1992) destaca que no prefácio de sua peça “Thérèse Raquin” (1873), Zola descreveu o naturalismo como um movimento revolucionário e, por meio dele, o homem deveria ser submetido a análises minuciosas, seus feitos seriam compreendidos à luz de circunstâncias, meios e evidências biológicas. A fonte das peças teatrais naturalistas era encontrada no determinismo, ou seja, nas imposições encontradas na vida dos homens por meio das condições do meio e fatores de hereditariedade, além da busca por uma descrição objetiva do real.

Criticando o sistema filosófico e a visão de mundo trazida pelo naturalismo à literatura, Lukács (1965) analisa, em um capítulo de sua obra “Ensaio sobre Literatura”, dois romances modernos (“Naná”, de Zola, e “Ana Karenina”, de Tolstói), contribuindo para a discussão do naturalismo e do formalismo. Porém, ainda que este autor não se refira especificamente ao texto dramático, é fundamental assinalarmos uma das conclusões a que ele chega e que pode ser estendida ao naturalismo no teatro: a de que a literatura pautada na observação e descrição, contrariamente à arte de narrar, elimina a troca entre a práxis e a vida interior.

O método da observação e descrição surge com o intento de tornar científica a literatura, transformando-a numa ciência natural aplicada, em uma sociologia. Porém, os momentos sociais registrados pela observação e representados pela descrição são tão pobres, débeis e esquemáticos, que podem sempre com rapidez e com facilidade, fazer com que se descambe para o extremo oposto do objetivismo: um subjetivismo integral. Esse subjetivismo é o da hereditariedade, que as diversas tendências naturalistas e formalistas do período imperialista do capitalismo vêm utilizando em apanágio dos fundadores do naturalismo (LUKÁCS, 1965, p. 76-77).

O que podemos compreender, portanto, é que na tentativa de ser científico e objetivo, o naturalismo acabou tornando naturais as diferenças e expôs o caráter

ideológico e estético de seus representantes. Para entendermos melhor essa questão, é importante lembrar que o naturalismo se desenvolveu no contexto inicial da era das máquinas, no qual a ciência compreendia o homem como produto de sua origem social e os fatores biológicos eram vistos como base formativa da sociedade e da história. A sociologia ocupou papel de destaque na investigação e sistematização de teorias sobre a relação entre o indivíduo e o grupo social. Nesse sentido, o destino individual era visto como condicionado às questões sociais e a moral subordinada aos interesses e formas de poder do meio ambiente. Essa comprovação do condicionamento social deveria estar presente no senso do real do dramaturgo e, sobretudo para o filósofo, historiador e crítico francês Hippolyte Taine (1828-1893), seria a figura do dramaturgo a responsável por levar aos palcos a realidade explicativa do comportamento do homem, de acordo com as determinações impostas pela raça, momento e meio⁴. Os palcos sobre os quais se expressavam as bases do naturalismo na Europa estavam, principalmente, concentrados em três polos: em Paris, por meio do Théâtre Libre; em Berlim, pelo Freie Bühne e em Londres, pelo Independent Theatre (BORNHEIM, 1992; BERTHOLD, 2011; CARLSON, 1997).

É fundamental salientar que, em uma discussão sobre as experiências teatrais empreendidas no cenário europeu a partir do século XIX, Brecht (1967) aponta que o naturalismo não propiciou a superação do conflito entre os dois elementos constitutivos do drama e do teatro, que são a diversão e o ensino. Em suas palavras, “se o naturalismo pela ‘cientificação’ da arte, pôde exercer uma influência social, sem dúvida nenhuma paralisou forças artísticas essenciais, em particular a imaginação, o instinto da representação e o elemento propriamente poético” (BRECHT, 1967, p. 129-130). Este autor afirma que as experiências que seguiam os ideais naturalistas elevaram o valor didático do teatro, propiciaram reflexões sociais, mas não apresentaram a mesma preocupação em elevar o seu elemento artístico. Neste sentido, podemos citar as experiências de teatro

⁴ De acordo com Carlson (1997, p. 272), o determinismo de Taine compreendia: a raça (*race*), vista como as disposições inatas e hereditárias trazidas pelo homem desde o seu nascimento; o meio (*milieu*), composto pelo ambiente externo, como o clima, a geografia, bem como os aspectos sociais e culturais de um povo; e o momento (*moment*), explicado pelo “*momentum* adquirido” da produção em um determinado tempo, seria o fruto da ação conjunta da raça e meio, delimitando um ponto característico para o surgimento, por exemplo, de um artista ou obra. Para Taine, a análise dessas três variáveis permitiria a explicação das produções artísticas, filosóficas, científicas e técnicas da humanidade. (CARLSON, Marvin. **Teorias do teatro**: estudo histórico-crítico, dos gregos à atualidade. Trad. Gilson César Cardoso de Souza. São Paulo: Fundação EUNESP, 1997).

realista/naturalista empreendidas por André Antoine (1858-1943), ator, autor, diretor teatral, cineasta e crítico francês, que seguia os ideais de Zola e Taine e fez sua estreia com a inauguração do Théâtre Libre em Paris, no ano de 1887. Suas montagens adotavam, de acordo com as descrições de Berthold (2011) e Pinto (2013), o detalhe realista nas peças, o jogo com a “quarta parede” (em que a ação e o diálogo realista solicitam que, por vezes, os atores ignorem o público dando-lhes as costas) e a tentativa de reprodução exata do real por meio da crença de que o meio determina os movimentos das personagens. Ele via, em seu teatro, a representação das forças psicológicas, fisiológicas, sociais e ambientais como determinantes das ações dos homens e, para isso, os atores deveriam agir ignorando a plateia e representando uns para os outros, de forma natural. Assim, seguindo a análise feita por Brecht (1967) sobre o papel da diversão e do ensino no teatro naturalista, percebemos que há uma ênfase nas peças naturalistas quanto à cientificação da arte e ao valor didático do teatro, porém, de acordo com a visão brechtiana, o teatro deveria unir o ensino e a diversão, sem prejuízo de um pelo outro. Esta será a tarefa empreendida por Brecht em seu teatro épico, sobretudo na proposição das peças didáticas.

Retomando nosso panorama, assinalamos que nas décadas finais do século XIX foram sendo desenvolvidas ações cada vez mais voltadas ao realismo nas peças teatrais, sobretudo nos três principais polos europeus (Théâtre Libre, em Paris; Freie Bühne, em Berlim e Independent Theatre, em Londres). De acordo com Pinto (2013), o contexto teatral do realismo, em fins do século XIX, foi enfatizado pela criação de um ambiente cênico em que se apagavam as luzes da plateia e iluminava-se apenas o palco, o que significava a atenção total do público na realidade da cena e a ilusão de que havia um universo real, fechado e com vida própria se desenvolvendo. Além disso, os princípios do realismo foram responsáveis por propostas teatrais diversas, como a ênfase na consolidação da figura do diretor, a relevância direcionada ao texto dramático e a busca de novas linguagens de atuação e interpretação do ator. Quanto a este último aspecto, se destacaram os pressupostos do trabalho do ator de Stanislávski, os quais foram desenvolvidos em outro importante pilar das artes cênicas, o Teatro de Moscou.

O Teatro de Arte de Moscou, segundo Berthold (2011), foi fundado em 1898 e teve como diretor artístico e cênico Constantin Stanislávski⁵ (1863-1938) e como diretor literário o escritor Vladímír Ivanovitch Nemirovitch-Dantchenko. O princípio fundamental que regia esse teatro era o de que a representação deveria ser o próprio viver, partindo do exterior para o interior, por meio da manutenção da fidelidade histórica do meio ambiente, pelo tom de crítica social e pela colaboração entre diretor e ator na encenação das peças. No decorrer do século XX, a consolidação do teatro moderno se deveu em grande medida à participação de Stanislávski e ao seu desejo de empreender uma ação pedagógica voltada ao ator, para que nele se operasse uma revolução intelectual, pedagógica e social⁶. Stanislávski se destacou como ator e diretor teatral, mas, sobretudo, por seu empreendimento de construir uma estrutura para o trabalho do ator.

A experimentação de novas formas teatrais e o desenvolvimento do método Stanislávski influenciaram, mais tarde, o teatro revolucionário engajado, além de diversos grupos teatrais como os de Moscou, Varsóvia, Bulgária, Estados Unidos e outros. Por essa razão, reconhecemos o diálogo de Brecht com Stanislávski, sobretudo a partir da década de 1930, em sua tipologia dramaturgic épica de espetáculo, pois a proposta de transformação social e política que perpassa a poética de Brecht encontra-se apoiada em uma ideia de formação específica para os atores. No texto “O Teatro Experimental”, de 1939, Brecht (1967) afirma que a representação no teatro épico por ele proposto possibilita a abordagem de temas sociais nos palcos, mas não desconsidera as contribuições artísticas das escolas de Stanislávski e de Meyerhold. No ano seguinte, em seu texto “Uma Nova Técnica de Representação”, Brecht (1967) afirma que o ator do teatro épico não deve se transformar completamente no personagem, ele demonstra a sua opinião em relação

⁵ Segundo Berthold (2011, p. 462) o nome real de Stanislávski era “Konstantin Serguêievitch Alexêiev” (BERTHOLD, Margot. **História Mundial do teatro**. Trad. Maria Paula V. Zurawski, J. Ginsburg, Sérgio Coelho e Clóvis Garcia. 5ª. ed. São Paulo: Perspectiva, 2011).

⁶ Stanislávski escreveu poucas obras a respeito da teoria e técnica que embasavam seu teatro, como “*Minha vida na arte*”, de 1923 e o artigo “*Direção e interpretação*” de 1929, em que enfatizou o senso de verdade e a memória emocional na realização do teatro. Apenas em 1930, esse autor esboçou quatro livros que sintetizariam suas pesquisas sobre a arte da interpretação e, em 1936 o primeiro volume foi traduzido na América sob o título “*A preparação do ator*”. Infelizmente os volumes posteriores não seriam finalizados devido ao falecimento do autor e, tanto essas obras quanto o segundo livro editado em inglês a partir de rascunhos de Stanislávski “*A construção do personagem*”, em 1949, exerceram fortes influências no cenário americano (CARLSON, Marvin. **Teorias do teatro: estudo histórico-crítico, dos gregos à atualidade**. Trad. Gilson César Cardoso de Souza. São Paulo: Fundação EUNESP, 1997).

a este e convida o espectador a examinar criticamente os comportamentos e as situações apresentadas no palco. Na representação, o ator relaciona o desenrolar dos acontecimentos e a caracterização do personagem à situação vivida na sociedade, o que permite ao espectador tomar uma posição sobre esta situação. Em suma, o ator precisa assumir uma visão crítica da sociedade. Há uma passagem no estudo de Grubisich (2007) sobre a questão da formação e atuação do ator no teatro épico brechtiano que julgamos pertinente citar porque concordamos com as afirmações feitas e acreditamos que a autora consegue sintetizar as ideias brechtianas acerca deste assunto. Assim ela se expressa:

O ator deve fazer o público ver que está no teatro diante de seres reais, atores a representar personagens de papel; eles deverão mostrá-las e não encarná-las. [...] O teatro épico, então, necessita de atores engajados ao seu tempo, politizados, que atualizam a peça no momento da sua montagem, ou seja, que se transformam em fabuladores, encontrando caminhos próprios conforme as implicações do contexto em que estão inseridos (GRUBISICH, 2007, p. 47).

Compreendemos que a representação do ator se associa à concretização dos fundamentos do teatro épico, mas, por outro lado, essa mesma preocupação com a formação do ator acaba se transformando no fator central da diferenciação estabelecida entre o teatro épico brechtiano e o teatro stanislavskiano. Em Brecht há uma desnaturalização do palco e a caracterização deste como espaço de discussão do mundo vivido⁷; nele se lança um olhar que questiona aquilo que normalmente é visto como natural e estabelecido no meio social e estes são os pressupostos que sustentam o teatro épico brechtiano, os quais exploraremos adiante com maior profundidade. Por ora, prosseguiremos com a composição de nosso panorama, destacando que começaram a se acentuar posições contrárias ao teatro realista e naturalista em fins do século XIX, sobretudo após o ano de 1870.

Conforme aponta Carlson (1997), cresceram as críticas tecidas às concepções de Zola, como por exemplo, as afirmações feitas pelo escritor e crítico francês Ferdinand Brunetière (1849-1906) que considerava exagerada e grotesca a representação do real no naturalismo e assinalava que, na tentativa de se afastar do

⁷ Sobre esse assunto recomendamos a leitura da obra: RIZZO, Eraldo Pêra. **Ator e estranhamento: Brecht e Stanislavski**, segundo Kusnet. 2ª. edição. São Paulo: Editora Senac, 2011; sobretudo o capítulo intitulado “Brecht e Stanislavski” (p. 53 – 81).

lirismo dos românticos, este realismo científico acabou distorcendo a realidade. Ou, ainda, a posição assumida pelos idealistas, de que os estilos realistas e naturalistas desconsideravam o fato de que na arte, na ciência e na moral o homem só seria visto enquanto homem quando se tornasse distinto da natureza e não quando nela se dissolvesse. No entanto, mesmo com estas críticas, é importante lembrarmos a herança deixada pelo realismo e naturalismo às concepções teatrais futuras, como destaca Roubine:

[...] a fecundidade do pensamento naturalista situa-se menos no plano da dramaturgia que ela não soube verdadeiramente renovar do que no da representação. É nisso que talvez esteja a primeira teoria do teatro moderno. Ela afirma de fato o que nenhuma reflexão posterior, por mais diferente que tenha sido sua inspiração, poderá mais esquecer: pensar o teatro não é apenas pensar a problemática da escrita dramática, é interrogar as condições e a finalidade da representação, é transformar as técnicas que contribuem para isso, deslocar as fronteiras estabelecidas que separam dois universos para sempre complementares, porém irredutíveis um ao outro, o “real” e o “representado” (ROUBINE, 2003, p. 119-120).

As relações entre as condições e a finalidade da representação e a realidade a ser representada no teatro foram as principais contribuições trazidas ao debate pelo realismo e naturalismo. Como consequência, as estéticas posteriores não puderam ignorar este debate ao abordarem questões relacionadas ao teatro. Por exemplo, no cenário épico brechtiano podemos encontrar o recurso ao objeto verdadeiro como um acessório relevante à teatralidade, da mesma forma que foi empregado nos palcos realistas e naturalistas. Mas, diferentemente do teatro de Brecht, nestas tendências buscava-se tomar como verdadeiro aquilo que era ficção por meio do uso de objetos cotidianos, concentrando o desenvolvimento da peça no ponto nuclear do espaço cênico.

Em oposição a estas ideias, a tendência antirrealista caminhou junto às manifestações vanguardistas europeias e criticou os conceitos teatrais estabelecidos pelo realismo e naturalismo.

As manifestações que buscavam a quebra com o princípio do real derivaram tanto no anti-naturalismo subjetivo - que desaguou nas manifestações expressionistas e surrealistas - quanto no anti-naturalismo objetivo (nova objetividade) que possibilitou o surgimento de um teatro épico-político (PINTO, 2013, p. 65).

O antirrealismo e o antinaturalismo se expressaram por meio das manifestações de vanguarda expressionistas e surrealistas, caracterizadas por uma visão subjetiva, entretanto estas se aproximavam do naturalismo quanto ao tom de denúncia e crítica à ordem social. Também ocorreram manifestações antirrealistas e antinaturalistas em movimentos pertencentes à corrente revolucionária, orientados pelo teatro político e proletário após a Primeira Guerra Mundial (1914-1918). Como exemplo desta manifestação, Berthold (2011) afirma que “o espírito agressivo se transferiu do texto para a encenação, como se viu em Meyerhold, Piscator ou no teatro de Agitprop” (p. 451). Dentre estes autores, o diretor Erwin Piscator (1893-1966) merece destaque, pois, no cenário de um teatro militante, ele propôs a cena teatral como meio de conscientização política, fator que acabou exercendo influências sobre as concepções teatrais de Brecht. Os dois dramaturgos trabalharam juntos nas primeiras décadas do século XX, o que possibilitou a Brecht trazer esta orientação política do teatro piscatoriano como um dos elementos de seu teatro épico e exerceu influências também na produção de suas peças didáticas.

Assinalamos que tanto o realismo cênico quanto as tendências contrárias ao realismo/naturalismo foram propostas provenientes da França e que estes movimentos se difundiram pela Europa, ganhando contornos próprios em outros locais. Neste contexto, o simbolismo, caracterizado como um movimento antirrealista/antinaturalista, se desenvolveu a partir do final do século XIX e foi marcado pela publicação da revista “*Revue Wagnérienne*”, a qual declarava sua filiação aos ideais encontrados nas obras do maestro, compositor, ensaísta e diretor teatral alemão Richard Wagner (1813-1883). Entretanto, como afirma Carlson (1997), nem todos os simbolistas concordavam com os preceitos do drama wagneriano e também não viam a música como meio unificador de todas as artes, ao contrário, acentuavam um viés antiteatral e preferiam a poesia ao drama, pautando-se nas teorias da tradição idealista francesa.

Para muitos adeptos do movimento simbolista, a encenação ou a presença física não era o primordial na arte, mas, caso ocorressem, deveriam seguir o ideal abstrato de um teatro da mente, caracterizado por um cenário neutro e sem adornos, evitando-se qualquer traço de particularidade de tempo ou especificidade de lugares, com ações ininterruptas e atores que economizassem gestos e se tornassem instrumentos para a expressão e simbolismo das ideias eternas, subordinando-se à poesia, considerada espiritualizadora e unificadora das artes.

De acordo com Berthold (2011), em nome da poesia o poeta e crítico literário francês Stéphane Mallarmé⁸ (1842-1898) protestou contra o realismo por acreditar que ele exigia apenas a cópia do que já existia. Portanto, no simbolismo, a função do poeta e do teatro não deveria ser a de nomear, mas a de exorcizar tudo o que estivesse no mundo por meio da imaginação, ou seja, de dentro para fora. Posição semelhante é demonstrada pelo literato, poeta e crítico francês Charles-Pierre Baudelaire (1821-1867), que afirmava ser possível apenas à imaginação poética a função de atribuir o devido valor ao que é visível. Essa repercussão da linguagem poética nas artes em geral, de acordo com Lacerda (2013) e Roubine (2003), fez com que o teatro não fosse visto como primordial no simbolismo, pois havia uma predominância da estrutura poética em detrimento da ação e conflito da narrativa.

A partir de 1890, os primeiros simbolistas franceses se voltaram contra o realismo do Théâtre Libre e, tendo como líder o poeta e dramaturgo francês Paul Fort (1872-1960), fundaram o Théâtre d'Art, cujas bases se apoiaram nas ideias de Maurice Maeterlinck (1862-1949), dramaturgo, poeta e ensaísta belga. Este autor propôs, de acordo com Carlson (1997) e Roubine (2003), o drama estático como meio de demonstrar o valor supremo e exclusivo da palavra do poeta, desvalorizando ou, em alguns casos, até eliminando a ação e os demais elementos que constituem a noção de teatralidade. Assim, Maeterlinck discutiu a relação existente entre a vida interior e sua imagem exteriorizada no palco, buscando a resolução do impasse entre a visão espiritual do poeta e o mundo físico do teatro e do ator, porém, ele concluiu que as obras-primas eram impossíveis de serem encenadas, a exemplo de Hamlet, pois o símbolo não permitiria a presença humana, sendo preferíveis marionetes, figuras de cera, sombras ou, em último caso, atores com máscaras. Percebemos, portanto, que o simbolismo tinha o objetivo de romper com o teatro realista e naturalista, buscando o lirismo, o drama estático e pautando-se no domínio do discurso poético no palco.

Como consequência destes aspectos, Balakian (2000) aponta que no simbolismo ocorria uma espécie de anulação do ator porque ao dramaturgo-poeta interessava a comunicação das palavras e não a interpretação ou a discussão de

⁸ Segundo Martins (2011, p. 20), o nome de nascimento de Stéphane Mallarmé era Étienne Mallarmé (MARTINS, Liana Carreira. **Do azul ao branco**: Mallarmé e as constelações da crise. 112f. Mestrado (dissertação) – Programa de Pós Graduação em Letras Neolatinas, Universidade Federal do Rio de Janeiro. Estudos Literários – Literaturas de Língua Francesa, 2011).

questões ideológicas, já que, normalmente, nas peças simbolistas havia a falta do conflito. Os simbolistas posicionavam-se, dessa maneira, contra o princípio do detalhe fotográfico realista no drama, defendido pelo naturalismo, porque acreditavam que essa descrição impedia uma maior profundidade do olhar e a possibilidade do encantamento. Além disso, afirmavam que se o teatro fosse uma cópia do meio não conseguiria propiciar a exploração dos estados d'alma por meio da luz, palavra, música e dança, vistas como meios e símbolos de transposição do íntimo lirismo ao público. Em suma, o simbolismo buscava a aproximação do emocional e poético por meio do símbolo e não pela imitação do real.

Em fins do século XIX, o simbolismo propagou-se pelo cenário europeu e mundial como teoria antirrealista/antinaturalista do teatro, tendo como base os escritos de Baudelaire e Mallarmé. Porém, aos poucos, o simbolismo foi perdendo as suas forças e começaram a surgir críticas a esta estética, coordenadas, por exemplo, pelas vertentes marxistas e socialistas, as quais afirmavam que o teatro simbolista não considerava as dimensões sociais e políticas porque neste havia uma visão abstrata de que a libertação individual via teatro substituiria a revolução social. Roubine (2003) destaca que o teatro simbolista apresentou dificuldades em articular um corpo teórico sistematizado, pois se focou na supremacia da palavra poética e se contrapôs aos aspectos da representação teatral. Entretanto, concordamos com as afirmações deste autor e de Berthold (2011) de que são inegáveis as influências exercidas pelo simbolismo no pensamento teatral do século XX, sobretudo quanto à preocupação com a expressão da criação e da imaginação nos palcos. Além disso, o drama simbolista foi responsável por abrir espaço ao movimento das vanguardas europeias. Assim, dando continuidade ao nosso panorama, abordaremos os movimentos vanguardistas desenvolvidos no contexto europeu, no início do século XX.

3.2 As Vanguardas Europeias no Início do Século XX

Na primeira metade do século XX, ocorreu o movimento das vanguardas europeias, as quais influenciaram as bases do modernismo na Europa e receberam a denominação de futurismo, dadaísmo, surrealismo e expressionismo. Trataremos sucintamente de cada uma, enfatizando o expressionismo e as possíveis relações deste com as obras iniciais do teatro brechtiano.

3.2.1 Futurismo, Dadaísmo e Surrealismo

Os movimentos vanguardistas influenciaram a literatura, a pintura, as artes plásticas, a dança, o cinema e o teatro. O primeiro movimento que abordaremos será o futurismo. De acordo com Berthold (2011), este movimento teve início na Itália com as artes plásticas e se caracterizou como uma radical rejeição do tradicional. A partir de 1905 iniciou-se a primeira fase do futurismo e de 1909 a 1914, em sua segunda fase, foram escritos diversos manifestos relacionados a áreas como: literatura, pintura, música, escultura, arquitetura, teatro e cinema. Carlson (1997) destaca que em 1909 foi lançado, em Paris, um manifesto do poeta, jornalista, editor e literato Filippo Marinetti (1876-1944), o qual foi considerado um marco para a disseminação do movimento futurista. Ainda de acordo com esse autor, Marinetti propunha a busca de uma nova arte para o século XX, pautada na idealização da guerra como luta para a destruição do passado, o fim dos museus e bibliotecas; exaltava o prazer de ser vaiado e propunha a imediaticidade e irreverência em seu teatro de variedades; por fim, posicionava-se de forma contrária ao moralismo, feminismo e utilitarismo. O teatro era visto, portanto, como uma arte essencial para a concretização dos ideais futuristas na sociedade, como forma de preconizar o poder das máquinas, da velocidade, além da fuga dos temas tradicionais e das ações cotidianas. Assim, a partir destas ideias, o teatro se constituiria em palco de variedades, busca da surpresa e assombro do público, instinto e intuição, negação da arte clássica e remodelação do real. Sintetizando esses princípios futuristas, vemos que “[...] forma, cor, palavras e ação física devem ser exibidas e desfrutadas por si mesmas, e não em referência a valores exteriormente estabelecidos” (CARLSON, 1997, p. 331). A partir desta afirmação, compreendemos que não se desejava a presença de valores estabelecidos *a priori*, que servissem de base para a expressão artística. Em 1915, outro Manifesto do Teatro Futurista (Proclama Sul Teatro Futurista) foi redigido por Marinetti e, de acordo com Berthold (2011), possuía a finalidade de redefinir as condições para o teatro do futuro. De forma geral, o foco do teatro futurista estava na defesa incondicional do mundo das máquinas e da velocidade. Para isso, o ator condicionaria seus movimentos aos de uma marionete em nível acrobático, reduzindo-se a uma engrenagem e a cenografia deveria seguir essa dinâmica de movimento constante, tornando-se parte do ritmo do movimento. Os critérios seriam a dinamicidade das máquinas, a mecanização e o automatismo. Finalmente, a

terceira fase do futurismo, desenvolvida após 1914, foi marcada pelos princípios artísticos subordinados às ideologias políticas, sendo que estas utilizavam os preceitos do movimento futurista em sua retórica, a exemplo do fascismo. Percebemos, portanto, que no futurismo rejeitava-se tudo o que estivesse relacionado ao passado e ao moralismo, valorizando-se o desenvolvimento tecnológico e os conceitos de velocidade e movimento, associados à exaltação das máquinas. Nos palcos, a intenção era ser original e causar espanto, propiciando um “turbilhão de emoções” nos espectadores.

O segundo movimento vanguardista do início do século XX, que trataremos a partir deste momento, será o dadaísmo. Este, segundo Tringali (1990), surgiu em Zurique (Suíça) por volta de 1916 e perdurou até os anos de 1922, espalhando-se pela Europa e ganhando novos contornos à medida que se desenvolvia em outros países. Este movimento foi marcado pela inauguração do “Cabaré Voltaire” em 1916, pelo poeta alemão Hugo Ball (1886-1927) e sua esposa Emmy Hennings (1885-1948). Neste cabaré ocorriam apresentações escandalosas e contestadoras acerca da Primeira Guerra, além de exposições de pinturas e lançamento de edições de revistas ligadas a esse movimento. Tristan Tzara (1896-1963), poeta romeno, foi o responsável por lançar o primeiro manifesto dadaísta em 1918 e tornou-se o principal expoente deste movimento. Em linhas gerais, o dadaísmo se voltou contra uma sociedade que havia prometido luz aos homens, mas ao invés disso trouxe-lhes violência e angústia por seus falsos valores; a arte era repudiada, subversiva, anárquica, cínica, destrutiva, sem finalidades de agradar ou educar e não imitava o real. Ela deveria se basear no automatismo mecânico, sendo original e absurda ao mesmo tempo, contestando a tudo e a todos, inclusive o próprio movimento dadaísta. Havia, dessa maneira, uma contradição profunda no dadaísmo, pois mesmo a arte sendo repudiada, ela se tornaria a base de contestação do grupo em prol de uma visão idealista de pacifismo. No teatro, o dadaísmo foi marcado por cenas curtas, provocativas, satíricas e escandalosas, com fins de irritar o público, contrariar o teatro denominado tradicional e concretizar o ideal dadaísta de unificar todas as artes.

Por fim, o terceiro movimento de vanguarda que discutiremos será o surrealismo. Ele nasceu no interior de um grupo dadaísta francês e usou como base a revista “Littérature”, fundada pelos escritores franceses Breton (1896-1966), Aragon (1897-1982) e Soupault (1897-1990), em 1919. O surrealismo foi se

diferenciando do dadaísmo e se estruturou de fato em 1924, na França, findando por volta de 1939. Ao contrário do dadaísmo, que explorava o consciente absurdo, o surrealismo foi composto por sua relação com o inconsciente, pela onipresença do sonho e pela escritura automática (psíquica) como expressão do funcionamento do pensamento. Com influências dos ideais freudianos, os representantes surrealistas valorizavam a arte do inconsciente; a criatividade interior que se encontrava reprimida e que precisava ser libertada; o maravilhoso, expresso pela mistura do fantástico e do cotidiano; a livre associação de ideias, desprovidas de traços de racionalidade, e o automatismo psíquico. Dessa forma, os surrealistas buscavam a relação entre o inconsciente e o racional. Estes conceitos foram expressos no primeiro Manifesto Surrealista de 1924, escrito por André Breton (1896-1966), o qual, de acordo com Tringali (1990), marcou a independência do surrealismo frente ao dadaísmo francês que lhe dera origem. Os surrealistas, da mesma forma que os dadaístas, compartilhavam uma visão crítica frente à sociedade ocidental desumanizada, entretanto, eles buscavam mais do que a destruição pela destruição, já que possuíam preocupações humanitárias. No teatro, podemos citar como exemplos do drama surrealista, segundo Berthold (2011) e Tringali (1990), as peças de dois autores franceses: “Ubu-Roi” (Ubu-Rei, 1896), de Alfred Jarry (1873-1907) e “Les Mamelles de Tirésias” (As Mamas de Tirésias, 1917), de Guillaume Apollinaire (1880-1918), responsável por cunhar o termo “surrealismo”; além de algumas obras de Ibsen (1828-1906), entre outros.

Os surrealistas demonstravam o desejo de encontrar uma solução para a libertação humana e, segundo Berthold (2011), a arte surrealista tencionava se diferenciar do naturalismo e do realismo opondo-se à lógica e caracterizando-se como super-real ou suprarreal. Corroborando esta ideia, Tringali (1990) afirma que o surrealismo possuía como fontes a psicanálise de Freud, o marxismo e o ocultismo, teorias que entravam em choque diversas vezes porque este movimento pretendia ser “[...] uma investigação e uma teoria da suprarrealidade, não num sentido transcendente de acima ou além da realidade, fora da realidade, mas no sentido de realidade fundamental que explica toda a realidade” (TRINGALI, 1990, p. 43). Tratava-se, portanto, de uma tentativa de síntese dialética entre o mundo consciente/racional e o mundo inconsciente/onírico, a fim de que ambos formassem uma unidade explicativa do real. No entanto, na concepção surrealista, o peso maior

se encontrava na atividade imaginária do inconsciente, vista como a expressão artística responsável pela libertação do homem.

Ressaltamos que os movimentos vanguardistas que discutimos - futurismo, dadaísmo e surrealismo - marcaram o cenário europeu do início do século XX e exerceram influências nas artes e obras desenvolvidas durante este período. Porém, será o movimento expressionista que trará possibilidades de diálogo com as primeiras obras da produção teatral brechtiana. Passaremos a discutir este movimento, destacando as suas aproximações e distanciamentos em relação à dramaturgia de Brecht.

3.2.2 O Expressionismo e o Teatro Brechtiano

Situado principalmente entre 1910 e 1920, o expressionismo foi um movimento que abrangeu múltiplas manifestações artísticas e se caracterizou como uma revolta contra a tradição e o anseio pelo novo, aproximando-se do místico, do abstrato, do estranho e do caótico. No teatro, o expressionismo foi marcado pelo conflito de gerações (o novo e o antigo, o pai e o filho – ou seja, expressões diferentes quanto ao modo de compreender o mundo); pelo uso da iluminação, das escadas e do jogo de cores no palco, com fins de ampliação da visualidade cênica; pela construção das relações entre o drama e a pintura, o que ressaltava a busca de convergência das artes (além da pintura também poderiam se conjugar com o teatro, de forma independente, a ópera e o balé, por exemplo); pela ênfase dada ao processo de subjetivação e pela transformação do palco em símbolo de expressões da alma. Convém destacar que o expressionismo tinha o intuito de denúncia social que se diluía no simbolismo. Nele também havia uma oposição ao determinismo biológico-social do naturalismo e o palco era visto como espaço da imaginação e não como imitação do real, ou seja, o drama não deveria imitar ou descrever a vida. A estilização, que alcançava níveis grotescos de maquiagem, das máscaras e dos figurinos, juntamente com o rompimento da unidade de ação dramática devido à forma de elaboração fragmentada das peças, contribuíram na criação de personagens tipificadas e na manifestação de uma visão apocalíptica ou utópica, cuja finalidade principal era a destruição da racionalidade e das convenções sociais. Além disso, o teatro expressionista caminhou para o estilo monodramático, ou seja, a base era uma personagem, as demais seriam projeções desta e, neste contexto, a visão subjetiva do diretor passaria a ocupar lugar de destaque, configurando o teatro

como intermediário de uma relação essencial a ser desenvolvida entre o diretor e o espectador, segundo a qual se buscava a identificação deste com o que era expresso no palco.

Entretanto, todas estas características do expressionismo, discutidas por autores como Furness (1990) em sua obra “Expressionismo”, ou por Röhl (1997) em “O teatro expressionista”, estão longe de formar um modelo único. Este movimento abarcou posições radicalmente opostas, versando sobre temas políticos e intimistas, marcados ora pela nostalgia da vida integrada à natureza, ora pela brutalidade das grandes cidades; sobre críticas ao homem robotizado, aos conflitos entre o homem e a máquina, além de outros aspectos. Os recursos cênicos e a linguagem poderiam se direcionar ao abstrato, à metáfora, ao típico, ao místico ou ao grotesco, enfim, a distorção era a forma de alcançar maiores graus de expressividade.

A estilização poética permite desde o grito inarticulado até a fala em versos métricos. Ambas as formas de linguagem coexistem no teatro expressionista; o que as rege é a intenção de expressividade, de efeito. Portanto, não se pode falar de um único modelo de teatro expressionista (RÖHL, 1997, p. 23).

O expressionismo foi, portanto, um movimento de tendências diversificadas, por vezes contraditórias, que se uniam por meio da expressão de uma visão subjetiva, apartada da imitação (*mimesis*) da realidade e dos cânones formais. Ainda assim, existia um elemento agregador nestas múltiplas manifestações expressionistas, que era a necessidade de um novo homem e de uma nova realidade. Esta necessidade, que era também um desejo, originou-se da crise emocional, intelectual e política vivida pela humanidade e que foi gerada por fatores como a pressão da sociedade industrializada de massa, o progresso técnico, a concepção utilitarista do mundo, desenvolvida ao longo do século XIX, e a autodestruição humana consolidada pela Primeira Guerra Mundial (1914-1918). Estes fatores repercutiram na dramaturgia expressionista como um grito que denunciava a transformação do homem em marionete pelo poder estabelecido, manifestando o desejo de criação de um novo homem (BERTHOLD, 2011; RÖHL, 1997; CAVALCANTI, 1995).

No cenário alemão do início do século XX, sobretudo após a Primeira Guerra Mundial (1914-1918), a atitude de revolta frente à ordem estabelecida e o desejo de concretização deste novo homem eram extremos e o expressionismo se

caracterizou como um importante movimento de vanguarda. Seus representantes se debruçavam sobre duas questões essenciais para a criação do novo homem: a definição do eu e do todo. Isto porque a contraposição do movimento expressionista aos valores tradicionais, pautados na crença da ciência e do progresso, bem como a sua repulsa ao cenário trazido pelo pós-guerra não se resumiram à contestação de um ou outro valor específico, mas abrangeram os valores em que se assentava a totalidade do mundo ocidental. De acordo com Bornheim (1992), os expressionistas alemães tencionavam ir além do nível das aparências para efetivar a reconstrução pretendida. O eu psicológico, que florescera juntamente com o homem burguês, dava lugar ao eu social no drama, tipificado e identificado com sua função individual ou coletiva nos níveis biológico, psicológico ou social, como no exemplo da figura do soldado, da vítima, entre outros, representando figuras estereotipadas ao invés de realidades pessoais. O típico pretendia ultrapassar a aparência e a superfície, assim como por meio da ação dramática as camadas mais profundas do pensamento do espectador deveriam ser alteradas, em uma espécie de êxtase. O velho e o novo se contrapunham, sendo o primeiro representado pelos valores que sustentavam o mundo ocidental e o segundo pela expressão do desejo de um novo homem.

Neste sentido, o 'novo homem' (*der neue Mensch*) ansiado pelos jovens expressionistas seria o indivíduo cuja ação era caracterizada por um rigor ético e filosófico e cujo objetivo de vida (subjetivo e idealista, evidentemente) deveria ser marcado por um humanismo indiferente a classes sociais. (...) O desejo de um novo homem (e, com ele, o de uma nova vida) levou a uma tendência de bipolarização, presente em textos tanto poéticos quanto programáticos. Assim, de um lado estava o 'velho', cujos sinônimos eram o burguês, a ordem, o entorpecimento; de outro, o 'novo', no qual se incluíam o vitalismo, a comunidade, a juventude, o espírito. O velho provocava medo, tédio, ódio iconoclasta, destruidor. O tom messiânico que pregava a necessidade do novo homem vinha imbuído de um pensamento cristão, o qual, porém, só seria mais facilmente identificável com a distância das décadas passadas. Tratava-se de uma revolução interior (CAVALCANTI, 1995, p. 15-16).

O trecho citado da obra "A Literatura Expressionista Alemã" mostra que durante o movimento expressionista alemão crescia uma atitude antiburguesa e antirracional, sendo esta responsável por impulsionar a busca pelo novo homem e pela nova vida. No entanto, este ideal revolucionário de destruição do velho e de criação do novo, marcado por um modelo de humanidade fraterno e cristão,

desconsiderava a diferença de classes sociais e aproximava-se mais do misticismo, da distorção da realidade e da religiosidade. Conforme aponta Furness (1990, p. 36), “O Expressionismo terá em si muita coisa do Barroco (seu impulso dinâmico e seu desassossego, bem como seu *memento mori*) e muito mais do Gótico (a distorção, a abstração e o êxtase místico) (...)”. Nesta visão, os elementos presentes no expressionismo podem ser relacionados ao Barroco e ao Gótico e os autores dos séculos anteriores que se expressaram artisticamente por meio destas bases foram vistos como precursores deste movimento vanguardista. Por outro lado, é preciso considerar também a crítica social do expressionismo e, nesse sentido, a iminência da morte é atribuída à desvitalização provocada pelo automatismo da vida moderna no mundo capitalista.

No que se refere especificamente ao teatro expressionista alemão, Berthold (2011), Carlson (1997) e Röhl (1997) citam como autores adeptos deste movimento: Walter Hasenclever (1890-1940), com sua obra de 1914, “O filho” (*Der Sohn*); Georg Kaiser (1878-1945), com seu ensaio a favor do teatro expressionista como instigador do intelecto humano em “O homem no túnel” (*Der Mensch in Tunel*), no ano de 1922; entre outros. As fontes precursoras do movimento expressionista podem ser encontradas em dois importantes dramaturgos alemães: Georg Büchner (1813-1837) e Frank Wedekind (1864-1918), que foram responsáveis por influenciar outros autores de destaque deste movimento. As peças “*Dantons Tod*” (A morte de Danton, 1835) e “*Woyzeck*” (obra inacabada, escrita em 1836), ambas de Büchner, e a tragédia “Lulu”, em cinco atos (escrita entre 1892 e 1913)⁹, além da peça “O despertar da Primavera” (1890), ambas escritas por Wedekind são exemplos de fontes do teatro expressionista alemão quanto à forma, aos recursos estilísticos, aos temas e aos tipos de personagens. Destacamos que estes dois autores também exerceram influências no teatro brechtiano e, segundo aponta Pereira (2001), Wedekind¹⁰ contribuiu da seguinte maneira:

⁹ A tragédia Lulu é uma obra que reúne trechos inéditos e partes de outras duas peças de Wedekind - “Espírito Telúrico” e “A caixa de Pandora”.

¹⁰ De acordo com Ewen (1991, p. 56), Frank Wedekind influenciou de forma geral a literatura no século XX e, para Brecht, ele “(...) passou a representar não o passado, mas o presente e o futuro do mundo. Pois Brecht também era perseguido pela natureza animal do homem e pelo combate selvagem pela sobrevivência. Considerava a linguagem de Wedekind grotesca, impiedosa e feroz, mas maravilhosamente disciplinada, com seus toques de vernáculo vigoroso, modelos com os quais podia facilmente identificar-se e aos quais podia seguir” (EWEN, Frederic. **Bertolt Brecht** – sua vida, sua arte, seu tempo. Trad. Lya Luft. São Paulo: Globo, 1991).

[...] em cada uma das peças do dramaturgo, Lulu troca de papéis e simultaneamente permanece a mesma, não se identificando nunca com o papel que representa. Essa impossibilidade de repouso expressa a crítica do dramaturgo alemão aos decadentes costumes burgueses, incapazes de lidar com o instinto e a sexualidade e de criar uma nova moralidade. Por isso, os dramas envolvendo Lulu são permeados de torpezas, exageros, cenas horripilantes e também de ficções literárias, especialmente quando a personagem remete aos mitos femininos de Helena, Pandora e Eva. Elementos grotescos e absurdos, associados a traços caricaturais e burlescos, desenham um esboço da paródia que será o traço principal do futuro teatro, incluindo-se aí as produções de Brecht. Ao final, Lulu torna-se a própria caixa de Pandora: seu processo de decomposição moral e física metaforiza a transformação da tragédia que permite o surgimento do drama moderno, onde predomina a não-forma, o rosto de um mundo sem rosto [...] (PEREIRA, 2001, p. 250).

Elementos do absurdo, da caricatura e da crítica social, além da prática da troca de papéis e a consciência da não identificação do ator com as personagens representadas foram alguns exemplos das influências de Frank Wedekind no teatro brechtiano. Já Schwarz (2008) alerta para o fato de que Brecht realizou uma intertextualidade com duas obras de Büchner, o drama “Woyzeck” (obra póstuma, publicada em 1878), por meio da peça “Tambores da noite”, e com a narrativa “Lenz” (obra póstuma, publicada em 1837), por meio da peça “Baal”¹¹. Não é por acaso que estas duas obras brechtianas, que marcam as produções iniciais do autor, são identificadas como peças que contém alguns traços do estilo expressionista. Sabemos, porém, que as obras de Büchner foram produzidas no contexto do realismo e naturalismo, no entanto, o auge de sua recepção foi alcançado no início do século XX, com os modernistas e expressionistas. Brecht e Büchner, mesmo vivendo em épocas diferentes, compartilhavam de um ativismo revolucionário¹² e desenvolviam reflexões voltadas à relação do ser humano com as precárias

¹¹ É preciso esclarecer que o escritor alemão Jakob Michael Reinhold Lenz (1751- 1792) escreveu “O preceptor” em 1774, a partir de sua experiência como preceptor de dois irmãos, Friedrich Georg Von Kleist e Ernst Nikolaus von Kleist, durante alguns meses em Königsberg, no ano de 1771. Em 1950, essa obra foi adaptada por Brecht, que manteve o título original (“O preceptor”). Já Georg Büchner escreveu uma narrativa sobre a vida de Jakob Michael Reinhold Lenz, dando-lhe o título de “Lenz”, obra que influenciou Brecht na escrita de sua peça “Baal” (1918/1919).

¹² Georg Büchner foi representante do Vormarx (Pré-março), período literário com duração de quatro décadas anteriores à Revolução de Paris em 1848. Ele fugiu para a França em 1835 por ter sido acusado de traição ao Estado e prática de ações subversivas. Morreu prematuramente em 1837, com apenas 23 anos de idade (SCHWARZ, Bernhard Johannes. **No caminho de Georg Büchner: a recepção da obra de Georg Büchner nos dramas Tambores na Noite e Baal, de Bertolt Brecht.** 2008. 227f. Tese (Doutorado Língua/Literatura Alemã) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, USP, São Paulo, 2008. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8144/tde-29012009-164643> Acesso em 05 de julho de 2014).

condições sociais instituídas pelo Estado. Estas características encontraram eco na estrutura, temas e conceitos desenvolvidos na dramaturgia de Brecht:

De fato, elementos brechtianos definidos, tanto estruturais e temáticos quanto conceituais, principalmente no período inicial da sua obra, podem ser observados na obra de Büchner, Wedekind e Valentin. Se Wedekind impressionou Brecht por sua presença anárquica e sua crítica social e se Karl Valentin o impressionou pelo elemento grotesco, certamente o maior impacto se deve a Georg Büchner, por conceitos dramáticos, como a forma aberta do drama, a incorporação de elementos épicos, o enfoque do homem particular e desprivilegiado e pelo enfoque ao confronto indivíduo-sociedade/Estado, entre outros. Brecht declara mais especificamente, que seu teatro épico teve raízes numa linha literária dramática iniciada com Shakespeare e que passa por Georg Büchner¹³ (SCHWARZ, 2008, p. 14- 15).

Elementos grotescos, anárquicos, o sem sentido, o inconformismo, a crítica social por meio da figura do anti-herói e a estrutura fragmentada das cenas são exemplos de aspectos que podem ser encontrados nas peças iniciais de Brecht, “Baal” (1918/1919) e “Tambores na Noite” (1919), e que são explicadas também pelo contexto vivido pelo dramaturgo, além das influências recebidas por autores como Wedekind e Büchner. No entanto, não é consenso entre os estudiosos que Brecht tenha sido influenciado em suas primeiras obras dramáticas pelo expressionismo e os que admitem algum tipo de influência, a exemplo de Rizzo (2011) ou Bornheim (1992), a delimitam quanto ao aspecto formal, à técnica e aos recursos estilísticos do expressionismo, não configurando uma adesão de Brecht ao movimento.

A questão é que há mais contraposições do que semelhanças entre as peças de Brecht, incluindo as peças iniciais, e o movimento teatral expressionista. Não encontramos neste autor a aceitação de um teatro ilusionista, que leve os espectadores a se identificarem com o acontecimento desenvolvido no palco, ao contrário, o público deve estranhar os fatos demonstrados e precisa ser lembrado de que está em um teatro, mesmo quando a peça aborda momentos históricos que fazem referência direta ao contexto vivido pelos espectadores, a exemplo de “Tambores na Noite” (1919). Além disso, nas peças brechtianas não há a exaltação

¹³ Schwarz (ibid, p. 16) traduz a afirmação de Brecht em “Werke. Schriften 2” (1937/1938, Bd. 22,2, p. 722) sobre as raízes do Teatro Épico: “A linha que pode ser traçada, que liga determinadas tentativas do Teatro Épico, parte da dramática elisabetana, de Lenz, Schiller (obras iniciais), Goethe (“Goetz” e “Fausto”, ambas partes), Grabbe e Büchner. Trata-se de uma linha definida, fácil de ser seguida”. Destacamos que Lenz, citado nesse trecho, se refere ao autor e não à obra de Büchner.

do místico ou a visão do homem como uma marionete movida por forças que lhe escapam, em sentido oposto, suas peças situam a possibilidade de mudança da realidade pelos homens, mesmo quando o modelo utilizado para este fim seja associal em uma sociedade igualmente associal, como ocorre em “Baal” (1918/1919). Dessa forma, percebemos que, desde o início, Brecht criticou a organização burguesa da sociedade, tanto quanto os expressionistas, mas suas bases eram diversas daqueles. No teatro brechtiano, a crítica origina-se do interior das contradições desta sociedade, há um caráter de análise histórica, sociológica e econômica que perpassa as suas peças e há o estabelecimento de uma relação entre a arte e a ciência.

Conforme destaca Schwarz (2008), mesmo que as obras de Büchner e Wedekind tenham sido exaltadas em nome do expressionismo e tenham exercido influências no teatro de Brecht, este autor criticou os elementos relacionados ao movimento expressionista por seu caráter idealista, o qual ele considerava apático e rudimentar, dialogando e contrapondo-se em muitos aspectos aos precursores deste movimento. A influência destes precursores do expressionismo alemão no teatro brechtiano pode, portanto, ser compreendida pela prática sugerida e empreendida pelo próprio Brecht (2005c), de revisitar as obras clássicas adotando-se uma nova postura frente a elas. Em seu texto “A obra clássica intimidada”, de 1954, ele afirma ser fundamental o estudo do contexto histórico de inserção das obras clássicas, bem como o conhecimento das atitudes e motivações do autor destas obras. Por isso, reconhecemos o diálogo estabelecido por Brecht quanto à estrutura e temas abordados nas obras de Büchner e Wedekind, mas esta relação se desenvolve no sentido de uma contraposição e busca de novas possibilidades. Esta prática continuará a ser assumida por Brecht durante o desenvolvimento de seu teatro épico.

Acrescentamos que a crítica e ruptura empreendidas por Brecht, desde as suas primeiras obras, em relação ao expressionismo, bem como ao romantismo, já demonstrava os rumos que seriam seguidos por este autor em direção à elaboração dos pressupostos de seu teatro épico. Isto não o impediu de reconhecer a importância estética trazida pelo teatro expressionista, anos mais tarde, em seu texto “O teatro experimental” de 1939. No entanto, Brecht (1967) ressalta neste mesmo texto o enfraquecimento causado por este movimento quanto ao elemento didático e, portanto, à função pedagógica do teatro. Lembramos que esta função é vista por

Brecht como um pilar de seu teatro épico, sobretudo no que se refere à tipologia didática (as peças didáticas) e, por isso, a diversão e o ensino não devem ser dissociados.

O expressionismo do após-guerra concebeu o mundo como vontade e representação, e produziu assim um estranho solipsismo. Era a réplica, no teatro, da grande crise social (...) Era uma revolta da arte contra a vida; para o expressionismo, o mundo estranhamente destruído existia apenas como visão, criação monstruosa de almas angustiadas. O expressionismo, que grandemente enriqueceu os meios de produção do teatro e forneceu fontes estéticas ainda inexploradas, mostrou-se completamente incapaz de esclarecer o mundo enquanto objeto da práxis humana. Definiu o valor didático do teatro (BRECHT, 1967, p. 130).

O expressionismo alemão floresceu por volta de 1912 e após a Primeira Guerra Mundial (1914-1918) passou a se enfraquecer. Neste contexto é que Brecht aponta este movimento como sendo responsável por ter reduzido a realidade às sensações e representações distorcidas de seres angustiados, segundo o qual o conhecimento objetivo e a racionalidade passaram a ser associados a um constante ceticismo e até mesmo à impossibilidade de sua existência. É importante destacarmos que as características de exaltação da subjetividade, da abstração e da distorção do real foram marcantes no expressionismo alemão e que, mesmo preocupado com a vida interior, este se assemelhava aos demais movimentos de vanguarda quanto à rejeição do naturalismo e do simbolismo. Sobre esta questão, Carlson (1997) afirma que:

O expressionismo alemão - o teatro de vanguarda mais significativo da época - partilhava com o futurismo, o surrealismo e o dadaísmo uma rejeição tanto do naturalismo, com sua fidelidade à realidade superficial e seu interesse nas questões sociais, quanto do simbolismo, com sua adoração da beleza e das visões de paraísos etéreos (CARLSON, 1997, p. 335).

O naturalismo e o simbolismo eram, portanto, criticados pelo expressionismo, futurismo e dadaísmo. Porém, discordamos da afirmação de Carlson (1997) quanto ao expressionismo abdicar do interesse das questões sociais. Isso porque, no teatro expressionista alemão, essa crítica social se acentuava em defesa da subjetividade e construção de um mundo como reflexo do estado interior dos seres humanos, o qual era visto como consequência da opressão de fatores externos, de ordem

socioeconômica, razão pela qual se buscava nas peças a vinculação entre filosofia e vida, a negação do teatro lógico e intelectual que imitava a realidade, e o reconhecimento da superioridade da expressão de sentimentos representados no palco pelos atores em comparação aos sentimentos ocorridos via estímulos reais.

A partir dos anos 1920, o expressionismo alemão passou a mostrar sinais de enfraquecimento e iniciou-se um outro movimento intitulado “Nova Objetividade” (*Neue Sachlichkeit*), o qual teve como expoente Wilhelm Michel e sua obra “A fisionomia do tempo e o teatro do tempo” (*Physiognomie der Zeit und Theater der Zeit*), escrita em 1928. Este movimento voltou-se ao resgate de temas referentes ao realismo do início do século XX e procurou não a ilusão ou representação das coisas, mas a apresentação da vida no teatro, demonstrando, segundo Carlson (1997), uma espécie de antecipação do teatro brechtiano e do teatro documental, pois intencionava a discussão dos problemas vividos.

Atravessando este contexto descrito acima é que Brecht (1967) elabora, em fins dos anos 1930, uma sistematização de suas análises sobre o expressionismo e vai além, estabelecendo um diálogo mais amplo com a totalidade das experiências empreendidas no teatro europeu entre os séculos XIX e XX, as quais foram marcadas pelo realismo, naturalismo, simbolismo e pelas vanguardas europeias. Ele conclui que as tentativas de experimentação no teatro tiveram seu valor, mas nenhum destes movimentos foi suficiente para possibilitar a compreensão das leis que regem a vida dos homens. Apesar destas experimentações terem enriquecido as artes cênicas, não conseguiram concretizar de forma dialética duas funções imprescindíveis ao teatro: a diversão e o ensino. Estas dimensões orientaram a trajetória de Brecht durante a elaboração de seu teatro épico e de sua produção teórica. Iremos nos aprofundar mais nesta questão quando abordarmos as relações entre a sua poética, o elemento didático e as peças didáticas. Por ora, prosseguiremos com o nosso estudo sobre o contexto das vanguardas europeias e as suas influências em relação à dramaturgia brechtiana.

Como vimos, as vanguardas europeias no início do século XX (futurismo, dadaísmo, surrealismo e expressionismo) constituíram os alicerces ideológico, literário e estético que fundamentaram o denominado período Moderno. Elas apresentaram como objetivo principal a ruptura com o passado por meio do confronto com a arte desenvolvida no século anterior, a qual era vista como tradicional e ultrapassada. Também se distinguiam pelo ideal de contestação frente

ao desenvolvimento da sociedade capitalista que prometera avanços científicos e progresso, mas que apresentara como resultados as guerras¹⁴ e a crescente desumanização do homem. Portanto, as vanguardas:

[...] estavam sob o signo da desorganização do universo artístico de sua época. [...] uns, como o futurismo e o dadaísmo, queriam a destruição do passado e a negação total dos valores estéticos presentes; e outros, como o expressionismo e o cubismo, viam na destruição a possibilidade de construção de uma nova ordem superior. No fundo eram, portanto, tendências organizadoras de uma nova estrutura estética e social (TELES, 1997, p. 29).

O autor citado nos mostra um cenário de rupturas e de possibilidades para uma nova organização social, marcado pelas vanguardas europeias. Este contexto adquire uma dimensão diferenciada a partir de 1917, na Rússia Soviética. Após a Revolução Russa, que comemorava a disseminação dos ideais comunistas, o teatro sofreu uma ruptura radical e duradoura com a tradição, sendo impulsionado à mobilização política. Grupos voltados para a propaganda de agitação (agitprop) e profissionais do teatro realizavam eventos de massa sob o patrocínio de autoridades do Partido Central e, com isso, “[...] comícios gigantes, com coros falados e canções, com proclamações ribombantes de tanques e armas, eram teatralmente armados – meio festival popular, meio representação de amadores” (BERTHOLD, 2011, p. 494). Como exemplo deste tipo de encenação, Berthold (2011) cita a peça “A tomada do Palácio de Inverno”, realizada ao ar livre em Petrogrado, sob a direção de Nikolai Evreinov (1879-1953), em 1920, como comemoração de três anos dos eventos históricos da Revolução Russa. A ideia de teatralização da vida, descrita por Evreinov e que marcava esses espetáculos de massa, orientou os trabalhos de três principais encenadores do teatro da Revolução, procedentes do Teatro de Arte de Moscou: Meyerhold (1874-1940), Vakhtângov (1883-1922) e Taírov (1885 – 1950). Pautando-nos nos estudos de Berthold (2011), faremos algumas considerações sobre cada um deles.

O primeiro encenador, Meyerhold (1874-1940), buscava o anti-ilusionismo pela ênfase do signo teatral e domínio da razão, pelo uso de artifícios cênicos, como plataformas giratórias, guindastes ou alçapões, e pela primazia dos gestos ou

¹⁴ Destacamos que há uma distinção no que se refere ao futurismo, uma vez que se trata de uma vanguarda que preconiza a guerra.

movimentos precisos, os quais deveriam possuir significado simbólico. O segundo encenador de destaque no teatro da Revolução Russa foi Vakhtângov (1883-1922), que em 1918 fundou um grupo chamado “Teatro Popular de Arte”. Nele, os atores desenvolviam a improvisação e buscavam alcançar a perfeição, seguindo o princípio de que o público precisava ser constantemente lembrado de seus status, ou seja, de que assistiam a uma peça em um teatro. O terceiro encenador, Taírov (1885 – 1950), dirigiu a partir dos anos 1914 um teatro experimental, o “Teatro Kamerny”, de Moscou. Ele defendia o ideal da arte pela arte com base no pressuposto de teatralização do teatro, o qual era contrário à sobreposição da realidade aos fins artísticos.

Observamos que o quadro de composição do teatro russo no início do século XX não apresentava em si uma consonância de ideias. Assim, conviviam preceitos voltados ao teatro da cultura proletária, com ênfase no caráter social e realista do teatro (realismo social), princípios do teatro acadêmico ou teatralismo¹⁵, além das concepções pautadas na defesa da arte pela arte. Com isso, após a Revolução na Rússia, em 1917, não se operaram mudanças imediatas no cenário vanguardista das artes, entretanto, aos poucos foi sendo desenvolvida a ideia de um teatro pautado na visão materialista e dialética, que seria realizado pelo proletário para o proletário. Tratava-se, portanto, dos princípios de um teatro engajado. Como exemplo dessas concepções, Carlson (1997) cita a proposta de Platon Kerzhentsev (1881-1940), que em sua obra “Teatro Criativo”, de 1919, indicava que o teatro não possuía apenas a intenção de entretenimento e deveria romper com a clássica relação criador-espectador por meio do papel ativo do público na representação, ensaios e em todo o processo do teatro.

¹⁵ O teatralismo, segundo Vendramini (2001, p. 76), foi implantado a partir de 1900 e situava-se em um contexto de reoperacionalização da Commedia Dell’arte, desenvolvida na Europa durante os séculos XVI e XVII, mas sob novos pilares trazidos pelo início do século XX. Assim, o objetivo do teatralismo era “[...] mostrar que, em teatro, tudo é propositalmente artificial e que teatro não é vida, é – tautologicamente – teatro. Meyerhold, Vachtangov, Taírov e Evreïnov (criador do termo), expoentes do teatro russo de vanguarda, são os maiores defensores dessa maneira de ver e praticar a arte cênica. Por seu exacerbado grau de teatralidade, a commedia dell’arte foi eleita como a ponta-de-lança na luta dos teatralistas contra a estética do naturalismo, defendida e praticada, na maior parte, pelo Teatro de Arte de Moscou, dirigido por Stanislavski, que, curiosamente, prestigiava e patrocinava as pesquisas dos teatralistas, o que demonstra seu alto grau de discernimento artístico” (VENDRAMINI, José Eduardo. A Commedia Dell’arte e sua Reoperacionalização. **Revista Trans/Form/Ação**. São Paulo, n. 24, p. 57-83, 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/trans/v24n1/v24n1a04.pdf> Acesso em 08 de julho de 2015).

No contexto alemão, a propagação do teatro engajado esteve associada, principalmente, aos princípios do teatro político de Erwin Piscator (1893-1966). Este diretor e produtor cênico se configurou como uma importante referência para o desenvolvimento do teatro épico brechtiano e para a fundamentação das peças didáticas. Por essa razão, discutiremos as suas proposições a fim de estabelecermos aproximações e distanciamentos entre as propostas destes dois autores.

3.3 O Teatro Político de Piscator e o Teatro Épico de Brecht

O alemão Erwin Piscator (1893-1966) foi influenciado pelo contexto da Revolução Russa, pela propagação do teatro engajado e pelo ideal de construção de uma sociedade sem classes e sem Estado. Em 1919, ele escreveu um Manifesto aos proletários de Berlim convocando-os para o desenvolvimento do Teatro Proletário, contrário à forma dramática tradicional burguesa, com fins de fazer política: “Não se tratava de um teatro que pretendia proporcionar arte aos proletários, e sim uma propaganda consciente; não se tratava de um teatro para o proletariado e sim de um teatro do proletariado” (PISCATOR, 1968, p. 51).

A finalidade de Piscator no teatro proletário era desenvolver propaganda política nos locais utilizados para as assembleias dos operários e convencer aqueles que ainda se encontravam indiferentes ou temerosos sobre a necessidade de aderirem aos ideais da sociedade comunista. Para isso, não importava que os palcos ou os cenários fossem precários porque a proposta pedagógica de discussão política, econômica e social do seu teatro ultrapassava, de acordo com o próprio Piscator (1968), estes elementos e fazia uso de todos os meios possíveis, como música, acrobacia, caricatura, esporte, projeção de imagens, filmes, estatísticas, cenas ou discursos para alcançar os seus propósitos. Desta forma, “o ‘teatro proletário’ de Piscator era um instrumento da luta de classes. [...] Sua proposta era pedagógica, como seria mais tarde a de Brecht” (BERTHOLD, 2011, p. 500). Eis um fundamento, influenciado por Piscator, que encontramos no teatro épico de Brecht e, de forma específica, em suas peças didáticas: a exploração do caráter pedagógico do teatro.

O teatro proletário piscatoriano manteve apresentações em palcos precários até por volta de 1921, depois disso e até 1924, as apresentações foram realizadas no Teatro Central. Após este período, Piscator assumiu a direção do Berliner

Volksbühne produzindo o seu teatro político e revolucionário. No entanto, ocorreram desentendimentos que levaram Piscator a idealizar a construção de um teatro próprio em 1927, sob a denominação de “teatro total”, a fim de que pudesse estreitar as relações entre a arquitetura e a forma dramática. Para a realização deste intento, ele se expressou da seguinte maneira:

A forma do palco dominante em nossa época é a forma sobrevivente do absolutismo, é o teatro de côrte. Com a sua divisão em plateia, frisas, camarote e galeria, ele reproduz as camadas sociais da sociedade feudal. Essa forma tinha de entrar em contraste com a verdadeira missão do teatro no momento em que a dramática ou então as condições sociais sofressem uma mudança. [...] me entreguei ao esboço de uma forma de teatro adequada às condições mudadas (PISCATOR, 1968, p. 147).

Este empreendimento, entretanto, permaneceu como um projeto e não foi concretizado. A forma concebida por Piscator (1968) deveria ir além dos aparatos técnicos propostos (piso giratório e adaptável para uso individual ou simultâneo do espaço cênico, como anfiteatro, arena circular e palco em profundidade com divisão em três partes), pois eles seriam apenas meios que manifestariam, ao mesmo tempo, as novas condições sociais e dramáticas do teatro. A intenção era levar o espectador ao centro do fato cênico para que ele fizesse parte do espaço do palco, sem qualquer tipo de ocultamento.

Como o seu ideal de teatro total não foi realizado, Piscator (1968) alugou o teatro de Nollendorfplatz, em Berlim, no ano de 1927, montando a peça “Oba! Estamos vivos!” (*Hoppla, wir leben*), de Ernst Toller, a qual recebeu elogios da crítica. Sua intenção nesta peça foi relacionar aspectos que considerava fundamentais ao teatro: o documental e o lírico.

Ora, o drama exige seguramente os dois elementos, o documental e o emocional, o lírico. Mas, para nós, para a finalidade do nosso teatro, também o sentimento deve ser claramente ordenado e visível de todos os lados; deve ser, como sob uma redoma, tornado consciente para o espectador. Também os sentimentos nos servem para demonstração da nossa concepção do mundo. Não podemos conceder-lhes nenhuma posição absoluta (PISCATOR, 1968, p. 174).

Ambos os aspectos deveriam se subordinar à nova arquitetura cênica e social defendida no teatro político piscatoriano. Além disso, os papéis dos personagens

deveriam se opor de acordo com a classe social a que pertenciam. Piscator (1968) ampliou a parte filmada contida no manuscrito de Toller e imprimiu-lhe, conforme ele mesmo afirmou, uma função didática. Destacamos que a relação entre os elementos didático e artístico, postas em discussão pelo teatro piscatoriano, exerceram influências nas concepções que fundamentaram as peças didáticas de Brecht.

Na visão de Berthold (2011), a peça de Toller, montada e dirigida por Piscator, pertencia a um expressionismo tardio que combinava ideais antibélicos a aproximações com o socialismo radical. O que Piscator fez, na visão desta autora, foi impregnar a peça com tensão política, intensificando o efeito do teatro via meios extrateatrais e escolhendo o tema adequado ao efeito político desejado. Assim, um dos pilares que alicerçaram a proposta do teatro político piscatoriano foi a transformação do teatro em instrumento para a propagação e concretização dos ideais sociais e políticos do proletariado rumo à transformação da sociedade burguesa. Portanto, o estilo de Piscator combinava uma peça que possibilitasse efeitos propagandísticos desejados a uma montagem cênica que unia os modernos aparatos técnicos ao aspecto político e estético do teatro. Em suas palavras:

O que me preocupava sempre era a extrema intensificação do efeito e, verdadeiramente do efeito real, tal qual nasce do assunto. (Efeito esse que, na escolha certa do material, é idêntico ao efeito político). Para conseguir o efeito, tirei os meios de onde quer que os encontrasse, melhorei meios teatrais, aproveitei meios estranhos ao teatro. Mas, com o tempo, nasceu, em certo sentido, uma maneira especial no uso de tais meios, nasceu um “estilo”. Muita gente confundiu esse estilo com os meios, chamando-o de “técnico”. Muita gente percebeu corretamente que esse estilo se ligava inseparavelmente ao princípio político, já que ‘a ideia faz o estilo adequado’ (PISCATOR, 1968, p. 244).

O percurso do teatro político piscatoriano foi marcado por fracassos e aplausos, até que ele empreendeu a montagem de sua obra-prima, a sátira épica “As aventuras do Bravo Soldado Schwejk” (*Die Abenteuer des Braven Soldaten Schwejk*), do escritor Jaroslav Hasek, entre os anos de 1927 e 1928. O objetivo com esta peça foi “[...] mostrar todo o conjunto da guerra à luz da sátira e ilustrar a força revolucionária da ironia” (PISCATOR, 1968, p. 214). Assim, para este autor, a sátira e a ironia conduziram a adaptação do romance de Hasek e, para manter a ação nas trocas de cenas e nos vários episódios, Piscator fez uso da esteira rolante. É interessante pontuarmos a colaboração de Bertolt Brecht (1898-1956) e de outros

dramaturgos, como Felix Gasbarra (1895-1985) e Leo Lania (1896-1961) na adaptação deste romance para o teatro. O grupo reuniu-se em um hotel-restaurant da região de Neubabelsberg para concluir o intento.

De noite, reuníamo-nos todos na cômoda sala de hóspedes, em volta de uma grande mesa e, então subiam as ondas da discussão. [...] o trabalho procedia sem dificuldade, e sobretudo Brecht contribuía com a sua argumentação, em longas exposições doutrinárias das quais por muito tempo nada entendemos, até que percebemos que falava da marcha de Schwejk rumo a Budweis. Brecht gostava extraordinariamente de afixar uma etiqueta às coisas, antes mesmo de estar determinado o conteúdo destas. Depois de umas quatro semanas voltamos a Berlim com um manuscrito que podia servir de base à minha encenação (PISCATOR, 1968, p. 216).

O trabalho conjunto de Brecht com Piscator ocorreu de 1924 até 1933. Conforme relatamos, Piscator considerava a cena teatral como um meio de conscientização política e, para isso, organizava espetáculos com projeções cinematográficas, incluía inovações como palco giratório e tapetes rolantes, além de levar dados estatísticos e notícias dos jornais da época para as cenas. No entanto, apesar de reconhecer a importância e influências desta parceria com Piscator, Brecht foi delineando a sua própria visão. E, mesmo que naquele período, Piscator tenha sido o responsável pela alcunha “teatro épico”, conforme relata Concílio (2013), será Brecht que aprofundará os estudos sobre o teatro épico e que terá seu nome a ele associado.

Até o início dos anos 30 do século passado, Piscator construirá diversos espetáculos em que suas intenções políticas mesclam-se ao experimentalismo formal e à renovação das formas de criação junto aos artistas envolvidos em suas produções teatrais. Ele é o responsável pela alcunha “teatro épico”, denominação que será futuramente associada à obra de seu colega e parceiro de criação Bertolt Brecht (...) (CONCÍLIO, 2013, p. 13-14).

Em 1929, Piscator escreveu uma de suas obras teóricas mais importantes, o “Teatro Político” (*Das Politische Theater*), na qual reuniu os períodos de desenvolvimento de seu teatro, seus empreendimentos, reflexões, comentários e críticas; em suma, discutiu neste livro a relação entre a arte em geral, o teatro político e o nascimento de uma nova sociedade, elementos perseguidos durante toda a sua trajetória dramaturgical.

Reafirmamos, por fim, que Piscator foi uma referência fundamental para o desenvolvimento do teatro épico brechtiano e para as peças didáticas, ainda que, em diversos aspectos, Brecht tenha se diferenciado do teatro político piscatoriano. Assim, sintetizaremos a seguir os principais aspectos que aproximam e que diferenciam o teatro piscatoriano do teatro brechtiano.

3.3.1 Aproximações e Distanciamentos

As relações entre o teatro político de Piscator e o teatro épico de Brecht são marcadas por pontos de concordância e discordância. Para Piscator (1968), a arte deveria ser vista como um meio político, propagandístico e pedagógico com fins de alcançar a finalidade de transformação social e, por este motivo, Brecht reconheceu a capacidade de Piscator em empregar ao teatro um caráter pedagógico, de elevação do valor didático do palco. Dessa forma, Brecht (1967) afirmou, em sua discussão sobre a fase experimental vivida pelo teatro europeu, que “foi Piscator quem empreendeu a mais radical tentativa no sentido de conferir ao teatro um caráter didático. Particpei de todas as suas experiências; nenhuma delas que não tenha tido por objetivo desenvolver a função didática da cena” (BRECHT, 1967, p. 127). Isto demonstra que Brecht considerava Piscator uma importante figura do teatro, justificando que suas técnicas inovadoras davam ao teatro uma função social, motivo pelo qual ele foi considerado o pioneiro da “didatização do palco”. Este reconhecimento levou Brecht a utilizar em seus escritos teóricos termos comuns ao teatro de Piscator, como: teatro proletário, teatro popular ou teatro político. O teatro piscatoriano possuía o objetivo de propagação de ideias, com funções educativas e políticas e, neste sentido, podemos aproximá-lo dos objetivos das peças didáticas de Brecht.

Outra característica revolucionária de Piscator foram as inovações tecnológicas do teatro, caracterizadas pelo uso de esteiras rolantes, palco giratório, introdução de filmes nas peças, entre outras. Todas estas inovações, que revolucionaram o sentido das cenas teatrais, surgiram depois da introdução da máquina como instrumento de trabalho do operário e tinham o intuito de realizar uma transformação tecnológica na realidade cênica, além de provocar efeito político no público. Estes e os demais aspectos referentes ao caráter político das peças, além do papel da representação popular por meio do teatro, inerentes ao pensamento de Piscator, trouxeram impactos ao teatro épico de Brecht. No entanto, há uma

diferença importante entre eles, pois Piscator acreditava alcançar uma visão crítica de temas político-sociais mais por meio dos aparelhos e recursos cênicos do que pelo trabalho do ator, enquanto Brecht preferia a elaboração dos recursos épicos para o seu teatro, estreitando as relações entre diversão e ensino, entre pedagogia e teatro. Essa diferença é perceptível nas críticas feitas por Brecht sobre o teatro piscatoriano, por exemplo, quando ele afirma que “o ponto de vista estético estava inteiramente subordinado ao ponto de vista político” (BRECHT, 1967, p. 128), ou “em Piscator, era o ator e a maquinaria que se encontravam face a face, em pé de guerra” (BRECHT, 1967, p. 130). Nestas críticas, Brecht mostra que o primado da aparelhagem no teatro de Piscator, voltado à elevação do valor didático, trazia consequências negativas ao aspecto artístico de seu teatro.

Assim, podemos agrupar as principais diferenças entre o teatro de Piscator e o teatro de Brecht da seguinte maneira:

- a) Piscator não apresentava diferenciações entre o teatro político, o elemento didático e o teatro épico; já para Brecht, o didático se utilizava do elemento político com fins de compreensão da realidade social, enquanto o teatro épico era mais amplo e seus recursos confundiam-se com a própria complexidade do fenômeno artístico e teatral. Portanto, em Brecht, o teatro épico deveria conter os elementos didático e político.
- b) Piscator assumia a definição do teatro como político; já para Brecht, havia uma finalidade mais ampla que ultrapassaria a propaganda política, que era a de se fazer arte. O elemento artístico seria expresso nos palcos tanto por meio de suas peças de espetáculo, como por meio de suas peças didáticas, por exemplo.

Assinalamos que os fundamentos do teatro épico de Brecht vão ganhando contornos próprios ao longo das primeiras décadas do século XX e que as peças didáticas são desenvolvidas no final dos anos 1920 e início dos anos 1930, no âmbito desta proposta teatral. Será a partir dos pressupostos do teatro épico que poderemos discutir o cunho didático presente nas peças didáticas, relacionando estas considerações à didática e à práxis pedagógica escolar. Desse modo, nosso próximo passo será a discussão do teatro épico brechtiano; antes, porém, faremos uma síntese dos principais aspectos que foram abordados nesta seção.

Tendo em vista a composição de nosso panorama sobre as condições sócio-históricas do teatro europeu, em fins do século XIX e início do século XX,

destacamos que o propósito desta construção foi compreendermos a produção teatral desenvolvida durante este período e ampliarmos o olhar para o contexto no qual o teatro épico brechtiano se desenvolveu. Frente à multiplicidade de teorias, práticas e estilos deste período, reunimos as formas do teatro moderno europeu em duas grandes tendências: o teatro realista, juntamente com sua decorrente ampliação naturalista, e o teatro antinaturalista (simbolista). Vimos que a base teatral pautada na natureza do século XVIII e na herança romântica foi sendo substituída no decorrer do século XIX pelos princípios do meio e da realidade. Dessa forma, desenvolvia-se o realismo e, mais tarde, como uma acentuação dos princípios deste, o naturalismo. Ambos, porém, não foram suficientes para o desenvolvimento pleno de um teatro voltado às massas, o que ocorreria anos mais tarde, sob a influência da Revolução Russa de 1917 e de seu teatro proletário espalhando-se pelo mundo.

Das luzes que antes iluminavam o público durante a representação, no contexto do realismo do início do século XIX (visto também como teatro romântico pré-realista), para as luzes focadas no palco, no contexto do realismo do final deste mesmo século, destacamos mudanças profundas na relação cenário-público-atores. No primeiro caso, pouca ênfase era dada à expressão de uma relação entre cenário e atores ou à preocupação sistemática com o trabalho do ator, pois as personagens se submetiam ao intérprete. Já no segundo caso, em fins do século XIX, houve a criação de um ambiente cênico, o que propiciou a atenção do público na realidade da cena e a ilusão de que no palco se desenvolvia um universo com vida própria.

No realismo, o homem deveria ser considerado em seu meio social imediato e, devido ao estabelecimento da relação entre o meio e a realidade, seria possível compreender a conexão entre o ser humano e a sociedade. Nesta perspectiva, o drama de crítica social e de realismo histórico intencionava transformar o palco na própria realidade, convertendo-o em um cenário do cotidiano no qual se buscava alcançar o máximo de autenticidade da vida. Acentuando os princípios realistas, entre os anos de 1879 e 1881, ocorreu a elaboração do teatro naturalista. Nele, o artista deveria agir como um cientista, livre das convenções, utilizando um método cuidadoso de estudo dos fenômenos objetivos para empreender as análises das causas e os efeitos da ação individual e social dos homens, os quais eram determinados pelo meio. Contudo, na tentativa de incorporar a cientificidade e objetividade, o naturalismo via as diferenças como naturais, ao mesmo tempo em que expunha o caráter ideológico e estético de seus representantes. Citamos como

exemplos de palcos do naturalismo, nas décadas finais do século XIX, o Independent Theatre Society, na Inglaterra; o Théâtre Libre, na França e o Freie Bühne, na Alemanha, os quais foram vistos como polos de desenvolvimento das bases do teatro naturalista europeu. Neste último, ocorreram mudanças quanto ao caráter estético e, ao longo dos anos, seus fundamentos naturalistas entraram em declínio abrindo espaço para o simbolismo.

Começaram a surgir posições contrárias ao teatro realista e naturalista no final do século XIX, as quais combatiam o realismo científico, visto como responsável por distorcer a realidade. Desenvolvia-se o movimento simbolista e nele se pregava um viés antiteatral, pois a poesia exercia supremacia e era a unificadora das artes, sendo exaltada em detrimento do drama. Além disso, o cenário dos palcos deveria ser neutro e sem adornos, evitando-se traços que indicassem tempo ou especificidade de lugares, as ações eram ininterruptas, predominava o discurso poético e os atores deveriam economizar os gestos, tornando-se instrumentos de simbolização das ideias eternas. A função do poeta e do teatro simbolista era a de romper com o teatro dramático tradicional por meio da expressão de sua imaginação, em um movimento que viria de dentro para fora. Dessa maneira, os ideais místicos e simbolistas dos primeiros anos do século XX se sobrepuseram ao drama populista.

É neste período também que se situam as vanguardas europeias - futurismo, dadaísmo, surrealismo e expressionismo -, as quais se constituíram em um dos alicerces ideológico, literário e estético que fundamentaram o denominado período Moderno. Cada uma apresentou características próprias, no entanto todas tiveram a intenção de contestar a sociedade e seus preceitos, além de provocar uma ruptura com o passado, confrontando a arte desenvolvida no século anterior, que era vista como tradicional e ultrapassada.

Durante todo o nosso percurso, procuramos analisar possíveis influências, relações e/ou oposições entre as ideias teatrais do final do século XIX e início do século XX, citando seus principais autores e obras, e as concepções desenvolvidas por Brecht em seu teatro épico, fazendo apontamentos relativos às peças didáticas neste contexto. Chegamos, finalmente, ao conceito de teatro engajado, que seria realizado pelo proletário para o proletário, no qual destacamos, frente ao cenário alemão, o teatro político de Piscator. Observamos que, apesar das influências piscatorianas, o teatro épico de Brecht se desenvolveu de forma diferenciada,

incluindo tanto o elemento artístico, como o político e o didático. Assim, após esta retomada, daremos prosseguimento às nossas discussões abordando o desenvolvimento do teatro épico brechtiano e de seus pressupostos, no intuito de ressaltarmos a relação entre o elemento didático, o teatro épico e a composição das peças didáticas no bojo deste teatro.

3.4 O Teatro Épico Brechtiano, o Elemento Didático e as Peças Didáticas

As peças didáticas são compreendidas, à luz do teatro épico brechtiano, como uma de suas tipologias dramatúrgicas. Em entrevista que nos foi concedida pela professora Ingrid Dormien Koudela (2013)¹⁶, esta renomada estudiosa do teatro brechtiano afirma que o teatro épico abarca tipologias dramatúrgicas diferenciadas, como as peças épicas de espetáculo e as peças didáticas.

A peça didática é uma tipologia e a peça épica de espetáculo é outra tipologia, mas tudo é teatro épico, a poética do Brecht chama-se teatro épico. Ele fala que o teatro didático faz parte do teatro épico. Dentro do teatro épico tem várias tipologias, a didática, a de espetáculo; os poemas podem ser outra... a obra inteira. Ele distingue a peça épica de espetáculo e a peça didática (INFORMAÇÃO VERBAL).

Neste sentido, as peças didáticas são tomadas no presente estudo como pertencentes ao teatro épico brechtiano e são uma tipologia deste teatro, com características e princípios específicos. No entanto, elas não são vistas como pertencentes a uma fase de transição, nem como superiores a outras tipologias presentes na poética de Brecht. Ainda que a escrita das peças didáticas possa ser delimitada em fins dos anos 1920 e início dos anos 1930, a preocupação de Brecht em desenvolver um projeto didático para o teatro não foi abandonada ao longo de sua vida. O nosso intuito é, pois, apresentarmos o desenvolvimento do teatro épico brechtiano e de seus pressupostos até a produção das peças didáticas, relacionando durante esta trajetória os elementos épicos e didáticos das peças de Brecht à produção de sua teoria teatral. Este debate nos encaminhará a nossa última seção, no qual discutiremos as peças didáticas, seus fundamentos e o

¹⁶ Entrevista concedida por KOUDELA, I. D. **Entrevista I**. [novembro, 2013]. Entrevistadora: NATÁLIA KNEIPP RIBEIRO GONÇALVES, São Paulo: Residência de Ingrid Dormien Koudela, 2013. 3 cassetes sonoros (60 min). A entrevista na íntegra encontra-se transcrita no Apêndice A desta tese.

conceito de didática nestas peças, na intenção de contribuirmos com os estudos voltados à didática e às questões pertinentes ao ensino escolar.

Defendemos a ideia de que o elemento didático não se esgota nas peças didáticas brechtianas; ao contrário, ele foi se desenvolvendo no interior do teatro épico, encontrou sua síntese mais expressiva nas peças didáticas e continuou sendo objeto de reformulações teóricas e dramatúrgicas por seu autor. Portanto, assim como defendia a possibilidade de mudança e não a imutabilidade dos seres humanos e das condições sociais, Brecht empreendeu em sua teoria teatral e na escrita de suas peças, incluindo as didáticas, uma contínua reescritura e revisitação, mostrando que sua práxis teatral alimentava e era alimentada por uma visão dialética das condições histórico-sociais por ele vividas.

Conheçamos um pouco deste autor. Brecht nasceu em 10 de fevereiro de 1898, em Augsburg, na Baviera (sul da Alemanha) e faleceu no dia 14 de agosto de 1956, em sua residência localizada em Berlim Oriental, vítima de enfarte. Ele foi escritor, diretor teatral, dramaturgo e teórico teatral, escreveu poemas, contos, dois romances¹⁷, peças de teatro, diários de trabalho, reflexões, artigos, ensaios, notas e fragmentos que versavam, principalmente, sobre literatura, política e teatro. Para a finalidade de nosso estudo, nos ateremos nos seus escritos teóricos sobre o teatro e às suas peças no interesse de estabelecer um diálogo com autores que discutem o teatro épico brechtiano e as suas relações com as peças didáticas. Dessa forma, para cumprirmos estes fins, elegemos como base de nossas próximas discussões as seguintes obras: “Teatro Dialético” (1967) e “Estudos sobre o teatro” (2005c), que são livros compostos por notas, fragmentos e textos teóricos escritos por Bertolt Brecht, em diferentes épocas, sobre arte, política e teatro, nos quais encontramos as proposições deste autor sobre a sua poética; “Brecht: sua vida, sua arte, seu tempo” (1991), de Frederic Ewen, que delinea o cenário anterior ao nascimento de Brecht, prossegue discutindo sobre a vida, produções textuais e estética teatral de Brecht na Alemanha (1898-1933), seu exílio (1933-1948) e regresso ao lar; e “Brecht: vida e obra” (1979), de Fernando Peixoto, livro que, embora não recente, guarda sua importância como uma introdução aos estudos de Brecht e ao seu teatro épico,

¹⁷ Brecht escreveu um romance completo – *Dreigroschenroman* – e outro inacabado – *Die Geschäfte* (RODRIGUES, Wilma. **Introdução à obra de Bertolt Brecht**. Série de textos modernos VII. Universidade de São Paulo/USP: Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras. Cadeira de Língua e Literatura Alemã, 1968).

relatando a trajetória e as produções deste autor. Indicamos também duas obras de referência que nos auxiliaram na compreensão do contexto histórico, político, econômico e social do século XX, com foco no cenário alemão: “Ascensão e Queda do III Reich” (4 volumes¹⁸), de William L. Shirer (1960), e “A República de Weimar”, de Lionel Richard (1988).

Tomando como base estas últimas referências, apontamos que o contexto histórico que marcou a época do nascimento de Brecht encontrava-se representado pelo imperialismo e, segundo Richard (1988), a unidade nacional na Alemanha foi fruto de uma imposição marcada a sangue e fogo, gerando o culto ao exército, o orgulho exacerbado de ser alemão e a submissão às hierarquias. Essas características, que contribuíram para formar a mentalidade alemã da época, foram combatidas ao longo do desenvolvimento do teatro épico de Brecht. Nas últimas décadas do século XIX a Alemanha encontrava-se dividida em dois segmentos sócio-político-econômicos, sendo representada, de um lado, pela oligarquia financeira, responsável pela concentração do capital industrial e bancário, e, do outro, pela classe operária em precárias condições. No início do século XX, eclodiu a Primeira Guerra Mundial (1914-1918) e, em 1917, a Revolução Proletária Russa obteve sucesso, fazendo com que o movimento operário se fortalecesse devido às vitórias obtidas pelo proletariado russo. A partir desse contexto, marcado pelo cenário da Primeira Guerra Mundial (1914-1918), pela República de Weimar (1919-1933), pelo desenvolvimento e ascensão do nazismo, e pela Segunda Guerra Mundial (1939-1945), foram sendo delineados os temas abordados nas futuras peças de Brecht, como a exploração do homem pelo homem no sistema capitalista.

Em 1914, Brecht iniciou suas primeiras publicações no jornal *Augsburger Neusten Nachrichten* e, em 1918/1919, Brecht escreveu a peça “Baal”, cuja estreia ocorreria apenas em 1923. Nesta peça, Brecht dá vida à figura de um ser libertino e anárquico, aborda o homossexualismo e critica o romantismo, utilizando a linguagem popular, o que se constituiu em um fato inovador para a época.

CORAL DO GRANDE BAAL
Quando do seio materno veio Baal,
O céu já era grande e pálido e calmo,

¹⁸ Maior ênfase foi dada ao primeiro volume, pois nele há discussões sobre o cenário alemão do final do século XIX até o final da década de 1930, abrangendo, assim, um período relevante para o nosso estudo.

Jovem, belo, nu; um monstro-estranho céu,
Como Baal o amou quando nasceu.

E o céu em gozo e dor permanecia
Mas dormia Baal beato, não o via
Violeta noite, Baal de porre, bêbedo,
de manhã, Baal sóbrio; o céu, pêssego.

Pelos bares, hospitais e catedrais,
Trotta indiferente às coisas sociais
Vejam só; mesmo cansado andando ao léu,
Baal recolhe-se e, com ele, o céu.

E em meio ao turbilhão dos pecadores
Deitava e rolava Baal tranquilo e nu
E o céu, somente o céu, com suas cores,
Poderoso a lhe cobrir o cu.
E a Grande Puta-Mundo, às gargalhadas,
Como fazia com todos que esmagava
Se entregava dando-lhe um orgasmo
Mas Baal não morria: observava.
Quando Baal em sua volta via só defuntos
Seu prazer se redobrava, era melhor
Há lugar, diz Baal, os homens não são muitos
Há lugar no ventre da mulher.

Quando uma mulher, diz Baal, se entrega toda
Então nada mais tem; que ela se foda!
Os homens que a cercam não são de nada
Já os filhos, Baal quer evitar.

Cada vício tem a sua serventia
E também, diz Baal, o homem que se vicia.
Todo aquele que sabe o que quer os faz.
Vícios, melhor dois, um é demais. (...) (BRECHT, 1996, p. 17).

Com ironia, o trecho inicial da peça apresenta as características do personagem Baal e a linguagem utilizada vai, de forma crescente, tornando-se cada vez mais explícita, em oposição aos clássicos poemas românticos, o que mostra a intenção do autor em causar um choque no público quanto aos princípios morais estabelecidos na sociedade burguesa. Baal é um amante da bebida (“Baal de porre, bêbedo”), considera as mulheres objeto de seu prazer (“Quando uma mulher, diz Baal, se entrega toda/ Então nada mais tem; que ela se foda!”) e não se importa com ninguém além de si mesmo (“Pelos bares, hospitais e catedrais,/ Trotta indiferente às coisas sociais”). Ele troca as mulheres por um amigo, mas acaba matando-o por ciúme. Assim, a busca incansável pelos prazeres se contrapõe aos valores vistos como aceitáveis e esperados no meio social.

Esta peça, conforme relatam Ewen (1991) e Peixoto (1979), foi inspirada em uma peça de Hanns Johst, “O solitário” (*Der Einsame*)¹⁹. No entanto, Brecht operou transformações no personagem original; de poeta romântico, dotado de ética espiritualista e sedutor, ele é transformado em Baal, um homem-animal, naturalista, amoral, insaciável e consumista voraz dos prazeres carnavais. Na primeira versão, Baal apresentava traços autobiográficos, era um crítico teatral anarquista que trabalhava em um jornal e possuía uma mãe que o incitava à respeitabilidade, mas essas características foram abandonadas na segunda versão, de 1919. Esta peça foi concebida inicialmente como uma peça de espetáculo; no entanto, Koudela (2010) ressalta que a partir de 1930 Brecht retomou o personagem Baal como um projeto para a escrita de uma peça didática. Ele produziu algumas cenas e uma série de esboços, compondo o fragmento intitulado “O malvado Baal, o associal”. Nele, o rebelde e indiferente Baal foi aproximado do personagem Sr. Keuner, de “Histórias do Sr. Keuner”²⁰.

O Baal da peça didática possui, tal qual o Sr. Keuner, objetivo e sabedoria. Por meio do comportamento associal de Baal, Brecht pretende desatar o nó para que pressupostos assentados desmoronem e se transformem em questionamentos. Vale a pena pensar? É útil pensar? Útil para quem?” (KOUDELA, 2010, p. 40).

A mudança de uma peça que era de espetáculo para se tornar uma peça didática ocorre, portanto, por meio da combinação das características do Sr. Keuner a um modelo associal, representado pela figura de Baal. Este personagem passa a ser retratado como um pensador que possui qualidades da sabedoria chinesa, porém, devido ao seu comportamento associal, são evidenciadas as contradições presentes em suas atitudes. O elemento didático é evidenciado pelo autor, neste projeto, por meio da análise do pensamento humano e das formas assumidas por este pensar na sociedade burguesa, ressaltando de um lado a contradição entre a felicidade individual e o prazer; e de outro, a igualdade social e a coletividade; sem,

¹⁹ Brecht manteve alguns elementos da peça “O solitário”, mas, de forma geral, criticava as obras de Hanns Johst, que acabou aderindo, mais tarde, aos ideais nazistas e se tornou líder cultural e presidente da Câmara de Literatura do Reich. Para elaborar seu personagem Baal, Brecht inspirou-se em Joseph K., um homem que viveu em Augsburg e que possuía personalidade cativante, porém era condenado por seduzir moças e cometer atos ilícitos (EWEN, Frederic. **Bertolt Brecht** – sua vida, sua arte, seu tempo. Tradução de Lya Luft. São Paulo: Globo, 1991).

²⁰ Esta obra foi publicada originalmente no primeiro caderno dos *Versuche*, em 1930 e, por meio dela, Brecht elaborou discussões pedagógicas, políticas e estéticas (KOUDELA, Ingrid. **Brecht**: um jogo de aprendizagem. 2ª. ed. São Paulo: perspectiva, 2010).

contudo, deixar de apontar a existência de outras possibilidades de pensamento e ação. Destacamos, como exemplos, dois trechos do fragmento “O malvado Baal, o associal”. No primeiro, intitulado “O Maligno Baal, o Associal e os Dois Mantos”, aparecem Baal, O Coro da Esquerda, O Coro da Direita e O Pobre.

BAAL – Desde ontem à noite caminho por um frio cada vez maior, pelas florestas até onde elas se tornam mais escuras, a tarde foi gelada. A noite mais gelada ainda, e muitas estrelas se escondem de manhã em uma névoa esbranquiçada. Hoje os arbustos ocupam menor espaço no ano todo. O que é mole gela. O que é duro demais se quebra.

O CORO DA ESQUERDA – o melhor estado é que
o frio venha antes do calor
tudo se torna tão pequeno
quanto pode ser. Tudo
silencia com tanta parcimônia
o pensamento é irrealizável.
E depois vem o calor.

O POBRE - Está frio, não tenho manto. Estou com frio. Ali aquele grande senhor talvez possa me dizer o que posso fazer contra o frio. Boa tarde senhor (...) (BRECHT, B6.18, CAPÍTULO 20 apud KOUDELA, 2012, p. 139).

O Pobre aproxima-se de Baal, ele está com frio e essa condição será a responsável por demonstrar a menor condição a que o homem pode ser submetido. Baal possui dois mantos em suas mãos e é interrogado pelo homem pobre sobre o que poderia ser feito para dissipar o seu frio. No entanto, Baal responde que não está frio e O Coro da Direita afirma que o mundo é frio e o pensador, representado por um modelo associal, ama o mundo tal qual ele é. O Pobre pede a Baal um de seus mantos e este fica espantado e desconfiado.

BAAL – Como se chama? (*Depois de haver tirado um dos mantos, de repente desconfiado*).

O POBRE – José, meu irmão.

BAAL – (*Conta nos dedos*) Eu tinha três irmãos: irmão Antonio, irmão Carlos. Não sei mais quem. Justamente do terceiro nome não consigo me lembrar. Mas vou procurar pensar o dia todo e a noite que segue como era o nome de meu terceiro irmão. Volte amanhã, José.

O POBRE – Mas tenho frio. Não posso esperar até amanhã ali está uma cadeira. Vou queimá-la para aquecer-me.

BAAL – Dê-me a cadeira para que eu possa sentar-me e pensar.

O POBRE – (*Arrasta a cadeira*) Pense então, senhor.

BAAL – Também os dois mantos são por demais pesados (BRECHT, B6.18, CAPÍTULO 20 apud KOUDELA, 2012, p. 140).

Ironicamente, Baal tanto nega o manto ao homem pobre como também retira-lhe a possibilidade de se aquecer contra o frio, utilizando a cadeira que este queimaria, para aliviar-se do peso de carregar os dois mantos. A seguir, a fim de tentar achar uma solução, Baal solicita as roupas de José e começa a pensar.

O POBRE – (*Dá-lhe a sua roupa*) Então pense melhor.

BAAL – Sente-se aos meus pés, José, e saiba que o mundo está cheio de carência. Ele é frio e isso é um erro. Nosso pai Gaspar gerou filhos demais. Falando com maior precisão, um deles foi demais. E também o homem é duro demais e por demais voltado para o material como por exemplo você José. Por acaso mostrou alegria ao me encontrar o seu irmão Baal? Ou foi só porque eu tinha manto que me reconheceu? Agora você silencia. Eu no entanto poderia lhe mostrar algo que o teria ajudado e a muitos como você. Na minha roupa mais íntima guardo algo. Se nosso pai Gaspar a tivesse você não existiria e o frio não seria necessário. Está claro que não posso alcançá-la e é difícil chegar até ela já que está na minha roupa mais íntima. Tenho razão, José? Pode dizer algo contra isso? Não, não pode. Então tenho razão? (*O pobre cai gelado e o maligno Baal o associa* rí).

BAAL – Você era um dos que estavam determinados a morrer gelados.

O CORO DA ESQUERDA – o mundo é frio

por isso o modifiquem.

se o homem está acostumado ao calor

e morre de frio sem manto

deem-lhe logo o manto

o pensador ama

o mundo como ele será (BRECHT, B6.18,

CAPÍTULO 20 apud KOUDELA, 2012, p. 141).

Baal questiona o próprio direito de José, O Pobre, existir. Ele estaria, na visão de Baal, pré-determinado a morrer de frio. No entanto, O Coro da Esquerda faz um alerta ao final, o de que o pensador ama o mundo em suas possibilidades, em seu vir a ser.

No segundo trecho a ser destacado do fragmento “O malvado Baal, o associa”, Brecht faz a demonstração do modelo associa por meio da cena “Rua da Periferia da Cidade”, na qual Koudela (2010) indica existir uma aproximação com “As Histórias do Sr. Keuner” (O garoto indefeso).

Diante dos cartazes de propaganda de um cinema obscuro, Baal encontra, acompanhado de Lupu, um garotinho que está soluçando.

BAAL - Por que está chorando?

GAROTO - Eu tinha duas moedas para ir ao cinema, aí veio um menino e me arrancou uma delas. Foi este aí (*Ele mostra*).

BAAL - (*Para Lupu*) Isto é roubo. Como o roubo não aconteceu por voracidade, não é roubo motivado pela fome. Como parece ter acontecido por um bilhete de cinema, é roubo visual. Ainda assim: roubo. Você não gritou por socorro?

GAROTO - Gritei.

BAAL - (*Para Lupu*) O grito por socorro, expressão do sentimento de solidariedade humana, mais conhecido ou assim chamado, grito de morte. (*Cariciando-o*) Ninguém ouviu você?

GAROTO - Não.

BAAL - (*Para Lupu*) Então tire-lhe também a outra moeda. (*Lupu tira a outra moeda do garoto e os dois seguem despreocupadamente o seu caminho*) (*Baal para Lupu*).

O desenlace comum de todos os apelos dos fracos (BRECHT, B6.21, CAPÍTULO 25 apud KOUDELA, 2012, p. 143).

A atitude inesperada de Baal, ao roubar a última moeda do Garoto, nos instiga a refletir sobre o significado de estar indefeso e sobre a necessidade de ajuda. Estas temáticas são abordadas em outras peças de Brecht e se caracterizam como elementos constantes em suas peças didáticas. O modelo associal trazido por Baal demonstra que “os apelos dos fracos”, simbolizado pelo Garoto, tornam possível a exploração do homem pelo homem. Portanto, o elemento didático é evidenciado nas contradições expostas por esse modelo associal, em um contexto de problematização da necessidade de ajuda.

Destacamos que a intenção de Brecht ao escrever o fragmento “O malvado Baal, o associal” como uma peça didática foi antecedida por um árduo caminho teórico e prático, em que este autor delineou seu teatro épico por meio de escritos teóricos e dramatúrgicos. Dessa maneira, retornaremos ao período em que Brecht escreveu “Baal” (1918/1919), na tentativa de compreendermos os seus caminhos.

A Alemanha, no início do século XX, se encontrava marcada pela revolução. Impulsionadas por ecos da Revolução Russa, ocorreram na Alemanha de 1918 movimentações populares e greves motivadas por questões políticas. A revolução espalhou-se por todo o território alemão alcançando proporções grandiosas e conquistando Hanover, Köln, Brunswick, Munique e Berlim. Brecht foi, por um curto período, membro do conselho de operários e soldados em Munique, mas, de acordo com Peixoto (1979), ele não se entusiasmou com o cargo, alegando estar despreparado politicamente e cansado de guerras. É neste contexto que Brecht escreve “Tambores na Noite” (1919), inicialmente denominada *Spartakus*. Ele

aborda nesta peça o fracasso da revolução espartaquista²¹, narrando a história de um ex-prisioneiro de guerra (Kragler) que regressa para a Alemanha e vê que em Berlim está ocorrendo uma revolução socialista. Kragler deseja recomeçar sua vida com a antiga namorada Anna, que acabara de ficar noiva de Murk, um homem que obtinha lucro com a guerra por meio de sua fábrica de cestos para munições e que era, devido às suas posses, aprovado pela família de Anna. Na cena que descreveremos a seguir, estão no bar Picadilly os personagens: Um homem, Balicke (pai de Anna), Murk (noivo de Anna), Kragler (soldado), Marie (uma prostituta) e o Garçom, quando chegam as notícias da revolução:

(...) UM HOMEM *entra pela porta da esquerda* – Nós pedimos aos presentes que mantenham a calma. Procurem não sair deste lugar. Está havendo muita agitação. No bairro dos jornais tem gente brigando. A situação não se decide.

BALICKE *sentando-se pesadamente* – Espartaquistas! São seus amigos, senhor Andreas Kragler! São os seus maus companheiros, seus camaradas! Aos berros, lá no bairro dos jornais, semeando incêndio e morte. Uns animais! *Silêncio*. Animais! Animais! Animais! Não perguntam por que são animais? É porque comem carne. Precisam ser todos exterminados!

GARÇOM – Por vocês, que estão aí bem gordos! (...) (BRECHT, 1996, p. 104).

Observamos que a revolução é mostrada tanto pela perspectiva de um capitalista, no discurso de Balicke, como pela visão do Garçom, que expõe os pensamentos daqueles que pertencem à classe operária. A exposição da diferença de classes é também mostrada em outra fala do Garçom, quando este se dirige a

²¹ Interessante ler a transcrição da palestra “Brecht e o teatro épico”, da professora Dra. Iná Camargo Costa, (COSTA, Iná Camargo. Brecht e o teatro épico. Palestra proferida no Teatro Fábrica em 3 de maio de 2005. **Revista Literatura e Sociedade**. São Paulo: USP, n. 13, p. 214-233, 2010. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/ls/article/view/64092/66799> Acesso em 14 de dezembro de 2015) e a obra de Isabel Maria Loureiro (LOUREIRO, Isabel Maria. **Rosa Luxemburgo**: os dilemas da ação revolucionária. São Paulo: UNESP; Editora Fundação Perseu Abramo, 2004). Com base nestes dois textos, destacamos que os espartaquistas foram uma facção que rompeu com o Partido Social Democrata Alemão, se tornaram membros do USPD (Partido Social Democrata Independente) até 30/11/1918 e depois formaram o KPD – Spartakusbund (Partido Comunista Alemão). Assim, em 9 de novembro de 1918, um comitê provisório de comissários, pertencentes ao Partido Social Democrata, tomou o poder sob a presidência de Friederich Ebert, que pregava um socialismo reformista. Após a queda da monarquia, marcava-se a derrota da Alemanha na Primeira Guerra Mundial e a economia alemã estava arruinada. Foi assim que o setor mais radical do Partido Social Democrata, a Liga Espartaquista, rompeu com o setor moderado e fundou o Partido Comunista Democrata. Eles encabeçaram um levante armado e tomaram posse de Berlim com a ajuda de soldados e marinheiros amotinados. No entanto, com o auxílio de Hindenburg (marechal-de-campo do exército) e com as tropas da frente de batalha, Ebert (partidário do setor conservador e moderado) dominou a insurreição. Como resultado, houve a execução de seus líderes políticos: Karl Liebknecht e Rosa Luxemburg.

Murk: “Nós é que vamos para o paredão, nós que fizemos essa parede, com nossas próprias mãos, para vocês encherem a pança de ginja?” (BRECHT, 1996, p. 104). Mais adiante, o Garçom se expressa a favor de Kragler, contrapondo-se à posição dos pais de Anna, que não desejavam o retorno do namoro da filha com o ex-prisioneiro, já que este não possuía dinheiro algum, diferentemente de Murk, o atual noivo: “Garçom – Ele tem de recuperar a dona dele: isso é desumano! (...) Isso não é humano: é preciso haver justiça!” (BRECHT, 1996, p. 104-105). O apelo do Garçom traz uma crítica ao casamento visto como um negócio, mas refere-se, sobretudo, à revolução que ocorria nas ruas, daqueles que se opunham ao sistema capitalista burguês. Ele clama por justiça em um cenário que exclui aqueles que não possuem o poder financeiro.

Na figura de Kragler, o ex-prisioneiro de guerra, é expresso o conflito entre a decisão de unir-se à revolução ou optar pelos interesses individuais, mantendo o *status quo*, fato que pode ser simbolizado na peça pelo retorno do namoro de Kragler com Anna. Porém, antes de reatarem o namoro, fato que ocorre ao final da peça, Anna afirma escolher Murk e Kragler foge pelas ruas em direção ao bairro dos jornais, ao encontro da revolução espartaquista. No caminho, ele pára em um botequim e conversa com Bulltrotter, um repórter:

(...) BULLTROTTER – O patrão disse que você foi vítima de uma pequena injustiça, vamos pôr uma pedra em cima, ele disse.
KRALGLER – Pedra em cima? Você falou em pequena injustiça, irmão patrão vermelho? Mas vejam só que palavra: injustiça! Há uma porção de palavras assim, que eles inventam e sopram no ar, depois dormem de novo e esperam pôr uma pedra em cima. E o irmão maior dá um tapa na boca do irmão menor, e o gordo rouba o leite gordo e nós sempre pondo uma pedra em cima (...) (BRECHT, 1996, p. 118).

Até este momento, Kragler se posiciona favoravelmente à coletividade e à revolução socialista; repudiando a injustiça e incentivando os demais a aderirem ao movimento. Aqueles que estavam no botequim são convencidos a segui-lo e todos rumam para o bairro dos jornais. Entretanto, quando Anna os alcança, Kragler a aceita de volta, mesmo estando grávida de outro. A atitude de Kragler se modifica e ele se posiciona contrariamente ao movimento em uma conversa com um dos que estavam marchando ao encontro da revolução:

(...) KRAGLER – Você está correndo para o paredão, cara!
 GLUBB – Pois é, menino: a madrugada nasce cheia de promessas. Mas o fato é que alguns preferem ficar em segurança. *Desaparece.*
 KRAGLER – Vocês quase se afogaram nas lágrimas que choraram por mim, mas eu aproveitei essas lágrimas para lavar minha camisa! Querem que eu vá apodrecer minha carne no fundo da sarjeta, para o ideal de vocês subir ao céu? Estão bêbados?
 ANNA – Andree! Isso não tem importância!
 KRAGLER *sem olhar no rosto dela, andando à volta, bota a mão no pescoço* – Eu já estou por aqui com tudo isso! *Dá uma risada maldosa.* Isso é teatro barato: um estrado, uma lua de papel, e bem ao fundo o cepo do carrasco, que é a única coisa verdadeira! *Põe-se novamente a andar de um lado para o outro, os braços caídos, e apanha no chão o tambor do botequim.* Deixaram o tambor aqui. *Toca o tambor.* O semi-espartaquista, ou, o poder do amor! Banho de sangue no bairro dos jornais, ou cada um está melhor dentro da própria pele... *Levanta os olhos e pisca.* Com escudo ou sem escudo. *Toca o tambor.* A gaita de fole toca, e os coitados morrem no bairro dos jornais, os prédios desabam em cima deles, a madrugada raiando e eles lá estendidos no asfalto como gatos mortos... Eu sou um porco, e os porcos vão para a casa! (...) (BRECHT, 1996, p. 127-128).

Por meio da revolução espartaquista, Brecht traz à tona o conflito estabelecido entre o indivíduo e a coletividade. As atitudes de Kragler expressam essa oposição e, no trecho citado, este personagem mostra que existem os que aderem à revolução (“banho e sangue no bairro dos jornais”), escolhem ficar sem escudo e morrem ao raiar do dia; mas, por outro lado, ele está entre aqueles que salvam a própria pele, que escolhem o escudo e que assumem: “eu sou um porco”, não aderindo à revolução. A questão entre decidir a favor do individual ou a favor da coletividade pode ser vista como um elemento didático que já se delineia nesta peça, mas que será mais explorado, anos mais tarde, nas peças didáticas. Outro elemento que será aprofundado futuramente por Brecht e que aparece de forma embrionária na fala de Kragler é a constatação de que se trata de uma peça e de que os atores e o público estão em um teatro. O personagem faz isso demonstrando que atrás dele existe um cenário (“Isso é teatro barato: um estrado, uma lua de papel”) e é interessante observarmos que, mesmo sem se dirigir claramente ao público, há indicações para que Kragler ande sem olhar no rosto de Anna. Entretanto, o personagem lembra a todos que o massacre da revolta espartaquista é real (“bem ao fundo o cepo do carrasco, que é a única coisa verdadeira”), relacionando a peça ao contexto histórico da revolução.

Na época em que escreveu “Tambores na Noite”, Brecht não havia organizado de forma detalhada uma teoria teatral acerca dos conceitos presentes em seu teatro épico. Mas, em 1935, em seu texto “O Uso da Música no Teatro Épico”, ele assumiu que já havia feito uma contribuição pessoal para aplicar a música neste teatro, por meio das canções e marchas presentes em sua peça, acrescentando também a essa lista, seis outras peças:

No que diz respeito à minha contribuição pessoal, as seguintes peças envolveram a aplicação da música no teatro épico: *Tambores na Noite*, *Baal*, *A Vida de Eduardo II*, *Mahagonny*, *A Ópera dos Três Vinténs*, *A Mãe*, *Cabeças Redondas e Cabeças Pontudas*. Nas primeiras peças, a música foi usada de uma maneira bastante convencional; eram canções e marchas, e havia sempre um pretexto naturalista para cada peça musical. Mesmo assim, a introdução da música provocava uma certa ruptura com as convenções dramáticas da época; o drama era suavizado e tornado elegante; o espetáculo adquiria um cunho virtuosíssimo (BRECHT, 1967, p. 81-82).

O uso da música, no período em que Brecht escreveu “Tambores na Noite”, trouxe contribuições para a superação do convencionalismo dramático, fazendo com que a representação teatral evidenciasse uma concepção artística diversa das correntes dramaturgias simbolistas e expressionistas. Entretanto, assumindo a postura de rever seu próprio trabalho, Brecht criticou esta mesma característica de superação do drama convencional da época, ao reavaliar a peça “Tambores na noite” em seu texto “Reverendo minhas primeiras peças”, de 1954. Nele, o autor classificou sua peça como a pior dentre as que escreveu no início de sua trajetória, pois, ao desejar romper com as convenções dramáticas, quase negou o que deveria ser central à sua peça: a revolta social.

Das minhas primeiras peças a comédia *Tambores na Noite* é a pior. Nesta peça a revolta contra uma convenção literária, que deveria ser modificada, por pouco me levou à rejeição de uma grande revolta social. O desenvolvimento ‘normal’, convencional, da fábula teria sido: devolver ou recusar definitivamente a moça ao soldado, o qual volta da guerra e que participou da revolução porque ela noivou com outro, em ambos os casos, porém, o soldado permaneceria com a revolução. (...) Pelo visto as minhas experiências não foram suficientes para reconhecer toda a seriedade da revolta proletária no inverno de 1918/1919, mas somente para reconhecer a falta de seriedade da participação do meu ‘herói’ endiabrado. (...) não consegui que os espectadores vissem a Revolução de uma maneira diferente do ‘herói’ Kragler, e ele a viu de uma maneira romântica (BRECHT, 1967, p. 272-273).

O autor afirma não ter naquela época uma visão precisa da insurreição do proletariado na Alemanha e também se acusa por ter restringido o espectador a uma visão dessa revolução pelos olhos de um herói. Isso havia ocorrido, conforme o próprio autor reconhece ao longo de seu texto, porque ainda lhe faltava o conhecimento dos recursos de representação próprios do teatro épico. Em 1919, Brecht ainda não havia estabelecido formalmente as bases deste teatro, mas caminhava para esse fim por meio de suas leituras e pela própria escrita de suas peças, anotações e textos teóricos.

Entre 1918 e 1922, ele publicou críticas dramáticas no *Tageszeitung* e, em seguida, no jornal *Augsburger Volkswillen* - Diário do Partido Social Democrata Independente, em Munique. Nelas, Brecht começou a questionar se as produções que estavam sendo feitas relacionavam ou tinham a preocupação de desenvolver relações com o que ocorria fora do teatro. Neste cenário foi proclamada a República de Weimar (1919-1933), a qual, segundo Richard (1988), propunha a organização da primeira democracia parlamentar alemã. Democracia esta que apresentou inúmeras dificuldades em manter-se, devido às contradições e resistências travadas entre os imperialistas e seus opositores. Este autor destaca ainda que o território alemão passou por três fases principais: inflação galopante, relativa prosperidade e desemprego. Uma análise deste período nos mostra que após a proclamação da República de Weimar foram reforçados os preceitos da democracia burguesa, os quais permitiam determinadas liberdades, mas instituíam dispositivos que possibilitavam a suspensão dessas supostas garantias individuais, no momento em que isto fosse necessário.

A República de Weimar nascera, portanto. Provinha de uma guerra que tivera os seus beneficiários, seus incansáveis defensores ainda vivos. Provinha de uma revolução esmagada. De um retorno à ordem fundada numa aliança entre as antigas camadas sociais influentes sob Guilherme II, os quadros do exército imperial e os dirigentes do Partido Social - Democrata. Tendo em vista seu nascimento, dificilmente poderia escapar de ser tragada pelas forças de direita (RICHARD, 1988, p. 55).

O contexto de repressão dos revolucionários propiciou a reorganização da direita e, mais tarde, com o fim da República de Weimar, o caminho para o nazismo encontrava-se aberto. Será ainda durante a República de Weimar que Brecht desenvolverá, de forma mais detalhada, suas ideias sobre o teatro épico e que

iniciará a escrita de suas peças didáticas; contudo, ele não abandona a prática de reanalisar seus conceitos e peças ao longo de sua vida. Este é, portanto, um período importante para compreendermos os pressupostos do teatro épico de Brecht e a composição de suas peças didáticas. Por isso, continuaremos a selecionar algumas peças e escritos teóricos deste autor, situados nesta época, com a finalidade de prosseguirmos em nossa discussão sobre o conceito de didática presente em suas peças didáticas.

Inicialmente, destacamos uma anotação feita por Brecht em seu diário, no dia 13 de fevereiro de 1922. Nela, o autor nos dá uma pista sobre suas ideias acerca da forma dramática. Citando críticas feitas à sua peça “Na Selva das Cidades – A luta de dois homens na megalópole de Chicago”²² (1921/1923), Brecht se mostra consternado com os que não compreenderam suas novas propostas para o teatro.

(...) peças como Shlink são rotuladas na testa de *a última* entre as burrices heroicas. Agora as arenas foram aplainadas para as novas peças suculentas dos penúltimos estúpidos. Quando algum de nós consegue transformar o drama em jogo sem enfraquecê-lo – para o qual talvez uma religião heroica como a das grandes tragédias místicas seja menos necessária que uma filosofia forte e equilibrada, então sim podemos enfrentar a gargalhada com um sorriso irônico (BRECHT, 1995a, p. 137).

Por meio desta peça, Brecht expõe sua intenção de transformar o drama em jogo, ainda que este não o substituísse completamente. Esta transformação deveria estar pautada em uma base filosófica (“forte e equilibrada”), ao invés de seguir as tragédias e as figuras heroicas. O jogo, a que Brecht se refere, não merece maiores explicações pelo autor nesta anotação, porém, se relacionarmos esta ideia com o que ele escreveu em “Revendo minhas primeiras peças”, em 1954, compreenderemos um pouco mais as diretrizes empregadas em “Na Selva das Cidades” (1921/1923).

Se bem que não seja com muita clareza, ainda me lembro de quando escrevi a peça Na Selva das Cidades; de qualquer forma eu me lembro dos desejos e das impressões que me ocupavam. Teve uma

²² De acordo com Ewen (1991) e Peixoto (1979), a peça “Na Selva das Cidades” era, inicialmente, “Na selva” ou “Garga”, título inspirado no romance de Upton Sinclair: “A Selva”. Essa peça teve diferentes versões, sendo produzida de 1921 a 1923, com alterações em 1924 e 1927 (EWEN, Frederic. **Bertolt Brecht** – sua vida, sua arte, seu tempo. Tradução de Lya Luft. São Paulo: Globo, 1991; PEIXOTO, Fernando. **Brecht: Vida e Obra**. 2ª. ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979).

certa importância que eu houvesse assistido à peça *Die Räuber*²³ no teatro, e era numa dessas apresentações más que através da sua pobreza permite que apareçam as principais diretrizes de uma peça boa e que os bons desejos do poeta aparecem porque não se realizam. Nesta peça luta-se por uma herança burguesa com meios que parcialmente não são burgueses, numa luta extrema, selvagem e devoradora. Era a selvageria dessa luta que me interessava, e como nestes anos (depois de 1920) eu me divertia com o esporte, principalmente o boxe, o qual para mim era ‘um dos grandes divertimentos místicos das cidades gigantescas além do grande lago’, na minha nova peça deveria ser lutada uma ‘luta em si’, uma luta sem outra causa que não fosse o divertimento e sem outro fim que não fosse a definição do ‘homem melhor’. Preciso acrescentar que naquela época eu tinha uma concepção histórica singular, que consistia em uma história da humanidade com processos de massa com significados definidos, históricos; uma história cujas maneiras de apresentação eram sempre diferentes e novas, as quais poderiam ser notadas em vários lugares da terra (BRECHT, 1967, p. 275).

A crítica de Brecht sobre a apresentação da peça “*Die Räuber*”, vista por ele na década de 1920, tornou-se o ponto de partida para a escrita de sua peça “Na Selva das Cidades” (1921/1923). O poeta a que Brecht se refere é Schiller e este aborda em sua peça a luta pela herança entre dois irmãos: Karl Moor, um aristocrata que vive na liberdade da natureza, líder dos bandoleiros; e Franz Moor, aristocrata que vive no castelo com o pai e que, por meio de artimanhas, pretende matar o pai e o irmão para ficar com toda a riqueza. Foi esta luta (“extrema, selvagem e devoradora”), somada ao interesse de Brecht pelo boxe, que o impulsionou a escrever uma peça em que o drama se transformaria em jogo. Comprendemos, portanto, que Brecht se refere ao jogo como um experimento e uma tentativa de desenvolver um teatro que trouxesse alternativas ao que era convencional. Em “Na Selva das Cidades” (1921/1923), a luta é tomada como uma categoria central, a diversão é o motivo da peça e seu propósito é a definição de um novo homem

²³ O drama *Die Räuber* (“Os bandidos” ou “Os bandoleiros”), escrito por Schiller, em 1781, insere-se no movimento *Sturm und Drang* (“Tempestade e ímpeto”), o qual ocorreu no contexto do movimento literário alemão pré-romântico, na segunda metade do século XVIII. De acordo com Werle (2000, p. 23), *Die Räuber* seguiu os ideais desse movimento, que eram “(...) a luta contra a ilustração, uma luta de jovens espíritos (*Hamann, o mago do norte, Herder, Goethe, Lenz e até Schiller*), cujos temas básicos eram: a incompatibilidade entre o indivíduo e a sociedade, o que resultava numa dor do mundo (*Weltschmerz*); a ênfase no gênio criador que se afirma livre das regras artísticas (deve-se dar vazão aos impulsos naturais e vigorosos); o acentuado individualismo nas artes; o sentimentalismo etc.” (WERLE, Marco Aurélio. Winckelmann, Lessing e Herder: estéticas do efeito? **Revista Trans/Form/Ação** [online]. n. 23, p. 19-50, 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/trans/v23n1/v23n1a02.pdf>. Acesso em 16 de janeiro de 2015). A peça pode ser lida em: SCHILLER, Friedrich. **Os Bandoleiros**. Tradução, organização, prefácio, comentários e notas de Marcelo Backes. Edição comentada. Porto Alegre, L&PM 2001.

(“homem melhor”). Estes elementos, diversão e formação do ser humano, são as bases do teatro brechtiano e serão mais discutidos em peças e escritos posteriores, quando este autor formulará, de maneira sistematizada, os preceitos de seu teatro épico. Prosseguindo com a nossa análise sobre a revisão feita por Brecht de sua peça “Na Selva das Cidades” (1921/1923), destacamos outra de suas considerações:

Na minha peça deveria ser notada a pura satisfação pela luta. Durante o esboço eu já notei que era singularmente difícil causar e manter viva uma luta que tivesse um significado, segundo as minhas concepções daquela época, uma luta que provasse alguma coisa. Ela tornou-se cada vez mais uma peça sobre a dificuldade de realizar uma luta desta espécie. Os personagens tomaram várias medidas para acertar. Eles escolheram a família de um dos lutadores como campo de luta, escolheram o seu lugar de trabalho, etc. etc. Também ‘introduzi’ os bens do outro como lutador (com isto eu me movia, sem saber, muito próximo da luta verdadeira que estava se travando e que eu somente idealizava; a luta de classes). Por fim, a luta se desmascarou com os lutadores praticando boxe diante do espelho; eles nem conseguiam se encontrar como inimigos. Nebulosamente chega-se a compreender que o prazer pela luta na fase superior do capitalismo torna-se uma deformação selvagem do prazer de uma luta competitiva. A dialética da peça tem a forma puramente idealista (BRECHT, 1967, p. 275).

Por meio da luta, os espectadores teriam a possibilidade de analisar e julgar a forma de condução da própria luta travada, e esse aspecto era mais importante do que os motivos da luta. É importante observarmos que a narração e o direcionamento da fala do ator ao público serão elementos utilizados com frequência nas próximas peças brechtianas. Tomemos o trecho inicial da peça “Na selva das Cidades” (1921/1923):

Os senhores estão em Chicago, no ano de 1912. Vão ver a inexplicável luta entre dois homens e assistir à decadência de uma família que veio do campo para a selva da grande cidade. Não quebrem a cabeça para descobrir os motivos desta luta, mas procurem participar das jogadas humanas. Julguem com imparcialidade os métodos de luta dos adversários e dirijam o seu interesse para o ‘round’ final (BRECHT, 1987, p. 11).

A luta ocorre sem maiores explicações e a vida na cidade é a responsável pela decadência de uma família que veio do campo. Campo e cidade são situados em lados opostos e, com isso, Brecht mostra que o progresso econômico, industrial

e tecnológico da humanidade também trouxe um caráter animalesco e solitário para aqueles que passaram a viver nas grandes cidades. Os personagens da peça são Shlink, um malaio e negociante de madeira, e George Garga, um funcionário da biblioteca de empréstimos C. Maynes, em Chicago. O comerciante vai à biblioteca com seu escrevente (Skinny) e, durante o diálogo com o bibliotecário, decide comprar a opinião deste sobre um livro:

GARGA – Esse aqui é um romance policial. Não é lá muito bom, não. Aqui já tem um que é bem melhor. É um livro de viagens.
 SKINNY – E o senhor diz simplesmente assim: é um livro ruim?
 SHLINK *aproxima-se* – É uma opinião sua? Eu queria comprar do senhor essa opinião. Dez dólares, paga isso?
 GARGA – A minha opinião eu dou de presente para o senhor.
 SHLINK – Quer dizer então que o senhor muda de opinião, o livro pode ser bom?
 GARGA – Isso, não (BRECHT, 1987, p. 13).

Tem início a luta entre Shlink e Garga. Os golpes do comerciante são desferidos através da namorada e familiares de Garga. Jane, a namorada, e Marie, a irmã, se tornam prostitutas; a mãe dele abandona o lar e seu pai se torna dependente financeiramente do comerciante. Após perder seu emprego, Garga aceita o combate e prepara seu contra-ataque; assume os bens do comerciante, liquida o seu negócio de madeira e o trata como um submisso. No entanto, como o próprio Brecht destaca, a luta levou os personagens a “praticarem boxe diante de um espelho” (BRECHT, 1967, p. 275). Estavam lutando consigo mesmos e a satisfação almejada pela competição foi se perdendo ao longo do embate. Garga fica preso por três anos porque vendeu um mesmo carregamento de madeira duas vezes e, por isso, Shlink não poderá mais lutar com seu adversário:

SHLINK – Eu não quero mais discutir com você (Garga). Três anos! Para um homem jovem como você, eles passam tão rápido como um abrir de portas. Mas para mim! Não tirei nenhum proveito do senhor, se isto lhe proporciona algum consolo. Mas saiba também que sua partida não me deixa nenhum traço de tristeza. Agora eu volto a me envolver nesta cidade barulhenta e retomo os meus negócios, como fazia antes de conhecer o senhor. *Sai* (BRECHT, 1987, p. 54).

A vida na cidade é retomada e a luta é esquecida. Mas, ao final da história, o que estava encoberto pela competição é exposto:

GARGA – O senhor sempre foi solitário?
 SHLINK – Quarenta anos.
 GARGA – E agora, perto do fim, o senhor cai vítima da peste negra deste planeta: a procura da comunicação.
 SHLINK – Pela luta. *Sorridente*.
 GARGA – Pela luta.
 (...) GARGA *lento* – O senhor mostrou vestígios de sentimento. Está ficando velho!
 SHLINK – Será tão agradável assim, mostrar os dentes?
 GARGA – Se forem bons.
 SHLINK – O ser humano é tão infinitamente só, que nem mesmo a inimizade é possível. O entendimento não é possível nem com os animais.
 GARGA – A linguagem não basta para o entendimento (BRECHT, 1987, p. 66-67).

Trata-se de uma luta do espírito, pois na selva das cidades o ser humano é solitário e está à procura de comunicação. De acordo com Brecht (1995a, p. 151), em uma anotação de seu diário, no ano de 1926, “com ‘Selva’ eu quis retificar os ‘Ladrões’ (e provar que a luta é impossível por causa da insuficiência da linguagem)”. Ao termo “Ladrões”, o autor parece se referir à peça de Schiller (“*Die Räuber*”) e sua intenção de mostrar a impossibilidade da luta em oposição a esta peça se expressa pela ausência de liberdade do espírito humano frente à vida na selva das cidades. O significado atribuído à luta na peça “Na Selva das cidades” (1921/1923), adquire um caráter idealista, conforme o próprio Brecht observou: “a dialética da peça tem a forma puramente idealista” (BRECHT, 1967, p. 275). Isto pode ser explicado por dois fatores: a abordagem da ausência da comunicação e da liberdade humana como determinantes das condições deformadoras de vida nas cidades, e a consideração da luta em si, ou seja, de uma forma abstrata. No entanto, esta questão é superada à medida que Brecht avança em suas produções e leituras, investigando aspectos relativos à forma teatral e às finalidades do teatro no meio social, tomando como base o materialismo histórico e dialético. Será, pois, esta base que encontraremos em seu teatro épico e em suas peças didáticas, sendo estas caracterizadas como uma tipologia da poética brechtiana.

Um marco importante que conduziu Brecht em direção ao materialismo histórico e dialético foram os estudos que ele realizou sobre ciência política e economia, no ano de 1926, incluindo a leitura de “O Capital”, de Karl Marx.

Quando li O Capital, de Marx, compreendi minhas próprias peças. É óbvio que desejo uma ampla difusão desse livro. Naturalmente, não

descobri que escrevera inconscientemente todo um maço de peças marxistas; mas esse Karl Marx era o único espectador de minhas peças que jamais vi. Pois, para um homem com tais interesses, essas peças devem ter sido interessantes, não devido à inteligência delas, e sim devido a dele. Representariam para ele material ilustrativo (BRECHT, 1927(?), p. 181 apud EWEN, 1991, p. 148).

Brecht relacionou a sua prática teatral à teoria marxista, reconhecendo que suas peças ilustravam os conceitos nela presentes. Além da dedicação aos estudos, Brecht tomou parte nos Festivais Internacionais de Música de Baden-Baden, em 1927, apresentando sua obra “Singspiel Mahagonny”, que seria modificada em 1928/1929, gerando a peça “Ascensão e Queda da Cidade de Mahagonny”. De acordo com Concilio (2013), estes festivais eram cenário de experimentações que combinavam apresentação e aprendizagem de novas formas musicais e a partir dos quais se tornou possível o desenvolvimento das peças didáticas.

Nesses festivais, reunidos em torno da formação artística, grupos de música comunal ou de música funcional (*Gebrauchsmusik*) das mais distintas origens (corais operários, escolares e sindicais) testavam, com a colaboração de artistas e compositores, formatos que renovassem o cenário musical e operístico em um processo que unia aprendizagem e apresentação. As peças didáticas nasceram da possibilidade de realizar, nos festivais de música, esse tipo específico de experimentação, que fundia as linguagens musical e teatral, com a participação de orquestra e grande número de cantores (CONCILIO, 2013, p. 16).

Neste período, marcado pelo conhecimento sobre o materialismo histórico e dialético e pela experimentação de novas formas musicais, Brecht avançou significativamente no delineamento de seu teatro épico e na composição de suas peças didáticas. Vale destacar, contudo, que a trajetória teórico-prática trilhada por Brecht estava longe de ser concluída, pois a mudança e a experimentação constituem linhas mestras de seu teatro; dessa forma, a revisão e a autocrítica foram fundamentais para a elaboração de sua teoria teatral e peças.

Na realidade, o caminho do teatro épico seria lento e repleto de desvios; e, mesmo quando totalmente mapeado e construído, viria a sofrer muitas alterações cruciais. Pois Brecht jamais encarou suas peças ou afirmações teóricas como definitivas. Acreditava na mudança. Considerava todos os seus esforços *Versuche* – experiências (EWEN, 1991, p. 45).

O processo de leitura, escrita e reflexões sobre o teatro, empreendido por Brecht ao longo de sua vida, contribuiu para um aprofundamento de suas concepções acerca das relações entre teatro e sociedade, rumo à exploração do potencial pedagógico da arte e ao desenvolvimento de sua poética. Esta, também denominado por Brecht de teatro moderno e dialético, se caracteriza como o seu teatro épico. Em “Notas sobre Mahagonny”, de 1930, Brecht (1967) discute as inovações feitas à ópera, por meio de sua peça “Ascensão e Queda da Cidade de Mahagonny - Ópera” (1928/1929), diferenciando a forma dramática da forma épica do teatro, a fim de que a ópera pertencente ao teatro épico promovesse inovações e não renovações ao modelo estabelecido. Ele afirma que:

Era necessário elevar a ópera ao nível técnico do teatro moderno. O teatro moderno é o teatro épico. O esquema que se segue indica algumas das modificações de maior importância ao passarmos de um teatro dramático para o teatro épico (BRECHT, 1967, p. 59).

Assim, o autor desenvolve uma tabela em que serão diferenciadas estas duas formas do teatro: dramática e épica. É interessante observar que, após seis anos, em 1936, Brecht retoma esta tabela em seu texto “Teatro de Divertimento ou Teatro Pedagógico?”, sem, contudo, modificar suas bases. Neste segundo texto, ele aprofunda a discussão sobre as características do teatro épico, a atuação pedagógica do teatro e as relações entre teatro e ciência. De acordo com o esquema deste autor (BRECHT, 1967; 2005c), na forma dramática, a base é a ação, ela envolve o espectador, desperta-lhe sentimentos e vivências que causam o efeito de emocionar. O interesse está voltado para o desfecho desta ação e as cenas são apresentadas em uma progressão linear, sendo que o sentido de cada uma se explica em função da anterior, em uma evolução gradativa e contínua. O espectador deste teatro, portanto, tem sua atividade consumida. A perspectiva do homem, subjacente à forma dramática, é a de que ele é um ser conhecido e imutável; o mundo é visto tal como ele é e o pensamento determina o ser social. Em contrapartida, na forma épica do teatro, predomina a narração, que situa o espectador diante dos acontecimentos e desperta-lhe a consciência; além disso tem como base a argumentação, mas sem negar a emoção. O interesse está voltado ao desenvolvimento da ação e as cenas ocorrem em saltos, sendo que cada uma carrega um sentido completo, em uma construção articulada. O espectador deste

teatro assume, portanto, uma atitude de observação diante do homem e da história, ele os analisa e deve tomar decisões. A visão do homem na forma épica é a de que ele está em processo e é mutável, o mundo é visto sob uma perspectiva de possibilidades (como ele poderá ser) e o ser social determina o pensamento.

Sobre as formas dramática e épica, tratadas nos escritos brechtianos, julgamos pertinente reproduzir a síntese feita pela pesquisadora Iná Camargo Costa:

Enquanto este [teatro dramático], tomando o indivíduo como pontos de partida e de chegada, justifica as ações a partir dos caracteres (de sua psicologia, motivações internas, etc.), o teatro épico deduz os caracteres das ações porque, ao invés de olhar para o indivíduo isoladamente, olha para as grandes organizações de que estes são parte; enquanto o drama se interessa por acontecimentos "naturais", de preferência situados na esfera da vida privada, o teatro épico tem interesse em acontecimentos de interesse público (mesmo os da vida privada), de preferência os que exijam explicação por não serem evidentes nem naturais; enquanto o drama se limita a apresentar seus caracteres em ação, o teatro épico transita dessa apresentação para a representação e desta para o comentário, tudo na mesma cena (COSTA, 1998, p. 72).

A autora expõe que no teatro épico as ações humanas são compreendidas pela totalidade das relações históricas e sociais, o interesse sobre os acontecimentos se volta aos assuntos públicos, nada é tomado como natural, e a representação e o comentário se fazem presentes nas cenas. Estes são pressupostos do teatro épico de Brecht, nele são consideradas as condições e os meios de produção da sociedade em que vivem os homens, o que demonstra que a visão do homem está pautada nas concepções do materialismo marxiano.

O homem é, ao mesmo tempo, ser natural e não natural, distinguindo-se dos seres naturais pela produção dos seus meios de existência, os quais caracterizam a sua vida material. O conteúdo desta produção e o modo como os homens produzem seus meios de vida manifestam um determinado modo de vida; portanto, aquilo que o ser é encontra-se determinado pelas condições materiais de sua produção. A organização política e social deriva destas forças produtivas de tal modo que as ideias, as representações e a consciência humana se vinculam à sua atividade material. Neste sentido, não é o pensamento ou a representação humana que nos leva à compreensão do homem, mas os processos produtivos por ele desenvolvidos que explicam o seu pensamento e as suas formas de pensar. De acordo com um

trecho do texto “A ideologia em geral e particularmente a alemã”, de Marx e Engels, escrito em 1845/1846:

Não é a consciência que determina a vida, mas a vida é que determina a consciência. Pela primeira maneira de considerar as coisas, parte-se da consciência como o próprio indivíduo vivo; pela segunda, que é a que corresponde à vida real, parte-se dos próprios indivíduos reais e vivos, e se considera a consciência unicamente como a *sua* consciência (MARX, ENGELS, 2008, p. 52).

A concepção expressa acima, de que a vida é que determina a consciência, é encontrada em “Notas sobre Mahagonny” (1930), quando Brecht (1967) afirma que na forma épica do teatro o ser social determina o pensamento. Por meio deste texto, o autor evidencia que o teatro, visto como uma das engrenagens sociais, é determinado pela ordem estabelecida, que, por sua vez, se pauta em fundamentos econômicos. Qualquer inovação que ultrapasse o caráter de renovação dessa ordem e busque uma transformação social, por querer alterar as suas bases de produção e, portanto, a própria função social da engrenagem, será impossibilitada por essa mesma engrenagem. É por esta razão que as inovações trazidas pela ópera “Ascensão e Queda da Cidade de Mahagonny” (1928/1929) são situadas como contrárias à renovação e buscam, em última instância, operar uma mudança na função do teatro, ainda que os elementos desta peça estejam condicionados pela noção de ópera presente na ordem estabelecida.

Ora, a engrenagem é determinada pela ordem social; então, não se acolhe bem senão o que contribui para a manutenção da ordem estabelecida. Uma inovação que não ameace a função social da engrenagem (e esta função é a de ser um divertimento vespéral) pode por ela ser apreendida. Mas as que tornam iminente a mudança dessas funções e procuram dar à engrenagem uma posição diferente na sociedade, por exemplo, uma aproximação, em certas medidas aos grandes estabelecimentos de ensino ou aos grandes organismos de difusão, esta mudança é renegada por ela. A sociedade absorve por meio da engrenagem apenas o que necessita para sua perpetuação. Isto quer dizer que só é permitida uma ‘inovação’ capaz de conduzir a uma renovação, mas nunca a uma transformação da sociedade – quer esta forma de sociedade seja boa ou má (BRECHT, 1967, p. 56).

O autor propõe aproximar o teatro das instituições de ensino, sendo estas vistas como um meio de trazer transformações à função social do teatro.

Observamos que, em nosso estudo, pretendemos aproximar o ensino escolar à concepção de didática presente nas peças didáticas brechtianas também com a finalidade de propormos uma transformação da engrenagem, representada em nosso caso pela escola e suas práticas pedagógicas. Retornando à ópera “Ascensão e Queda da Cidade de Mahagonny” (1928/1929), destacamos que ela foi escrita para transformar o conteúdo e a forma teatral de pura fruição em instrumento pedagógico, acentuando os elementos épicos e didáticos deste novo teatro, aliando diversão e ensino, e discutindo o caráter culinário, próprio da velha ópera, por meio da problematização da ordem social que a mantém.

A ópera *Mahagonny* foi escrita em 1928-1929. Nas obras subsequentes, efetuaram-se tentativas para acentuar cada vez mais um pendor didático, em detrimento do já referido caráter de iguaria. Procurou-se transformar os fatores de prazer em fatores de ensinamento e transformar determinadas instituições de estâncias de recreio em órgãos de instrução (BRECHT, 2005c, p. 38).

É enfatizado o elemento didático, presente em Mahagonny, como fundamental ao desenvolvimento das próximas peças; além disso, ele direciona o combate ao elemento culinário ou ao caráter de iguaria das velhas óperas. Há a intenção de transformar fatores de prazer em fatores de ensinamento, o que indica que os fins e efeitos propiciados pela ópera eram o foco da mudança, assim como a sua forma e conteúdo, ampliando-se esta transformação para o conteúdo e a forma dramática do próprio teatro tradicional. Com isso, em seu teatro épico, e não apenas em suas peças didáticas, Brecht (1967; 2005c) destacou a importância do elemento didático na mudança da função social do teatro. A questão é que a transformação do teatro, pretendida por este autor, se articula a uma mudança das bases sociais da vida humana. Ele afirma em seu texto de 1927, intitulado “O teatro épico e suas dificuldades”, que “(...) é precisamente o teatro, a arte e a literatura que têm de formar a ‘superestrutura ideológica’ para uma reformulação prática, sólida, da maneira de viver de nossa época” (BRECHT, 1967, p. 41). Isto significa que o teatro épico brechtiano, que inclui a tipologia didática, tem a intenção de contribuir para que o ser humano aprenda a pensar dialeticamente, propiciando elementos teóricos e estéticos para que ele analise o homem em suas condições econômicas, sociais e históricas, expondo as contradições da sociedade capitalista com a finalidade de que

seja considerada a possibilidade de novas formas de organização. Para tanto, os homens devem assumir posições e atitudes que ultrapassem os muros do teatro.

Em “Ascensão e Queda da Cidade de Mahagonny - Ópera” (1928/1929), Brecht tece uma crítica ao paraíso burguês, à República de Weimar (1919-1933) e, sobretudo, ao valor do capital na sociedade existente.

PRIMEIRO CORTEJO

Esta bela Mahagonny tem de tudo,
Enquanto vocês tiverem dinheiro.
Tem o que se pretenda,
Pois tudo está à venda,
E não há nada que não se possa comprar.

As inscrições dos cartazes do segundo cortejo dizem:

PELA PROPRIEDADE
PELA DESAPROPRIAÇÃO DOS OUTROS
PELA JUSTA DISTRIBUIÇÃO DOS BENS CELESTES
PELA INJUSTA DISTRIBUIÇÃO DOS BENS
TERRENOS
PELO AMOR
PELA COMERCIALIZAÇÃO DO AMOR
PELA DESORDEM NATURAL DAS COISAS
PELA CONTINUAÇÃO DA IDADE DE OURO (BRECHT, 2004, p. 160-161)

A cidade de Mahagonny é fundada por Willy, o procurador; Moisés Trindade e Leodkadjá Begbick, a mesma personagem da peça “Um homem é um homem” (1924/1925), na qual ela era dona de uma cantina e tudo fazia por dinheiro. A ideia de fundar uma cidade arapuca surge quando o caminhão em que estes personagens estavam se danifica. Fugindo da polícia e sem condições de retornar ou ir adiante, mas desejando subir a costa à procura de ouro, Begbick propõe aos outros que eles arranquem dinheiro daqueles que regressassem da costa e que, após o trabalho duro de retirar o ouro dos rios, desejassem se divertir com bebidas e prostituição, buscando a paz e o descanso longe das grandes metrópoles. Porém, as pessoas não estavam permanecendo na cidade devido ao fato desse lugar ser muito calmo e possuir determinadas regras para a manutenção da harmonia. Até que chegam os lenhadores Jakob, Heinrich, Joseph e Paul Ackermann, sendo que este último, após um tempo, sente-se entediado e propõe mudar as condições de vida em Mahagonny.

PAUL – O que é que me segura aqui?

HEINRICH – E por que é que você está com essa cara?
 PAUL – Porque eu vi um cartaz onde estava escrito ‘É proibido...’
 JOE – Mas não tem gin? O whisky não é barato?
 PAUL – Barato demais!
 HEINRICH – E a calma? E a harmonia?
 PAUL – Calma demais!
 (...) JAKOB, HEINRICH E JOE – Bela é a paz e o sossego, e ditosa é a harmonia.
 PAUL – Mas falta alguma coisa!
 JAKOB, HEINRICH E JOE – Maravilhosa é a vida simples, e não há nada como a grandiosidade da natureza.
 PAUL – Mas falta alguma coisa! Eu acho que vou comer o meu chapéu, eu acho que assim a fome vai ceder. E por que não se pode comer um chapéu se não há nada de melhor para fazer? (...) (BRECHT, 2004, p. 160-161).

Revoltado com a tranquilidade, Paul manifesta a intenção de brigar com os fundadores da cidade e, nesse momento, aproxima-se um furacão. O lenhador aproveita o ocorrido para mostrar que a destruição é que move os homens e os torna felizes.

PAUL – Você está vendo: o mundo é assim.
 Calma e harmonia, isso não existe,
 Mas furacões, isso, sim, existe.
 E, se não for o bastante, há tufões.
 O homem é assim mesmo: Ele precisa destruir tudo.
 Para que se precisa de um furacão?
 O que é a fúria de um tufão
 Comparada ao homem quando quer se divertir? (BRECHT, 2004, p. 131).

Será por meio deste fenômeno da natureza que Brecht levará o espectador à associação da ideia de destruição causada pelo homem ao próprio homem. Os prazeres são fugazes e devem ser consumidos de maneira ilimitada, da mesma forma que o poder econômico, concentrado nas mãos de poucos, se tornará um meio essencial para a continuidade da humanidade.

PAUL – (...) *Aproxima-se da plateia.*
 Quando há algo
 Que podes comprar com grana,
 Pega, então, a grana.
 Quando alguém passar com a grana,
 Dá-lhe uma paulada e toma a grana,
 Isto é permitido!

Se quiseres viver numa casa,
 Entra na casa

E deita-te na cama.
 Se a mulher entrar, dá-lhe aconchego,
 Mas se o teto cair, vai-te embora,
 Isto é permitido!

(...) No interesse da ordem,
 Em benefício do Estado,
 Para o futuro da humanidade,
 Pelo teu próprio conforto –
 Tudo é permitido! (BRECHT, 2004, p. 133-134).

A abolição da lei faz de Mahagonny a cidade da alegria, onde tudo é permitido. O furacão se desvia e, após um ano, há um intenso movimento nesta cidade. A partir deste ponto, Brecht demonstrará por meio do coro e em telas projetadas ao fundo da cena o excesso dos prazeres vividos pelos homens. Na primeira tela aparece a palavra “COMER”.

JAKOB, O MORTO DE FOME – Já comi quatro bois,
 E eu quero comer mais uns dois!
 Isto só não dá para eu me encher,
 Eu queria é me comer (BRECHT, 2004, p. 137).

O autor faz uma provocação neste trecho acerca do consumismo voraz, da fome insaciável e, em suas anotações sobre esta peça, afirma ter pretendido demonstrar ao público a seguinte ideia: mesmo que nem todas as pessoas comam até morrerem, existem aquelas que morrem de fome porque outras têm fartura. As projeções dos títulos em telas assumem a função de demonstrar o que se desenvolve em cada cena e posicionar-se frente ao exposto, como na cena de Jakob, o morto de fome, há a representação do acontecimento expressa pela imagem de um glutão e pelo título “COMER”; ao final da cena, Jakob morre, mas permanece insaciável. O fato de ser “o morto de fome” significa que Jakob come e nunca se sacia completamente; por isso, mesmo após comer quatro bois, ele quer mais. A sua fome não é primária, não é uma necessidade real, mas uma necessidade que lhe foi criada.

Em “Notas sobre Mahagonny” (1930), Brecht (1967) afirma que as imagens, assim como a música e o texto (em projeções, nos títulos das cenas, falado ou cantado) devem ser tomados como elementos autônomos, mas articulados, de seu teatro épico. Estes elementos se constituem em recursos épicos que visam à exposição e discussão dos comportamentos encenados pelos atores, os quais

narram e comentam, simultaneamente, as ações e decisões tomadas por suas personagens. Na ópera Mahagonny, o tema prazer foi desenvolvido como forma e conteúdo, sendo apresentado sob a sua configuração histórica contemporânea de mercadoria. Brecht (1967) manteve o formato da ópera culinária, com ingredientes próprios à manutenção da velha ordem, porém em sua obra havia uma intenção social definida, que era a de questionar o caráter da ópera existente e a própria sociedade que dela dependia. É nesta perspectiva que a forma épica e seus recursos propiciam a introdução dos elementos didáticos no teatro brechtiano. Estes se encontram estruturados do ponto de vista do *gestus*.

Nem todos os *Gestus* são sociais. A atitude de espantar uma mosca não é um *Gestus* social, ainda que a atitude de espantar um cachorro possa sê-lo, por exemplo, se representar a batalha incessante de um homem maltrapilho contra os cães de guarda. (...) O 'olhar de um animal caçado' só se torna um *Gestus* social se revela as manobras particulares, através das quais o homem individual é degradado ao nível da besta; o *Gestus* social é o gesto relevante para a sociedade, o gesto que permite conclusões sobre as circunstâncias sociais. (BRECHT, 1967, p. 78 -79).

O *gestus* social aponta para as relações sociais entre os homens, suas atitudes, movimentos, tom de voz e determinadas expressões particularizadas em situações sociais. Brecht (1967), no texto "A Música-*Gestus*", de 1932, distingue *gestus* social de gesticulação, afirmando que esta se limita, por exemplo, aos movimentos das mãos para explicar ou enfatizar expressões; já aquele é uma linguagem particular adotada pelo homem em relação aos outros homens, em momentos historicamente definidos. Em "Ascensão e Queda da Cidade de Mahagonny - Ópera" (1928/1929), o *gestus*, responsável por estruturar os elementos didáticos desta peça, é orientado pela moral. Desse modo, Brecht afirma que, mesmo mantendo a noção de ópera, "esta limitação estrita não nos impediu de introduzir elementos didáticos diretamente consumíveis e de tudo estruturar do ponto de vista do *Gestus*. O olho que relaciona tudo ao *Gestus* é a moral" (BRECHT, 1967, p. 58). Os personagens desta peça são, portanto, narradores dos costumes sociais e descrevem a si próprios durante as cenas. Além disso, suas atitudes, vistas como resultado das ações sociais e expressão da forma como os homens se relacionam entre si, são orientadas pelo *gestus*. Deve-se, pelo texto e pela forma de

desenvolvimento da ação, mostrar a moral e não ser moralizante. Assim, nestas características é que residirá o caráter didático empregado pelo autor na sua peça.

Podemos exemplificar a análise dos costumes pelas personagens por meio das cenas que se sucedem ao desvio do furacão da cidade de Mahagonny. São projetados os títulos “COMER”, em que se mostra uma fome insaciável, fato que leva Jakob à morte; “AMAR”, em que o amor é mostrado na forma de mercadoria, como uma troca do dinheiro pelo prazer sexual; “LUTAR”, em que a vida humana é retratada como um objeto de apostas, em uma disputa de boxe; e “BEBER”, em que se busca o prazer desenfreado e o esquecimento dos problemas vividos pela bebida.

OS HOMENS - Vem primeiro a barriga
E em segundo vem amar,
Em terceiro vem a briga,
E beber, em quarto lugar!
Que fique bem compreendido:
Aqui tudo é permitido!

Os Homens de Mahagonny exprimem suas falas em coro e esse é um recurso épico que também é fundamental às peças didáticas, empregado pelo autor para expressar a visão de coletividade na cena e exercer o caráter pedagógico de análise sobre o curso da ação desenvolvida. É importante destacar que o teatro épico e seus recursos não surgiram com as peças brechtianas, eles podem ser encontrados há mais de dois mil anos em civilizações como a China, por exemplo. Brecht faz a seguinte observação:

No que se refere ao estilo, o teatro épico nada tem de especialmente novo. Por seu caráter representativo e sua acentuação do artístico, se aproxima do antiquíssimo teatro asiático. Tendências pedagógicas podem ser observadas tanto no teatro dos mistérios medievais como também no teatro clássico espanhol e jesuíta (BRECHT, 1967, p. 103).

O autor afirma que há uma relação entre teatro e pedagogia em sua poética e que esta se distingue do teatro dos mistérios medievais e do teatro clássico espanhol e jesuíta. Segundo Rosenfeld (1965), no período da Idade Média ao Barroco, o uso dos elementos épicos ampliou-se nas obras dramáticas e teatrais.

Na época que vai dos fins da Idade Média ao Barroco multiplicam-se as formas dramáticas e teatrais caracterizadas por forte influxo épico em consequência do uso amplo de prólogos, epílogos e alocações intermediários ao público, com fito didático, de interpretação e comentário (...). Na Alemanha se tornam queridos os “Fastnachtsspiele” (peças de trote e farra) aparentados com a “sotie” (sot=bobo) francesa. (...) Pequenas farsas, quadros de costumes em forma de revista, apresentam com frequência cenas de tribunais em que há sempre um elemento de direção para o público, visto este ser solicitado a participar do julgamento, tendo de julgar por vezes os próprios julgamentos cênicos. A forma “aberta” dessas peças – abertas por não se fecharem no palco e por serem dirigidas explicitamente ao público – realça-se por vezes pela ausência de sentença ou desfecho de modo que o público é forçado a concorrer com a sua própria opinião. (ROSENFELD, 1965, p. 45-46).

De acordo com a citação, a existência do teatro épico e de seus elementos é anterior ao teatro épico proposto por Brecht. Naquele já havia uma dinâmica de abertura, de coro, uso de prólogos, epílogos e enunciadores que se dirigiam ao público, de cenas de tribunais e julgamentos, com fins de observação, comentário e tomada de decisão. Entretanto, esta expressão teatral se relacionava às tendências de suas épocas e se diferenciava do teatro épico brechtiano porque, como vimos, Brecht define as características da forma épica entrelaçando a diversão e o ensino, o teatro e a pedagogia, além de relacionar o teatro e a ciência, situando estes elementos frente à sociedade capitalista. Dessa forma, o conhecimento científico pautado, por exemplo, na Psicologia, na Sociologia, na Economia e na História propiciaria, segundo Brecht (1967), uma ampliação dos conhecimentos necessários àqueles que se dedicam à atividade artística do teatro moderno e dialético, que é, para este autor, o próprio teatro épico. Por meio das técnicas e avanços científicos se torna possível a produção do conhecimento pelos homens, estimulados pelo teatro épico a assumirem uma atitude de questionamento frente ao que é comumente tomado como natural. A diversão, neste teatro, é compreendida por meio de uma troca de função, deixando de ser mero entretenimento e tornando-se uma produção, ou seja, uma atividade produtiva do ser humano que encontra seu fim no desenvolvimento do pensamento dialético proposto pelo teatro épico: o homem se diverte à medida que detém os meios de produção dessa diversão. A arte é tomada como uma prática social e uma forma de produção social e econômica, ao lado de outras práticas com as quais ela está inter-relacionada. Diferentemente do épico encontrado no teatro asiático, nos mistérios medievais e no teatro clássico

espanhol e jesuítico, o teatro épico de Brecht tem a sua orientação no materialismo histórico e dialético; além disso, ele é um teatro, denominado pelo autor, experimental porque se caracteriza como um dos possíveis caminhos para a transformação do teor político da arte e de suas formas de produção frente à sociedade capitalista.

As tentativas devem prosseguir. O problema existe para todas as artes e atinge proporções gigantescas. A solução à qual tendemos, na circunstância, é apenas *uma* das soluções possíveis do problema que assim se enuncia: como pode o teatro ser, ao mesmo tempo, fonte de prazer e de conhecimento? Como tirá-lo do comércio de drogas intelectual, da feira das ilusões, e fazer dele o lugar onde se vivem experiências? Como o homem do nosso século, esse homem sem liberdade e sem saber, porém ávido de liberdade e de saber, como o homem torturado e heroico, explorado e engenhoso, o homem transformável que transforma o mundo, o homem deste grande e terrível século, pode obter seu teatro, o teatro que o ajude a se tornar senhor de si mesmo e do mundo? (BRECHT, 1967, p. 140).

O teatro épico brechtiano é uma das tentativas possíveis de fazer do teatro, ao mesmo tempo, um meio de diversão e ensino, relacionando estes elementos ao momento histórico-social em que vivem os homens, a fim de que estes concebam as relações sociais como passíveis de transformação. Neste teatro é imprescindível que atores e espectadores ultrapassem a compreensão do homem representado no palco e se voltem à análise dialética do fenômeno social, tomando a realidade como “em processo”, os homens e as suas ações como produzidos historicamente e, por isso, transformáveis. Porém, ainda que a reflexão e a criticidade estejam presentes neste teatro, ele não nega as emoções; ao contrário, estas também são submetidas à crítica e contribuem para a análise das situações demonstradas. Segundo a concepção brechtiana, o teatro e a arte interviriam no desenvolvimento da sociedade quando pudessem mostrar um mundo passível de mudanças, ou conforme o autor afirma, “um mundo manejável” (BRECHT, 1967, p. 134). Neste contexto, os recursos épicos, da mesma maneira que as estratégias discursivas encontradas na escrita e na expressão cênica, não conduzem à identificação do espectador com o ator, nem com os personagens e os fatos da cena. Estes recursos e estratégias intencionam alcançar o efeito do estranhamento, o qual se opõe à identificação. Brecht (1967) define a identificação como a base da estética dominante, cujos pressupostos são encontrados na poética aristotélica e, segundo os quais, a imitação (*mimesis*) leva à

catarse (*catarsis*), que é a purificação das almas por meio de uma descarga emocional. Portanto, a forma épica se oporia a esta base por considerar a humanidade e suas relações, processos, comportamentos e instituições como mutáveis, não ocorrendo a identificação com situações e seres passíveis de transformação. Estranhar um fato ou caráter é:

(...) antes de tudo, simplesmente tirar desse fato ou desse caráter tudo o que ele tem de natural, conhecido, evidente, e fazer nascer em seu lugar espanto e curiosidade. Tomemos o exemplo da cólera de Lear devido à ingratidão de suas filhas. Usando a técnica da identificação, o ator pode representar esta cólera de tal forma que o espectador considere como a coisa mais natural do mundo; que não possa absolutamente imaginar a possibilidade de Lear não se encolerizar e, compartilhando de todos os seus sentimentos, que seja ele próprio vítima dessa cólera. Usando a técnica do distanciamento, por outro lado, o ator representa essa cólera de tal forma que resta ao espectador a possibilidade de se espantar com ela, de imaginar, para Lear, outras reações possíveis além da cólera. (...) 'Distanciar' é pois, 'historicizar', é representar os fatos e os personagens como fatos e personagens históricos, isto é, efêmeros (BRECHT, 1967, p. 137).

Ao citar como exemplo a peça "Rei Lear", de William Shakespeare (1564-1616), Brecht nos mostra que o estranhamento faz com que os comportamentos humanos sejam representados como fenômenos discutíveis, não naturais à figura humana, não singulares à existência de um Humano (como uma essência), mas relacionados aos comportamentos e formas de pensar dos homens de uma determinada época, portanto, históricos. Isto propicia uma visão dos seres humanos e da própria história como em constante processo, possibilitando aos atores e espectadores a consciência de que são capazes de intervir na natureza e nas relações sociais. O autor também afirma que:

Nossa própria era, que vai transformando a natureza em tantas e tão variadas formas, tem o prazer em compreender as coisas de modo que nelas possam intervir. Há muita coisa no homem, dizemos, muito se poderá fazer dele. No estado em que se encontra é que não pode ficar, nem deve ser encarado como ele é agora, mas também como poderá ser um dia. Não se trata de partir dele, mas tê-lo como objetivo. O que significa que não devo simplesmente ocupar o seu lugar, mas pôr-me perante ele, representando todos nós. É esse o motivo por que o teatro tem de distanciar tudo o que apresenta. (BRECHT, 1967, p. 202).

O efeito de estranhamento (*Verfremdungseffekt*) é a técnica de representação do teatro épico, a qual possibilita descrever os acontecimentos sociais de forma que solicitem explicações; portanto, ao espectador caberá analisar a demonstração posta em cena. Também por meio dos recursos épicos se torna possível demonstrar e comentar as cenas, por meio dos coros, das projeções, dos títulos ou do direcionamento das falas dos atores ao público. Assim, o estranhamento, a demonstração e o comentário das cenas são características da forma épica do teatro brechtiano, as quais podem ser consideradas, equivocadamente, como recursos técnicos que restringem os elementos artísticos deste teatro. Para nos aprofundarmos nesta questão, apontamos dois textos de Brecht, em que ele apresenta um modelo de cena do teatro épico: o primeiro é o poema “Sobre o Teatro de Todos os Dias”, de 1930, que é parte integrante dos textos didáticos em prosa e verso de uma coletânea incompleta chamada “*Messingkauf*”; e o segundo é o texto “As cenas de rua – esquema de uma cena de teatro épico”, de 1940.

No poema “Sobre o Teatro de Todos os Dias” Brecht (1967) apresenta um modelo de cena para o seu teatro épico, que é a descrição de um acontecimento comum em uma esquina por uma testemunha ocular de um atropelamento. Esta testemunha faz a representação do ocorrido a um grupo de pessoas, mostrando o comportamento do motorista e/ou da vítima de forma que o grupo presente construa uma visão do acidente.

Vocês, artistas, que fazem teatro
em grandes casas, sob a luz de sóis postiços,
ante a plateia em silêncio, observem de vez em quando
esse teatro que tem na rua o palco:
cotidiano, multifário, inglório.
mas tão vívido e terrestre, feito da vida em comum
dos homens – esse teatro que tem na rua o seu palco.
(...) Aquele homem, no canto da rua, vejam:
Está mostrando como o acidente ocorreu, submetendo o
[motorista
abertamente à sentença da multidão,
pela maneira como ia ao volante. E agora
faz o papel do atropelado, pelo visto
um ancião. De um e de outro ele só diz
o indispensável para entender-se o desastre,
mas é o que basta para apresentar os dois aos olhos de vocês.
Não dá a entender que não pudessem ambos
evitar o acidente. E o acidente
é compreendido, embora incompreensível, pois tanto um como
[outro

bem poderia ter agido de outra forma: agora ele está
 [mostrando
 Como os dois poderiam ter agido para que o acidente
 não ocorresse. Nada de superstições
 em seu testemunho ocular: não atribui
 a sorte dos mortais a estrela alguma,
 senão às próprias falhas (BRECHT, 1967, p. 49-51).

Por meio deste intérprete ou demonstrador, Brecht constrói o modelo a ser seguido em seu teatro épico, o qual encontra nas ruas seu propósito e modos de ação. O cuidado com a representação, a relação do teatro com a prática cotidiana, o esforço em não se confundir com o personagem interpretado, nem com ele compartilhar sentimentos ou pontos de vista, são características que expõem os fundamentos artísticos do teatro épico, ao mesmo tempo em que configuram o demonstrador como um artista pelo fato de se tratar de um ser humano.

No segundo texto, “As cenas de rua – esquema de uma cena de teatro épico”, de 1940, Brecht (2005c) retoma este poema na forma de um ensaio, aprofundando a discussão sobre as características de seu teatro épico, seus recursos e a técnica do estranhamento. Além disso, analisa as experiências empreendidas frente à proposição desta estética e suas dificuldades. Ele aponta que para ser teatro épico é preciso que exista a demonstração e todos os seus recursos que a tornam possível, assim como os elementos imprescindíveis a essa demonstração encontrados na esquina de uma rua, ou seja, na prática cotidiana. Chegando ao final de seu ensaio, Brecht discute a questão do elemento artístico no teatro épico.

Como se poderá comprovar – espero que tal não suceda sem assombro - não aponte, dentre os vários elementos, aqueles que enquadram a cena da via pública e, simultaneamente, o teatro épico, num plano propriamente artístico. O nosso amigo que faz a descrição em plena rua é capaz de fazê-la, com êxito, servindo-se apenas de capacidades que ‘praticamente todos os homens possuem’. Mas quanto ao valor artístico do teatro épico, que haverá a dizer? (BRECHT, 2005c, p. 98).

É a partir desse momento que o autor discutirá sobre a presença ou não de elementos artísticos na demonstração do exemplo-padrão do teatro épico. Ele afirma que existem elementos artísticos na demonstração de rua e que todos possuem recursos artísticos, mas que o teatro épico seria quase inadmissível sem artistas, técnicas ou qualquer outro instrumental. O que não se deveria perder de vista,

porém, é que tanto o teatro épico (natural, das ruas) como o teatro épico artístico são iguais; eles devem, simultaneamente, divertir e ensinar. Os meios artísticos correspondem ao objetivo social da apreciação crítica.

O teatro épico é um teatro altamente artístico, denota um conteúdo complexo e, além disso, profunda preocupação social. Instituindo a cena de rua exemplo-padrão do teatro épico, atribuímos a este nítida posição social. Estabelecemos assim determinados princípios para o teatro épico, à luz dos quais é possível avaliar se o que nele se desenrola é um acontecimento significativo ou não (BRECHT, 2005c, p. 102).

O incidente da rua pode ser tratado de várias formas, sendo repetido por tantas outras maneiras e não se esgotará porque ele possibilita que seja estabelecido um julgamento e esta é uma ação humana, que pode tanto operar transformações como pode ser transformada. O teatro épico de Brecht articula a preocupação com as questões sociais às finalidades artísticas e à necessidade de um novo teatro da era científica, próprio ao homem desta época. Assim, ele incorpora estes elementos em uma visão de que o teatro, com a função social de divertir e ensinar, e a sociedade na qual ele se encontra inserido caracterizam-se como experimentos que podem e devem ser escritos e reescritos pelos seres humanos, em um complexo e contínuo devir.

Diante do que foi exposto, percebemos que a compreensão das peças didáticas de Brecht se relaciona à compreensão de seu teatro épico, e foi por isso que apresentamos o contexto histórico de desenvolvimento deste teatro e de seus pressupostos. Durante a trajetória apresentada, da escrita de “Baal” (1918/1919) até “Ascensão e Queda da Cidade de Mahagonny - ópera” (1928/1929), selecionamos peças e produções teóricas deste autor para discutirmos os elementos épicos e didáticos em seu teatro, enfatizando que o elemento didático não se restringe às peças didáticas, mas perpassa a poética brechtiana. As relações entre teatro e pedagogia foram defendidas e perseguidas ao longo da trajetória dramaturgica de Brecht e nos interessa, particularmente, a tipologia didática do seu teatro épico. Dessa maneira, julgamos que o estudo empreendido até o presente momento, compreendendo a análise dos bastidores do teatro épico por meio dos movimentos teatrais desenvolvidos nos séculos XIX e XX, o desenvolvimento teórico e dramaturgico do teatro épico brechtiano, e a discussão do elemento didático

presente em peças anteriores às didáticas foi necessário para que pudéssemos nos aproximar da concepção de didática. Para darmos prosseguimento à nossa investigação, abordaremos em nossa última seção as peças didáticas e seus fundamentos, compreendidos a partir do que denominamos princípios didáticos, sem perder de vista a poética em que estas peças se encontram inseridas.

4 TERCEIRO ATO: A DIDÁTICA NAS PEÇAS DIDÁTICAS

As peças didáticas são obras que não se encerram em si mesmas, elas apresentam um formato em aberto porque pretendem dialogar com as relações sociais estabelecidas entre os homens. Ao longo de sua práxis teatral, Bertolt Brecht adota um caráter de experimentação, evidenciado pelo ato de visitar e refletir sobre os próprios escritos teóricos e dramaturgicos, bem como por sua intenção de modificar a função social do teatro, aproximando-o da pedagogia sem que ele perca a sua especificidade, que é a de divertir. Neste contexto estão situadas as peças didáticas (*Lehrstück*) como uma tipologia do teatro épico brechtiano. elas foram desenvolvidas no período entre o final da década de 1920 e início da década de 1930, compreendendo as seguintes obras: “O Voo sobre o Oceano - peça didática radiofônica para rapazes e moças” (1928/1929)²⁴, “A peça didática de Baden-Baden sobre o Acordo” (1929, para corais operários), “Aquele que diz Sim” e “Aquele que diz Não” - óperas escolares” (1929/1930, peças para escolares, encenadas sempre em conjunto), “A Decisão – peça didática” (1930, para corais operários), “A Exceção e a Regra – peça didática” (1930, peça sobre dialética para crianças), “Os Horácios e os Curiácios – peça escolar” (1934, peça sobre dialética para crianças); além dos fragmentos “Decadência do egoísta Johann Fatzer” e “O Malvado Baal, o Associal”.

Conforme apontamos na seção anterior, a produção destas peças se iniciou no período da República de Weimar (1919-1933); elas foram marcadas pelos ecos da Revolução Russa de 1917 e pelo combate ao crescente desenvolvimento dos ideais nazistas, que se propagaram e culminaram na ascensão de Hitler ao poder. Acrescentamos a este cenário a época de efervescência cultural vivida por Brecht, na qual os festivais de música tiveram papel fundamental para o desenvolvimento das peças didáticas. Estes festivais propiciaram experimentações artísticas que faziam uso de diversos aparatos técnicos e envolviam grupos de corais, teatros escolares, operários e sindicais, com fins de desenvolver novas formas de atuação política, tendo como base a mudança nos meios musicais e teatrais. Nesse contexto, as peças didáticas brechtianas se relacionam à intenção de seu autor de reavaliar o

²⁴ O título original era “O voo de Lindbergh” e o personagem da peça fazia referência a Charles Lindbergh, mas tanto o título como o nome do personagem foram modificados quando o aviador se associou ao nazismo (KOUDELA, Ingrid Dormien. **Brecht**: um jogo de aprendizagem. 2ª. ed. São Paulo: Perspectiva, 2010. (1ª. edição, 1991; Coleção Estudos, 117/ dirigida por J. Guinsburg).

papel da arte na sociedade burguesa, retirando-lhe a característica de mercadoria e transformando a função do teatro para que este assumira a forma de um experimento frente à construção de uma nova ordem social, contrária ao capitalismo, na qual o ser humano deixa de ser consumidor e passa a ser produtor de sua história, a partir de um processo educacional político-estético. Há, portanto, o combate à ideia de mercadoria que foi associada ao teatro, e ao teor de iguaria (culinário) aplicado à falsa representação da vida social nos palcos teatrais. Na estética brechtiana se propõe a alteração da função social do teatro, aproximando-o dos fins próprios aos estabelecimentos de ensino para que ocorra a concretização do teatro próprio aos homens da era científica, segundo o qual a diversão, o conhecimento, o exercício do pensamento dialético e a intervenção no meio social são os alicerces da formação e atuação dos homens. O fio condutor da produção teórica e dramatúrgica relativa às peças didáticas se situa neste contexto de problematização da relação estabelecida entre o teatro e a pedagogia, preocupação que perpassa a poética brechtiana, sob a orientação do materialismo histórico e dialético. Interessa-nos compreender a didática nas peças didáticas e os nossos esforços seguem nessa direção.

Portanto, nesta última seção apresentaremos as peças didáticas²⁵ e discutiremos os seus fundamentos, os quais alicerçam o conceito de didática, considerando a relação entre o texto das peças, a condução e as formas de apresentação nelas propostas, que se pautam no estudo do efeito de estranhamento e no emprego dos recursos épicos, e a composição da escrita, que se volta ao exercício do pensamento dialético e propicia a inserção de elementos textuais/gestuais como formas de expressão do convívio entre os homens. A relação entre estes elementos pode ser organizada no que denominamos de *princípios didáticos*, pautados no texto das peças, na condução/apresentação e na maneira como é estruturada a sua escrita, pois o conceito de didática nestas peças será compreendido a partir desta perspectiva. Destacamos, além dos próprios textos das peças didáticas, a importância dos escritos teóricos de Brecht para o nosso último capítulo. Assim, nas obras “Teatro Dialético” (BRECHT, 1967) e “Estudos sobre o teatro”²⁶ (BRECHT, 2005c) encontramos bases fundamentais para os nossos

²⁵ Para nossos propósitos, optamos pela discussão das peças didáticas excetuando os fragmentos “Decadência do egoísta Johann Fatzer” e “O Malvado Baal, o Associal”.

²⁶ Na obra “Estudos sobre o teatro” (BRECHT, 2005c) encontramos os mesmos textos citados na obra “Teatro Dialético”, respectivamente, com os seguintes títulos: “Teatro recreativo ou teatro didático?”, “Efeitos de distanciamento na arte dramática chinesa”, “A nova técnica da arte de

propósitos, como os textos: “Teatro de Diversão ou Teatro Pedagógico”, escrito em 1936; “O efeito de distanciamento nos atores chineses”, escrito em 1936/1937; “Uma nova técnica de representação”, escrito em 1940; e, sobretudo, “Pequeno Organon para o teatro”, escrito em 1948. Acrescentamos, por fim, a relevância dos textos teóricos de Brecht relacionados especificamente à tipologia didática, que foram organizados por Reiner Steinweg, na década de 1970, e que se tornaram conhecidos no contexto brasileiro por meio dos estudos da pesquisadora e encenadora Ingrid Dormien Koudela, responsável por divulgar a produção brechtiana relacionada às peças didáticas. Por essa razão, também dialogaremos com as obras desta autora, sobretudo com “Brecht: um jogo de aprendizagem” (2010), “Um voo brechtiano” (1992) e “Texto e jogo: uma didática brechtiana” (1999), a fim de discutirmos os fundamentos e compreendermos a didática nas peças didáticas. Iniciaremos pela apresentação e discussão destas peças.

4.1 As Peças Didáticas Brechtianas

A peça didática “O Voo sobre o Oceano” - Peça Didática Radiofônica para Rapazes e Moças (Der Ozeanflug – Radiolehrstück für Knaben und Mädchen), escrita entre 1928 e 1929, contou com a colaboração de E. Hauptmann e K. Weill, estreando em 27 de julho de 1929 em Baden-Baden, na “Semana Musical de Baden-Baden”. Os personagens da peça são: o Rádio, os Aviadores, a América (rádio), a Cidade de New York (rádio), o Navio “Imperatriz da Escócia” (rádio), o Nevoeiro, a Nevasca, o Sono, a Europa (rádio) e os Pescadores; ela está dividida em dezessete partes: Apelo Geral; Os jornais americanos celebram a imprudência dos aviadores; Apresentação dos aviadores e sua partida de New York para a Europa; A cidade de New York interroga os navios; Durante quase toda a duração do voo, os aviadores têm que lutar contra o Nevoeiro; Naquela noite caiu uma nevasca; Sono; Ideologia; Água; Durante todo o voo os jornais americanos não cessaram de falar sobre a sorte dos aviadores; Os pensamentos dos homens de sorte; Assim voam eles, escreviam os jornais franceses, por cima das tempestades, ao redor, o mar, e embaixo, a sombra de Nungesser; O diálogo dos aviadores com o motor; Finalmente, perto da Escócia, os aviadores avistam pescadores; Na noite de

representar” e “Pequeno Órganon para o teatro” (BRECHT, Bertolt. **Estudos sobre teatro**. Apresentação Aderbal Freire-Filho, Tradução Fiana Pais Brandão: textos coletados por Siegfried Unseld. 2ª. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005c).

21 de maio de 1927, às 22 horas, uma imensa multidão esperava os aviadores americanos no aeroporto “Le Bourget”, perto de Paris; Chegada dos aviadores ao aeroporto “Le Bourget”, perto de Paris e Relatório sobre o que ainda não foi alcançado.

No caderno I dos *Versuche* (Ensaios) (apud BRECHT, 2004, p. 188), em “Nota sobre O Voo sobre o Oceano”, o autor afirma que esta peça é uma tentativa de utilização pedagógica dos recursos do rádio e que, por meio deste, o texto se torna matéria para os exercícios didáticos. Acrescenta que, apesar de esta não ser a maneira mais importante de utilizar o rádio, o aparelho em questão auxilia no experimento com as peças didáticas. Em “Teoria do rádio”, texto escrito entre 1927 e 1932, Brecht (2005a) discute a descoberta do rádio e suas repercussões; reflete sobre a prática dos diretores artísticos do rádio; sugere formas de aplicação deste aparelho para a arte e vice-versa, desde que estas se subordinem à visão da arte e do rádio em geral e faz comentários sobre a peça didática do voo, finalizando com um discurso sobre a função da radiodifusão. Destacaremos duas partes deste texto, relevantes aos nossos propósitos. A primeira se refere à peça didática “O Voo sobre o Oceano”, em que o autor discute as relações entre o experimento com esta peça e o uso transformado do rádio. Os principais aspectos podem ser reunidos nos seguintes itens: a) A peça “O Voo sobre o oceano” é meio e objeto de aprendizagem, pois o objetivo de aprender propicia o valor artístico à encenação; a parte pedagógica da peça é a do aviador, sendo mais importante a exatidão do que a expressão, a leitura e a fala do texto devem ser realizadas mecanicamente e o exercício pedagógico se estende ao ouvinte, de uma das partes do texto, e ao enunciador, da outra parte; b) Pretende-se transformar o uso existente para o rádio com a peça didática; portanto, a reação do ouvinte e sua reintrodução como produtor são exigidas pelo aumento dos meios mecânicos e a crescente especialização que vem sendo desenvolvida, por isso a recepção e a produção são vistas como processos interdependentes; c) A peça foi utilizada como experimento para o uso transformado do rádio no festival de Baden Baden, em 1929; assim, de um lado estavam os aparelhos/cantores da orquestra do rádio, e do outro os ouvintes, que cantavam as notas sob o acompanhamento dos instrumentos do rádio e liam, como um tipo de exercício, fazendo uma pausa ao final de cada verso, sem identificar seus sentimentos com o conteúdo emocional do texto; d) Os exercícios com a peça didática servirão à disciplina, vista como fundamento da liberdade coletiva e deverão

ser úteis a um Estado que pretende também ser útil a todos; desta forma, a peça alcançará seu valor estético e de reflexão se for organizada por um Estado que almeja este fim. Entretanto, os exercícios com a peça didática na sociedade capitalista a tornam revolucionária porque o Estado não possui o objetivo de organizar estes exercícios; e) A encenação deve ter aplicações adequadas, pois uma aplicação equivocada do concerto musical, na qual é mostrada a figura de um herói público, pode induzir os ouvintes a uma separação do coletivo devido a uma identificação com o herói. Esta forma se caracteriza como uma encenação de concerto musical e deve ser evitada, mas caso ela ocorra, a parte do aviador deve ser cantada por um coro, em primeira pessoa, a fim de que o sentido do todo não seja destruído por completo.

A segunda parte que destacaremos do texto “Teoria do rádio” refere-se ao trecho intitulado “A radiodifusão como meio de comunicação. Discurso sobre a função da radiodifusão”. Nele, Brecht (2005a) afirma que o drama épico e seus recursos, que tornam autônomas a imagem, a palavra e a música, além da atitude didática nele presente trazem para o rádio uma série de sugestões práticas que merecem ser analisadas. Porém, sua utilização puramente estética não produz mais do que um modismo; a questão do uso do rádio deve se relacionar ao desenvolvimento do teatro épico e à representação didático-documental. Desta forma, o rádio poderia concretizar uma forma nova de propaganda do teatro, que se traduziria como uma informação real e indispensável a todos. A radiodifusão se tornaria um aparato da comunicação da vida pública. Esta inovação é vista pelo autor como utópica, pois nas grandes instituições não se concretiza tudo o que elas poderiam realizar ou tudo o que nelas se desejaria fazer; no entanto, a proposição das inovações, mesmo que utópicas, servem para impulsionar a renovação das instituições ideológicas sobre a base da ordem social estabelecida. A intenção por trás desta proposição é a de que se desenvolva uma melhor utilização dos aparatos no interesse da comunidade, abalando a base social destes aparatos e discutindo o seu emprego no interesse dos explorados.

Por meio da exposição destes aspectos, com base no texto “Teoria do rádio”, observamos que a peça didática “O Voo sobre o Oceano” se relaciona em seu conteúdo e em sua composição escrita à análise e reflexão sobre os avanços da humanidade, às inovações para o uso do rádio na sociedade e às possibilidades que este oferece ao desenvolvimento de uma nova forma de propaganda do teatro. O

rádio se situa como um meio de divulgação da peça e como parte integrante desta (objeto e meio). A travessia aérea sobre o oceano propõe a reflexão sobre o embate entre o individual e o coletivo, no qual a máquina – avião - simboliza as descobertas, a ciência, a ingenuidade e as possibilidades do que ainda não foi alcançado pela humanidade. Outro fator que merece ser ressaltado é o apontamento realizado por Brecht (2004) para que se proceda a uma alteração no texto de sua peça, quanto à menção do nome Lindbergh. Assim, é preciso substituir o nome deste aviador pelo termo “Os aviadores” e “Fulano de tal” porque o autor não tencionava manter a referência a um homem que compactuara com os ideais nazistas. Em uma carta à rádio Stuttgart (O Süddeutscher Rundfunk), em resposta ao pedido desta em transmitir a peça “O Voo sobre o Oceano”, Brecht aponta como deveria ser a nova versão de sua peça:

A CARTA

Ao Süddeutscher Rundfunk

Prezados Senhores:

Se os senhores tencionam transmitir *O Voo de Lindbergh* em uma retrospectiva histórica, devo lhes pedir que procedam a transmissão de um prólogo e que façam algumas pequenas modificações no texto. É sabido que Lindbergh manteve estreitas relações com os nazistas; seu relatório entusiástico naquela ocasião sobre a invencibilidade da Força Aérea nazista provocou um efeito paralisante em inúmeros países. Como fascista, L. desempenhou igualmente um papel bastante ambíguo nos Estados Unidos. Por isso, o título da minha peça radiofônica deverá ser modificado para *O voo sobre o oceano*; é imprescindível transmitir o Prólogo e eliminar, no texto, o nome de Lindbergh. (...) Estas modificações podem alterar ligeiramente o poema, mas a supressão do nome de Lindbergh servirá de lição (BRECHT, 2004, p. 184-185).

Diante da postura assumida por Lindbergh, o autor desenvolve uma nova versão de sua peça para que esta mantivesse seu elemento didático, ou seja, ao suprimir o nome deste aviador seria reforçado o caráter de crítica frente à exploração do homem pelo homem e se evidenciaria o repúdio àqueles que aderiram aos ideais nazistas. Na carta ao Süddeutscher Rundfunk é citado, além das alterações quanto à supressão do nome Lindbergh durante a peça, o acréscimo de um Prólogo que expresse uma posição contrária às ações assumidas por este aviador, e que este acontecimento possibilite um aprendizado a ser desenvolvido.

PRÓLOGO

Prólogo, para ser lido antes da transmissão de *O voo sobre o oceano*:

Vocês ouvirão

O relato do primeiro voo sobre o oceano,

Em maio de 1927. Um jovem

O realizou. Ele triunfou

Sobre a tempestade, o gelo e as águas vorazes. Entretanto,

Que seu nome seja apagado; pois

Ele, que se orientou por sobre as águas extraviadoras.

Perdeu-se no pântano de nossas cidades. Tempestade e gelo

Não o venceram, mas seu semelhante

O venceu. Uma década de glória e o miserável

Ensinou os carrascos de Hitler

A pilotar bombardeios mortíferos. Por isso,

Seja apagado seu nome. Mas

Lembrem-se: nem a coragem nem o conhecimento

Dos motores e das cartas náuticas inscrevem o antissocial

Na epopeia (BRECHT, 2004, p. 185-186).

A realização da travessia é ressaltada, mas o nome de quem a completou deve ser apagado, pois ele tomou uma posição contrária à coletividade. O homem venceu o homem, não foram as forças da natureza que o subjugarão, mas a glória e a exploração. Nos últimos versos do Prólogo, Brecht (2004) explicita a ideia de que aquilo que impulsiona o homem a avançar (“coragem”) e o desenvolvimento do conhecimento inscrito em seus avanços (“Dos motores e das cartas náuticas”) não devem ser abandonados; contudo a postura e o convívio entre os homens são os responsáveis pelas mazelas da coletividade. Esta ideia se torna o fio condutor da peça e a opção pela substituição do nome Lindbergh por “Os aviadores” se integra aos fins do conjunto da obra. Apesar do termo “Os Aviadores” estar definido no plural, as falas deste personagem estão em primeira pessoa, o que retrata a noção de síntese da coletividade em contraposição a uma visão individualista. Lembramos que este aspecto continua a ser abordado nas demais peças didáticas e que também se faz presente em textos não dramatúrgicos de Brecht, como por exemplo, no poema “Perguntas de um trabalhador que lê”:

Quem construiu a Tebas de sete portas?

Nos livros estão os nomes de reis.

Arrastaram eles os blocos de pedra?

E a Babilônia várias vezes destruída –

Quem a reconstruiu tantas vezes? Em que casas

Da Lima dourada moravam os construtores?

Para onde foram os pedreiros, na noite em que a Muralha da China ficou pronta?

A grande Roma está cheia de arcos do triunfo.
 Quem os ergueu? Sobre quem
 Triunfaram os Césares? A decantada Bizâncio
 Tinha somente palácios para seus habitantes? Mesmo na lendária
 Atlântida

Os que se afogavam gritavam por seus escravos
 Na noite em que o mar a tragou.
 O jovem Alexandre conquistou a Índia
 Sozinho?
 César bateu os gauleses
 Não levava sequer um cozinheiro?
 Filipe da Espanha chorou, quando sua Amada
 Naufragou. Ninguém mais chorou?
 Frederico II venceu a Guerra dos Sete Anos.
 Quem venceu além dele?

Cada página uma vitória.
 Quem cozinhou o banquete?
 A cada dez anos um grande homem.
 Quem pagava a conta?

Tantas histórias.
 Tantas questões (BRECHT, 2000, p. 166).

A glória, a riqueza e a fama são temas discutidos por Brecht, e eles se voltam aos dominantes, aos vultos históricos simbolizados em uma figura individual, enquanto a maioria é excluída e oprimida, não tendo seu nome inscrito na história. Estas ideias percorrem a poética brechtiana e, na peça didática “O Voo sobre o Oceano”, o fato de se apagar o nome do avião simboliza que ele não deve ser o único lembrado na história ou o único digno de reconhecimento. Para projetar, construir e fazer funcionar o avião foram necessários os serviços dos homens da fábrica Ryan de San Diego; com isso, o voo só foi possível pelo trabalho da coletividade. Os aviadores esclarecem esta questão na peça:

OS AVIADORES - Sete homens em San Diego construíram meu
 aparelho,
 Trabalhando, muitas vezes, 24 horas sem parar,
 Empregando alguns metros de tubos de aço.
 O que eles fizeram deve me bastar.
 Eles trabalharam, eu
 Continuo o trabalho deles. Não estou sozinho, somos
 Oito voando neste avião (BRECHT, 2004, p. 171).

A coletividade converge na figura daquele que pilota a máquina e todos são convidados a assumir o voo. Logo no início da peça, o Rádio anuncia aos Aviadores que estes receberão da coletividade um aparelho, o qual será o responsável pela

primeira travessia área do oceano. Além disso, relata que muitas pessoas estarão à sua espera na Europa; Os Aviadores aceitam o desafio, sobem no aparelho e, apesar de todos os comentários contrários, eles destacam que o mais relevante naquele momento seria a realização da viagem - a travessia pelo oceano-, e que o seu nome não teria importância.

OS AVIADORES – Meu nome não interessa, (...)
 Meu aparelho fui eu mesmo que escolhi.
 Ele voa a 210 km por hora,
 Seu nome é ‘Espírito de São Luís’.
 As fábricas de aviões Ryan de San Diego
 Construíram-no em 60 dias. Eu estive lá
 60 dias; e durante 60 dias tracei,
 Nas cartas terrestres e marítimas,
 A rota do meu voo. (...)
 3 dias fiquei esperando pelo melhor tempo,
 Mas os relatórios dos observatórios
 Não são bons e vão piorar:
 Nevoeiro sobre a costa e tempestade sobre o mar.
 Mas agora não quero mais esperar.
 Agora eu vou embarcar. (...)
 Agora levanto voo.
 Há vinte anos o homem Blériot
 Foi homenageado porque
 Sobrevoou 30 miseráveis quilômetros
 De água salgada.
 Eu atravesso
 3000 (BRECHT, 2004, p. 167-169).

Os homens das fábricas de aviões Ryan de San Diego, que construíram o aparelho “Espírito de São Luís”, são mais relevantes do que o nome daquele que o pilotará. Além disso, mesmo que os relatórios dos observatórios apontem que o tempo irá piorar, com nevoeiro invadindo a costa e uma tempestade caindo sobre o mar, a travessia não será cancelada. O trabalho dos sete operários das fábricas ao construírem o avião impulsiona a luta contra os obstáculos a serem enfrentados no trajeto. De acordo com Os Aviadores, “(...) sete homens em San Diego construíram meu aparelho, trabalhando, muitas vezes, 24 horas sem parar (...). Eles trabalharam, eu continuo o trabalho deles. Não estou sozinho, somos oito voando neste avião” (BRECHT, 2004, p. 171). Sobrevoavam, portanto, naquele avião os próprios homens de San Diego juntamente com Os Aviadores, que embarcaram na viagem assumindo todos os possíveis riscos. Os 3000 quilômetros a serem percorridos durante a travessia e a coletividade assumida pelo piloto simbolizam a luta contra o

primitivo, a busca pelo avanço da ciência e o fim da miséria, da ignorância e da exploração humana. Estes elementos se interligam às proposições teóricas de Brecht sobre as relações entre teatro e pedagogia e, por meio desta inter-relação, compreendemos que o conceito de didática, nesta peça e nas demais peças didáticas, precisa ser buscado no texto, na condução e na postura assumida frente ao experimento proposto, o qual se encontra amparado por uma visão histórica e dialética da realidade.

Nesse sentido, encontramos em “Pequeno Organon para o Teatro”, escrito em 1948 (BRECHT, 1967; 2005c), a ideia de que o contexto social é constituído por determinadas formas de organização que definem as condições materiais de existência dos homens e que elas pertencem a um dado momento histórico; portanto, as relações humanas não podem ser vistas como eternas e imutáveis. As épocas anteriores e a atual em que vivem os homens devem ser compreendidas como efêmeras e passíveis de mudanças. Com base nesta concepção, os personagens no teatro devem se movimentar por meio de impulsos de caráter social, os quais variam de acordo com a época a que pertencem. Tanto as peças como os homens são tomados como históricos e a atitude crítica pretendida nas peças didáticas será desenvolvida com base neste aprendizado. A ação no palco possibilita a análise das condições históricas da forma como elas são, mas, sobretudo, como elas poderiam e podem ser. A partir destas ideias, analisamos que na peça “O voo sobre o oceano”, assim como em outras peças didáticas (a exemplo de “A peça didática de Baden-Baden sobre o acordo”), os avanços das ciências são abordados como indicadores que caracterizam o homem da era científica e a sua vida em sociedade; porém, também é apontado que o desenvolvimento das ciências como a base para o domínio sobre a natureza, para as descobertas e para as mudanças trazidas ao cotidiano, seja pela modernização dos veículos, pelos aviões, pelo cinema ou pelas transformações nos meios de comunicação, não se estendeu a todos os homens e não lhes possibilitou uma vida mais digna e igualitária. Desta maneira, a produção industrial em larga escala e o uso da natureza como fontes de renda são apontados como meios, na modernidade, para que o homem adapte a natureza às suas conveniências; entretanto, este desenvolvimento não alcança o espírito humano. O autor se expressa da seguinte forma:

Em todas as direções o homem olhava sobre si mesmo com uma nova visão, para ver como ele podia adaptar para suas conveniências os objetivos naturais. De década para década, seu meio ambiente físico se transformava cada vez mais, depois, de ano para ano, e mais tarde, quase que de dia para dia. Eu próprio estou, neste momento, escrevendo em uma máquina que não era conhecida na época em que nasci. Viajo em novos veículos, com uma rapidez que meu avô não poderia imaginar; nada havia naquele tempo que se movesse tão rapidamente. E além disso, elevo-me no ar, o que seria impossível para meu pai. As novas ciências podem ter possibilitado estas grandes alterações – e sobretudo uma possibilidade de modificação de nosso ambiente – mas ainda não pode ser dito que estamos imbuídos de seu espírito e que este nos condicione. A razão por que a nova forma de pensar e sentir não penetrou ainda as grandes massas humanas é que as ciências devem sua supremacia a uma classe – a burguesia – a qual por sua vez foi levada a esta posição pelas ciências na exploração e domínio da natureza, operando em outros setores ainda não muito claros: os das relações dos homens entre si, na ação de explorar e subjugar a natureza. Esta tarefa, da qual dependem todas as outras, foi realizada sem que os novos métodos de pensamento que a possibilitaram, esclarecessem as relações mútuas existentes entre aqueles que a realizaram. A nova visão da natureza não foi aplicada na sociedade (BRECHT, 1967, p. 189).

O avanço das ciências proporcionou alterações no ambiente social, mas os novos métodos de pensamento que impulsionaram este desenvolvimento não alcançaram as relações entre os homens. A exploração e o domínio sobre a natureza contribuíram para que a classe burguesa detivesse privilégios sociais, concentrasse o desenvolvimento das ciências e a condução dos rumos a serem seguidos nas relações entre os homens. As relações de subjugar, explorar e dominar a natureza foram estendidas ao convívio humano pela divisão das classes sociais, e na sociedade capitalista, quanto maior a produção de bens, maior é a miséria das massas; por sua vez, a minoria colhe os lucros da exploração da natureza e estende esta exploração à maioria dos homens. Brecht nos mostra, tanto em suas proposições teóricas quanto em sua dramaturgia, que nem sempre o progresso é de todos ou para todos, que ele foi reduzido à vantagem de uma minoria sobre a maioria e à criação de meios pelo homem para destruir o próprio homem. O autor relata que em tempos antigos, as catástrofes naturais eram as culpadas pelas desgraças sofridas pelos homens; em contrapartida, nos tempos atuais o progresso científico é o meio responsável por lhes trazer a exploração e a destruição, visto que os benefícios das ciências não são voltados a todos os homens. Ainda assim, os avanços que elas possibilitam não devem ser descartados. Esta concepção sobre o

avanço científico é discutida em “O voo sobre o oceano”, e será na figura dos Aviadores que encontraremos o elemento didático nesta peça.

OS AVIADORES

1

Muitos dizem que os tempos são velhos,
 Mas eu sempre soube que vivemos num tempo novo.
 Eu lhes digo: não é à toa
 Que há 20 anos surgem casas da terra como montanhas de aço.
 A cada ano muitos partem para as cidades como se
 esperassem algo,
 E através dos continentes sorridentes
 Corre a notícia: o imenso e temível oceano
 Não passa de um pequeno lago.
 Agora sou o primeiro a sobrevoar o Atlântico,
 Mas estou convencido: amanhã mesmo
 Vocês rirão do meu voo.

2

Mas esta é uma batalha contra o que é primitivo
 E um esforço para melhorar o planeta,
 Semelhante à economia dialética
 Que transformará o mundo desde sua base.
 Portanto
 Lutemos contra a Natureza
 Até nos tornarmos naturais.
 Nós e nossa técnica ainda não somos naturais.
 Nós e nossa técnica
 Somos primitivos.
 Os navios a vapor rivalizaram com os veleiros,
 Que, por sua vez, haviam deixado os barcos a remo para trás.
 Eu
 Voo para rivalizar com os navios a vapor
 Na luta contra o que é primitivo.
 Meu avião, frágil e trêmulo,
 Meus aparelhos cheios de falhas,
 São melhores que os de antes, e
 Enquanto voo
 Luto contra o meu avião e
 Contra o que é primitivo (BRECHT, 2004, p. 174-175).

Os Aviadores vencem as adversidades da natureza, como o Nevoeiro, a Nevasca e o Sono; portanto, as catástrofes naturais não são mais as culpadas pelos problemas dos homens; eles se mantêm firmes e confiantes no aparelho, que foi construído com sacrifício por seus companheiros de San Diego e afirmam, com isso, o princípio de mutabilidade dos homens e de suas conquistas. O imenso e temível oceano de hoje seria um pequeno lago amanhã; no presente eles seriam os primeiros a sobrevoarem o Atlântico, no entanto, no futuro, muitos iriam rir deste voo.

Isto é visto de forma positiva, como uma batalha contra o que é primitivo, que busca a transformação do mundo desde a sua base. O que está em jogo não é somente o avanço científico e o que dele pode advir, mas a mudança que deve incidir sobre o pensamento humano, mais precisamente, por meio do exercício do pensamento dialético (“Semelhante à economia dialética/Que transformará o mundo desde sua base). A luta é direcionada contra a natureza e contra si mesmos, contra as tolices em que os homens acreditam e que os fazem ser primitivos. Ao voarem, os Aviadores se tornam ateus, lutando contra a exploração e a ignorância que compõem a humanidade e que são simbolizadas na figura de Deus. Para eles, apenas uma revolução poderia liquidar com a figura de todo e qualquer deus, por meio de aparelhos mais aperfeiçoados, microscópios mais precisos, saneamento das cidades e extermínio da miséria. Sob estas condições, Deus não mais precisaria existir e a ignorância humana poderia ser combatida com a ajuda das máquinas e dos operários, além da ajuda daqueles que conhecem esta história, pois todos estarão incluídos e contribuirão na luta contra o que é primitivo. Na peça, o trecho em que Brecht explana estas ideias sobre a necessidade de uma mudança qualitativa nas ações e formas de pensar dos homens encontra-se na parte intitulada “Ideologia”, que é dividida em quatro blocos. Apresentaremos os dois últimos trechos, a seguir:

OS AVIADORES

(...) 3

Portanto luto contra a Natureza e

Contra mim mesmo.

Seja lá o que eu for, acredite nas tolices que acreditar,

Quando voo, eu sou

Um verdadeiro ateu.

Por 10 mil anos, lá

Onde as águas se tornavam escuras no céu,

Entre a luz e o crepúsculo, incontido, surgia

Deus. E da mesma forma,

Sobre as montanhas de onde vinha o gelo,

Os ignorantes incorrigíveis avistavam

Deus. E da mesma forma,

No deserto, ele vinha nas tempestades de areia, e,

Nas cidades, ele era gerado da desordem

Das classes sociais, pois a humanidade se divide em duas:

Exploração e Ignorância, mas

A Revolução liquida com ele.

Abram estradas através das montanhas, e ele desaparecerá.

Os rios o expulsarão do deserto. A luz

Mostrará o vazio e

O espantará de imediato.

Portanto participem
 Da luta contra o que é primitivo,
 Da liquidação do além e
 Da expulsão de todo e qualquer deus, onde quer que
 Ele surja.
 Sob os microscópios mais precisos
 Ele cairá.
 Os aperfeiçoados aparelhos
 O expulsarão dos ares.
 O saneamento das cidades,
 O extermínio da miséria,
 Farão com que ele desapareça e
 O enxotarão de volta ao primeiro milênio.

4

Mesmo nas cidades melhoradas
 Ainda prevalece a desordem,
 Que nasce da ignorância e se parece com Deus.
 Porém as máquinas e os operários a
 Combaterão. E vocês também
 Devem participar
 Da luta contra o que é primitivo! (BRECHT, 2004, p. 175-176).

Nos quatro blocos de “Ideologia” vão sendo expostas as contradições próprias à ideologia dominante e a crise gerada por elas, encaminhando o leitor/atuante da peça didática à percepção de que se faz necessário romper com a crise por meio de uma mudança qualitativa. Nesta se inscrevem o combate à exploração e à ignorância por meio da apropriação do conhecimento científico pelo homem e pela possibilidade de que os avanços trazidos pelas invenções da modernidade, como o rádio ou o avião, sejam utilizados em benefício da coletividade. Segundo as concepções teóricas de Brecht (1967), expressas em “Pequeno Organon para o Teatro”, a burguesia é a beneficiária da ciência, retirando dela a sua prosperidade e transformando-a em domínio; no entanto, se a perspectiva científica incidir sobre as ações da classe burguesa, o seu domínio será questionado e chegará ao fim. Esta proposição é encontrada na peça didática “O voo sobre o oceano”, pois busca-se o desenvolvimento de uma atitude científica sobre a natureza da sociedade humana, cuja origem se encontra na luta entre as classes sociais, e o posicionamento contrário ao que é primitivo, expulsando-se todo e qualquer deus. Brecht (1967) acreditava que o espírito científico já estava em desenvolvimento pela classe dominada (operários) e que por meio deste conhecimento tornava-se possível analisar a dominação e a exploração que vinham sendo realizadas pela classe

burguesa. O passo final seria, portanto, a superação das contradições sociais e a mudança do sistema capitalista. Na peça “O voo sobre o oceano”, a desordem ainda era vista como dominante, mas o combate à ignorância e à exploração possibilitaria a superação do primitivo. Assim, o autor nos lembra que, mesmo com a chegada dos Aviadores ao aeroporto “Le Bourget”, a luta não chegara ao fim:

RÁDIO E AVIADORES - No tempo em que a humanidade
 Começava a se conhecer,
 Nós construímos veículos
 Com madeira, ferro e vidro,
 E atravessamos os ares voando.
 Por sinal, a uma velocidade
 Superior em mais do dobro à do furacão.
 E na verdade nossos motores eram
 Mais fortes que cem cavalos, mas
 Menores que cada um deles.
 Durante mil anos tudo caiu de cima para baixo,
 Com exceção dos pássaros.
 Nem mesmo nas mais antigas pedras
 Encontramos qualquer indício
 De que algum homem
 Tenha atravessado os ares voando.
 Mas nós nos erguemos.
 Próximo ao fim do 3º milênio de nossa era
 Ergue-se nossa
 Ingenuidade de aço,
 Mostrando o que é possível
 Sem nos deixar esquecer:
 O que ainda não foi alcançado.
 A isto é dedicado este relato (BRECHT, 2004, p. 182-183).

A peça termina com o “Relatório sobre o que ainda não foi alcançado”, para que os homens mantenham em seu horizonte a mudança qualitativa a ser desenvolvida sobre as contradições do sistema capitalista, a fim de que ocorra a sua superação. O aspecto fundamental a ser modificado é o de que a exploração e o domínio sobre a natureza pelo homem não sejam as bases das relações sociais, superando-se todas as formas de exploração do homem sobre o homem. Relacionamos este aspecto à visão brechtiana acerca dos fins do teatro, o qual deve ser o responsável por defender os interesses próprios à sua época e por definir os elementos que se constituirão como objetos a serem analisados e vistos como estranhos/não habituais. Neste sentido, em “Pequeno Organon para o Teatro”, Brecht afirma que:

Todos os passos à frente, toda e qualquer emancipação da natureza, no domínio da produção, que levem a uma transformação da sociedade, todas as tentativas orientadas numa nova direção, que têm sido levadas a efeito pela humanidade para melhorar o seu destino, dão-nos um sentimento de triunfo e confiança, proporcionando-nos esperança de transformações de todas as coisas – quer a literatura nos descreva essas tentativas como bem sucedidas ou malogradas (BRECHT, 1967, p. 215-216).

A travessia sobre o oceano se inscreve como uma das tentativas de emancipação da natureza, domínio da produção e transformação dos rumos da vida humana pela ação dos próprios homens. Nesta peça didática, Brecht (2004) contrapõe o pioneirismo da travessia aérea à visão do trabalho coletivo e ao domínio da natureza, sintetizando estes elementos na figura dos Aviadores. Na parte final, “Relatório sobre o que ainda não foi alcançado”, encontramos a ideia de que as ações humanas se voltam ao futuro sob a perspectiva de que é possível transformar todas as coisas, mesmo quando estas ações não alcançam o sucesso imediato. O fundamental é a busca, o caminhar e as tentativas voltadas a um futuro que traga melhores condições de vida a todos os homens. O teatro, neste contexto de busca pela transformação social, possui a tarefa principal de exposição da história, de forma que quando o homem torna estranho aquilo que lhe é habitual há a possibilidade de que se analisem os interesses próprios à sua época. É isto que observamos em “O voo sobre o oceano” e, por meio desta peça, são colocadas em pauta as atitudes e decisões do homem, a miséria de grande parte deles e a contraposição entre o individualismo e a coletividade. O homem é incitado a agir em prol do coletivo, e caso o avanço científico alcance as suas formas de viver e pensar, será possível enfrentar as condições desfavoráveis (o Nevoeiro, a Nevasca e o Sono) e superá-las, alcançando uma mudança qualitativa. Assim, mesmo frente às adversidades, o homem busca a transformação, arrisca-se e alça voo, superando os feitos anteriormente realizados. A persistência daqueles que lutam merece ser exaltada; no entanto, deve-se pensar no momento adequado para se realizar a mudança. Esta necessita de planejamento, de estudo dos perigos e dos obstáculos que poderão aparecer no meio do caminho (lembramos que os Aviadores levam 60 dias para traçar a sua rota); porém, muitas vezes, ainda que os relatórios apontem condições desfavoráveis, é preciso empreender o voo. O avanço técnico-científico, utilizado a favor da coletividade, é a chave para a transformação de um mundo dividido em classes sociais, mas ele precisa ser associado ao extermínio da miséria,

da exploração e das crenças religiosas, que conduzem à ignorância e ao conformismo. Com isso, a necessidade de transformar as bases da sociedade atual e os benefícios oriundos do avanço das ciências a todos os homens são questões problematizadas e unidas à ideia de que ainda há muito a ser realizado, em um processo de busca constante para a melhoria das relações sociais.

O “Relatório sobre o que ainda não foi alcançado” finaliza a peça “O voo sobre o oceano” e também inicia “A Peça Didática de Baden-Baden sobre o Acordo” (Das Badener Lehrstück vom Einverständnis). Esta peça, escrita em 1929, contou com a colaboração de S. Dudow e E. Hauptmann, estreando em 28 de julho de 1929, em Baden-Baden. Os personagens desta peça são: O Aviador, Os Três Mecânicos, O Líder do Coro (Chantre), O Narrador, Três Palhaços e O Coro; a história divide-se em onze partes, a saber: Relatório do Voo, A Queda, Inquéritos para saber se o homem ajuda o homem (Primeiro Inquérito, Segundo Inquérito e Terceiro Inquérito), A recusa da Ajuda, A deliberação, Contemplação dos Mortos, Leitura dos Comentários, O Exame, Enaltecimento e Desapropriação, A Expulsão e O Acordo.

Em nota do caderno I dos Versuche (Ensaaios) (apud BRECHT, 2004), há uma indicação do autor para que se substitua o termo “inatingível” por “o que ainda não foi alcançado”. Esta troca, feita tanto na peça sobre o voo como na peça sobre o acordo, é significativa porque a mudança passa a ser situada no horizonte das ações humanas e é ressaltada a ideia de movimento - o devir (vir a ser) –, demonstrando-se que as condições sociais são acontecimentos em processo, compreendidos por meio de suas contradições e de sua possibilidade permanente de movimento e mudança.

Conforme afirmamos, a primeira parte de “A Peça Didática de Baden-Baden sobre o Acordo”, sob o título de “Relatório do Voo”, retoma a última parte da peça sobre a travessia pelo oceano. Nesta, o Rádio e os Aviadores falam sobre o que ainda seria alcançado, naquela são os Quatro Aviadores que fazem este relato. A diferença no texto destas duas partes encontra-se na indicação do tempo; na peça do voo afirma-se que a humanidade está próxima ao fim do terceiro milênio de nossa era, e na peça didática sobre o acordo ela se situa próxima ao fim do segundo milênio. Portanto, se relacionarmos as duas peças perceberemos que o voo dos quatro aviadores ocorre antes da travessia aérea pelo oceano; além disso eles não obtêm êxito em sua viagem, contrariamente ao que ocorreu em “O voo sobre o

oceano”. Investigando os acontecimentos da história mundial, descobrimos que “A Peça Didática de Baden-Baden sobre o Acordo” se relaciona à viagem de dois aviadores franceses: Charles Nungesser, um aristocrata da pilotagem francesa (citado textualmente em um trecho da peça) e François Coli, um marinheiro e ex-soldado de infantaria. Ambos se prontificaram a fazer uma travessia inédita na época e sem escalas, entre Paris e Nova York, em maio de 1927. Alguns anos depois, Lindbergh completou este feito. O biplano monomotor, L'Oiseau Blanc, conhecido como o Pássaro Branco, assim como os aviadores nunca foram encontrados. Na peça didática sobre o acordo, a queda dos aviadores serve como fio condutor para o exame da seguinte questão: “O homem ajuda o homem?”.

Antes de iniciar este exame, na segunda cena, o Líder do Coro fala aos aviadores acidentados para que não voem mais e para que permaneçam imóveis, pois o nível do solo, naquele momento, seria suficientemente alto para eles. Pede, na sequência, que eles se identifiquem e os Aviadores Acidentados respondem que:

Nós participamos dos trabalhos dos nossos camaradas.
 Nossos aviões se tornaram melhores,
 Voamos cada vez mais alto,
 O mar foi vencido,
 E eis que as montanhas já ficaram baixas.
 Fomos dominados pela febre
 Do petróleo e da construção das cidades.
 Nossos pensamentos eram máquinas e
 Luta pela velocidade.
 Com a luta esquecemos
 O nosso nome e o nosso rosto,
 E com a pressa da partida
 Esquecemos o objetivo de nossa partida.
 Mas nós lhe imploramos
 Que venham ao nosso encontro e
 Que nos deem água,
 E um travesseiro para apoiarmos nossa cabeça,
 E que nos ajudem, pois
 Não queremos morrer (BRECHT, 2004, p. 192-193).

Os acidentados reconhecem que participaram do trabalho realizado por seus camaradas para tornarem seus aviões cada vez melhores, a fim de que voassem mais alto e vencessem o mar. No entanto, eles foram dominados pelo progresso, pela busca frenética por mais velocidade e acabaram esquecendo sua identidade e o propósito de seu voo. Apesar disso, eles pedem à multidão que lhes dê água e um travesseiro porque não desejam morrer. O Coro dirige-se à multidão e comenta

sobre este pedido de socorro, mostrando um cálice com água e um travesseiro, perguntando se eles deveriam ou não os ajudar. Inicialmente, a multidão responde de forma afirmativa ao Coro; porém, quando este lhes pergunta se os acidentados fizeram alguma coisa para ajudá-los, a multidão responde de forma negativa. Neste momento, aparece o Narrador, que se dirige à multidão e diz: “Sobre estes corpos, que já se esfriam, investigaremos se o homem costuma ajudar o homem” (BRECHT, 2004, p. 193). Assim, são instaurados três inquéritos para saber se o homem ajuda o homem.

A exposição da contradição contida na ajuda passa a se constituir em objeto de análise da peça, por meio de um olhar de estranheza sobre os acontecimentos e os comportamentos sociais demonstrados. Relacionamos este procedimento instaurado na peça às proposições teóricas de Brecht (1967), discutidas em “Pequeno Organon para o Teatro”. Neste texto, o autor afirma que os sentimentos, as ações e o julgamento dos homens expressam as formas de convívio social e que a compreensão destas relações sociais ocorre por meio da contradição. Desta maneira, ator e público (quando este se fizer presente, no caso das peças didáticas), analisarão as contradições nas atitudes dos personagens das peças frente aos acontecimentos vividos na sociedade. Esta análise, relacionada especificamente à peça de Baden-Baden sobre o acordo, se pauta no questionamento para saber se o homem ajuda o homem, o que significa investigar a necessidade de ajuda na sociedade em que vivemos e o sentido de sua negação. Além disso, a forma como se desenvolve a apresentação dos três inquéritos se relaciona à concepção expressa por Brecht (1967) de que suas peças se constituem por episódios individuais que se contrapõem, com a finalidade de estruturar pequenas peças dentro de uma peça, fazendo com que elas estejam interligadas e nelas sejam interpostos juízos críticos.

Como não podemos solicitar o público a lançar-se na história, como se fosse num rio, e a deixar-se levar à sua deriva, os episódios individuais devem ser interligados de tal forma que suas juntas sejam facilmente notadas. Esses episódios não devem seguir-se imperceptivelmente, mas devem dar-nos a possibilidade de interpormos nossos juízos críticos. (...) Desta forma, o acontecimento único e particular revela um ar ‘estranho’, pois aparece como algo geral, algo que se tornou um princípio (BRECHT, p. 213-214).

A estruturação dos inquéritos em “A Peça Didática de Baden-Baden sobre o Acordo” impede que o leitor/participante da peça seja lançado na história como se estivesse em um rio, à própria sorte. Em cada um destes inquéritos, o princípio da ajuda, que poderia ser tomado como algo natural, é colocado em dúvida e é examinado. No primeiro, o Líder do Coro fala à multidão sobre as grandes descobertas e realizações do homem ao longo da história: as descobertas de novos continentes, a construção das grandes cidades e das máquinas a vapor, o conhecimento que foi acumulado pela humanidade (movimento da Terra, composição do ar, descoberta dos peixes abissais), entre outros aspectos. À medida que isto vai sendo relatado, o Coro adverte que o pão não havia ficado mais barato; ao contrário, a miséria aumentara nas grandes cidades, e, há muito tempo, ninguém mais sabia o que era um homem:

O LÍDER DO CORO *se adianta* - Um de nós atravessou o mar e
 Descobriu um novo continente
 Mas muitos depois dele
 Lá construíram grandes cidades com
 Muito esforço e inteligência.
 O CORO *retruca* - Nem por isso o pão ficou mais barato.
 O LÍDER DO CORO - Um de nós construiu uma máquina
 Cujo vapor aciona uma roda, e essa foi
 A mãe de muitas outras máquinas.
 Mas muitos trabalham nelas
 Todos os dias.
 O CORO *retruca* - Nem por isso o pão ficou mais barato.
 O LÍDER DO CORO - Muitos de nós meditaram
 Sobre o movimento da Terra ao redor do Sol, sobre
 O íntimo do homem, as leis
 Gerais, a composição do ar,
 E sobre os peixes abissais.
 E descobriram grandes coisas
 O CORO *retruca* - Nem por isso o pão ficou mais barato.
 Pelo contrário,
 A miséria aumentou em nossas cidades,
 E já há muito tempo
 Ninguém mais sabe o que é um homem.
 Por exemplo: enquanto vocês voavam, rastejava
 Pelo chão algo semelhante a vocês,
 Não como um homem!
 O LÍDER DO CORO *dirigindo-se à Multidão* – Então, o homem ajuda
 o homem?
 A MULTIDÃO *responde* – Não (BRECHT, 2004, p. 193-194).

A conclusão é a de que o homem não ajuda o homem. Mesmo com suas descobertas e com os avanços delas originados, o homem não foi capaz de

proporcionar uma vida digna e justa ao seu semelhante. Nesta peça, há recorrência na discussão sobre os avanços técnicos e sobre as descobertas científicas, a exemplo de “O voo sobre o oceano”, porém, é a análise dos atos de exploração praticados pelo homem contra o próprio homem, o exame sobre a ajuda na sociedade capitalista e a necessidade sobre o estar de acordo com a transformação que são ressaltados e orientam o desenvolvimento das discussões empreendidas.

No segundo inquérito, o Líder do Coro apresenta à multidão vinte fotografias, relativas à época atual, para mostrar como os homens são massacrados pelos homens e, ao final, a multidão também conclui que não há ajuda nas relações sociais. Por fim, no terceiro inquérito, o Líder do Coro mostra à multidão um número de palhaços, para que estes encenem uma situação em que ocorre a ajuda. Aparecem três palhaços de circo conhecidos como: Sr. Schmitt (gigante), Primeiro e Segundo. Os dois últimos adulam o Sr. Schmitt, perguntando se ele estava gostando da noite e se ele não queria se sentar um pouco. Eles confessam tratar o gigante desta forma por ele ser muito forte. No entanto, naquele dia, o Sr. Schmitt não estava se sentindo bem e Segundo insiste para que ele se acomode na cadeira, a fim de descansar um pouco, enquanto Primeiro adverte que se ele se sentar poderá nunca mais levantar. O Sr. Schmitt comenta, então, que seu pé esquerdo dói e como Primeiro havia recomendado que ele não se sentasse, Segundo tem uma ideia brilhante para acabar com o problema instaurado:

PRIMEIRO *para o Segundo* – Hoje ele não pode se sentar, porque senão ele é capaz de não conseguir se levantar nunca mais.

SR. SCHMITT – Meu Deus!

PRIMEIRO – Ouviu? Ele mesmo já está entendendo. Por isso o sr. Schmitt prefere ficar de pé.

SR. SCHMITT – Sabe, eu acho que o meu pé esquerdo está me doendo um pouco.

PRIMEIRO – Doí muito?

SR. SCHMITT *com dor* - Como?

PRIMEIRO – Doí muito?

SR. SCHMITT – Sim, dói bastante...

SEGUNDO - É de ficar de pé.

SR. SCHMITT - Bem, será que eu devo me sentar?

PRIMEIRO - Não, de jeito nenhum. Isso nós temos que evitar.

SEGUNDO - Se o seu pé esquerdo está doendo, só tem um remédio: fora com o pé esquerdo.

PRIMEIRO - E quanto mais rápido, melhor.

SR. SCHMITT - Bem, se vocês acham...

SEGUNDO - Claro.

Serram-lhe o pé esquerdo (BRECHT, 2004, p. 196-197).

Arrancar o pé esquerdo, esta é a ajuda concedida. Após este ato, inicia-se uma verdadeira mutilação do Sr. Schmitt, arrancam-lhe a perna, a orelha, o braço e, finalmente, a cabeça.

Desatarraxam-lhe a cabeça. O senhor Schmitt cai de costas.

SR. SCHMITT – Esperem! Um de vocês precisa pôr a mão na minha testa.

PRIMEIRO – Onde?

SEGUNDO – O senhor agora se sente mais aliviado, senhor Schmitt?

SR. SCHMITT – Não. O problema é que estou deitado de costas sobre uma pedra.

SEGUNDO – Ora, senhor Schmitt, também não se pode ter tudo.

Os dois riem ruidosamente. Fim do número dos palhaços (BRECHT, 2004, p. 200).

Com ironia, o espetáculo dos palhaços demonstra a crueldade contida na ajuda e explicita a contradição entre ajuda e poder. Os palhaços, que sentiam medo da força do gigante (sr. Schmitt), ao final da cena saem rindo deste porque a necessidade de ajuda lhes propiciou o exercício do poder, ao mesmo tempo em que o poder foi o responsável por determinar a situação em que a ajuda se fez necessária. A multidão que assiste ao espetáculo conclui que deve rasgar o travesseiro e jogar fora a água; opta pela recusa da ajuda aos aviadores acidentados.

A MULTIDÃO lê para si mesma - Certamente vocês já observaram

A ajuda em mais de um lugar,

Sob diferentes formas. Gerada por um estado de coisas

Que ainda não conseguimos dispensar:

A violência.

Contudo, nós o aconselhamos a enfrentar

A cruel realidade

Com uma crueldade ainda maior. E,

Abandonando o estado de coisas que gera a necessidade,

Abandonem a necessidade. Portanto,

Não contem com ajuda:

Recusar a ajuda supõe violência.

Obter ajuda também supõe a violência.

Enquanto a violência impera, a ajuda poderá ser recusada.

Quando não mais imperar a violência, a ajuda não mais será

Necessária.

Por isso, em vez de reclamar ajuda, é preciso abolir a violência.

Ajuda e violência constituem um todo,

E é este todo que é preciso transformar (BRECHT, 2004, p. 201).

A multidão compreende que a necessidade de ajuda é gerada por condições alicerçadas na violência e que a obtenção ou a recusa da ajuda pressupõem a violência. Portanto, ajuda e violência formam um todo que deve ser transformado e é preciso estar de acordo com a transformação das condições que tornam a ajuda necessária. O estar de acordo se pauta na luta contra a exploração e a ignorância que se encontram na base da sociedade capitalista; a intenção é que a situação de miséria, controle e poder do homem sobre o homem seja superada. Brecht (2004) estabelece uma relação dialética entre a parte e o todo, demonstrando que a totalidade não se resume à soma de suas partes. O todo e as partes se encontram em constante movimento, há entre eles uma negação mútua e a possibilidade de se modificarem de acordo com as relações que vão sendo estabelecidas. Quando a necessidade de ajuda é examinada na peça, percebemos que a parte retirada do todo possibilita a expressão das características fundamentais presentes na totalidade. Ajuda e violência se encontram em uma relação de tensão, se interpenetram e formam uma totalidade, explicando-se mutuamente. Porém, se modificarmos as condições em que se estabelece a relação entre as partes, modificaremos a totalidade e, uma vez que esta seja transformada, se tornará possível estabelecer outras relações entre os homens, pautadas em novas bases. Assim, a totalidade não é imutável, ela se encontra em processo e, neste sentido, Brecht (2004) propõe o abandono do estado de coisas que torna a ajuda necessária. Abandono, morte e renúncia permeiam a atitude de “estar de acordo” e, neste contexto, a individualidade é contraposta à coletividade.

Na parte seguinte, os acidentados lidam com a ideia de que irão morrer, mas não desejam a morte. O Narrador lhes mostra, por duas vezes, dez fotografias de mortos para que eles as contemplem. Observamos que a apresentação de fotografias nesta cena e também na anterior (Segundo Inquérito) demonstra a intenção de Brecht (2004) de expor, comentar e propor atitudes a serem assumidas pelo homem por meio do confronto das imagens projetadas frente ao texto de sua peça; em outras palavras, a expectativa é a de que o homem adote a atitude de discussão diante do que vem sendo mostrado no palco e empreenda a tomada de posição no meio social em que vive. O efeito de estranhamento incitado pela projeção das fotografias pretende mostrar o mundo sob a perspectiva de que é possível atuar sobre ele. A discussão sobre o estranhamento nos remete a um texto de Brecht (1967), intitulado “Uma Nova Técnica de Representação”, que foi escrito

em 1940. Nele, este autor aborda a relevância da técnica do estranhamento e a oposição entre o efeito do estranhamento e a empatia (obtida pela técnica da identificação), destacando que a atitude de observação e de crítica é exercitada com base nos acontecimentos e comportamentos representados no palco, os quais remetem à realidade histórico-social. Além disso, Brecht (1967) aponta que a atitude crítica é vista, normalmente, como negativa, no entanto ele pretende introduzir uma atitude crítica na arte que ressalte a parte positiva presente no momento negativo, atribuindo-lhe a característica de ser atuante. A partir destes apontamentos, consideramos que a projeção de imagens (fotografias) na peça de Baden-Baden sobre o acordo, que deve se relacionar a acontecimentos sociais próprios da época, está voltada à finalidade de criação de um ambiente não ilusório, caracterizado como fundamental à poética brechtiana, segundo o qual o estranhamento e a observação crítica incidem não sobre a representação artística do mundo, mas sobre o próprio mundo.

O Coro é outro elemento fundamental neste processo, ele (ou o que a ele for equivalente na peça) expressa os comentários da coletividade e incita a atitude de análise e crítica diante dos acontecimentos. Por meio dele, o mundo contraditório em que o homem vive não é ocultado pela falsa representação de um mundo harmônico e pelo prazer de determinadas sensações que o afastem de sua realidade social. Na peça de Baden-Baden sobre o acordo, o Coro é responsável por formalizar a recusa da ajuda da Multidão aos acidentados, é ele que ensina aos aviadores a atitude a ser aprendida: “Morram, mas aprendam. Aprendam, mas não aprendam errado” (BRECHT, 2004, p. 202). De acordo com o Coro, o certo é mais fácil de ser aprendido e, mesmo com pouco tempo, os acidentados teriam tempo suficiente para aprender. A partir deste momento, o Narrador se destaca do Coro e começa a ler trechos de um livro com comentários aos acidentados:

O NARRADOR – 1. Quem arranca algo, segurará algo. E a quem algo é arrancado, também ele o segurará. E quem segura algo, dele algo será arrancado.

Aquele que de nós morre, abandona o quê? Não abandona apenas a sua mesa ou a sua cama! Aquele de nós que morre, também sabe: abandono tudo o que existe e dou mais do que tenho. Aquele de nós que morre, abandona a rua que conhece e também a que não conhece. As riquezas que possui e também as que não possui. A própria miséria. A sua própria mão. Como, então, quem não estiver exercitado nisso, poderá levantar uma pedra? Como poderá levantar uma grande pedra? Como, quem não estiver exercitado no

abandono, abandonará a sua mesa? Ou como abandonará tudo aquilo que possui e também o que não possui? A rua que conhece e também a que não conhece? As riquezas que possui e também as que não possui? A própria miséria? A sua própria mão?

2. Quando o Pensador se viu numa violenta tempestade, estava sentado num grande veículo e ocupava muito espaço. A primeira coisa que fez foi sair do veículo, a segunda foi tirar seu casaco, a terceira foi deitar-se no chão. Assim ele venceu a tempestade reduzido à sua menor dimensão.

OS ACIDENTADOS *perguntam ao Narrador* – E assim ele sobreviveu à tempestade?

O NARRADOR – Reduzido à sua menor dimensão, ele sobreviveu à tempestade.

OS ACIDENTADOS - Reduzido à sua menor dimensão, ele sobreviveu à tempestade.

O NARRADOR – 3. Para ajudar um homem a aceitar a morte, o Pensador interveniente pediu-lhe que se despojasse de todos os seus bens. Depois de ter abandonado tudo, ao homem só restava a vida. Abandona mais uma coisa, disse-lhe o Pensador.

4. Se o Pensador venceu a tempestade, venceu-a porque conhecia a tempestade e estava de acordo com a tempestade. Portanto, se quiserem superar a morte, é preciso conhecer a morte e estar de acordo com a morte. Mas aquele que procura o acordo deverá preferir a pobreza. Não deve estar preso às coisas! As coisas podem ser tiradas e aí não haverá acordo. Também não deve estar preso à vida! A vida pode ser tirada e aí não haverá acordo. Também não deve estar preso aos pensamentos, porque também os pensamentos poderão ser tirados e aí também não haverá acordo (BRECHT, 2004, p. 203-204).

O estar de acordo é uma temática recorrente nas peças didáticas, conduz a fábula em “Aquele que diz sim” e “Aquele que diz não”, e se faz fundamental em “A peça didática de Baden-Baden sobre o acordo”. Nesta, o exercício do abandono e o aprender a morrer alicerçam a capacidade do estar de acordo. A renúncia às coisas, aos pensamentos e à própria vida torna possível a superação das condições atuais. Assim, a atitude de estar de acordo pressupõe a negação de uma série de outras atitudes, como é mostrado no exame realizado com os quatro acidentados pelo Coro, em presença da multidão. Aos Três Mecânicos é perguntado a que altura voaram, e estes respondem, inicialmente, que voaram a uma altura extraordinária, mas com a insistência da pergunta acabam respondendo que subiram a quatro mil metros de altura, depois confessam que voaram a uma altura considerável, até chegarem à seguinte resposta: “Erguemo-nos um pouco acima do solo” (BRECHT, 2004, p. 205). O Aviador responde que voou a uma altura extraordinária. O Coro pergunta também aos mecânicos se eles foram enaltecidos. Estes respondem que não foram enaltecidos, mas com a insistência da questão acabam confessando que

foram extremamente enaltecidos. O Aviador revela que não foi suficientemente enaltecido. Prosseguindo com o exame, o Coro pergunta aos mecânicos quem eles eram e estes respondem que são aqueles que sobrevoaram o oceano, diante da insistência da pergunta afirmam: “Não somos ninguém” (BRECHT, 2004, p. 206). O Aviador responde com convicção que é Charles Nungesser. Por fim, o Coro questiona aos mecânicos quem esperava o seu retorno, e estes respondem que muitos os aguardavam além-mar. Depois, falam que seu pai e sua mãe, mas diante da insistência reconhecem que ninguém os esperava. Diante deste exame, o Coro conclui:

O CORO – Então quem morrerá, se vocês morrerem?
 OS TRÊS MECÂNICOS ACIDENTADOS – Aqueles que foram enaltecidos demais.
 O CORO - Então quem morrerá, se vocês morrerem?
 OS TRÊS MECÂNICOS ACIDENTADOS – Aqueles que se ergueram um pouco acima do solo.
 O CORO - Então quem morrerá, se vocês morrerem?
 OS TRÊS MECÂNICOS ACIDENTADOS – Aqueles que ninguém espera.
 O CORO - Então quem morrerá, se vocês morrerem?
 OS TRÊS MECÂNICOS ACIDENTADOS – Ninguém.
 O CORO – Agora sabeis:
 Ninguém
 Morrerá, se vocês morrerem.
 Agora eles atingiram
 Sua menor dimensão.
 O AVIADOR ACIDENTADO – Mas eu, com meu voo,
 Atingi minha maior dimensão.
 Tão alto quanto eu voei,
 Ninguém voou.
 Eu não fui enaltecido o bastante, eu
 Não poderei ser enaltecido o bastante.
 Não voei por nada nem por ninguém.
 Voiei por voar.
 Ninguém me espera, eu
 Não voo em sua direção, eu
 Voo para me afastar de vocês, eu
 Jamais morrerei (BRECHT, 2004, p. 206-207).

Há uma ruptura entre os mecânicos e o aviador. Os Três Mecânicos atingem a sua menor dimensão, enquanto o Aviador alcança a sua maior dimensão. A renúncia do particular/individual frente ao consenso/coletivo encontra-se situada na cisão destas figuras, e o abandono (desapropriação) de tudo o que tornou o voo possível se torna um critério para mostrar quem está ou não de acordo. O Coro solicita que os acidentados abandonem o motor, as asas e o trem de aterrissagem;

no entanto, o Aviador não concorda em abandonar o seu avião e em renunciar àquilo que o torna um piloto. Ainda assim, ocorre o processo de desapropriação do Aviador e seu rosto se torna irreconhecível porque o seu cargo havia sido extinto e ele não tinha mais uma identidade. O Coro enaltece a renúncia dos Três Mecânicos e demonstra que sem uma ocupação; o Aviador não era mais humano e deveria morrer.

O CORO *junto com a Multidão* – Aquilo que jaz sem cargo
 Não é mais humano.
 Morra agora, você não-mais-humano!
 O AVIADOR ACIDENTADO – Eu não posso morrer.
 OS TRÊS MECÂNICOS ACIDENTADOS – Você se afastou do curso
 das águas, homem.
 Você não esteve no curso das águas, homem.
 Você é muito grande, você é muito rico.
 Você é singular demais.
 Por isso não pode morrer.
 O CORO - Mas
 Quem não pode morrer
 Também morre.
 Quem não sabe nadar
 Também nada (BRECHT, 2004, p. 209).

Ao afirmar que mesmo aquele que não pode morrer, morre, o Coro expressa a possibilidade de mudança do homem e de suas relações. Trata-se de uma metáfora sobre a morte, que se volta à renúncia de bens e interesses particulares em benefício da coletividade. Há, para os mecânicos acidentados, a possibilidade de reconstruir o avião e marchar junto a este coletivo. Com isso, a atitude de estar de acordo se torna responsável por problematizar a contradição entre o individual e o coletivo, por explicitar o movimento que se caracteriza como um processo permanente de mudança e por possibilitar a superação que se volta ao devir. Isto significa que a humanidade e o mundo, a relação pautada na divisão de classes sociais e a condição de exploração e ignorância em que vivem os homens podem ser transformadas.

O CORO - Quando tiverem melhorado o mundo,
 Melhorem, então, o mundo melhorado.
 Abandonem-no!
 O LÍDER DO CORO – Avante!
 O CORO - Quando, ao melhorar o mundo, tiverem completado a
 verdade,
 Completem, então, a verdade completada.

Abandonem-na!
 O LÍDER DO CORO – Avante!
 O CORO - Quando, ao completar a verdade, tiverem transformado a
 humanidade,
 Transformem, então, a humanidade transformada.
 Abandonem-na!
 O LÍDER DO CORO – Avante!
 O CORO - Transformando o mundo, transformem-se!
 Abandonem a si mesmos!
 O LÍDER DO CORO – Avante! (BRECHT, 2004, p. 211).

Não basta transformar a realidade e adequar-se a ela, é preciso criar condições para continuar modificando-a sempre, para que nada seja considerado imutável²⁷. Se o homem assumir a postura de estar de acordo e aprender a estar de acordo com a mudança tudo será transformado. Para tanto, se faz necessário o abandono da velocidade, do mundo melhorado, da verdade completada, da transformação da humanidade transformada, da transformação do mundo e de si próprio. Abandono e morte honram o acordo e impulsionam a humanidade a seguir adiante; o estar de acordo com a transformação possibilita que se supere tudo aquilo que foi transformado, em um contínuo vir a ser.

A discussão sobre o estar de acordo e a problematização entre o individual e o coletivo são também exploradas nas peças “Aquele que diz sim” / “Aquele que diz não” – Óperas Escolares (Der Jasager und Der Neinsager – Schulopern), as quais foram escritas entre 1929 e 1930, contaram com a colaboração de E. Hauptmann e K. Weill, foram baseadas na adaptação inglesa de Arthur Waley do “Nô” japonês “Taniko” e tiveram sua estreia em 23 de junho de 1930, em Berlim.

Segundo Eggensperger e Namekata (2013), a peça Tanikô (“O Ritual do Lançamento no Vale”) pertence ao gênero teatral Nô, conhecido como teatro de máscaras, que se consagrou através das peças de Kan’ami, no século XIV, e de seu filho Zeami. O teatro Nô atingiu seu auge nesta época, mas suas origens remontam à antiguidade japonesa (794-1185 d.C). A autoria de Tanikô é incerta, porém é atribuída a Konparu Zenchiku (1405–1468?), discípulo e genro de Zeami. Há muitas versões desta peça, porém, Eggensperger e Namekata (2013) apontam a coletânea de peças Nô datada de 1914 como fonte principal para as traduções existentes, na qual são encontrados os seguintes personagens: a Mãe (shite, protagonista),

²⁷ A discussão sobre nada ser visto como imutável é encontrada em todas as peças didáticas; no entanto, cabe-nos ressaltar que há a expressão textual desta ideia no prólogo de “A exceção e a regra”, peça que abordaremos adiante.

Matsuwaka (kokata, ator-criança), o yamabushi Sotsu no Ajari (waki, coadjuvante) e o Líder Menor (tsure, acompanhante). Segundo os autores, em Tanikô:

A temática se refere à transgressão das regras sociais e religiosas em detrimento dos sentimentos humanos e da necessidade de sacrifício. Por amor à mãe que está doente, um menino pede ao seu mestre, o yamabushi Sotsu no Ajari, que o leve à peregrinação nas montanhas com a finalidade de rezar pela cura de sua mãe. O religioso hesita em levá-lo, mas, diante de sua insistência, acaba concordando. No entanto, durante a viagem, o menino adocece e o grupo que fazia a peregrinação decide que o menino deve morrer, obedecendo às antigas leis dos yamabushi: a lei de tanikô, o lançamento no vale, é então cumprida, e o menino é atirado em um vale. No entanto, inconformados com a situação, Sotsu no Ajari e seus companheiros peregrinos recorrem a rezas ao fundador da seita dos yamabushi e a entidades sobrenaturais, com o intuito de trazer o menino de volta à vida, e suas preces são atendidas, culminando em um final auspicioso. Os yamabushi são os seguidores da crença Shugendô, conhecida como 'religião das montanhas' (...). Os yamabushi realizam o ascetismo nas montanhas que, segundo os princípios do Shugendô, são locais sagrados, habitados por entidades sobrenaturais, por caracterizarem o elo de comunicação entre o céu e a terra. As denominações que aparecem no texto – Katsuragi, Ômine – correspondem a montanhas consideradas sagradas no Shugendô e, até hoje, consistem em locais de peregrinação (EGGENSPERGER; NAMEKATA, 2013, p. 4).

Nas peças brechtianas “Aquele que diz sim” e “Aquele que diz não”, o contexto religioso transcendental configurado na peça japonesa não está presente; portanto, não há o apelo a entidades sobrenaturais quando o menino decide seguir o costume das antigas leis. O que Brecht faz é contrapor a decisão do menino em duas versões, que devem ser encenadas sempre em conjunto e, apesar de abordarem semelhante forma de desenvolvimento, o fazem com desfechos contrários. Os personagens destas peças são: O Professor, O Menino, A Mãe, Os Três Estudantes e O Grande Coro; ambas se dividem em duas partes, sem uma nomeação de título correspondente.

Em “Aquele que diz sim”, o Grande Coro inicia a peça anunciando que:

O GRANDE CORO - O mais importante de tudo é aprender a estar de acordo.
Muitos dizem sim, mas sem estar de acordo.
Muitos não são consultados, e muitos
Estão de acordo com o erro. Por isso:
O mais importante de tudo é aprender a estar de acordo (BRECHT, 2004, p. 217).

O compromisso e a reflexão sobre o acordo são imprescindíveis, o Coro alerta que não basta estar de acordo, o importante é aprender a estar de acordo. Na sequência, aparece o Professor, que se apresenta e conta ter um aluno na escola da cidade que depende da mãe para lhe prestar os cuidados necessários, pois o pai morreu. Ele irá se despedir de seu aluno porque está de partida para uma viagem às montanhas, em busca de remédios e instruções com os grandes médicos, a fim de tentar erradicar uma epidemia que havia se abatido na cidade. Esta parte da história é semelhante ao início da peça “Aquele que diz não”, a única diferença está no motivo da viagem do Professor às montanhas. Na segunda história, o Professor não vai buscar remédios e instruções, ele organiza uma caravana de estudos, com o intuito de realizar pesquisas com os grandes mestres. O Menino, nas duas versões, pede para acompanhá-lo pelo mesmo motivo, pois, conversando com os grandes médicos, que residem além das montanhas, poderia descobrir a cura para a doença de sua mãe. A resposta recebida é a de que a viagem é perigosa, que o Menino não conseguiria completar o trajeto e que ele não deveria abandonar a sua mãe doente. Porém, mesmo diante da fala do Professor, o Menino insiste em acompanhá-lo e assume os riscos da viagem; afinal ele não estava de acordo com a doença e desejava trazer o remédio que iria curar sua mãe. Indeciso, o Professor procura a Mãe de seu aluno e lhe conta o pedido feito por este, revelando os perigos daquela viagem. Professor e Mãe percebem que nenhum argumento irá modificar a decisão do Menino e afirmam: “Muitos estão de acordo com o erro, mas ele não está de acordo com a doença, e sim em acabar com a doença” (BRECHT, 2004, p. 220). A Mãe diz não ter mais forças para contrariar e se resigna ao fato de que o filho partirá na viagem além das montanhas, mas pede-lhe que retorne brevemente.

Chegando à segunda parte da peça, as diferenças entre a primeira e a segunda história começam a se acentuar. Em “Aquele que diz sim”, o Grande Coro narra a trajetória do Professor, do Menino e dos Três Estudantes rumo às montanhas, afirmando que o Menino já não conseguia mais suportar tanto esforço, seu coração não aguentava e seus pés cansados pediam retorno imediato. Assim, ele se dirige ao Professor e relata não estar se sentindo bem:

O MENINO – Eu não me sinto bem.

O PROFESSOR – Pare! Quem faz uma viagem como esta não pode dizer essas coisas. Talvez você esteja cansado por não estar

acostumado a subir montanhas. Pare e descanse um pouco (BRECHT, 2004, p. 221).

Os Três Estudantes, ouvindo as falas do Menino, perguntam ao Professor se ele está preocupado com o seu aluno. A resposta obtida é a de que o Menino estava apenas cansado pela subida. Mesmo assim, os Três Estudantes insistem na pergunta e o que se segue é uma longa pausa. Logo após, os estudantes comentam entre si:

OS TRÊS ESTUDANTES *entre eles* – Vocês ouviram?
 O professor disse
 Que o menino está somente cansado por causa da subida,
 Mas ele não está ficando com uma aparência muito estranha?
 Logo depois da cabana vem a passagem estreita.
 Só se pode passar por ela
 Agarrando-se à rocha com as duas mãos (BRECHT, 2004, p. 221).

Se o Menino estivesse doente não suportaria o esforço de se agarrar à rocha e eles teriam que abandoná-lo. No entanto, quando o Professor percebe que o Menino ficara mesmo doente, pede aos Três Estudantes que o carreguem pela passagem estreita. Estes tentam, mas não obtêm sucesso e, diante do fato de que uma cidade inteira espera pelos remédios que eles vieram buscar, os estudantes apontam como única solução deixar o Menino nas montanhas. O Professor concorda com os estudantes, mas considera justo que se pergunte àquele que ficou doente se é necessário regressar por sua causa.

OS TRÊS ESTUDANTES E O GRANDE CORO – Nós vamos lhe
 Perguntar (eles lhe perguntaram) se ele quer
 Que se volte (que voltem) por sua causa.
 Porém, mesmo se ele quiser,
 Nós não vamos (eles não iam) voltar,
 E sim deixa-lo aqui e continuar (BRECHT, 2004, p. 222).

Os estudantes se unem ao Coro e mostram, por meio de sua fala, a ação a ser desenvolvida, o que provoca o efeito de estranhamento. Isto se evidencia tanto pela escrita do texto, que alterna o uso da primeira pessoa do plural (nós) em contraposição à terceira pessoa do plural (eles), como pela representação da ação que se desenvolve após ter sido anunciada. Esta forma de demonstrar a ação por meio da citação e do comentário nos remete à discussão feita por Brecht (1967), em

seu texto “Uma Nova Técnica de Representação”. Relacionando as ideias deste texto às peças didáticas “Aquele que diz sim” e “Aquele que diz não”, ressaltamos que a oposição estabelecida entre a aceitação (dizer sim) e a negação (dizer não), sobretudo no que se refere ao posicionamento sobre o estar ou não estar de acordo frente ao grande costume, possibilita o exercício do pensamento dialético. A contradição é imprescindível para a compreensão do mundo - como ele é e como poderia (pode) ser-, é por meio dela que podemos explicar as relações entre os homens. Desta forma, Brecht (2004) incita, pela oposição estabelecida entre as suas peças, o exercício do pensamento dialético, demonstrando que não é seu propósito ensinar regras de conduta a serem seguidas, mas colocar estas regras em discussão frente às relações sociais que se encontram estabelecidas pelos homens.

Retomando a peça “Aquele que diz sim”, após a fala dos Três Estudantes e do Grande Coro, o Professor se encaminha ao Menino para colocar em prática aquilo que havia sido por eles anunciado. Ele explica ao seu aluno que, segundo o costume, aquele que fica doente deve responder que não é necessário retornar por sua causa. O Menino diz compreender e acaba respondendo favoravelmente ao antigo costume; ele se mostra “de acordo” com a decisão de ser deixado sozinho. Entretanto, mesmo recebendo a resposta que esperavam, os Três Estudantes não se movem. Vendo-os ali parados, o Menino pede-lhes um favor:

O MENINO - Eu quero dizer uma coisa: eu peço que não me deixem aqui, e sim me joguem no vale, porque eu tenho medo de morrer sozinho.

OS TRÊS ESTUDANTES – Nós não podemos fazer isso.

O MENINO – Parem! Eu exijo.

O PROFESSOR – Vocês decidiram continuar e deixá-lo aqui.

É fácil decidir o seu destino,

Mas difícil executá-lo.

Estão prontos para jogá-lo no vale?

OS TRÊS ESTUDANTES – Sim (BRECHT, 2004, p. 223).

O Menino pede para ser jogado no vale e a execução deste destino não é tarefa fácil para os que prosseguirão. Prestes a morrer, o Menino admite que tinha conhecimento dos riscos quando embarcou naquela viagem, mas confessa que foi movido pelo objetivo de encontrar uma cura. Ele faz um pedido final aos estudantes para que peguem seu cantil, ponham o remédio e o façam chegar até a sua mãe doente quando regressarem. Por fim, o Grande Coro relata:

O GRANDE CORO - Então os amigos pegaram o cantil
E deploraram os tristes caminhos do mundo
E suas duras leis amargas,
E jogaram o menino.
Pé com pé, um ao lado do outro,
Na beira do abismo,
De olhos fechados, eles jogaram o menino,
Nenhum mais culpado que o outro.
E jogaram pedaços de terra
E umas pedrinhas
Logo em seguida (BRECHT, 2004, p. 224).

Os Três Estudantes jogam o Menino no vale e pegam seu cantil, deplorando os tristes caminhos do mundo e as duras leis que o regem. Assim, na beira do abismo, de olhos fechados, eles o jogam. O Menino diz sim, ou seja, aceita sacrificar-se, opta por morrer e concorda que a expedição prossiga sem ele. Entretanto, isto possibilita que seus companheiros de viagem reflitam sobre o costume, eles hesitam em abandonar o Menino e quando o jogam no vale, o fazem de olhos fechados, lastimando os tristes caminhos do mundo. O estar de acordo é posto em discussão.

Em “Aquele que diz não”, O Menino, como na história anterior, não se sente bem durante a viagem e os Três Estudantes questionam o Professor sobre o estado de saúde deste. Eles também comentam entre si a chegada a uma passagem estreita, e que só conseguiria cruzá-la aquele que se agarrasse à rocha com as duas mãos. Portanto, se a pessoa estivesse doente, não teria forças suficientes para atravessar. Os estudantes concluem que não poderiam carregar ninguém naquela passagem e o melhor a fazer seria seguir o grande costume de jogar no vale a pessoa que não conseguisse prosseguir viagem. Pensando assim, dirigem-se ao Professor e comentam a sua decisão. Este se mostra surpreso com o fato, mas reconhece que aquele era o grande costume e que não poderia se opor a ele. Lembra, porém, que este mesmo costume exige que se pergunte àquele que ficara doente se todos deveriam voltar por sua causa.

A pergunta que iria ser feita ao doente, como na peça “Aquele que diz sim”, já possuía uma resposta. Mesmo que o Menino pedisse para voltarem, eles iriam jogá-lo no vale e prosseguiriam a viagem. O Professor explica a situação ao seu aluno, ressaltando que, segundo o costume, o doente deveria responder que não seria necessário retornar por sua causa, aceitando, com prazer, ser jogado no vale.

O PROFESSOR, *que foi até o Menino no plano 1* – Presta atenção! Há muito tempo existe a lei que aquele que fica doente numa viagem como esta tem que ser jogado no vale. A morte é imediata. Mas o costume também exige que se pergunte àquele que ficou doente se se deve voltar por sua causa. E o costume exige que aquele que ficou doente responda: Vocês não devem voltar. Se eu estivesse em seu lugar, com que prazer eu morreria! (BRECHT, 2004, p. 230).

O Menino diz compreender a tradição, porém, depois de refletir, afirma que não está de acordo com ela. Os Três Estudantes aproximam-se dele e tentam mostrar-lhe que o melhor é seguir o costume:

OS TRÊS ESTUDANTES (...) Por que você não responde de acordo com o costume? Aquele que disse a, também tem que dizer b. Naquele tempo quando lhe perguntavam se você estaria de acordo com tudo que esta viagem poderia trazer, você respondeu que sim (BRECHT, 2004, p. 231).

O Menino conclui que, diante das circunstâncias, a resposta dada no início da viagem era falsa. Ele discorda da premissa apresentada pelos três estudantes porque nem sempre aquele que diz “a” deve dizer “b”, pode-se reconhecer que “a” era falso. Esta concepção propicia que pensemos as coisas e suas relações de forma não linear.

O MENINO – (...) Eu queria buscar remédio para minha mãe, mas agora eu também fiquei doente, e, assim, isto não é mais possível. E diante desta nova situação, quero voltar imediatamente. E eu peço a vocês que também voltem e me levem para casa. Seus estudos podem muito bem esperar. E se há alguma coisa a aprender lá, o que eu espero, só poderia ser que, em nossa situação, nós temos que voltar. E quanto ao antigo grande costume, não vejo nele o menor sentido. Preciso é de um novo grande costume, que devemos introduzir a cada nova situação (BRECHT, 2004, p. 231).

A cada nova situação, deve-se rever a anterior. O grande costume não tinha, para o Menino, o menor sentido. Seria preciso introduzir um novo grande costume, segundo o qual todos pudessem refletir sobre o estar de acordo, revendo suas decisões diante de cada nova situação. Os Três Estudantes ficam sem ação diante desta ideia e, mesmo reconhecendo verdade no que disse o Menino, perguntam ao Professor como devem proceder. Este deixa que eles decidam, mas alerta que caso retornem serão motivo de zombaria e vergonha. Por fim, os Três Estudantes questionam o mestre se seria vergonhoso uma pessoa falar a favor de si própria e

este lhes responde que não. Frente a isso, os estudantes decidem voltar, pois não seria a zombaria, o desprezo ou o grande costume que os impediria de realizar e aceitar uma ideia justa. Eles levantam o Menino e o carregam de volta à cidade, criando um novo costume e uma nova lei.

O GRANDE CORO - Assim os amigos levaram o amigo
E eles criaram um novo costume,
E uma nova lei,
E levaram o menino de volta.
Lado a lado, caminharam juntos
Ao encontro do desprezo,
Ao encontro da zombaria, de olhos abertos,
Nenhum mais covarde que o outro (BRECHT, 2004, p. 232).

Em “Aquele que diz sim” e “Aquele que diz não” são contrapostas as posições sobre o estar ou não de acordo, pois muitos podem estar de acordo com o erro e isto deve ser evitado. O abandono e a morte são problematizados frente aos interesses individuais e coletivos; portanto, dizer sim e/ou dizer não implica que consideremos cada situação a ser enfrentada e suas repercussões. As ações do homem não se orientam segundo um costume pré-definido e universal; ao contrário, o movimento no mundo é constante e as mudanças tornam perceptíveis as contradições nele existentes, propiciando outras mudanças. O homem não é visto como um ser dotado de uma essência imutável, da mesma forma que suas leis não são verdades absolutas, e ao analisarmos o que se encontra estabelecido conseguiremos refletir sobre a condição de estarmos ou não de acordo, sobretudo diante do que ainda poderá ser desenvolvido. Este é o princípio que pauta as decisões a serem tomadas pelos homens; aliás, a tomada de decisão é uma questão relevante nas peças didáticas: a decisão de lutar contra o que é primitivo e alçar voo, de estar ou não de acordo e de aprender a estar de acordo com a possibilidade de mudança, e não com as práticas arraigadas.

Em “A decisão” – Peça Didática (Die Massnahme Lehrstück) também encontramos a questão sobre o estar de acordo, que é abordada sob a ótica de uma aprendizagem política. Esta peça foi escrita entre 1929 e 1930, contando com a colaboração de S. Dudow e H. Eisler. Nela é demonstrado que a busca pela transformação da realidade está vinculada à compreensão da parte e do todo que a compõem e, por meio desta compreensão, os homens serão ensinados a lutar

contra a exploração, a ignorância e a miséria. O objetivo da peça é ir além do espetáculo, alcançar as condições sociais e possibilitar a produção pelo homem de uma maneira mais simples de existência, em uma sociedade sem classes. Para tanto, o comunismo e a experiência do movimento revolucionário propagados pelos ensinamentos dos clássicos, sobretudo a partir das obras marxianas e leninistas, são apontados como meios de transformação das condições sociais e políticas estabelecidas. Estas ainda se encontram pautadas na propriedade privada, na exploração do homem pelo homem e na divisão da sociedade em classes. Brecht (2004) aponta em sua peça o comunismo e a revolução mundial como caminhos que se voltam à transformação das relações sociais entre os homens e estas ideias podem ser relacionadas à tese defendida na obra “Manifesto Comunista” (2007), que foi escrita em 1848 por Karl Marx e Friedrich Engels. Destacamos a parte intitulada “Proletários e Comunistas”, quando os autores afirmam que:

Será preciso grande inteligência para compreender que, ao mudarem as relações de vida dos homens, as suas relações sociais, a sua existência social, mudam também as suas representações, as suas concepções e conceitos; numa palavra muda a sua consciência? (...) As ideias dominantes de uma época sempre foram as ideias da classe dominante. Quando se fala de ideias que revolucionam uma sociedade inteira, isto quer dizer que no seio da velha sociedade se formam os elementos de uma sociedade nova e que a dissolução das velhas ideias acompanha a dissolução das antigas condições de existência (MARX, ENGELS, 2007, p. 57).

Relacionando as proposições citadas à peça didática “A decisão”, observamos que nesta última é discutida a necessidade de mudança das bases em que se assenta o modo de produção da sociedade capitalista por meio das ações dos agitadores (personagens da peça). Além disso, é proposta a revolução mundial pautada nos ideais comunistas com a intenção de que se modifiquem as representações e as formas de pensar dos homens. Assim, encontramos nesta peça, à semelhança das ideias de Marx e Engels (2007), a concepção de que é possível desenvolver na sociedade estabelecida os elementos de uma nova ordem social e que a superação das ideias presentes na sociedade que se quer modificar precisa seguir a transformação das condições de existência dos homens. De acordo com Koudela (2010), Brecht considerou esta peça como um modelo para o teatro do futuro; situou a troca de papéis entre os participantes como um fator essencial para a discussão, o jogo em grupo e o exercício da lógica dialética; e apontou a

possibilidade de serem introduzidas cenas inteiras de invenção própria e de tipo atual por aqueles que nela atuassem.

A peça “A decisão” estreou em 13 de dezembro de 1930 com três corais de operários no *Grosses Schauspielhaus*, a Filarmônica de Berlim, e Brecht fez um questionário anexado ao programa nesta ocasião com o intuito de avaliar o seu experimento, da mesma maneira feita com a peça “Aquele que diz sim”. O objetivo do dramaturgo foi avaliar o valor da aprendizagem política trazida pela peça ao espectador e aos participantes, além de coletar ideias e sugestões. Koudela (2010) relata que a estreia foi classificada por Brecht como uma demonstração e fez parte do experimento número nove do Caderno Especial dos *Versuche*. A peça contou com cinco versões, sendo duas escritas em 1930, uma em 1931, outra em 1935/1936 e a última versão em 1938, publicada nas *Gesammelte Werke* de 1938. A última edição crítica, a *Grösse kommentierte Berliner und Frankfurter Ausgabe*, publicada em 1988 pela Suhrkamp, traz as versões publicadas por Brecht em 1930 e 1931²⁸. A autora destaca também que Brecht se recusou a conceder permissão para novas encenações, relatando em uma carta a Paul Patera (diretor do Palco de estudantes da Suécia), de 1956, que a peça havia sido escrita para o ensino e que as encenações para um público poderiam suscitar afetações morais do tipo medíocre; ele termina a carta sugerindo ao diretor que seja feita a encenação da peça didática “A exceção e a regra”, a qual seria mais adequada para o ensino em teatros não profissionais.

Considerando estes apontamentos, passaremos à apresentação e discussão da peça “A decisão”. Os personagens são: O Coro de Controle, Os Quatro Agitadores, um após o outro, representando dois papéis cada um, a saber - O Jovem Camarada, O Diretor da Casa do Partido, Primeiro Cule, Segundo Cule, O Inspetor, Os dois Trabalhadores Têxteis, O Policial e O Comerciante; e a história divide-se em oito partes: Os Ensinos dos Clássicos, A Anulação, A Pedra, A Pequena e a Grande Justiça, O que é o Homem, afinal?, A Traição, A Fuga e A Decisão.

É interessante observar que há o desenvolvimento da peça dentro da peça por meio da ação dos quatro agitadores, o que propicia o efeito de estranhamento.

²⁸ A tradução feita por Ingrid Dormien Koudela, publicada pela Paz e Terra, toma por base a versão da edição alemã de 1955, a qual reproduziu o texto de 1931 (GATTI, Luciano. Questões sobre A medida, de Brecht. **Revista eletrônica de estética Viso** - Cadernos de estética aplicada nº 11, jan/jun/2012. Disponível em: <http://www.revistaviso.com.br> Acesso em 07 de dezembro de 2015).

Estes narram ao Coro de Controle os acontecimentos que os levou a tomar a decisão de matar O Jovem Camarada, demonstrando as atitudes e falas de todos os envolvidos para que seja possível analisar o ocorrido. O intuito é que o Coro compreenda como e por quê os agitadores tomaram a sua decisão, julgando-os e proferindo-lhes a sentença por seus atos no final da narrativa.

Na primeira parte da peça, o Coro de Controle parabeniza o trabalho realizado pelos Quatro Agitadores, afirmando que eles conseguiram levar mais um país à revolução, organizando as fileiras de combatentes e, por essa razão, o Coro estava de acordo com os revolucionários. Sem demora, os agitadores comunicam a morte de um camarada e se responsabilizam pelo ato.

OS QUATRO AGITADORES - Alto, temos algo a dizer! Queremos comunicar a morte de um camarada.

O CORO DE CONTROLE - Quem o matou?

OS QUATRO AGITADORES - Nós o matamos. Atiramos nele e o jogamos na mina de cal.

O CORO DE CONTROLE - O que ele fez para que vocês o matassem?

OS QUATRO AGITADORES - Muitas vezes fez o que era certo, algumas vezes o que era errado, mas por último colocou em risco o movimento. Ele queria o certo e fez o errado. Exigimos sua sentença.

O CORO DE CONTROLE – Mostrem-nos como e por que aconteceu e ouvirão nossa sentença.

OS QUATRO AGITADORES – Aceitaremos sua sentença (BRECHT, 2004, p. 237).

O Coro de Controle assume o papel de juiz do ocorrido e os agitadores se propõem a demonstrar que O Jovem Camarada desejava o certo, estava de acordo com o movimento, mas fez o errado. Ele não modificou a sua forma de pensar e os seus atos não contribuíram com a revolução. Inicia-se a narrativa dos Quatro Agitadores; eles relatam que vieram de Moscou e se dirigiam à cidade de Mukden para fazer propaganda e apoiar os movimentos do Partido Chinês nas fábricas. Próximos à cidade, apresentam-se aos dois membros da Casa do Partido e solicitam um guia; assim, O Jovem Camarada se oferece para acompanhá-los. A demonstração dos acontecimentos narrados é feita pelos agitadores, um deles assume o papel do Jovem Camarada e os outros três permanecem como os agitadores. O que encena O Jovem Camarada apresenta-se como o secretário da Casa do Partido e relata a sua convicção de aderir à revolução, pois não suportava mais admirar o espetáculo da injustiça.

O JOVEM CAMARADA – Sou o secretário da Casa do Partido, que é a última antes da fronteira. Meu coração bate pela revolução. O espetáculo da injustiça fez com que eu me enfileirasse entre os combatentes. O homem deve ajudar o homem. Sou pela liberdade. Acredito na humanidade. E sou a favor das medidas tomadas pelo Partido Comunista, que luta contra a exploração, a ignorância e pela sociedade sem classes (BRECHT, 2004, p. 238).

Na afirmação do Jovem Camarada percebemos a primeira ideia equivocada, que desconsidera a visão do todo formado pela ajuda e violência. Ele acredita que o homem deve ajudar o homem e o faz em diversos momentos da história, colocando em risco e, muitas vezes, impedindo o desenvolvimento das propostas do movimento revolucionário. Cabe lembrar que na peça de Baden-Baden sobre o acordo, Brecht explicita a relação entre a ajuda e a violência, entre a parte e o todo, discutindo a necessidade do abandono e da morte, a fim de que se modifique o mundo a partir de suas bases. Esta relação é retomada na figura do Jovem Camarada, na peça “A decisão”, de maneira a refletirmos sobre o seu comportamento. Ele se declara a favor da liberdade, dos interesses da humanidade e de todas as medidas tomadas pelo Partido Comunista; porém, sua luta contra a exploração e a ignorância rumo à sociedade sem classes não incide sobre as bases do sistema capitalista e ele não consegue modificar a sua forma idealista de pensar e agir. A sua anulação por meio da morte é um símbolo do processo de aprendizagem política do homem e da necessidade de compreensão da realidade a partir de outra lógica, a do materialismo histórico e dialético. Retornemos à história.

O JOVEM CAMARADA – Não trocamos de roupa dia e noite, lutando contra as investidas da fome, da decadência e da contrarrevolução. E vocês não nos trazem nada.

OS TRÊS AGITADORES – Assim é: nada lhes trazemos. Mas, atravessando a fronteira para Mukden, levamos aos operários chineses os ensinamentos dos clássicos e dos propagandistas: o ABC do comunismo. Levamos aos ignorantes ensinamentos sobre a sua situação; aos oprimidos, a consciência de classe; e aos conscientizados, a experiência da revolução. De vocês, no entanto, devemos solicitar um guia e um automóvel.

O JOVEM CAMARADA – Então fiz uma pergunta imprópria?

OS TRÊS AGITADORES – Não. A uma boa pergunta segue-se uma resposta ainda melhor. Estamos vendo que de vocês já foi exigido o máximo, mas se exigirá ainda mais; um de vocês deverá nos guiar até Mukden.

O JOVEM CAMARADA – Neste caso, deixo meu posto já extremamente difícil para dois e para o qual uma apenas deve bastar agora. Irei com vocês. Marchando em frente, difundindo os

ensinamentos dos clássicos comunistas: a revolução mundial (BRECHT, 2004, p. 238).

O Jovem Camarada mostra-se feliz em ver os Agitadores, pois a desordem, a penúria e a falta de pão impediam a continuidade da luta. Segundo ele, havia muita coragem, mas poucos sabiam ler. Os Agitadores disseram não ter trazido locomotivas, tratores, sementes, munição, metralhadoras ou instruções do comitê central; eles compreendiam a situação de fome e miséria vivenciada pelos camponeses e operários daquela cidade, mas a única coisa que poderiam fazer era levar os ensinamentos dos clássicos e dos propagandistas: o ABC do comunismo. Trariam ensinamentos, a consciência de classe e a experiência da revolução. Após O Jovem Camarada deixar seu posto e acompanhar os agitadores, O Coro de Controle faz um elogio à URSS (antiga União das Repúblicas Socialistas Soviéticas):

O CORO DE CONTROLE
 ELOGIO À URSS
 Já o mundo comentava
 Nosso declínio,
 Mas à nossa mesa parca
 Ainda se sentava a esperança
 De todos os oprimidos
 Que se contenta com água.
 E atrás da porta ruínosa
 O saber ensinava
 Os hóspedes com voz clara.
 Quando a porta tiver ruído
 Continuaremos sentados apenas mais visíveis:
 Aqueles a quem nem a geada nem a fome dizimam,
 Incansavelmente deliberando
 Sobre os destinos do mundo (BRECHT, 2004, p. 239-240).

O elogio remete à luta entre a burguesia e o proletariado, e por meio dele nos reportamos aos movimentos iniciados em 1848, em que as crises agrícolas, o desemprego, as greves, a fome e a miséria levaram à união da classe proletária, em uma marcha de revoluções contra a exploração estabelecida pela ordem burguesa. Esta luta foi ganhando dimensões cada vez maiores, teve como marco a revolução de fevereiro na França e se expandiu pela Europa. É também neste período que se situa a obra de Marx e Engels, “Manifesto Comunista”, e nela o apelo para que os proletários de todos os países se unam. Devemos lembrar que, mais tarde, teríamos um quadro histórico marcado pela Revolução Chinesa, iniciada em 1911 com a luta pela instituição da República, prosseguindo com a busca pela ascensão ao

comunismo, e pela Revolução Russa de 1917; estas mudanças indicariam os rumos para uma revolução proletária em larga escala e para o avanço do comunismo no mundo. Em “A decisão” encontramos apontamentos sobre o apoio do partido comunista soviético à militância revolucionária da China. Brecht sintetiza estes embates em sua peça e, por meio do elogio à URSS, demonstra a importância dos movimentos proletários e a propagação dos ideais comunistas para a transformação social²⁹.

O Jovem Camarada estava de acordo com os ideais revolucionários propagados e, juntamente com os agitadores, dirige-se ao Diretor da Casa do Partido para comunicar sua ida à Mukden. O Diretor concorda em liberar O Jovem Camarada como guia; no entanto, alerta sobre os perigos que eles irão enfrentar. Naqueles dias, o mundo inteiro observava a cidade de Mukden, a fim de ver quem frequentava a cabana dos operários chineses. Havia muitas pessoas prontas a atacar aqueles que intencionassem difundir ideias contrárias à ordem estabelecida. Por isso, foi combinado que O Jovem Camarada e os Quatro Agitadores atravessariam a fronteira para Mukden como chineses, a fim de não serem reconhecidos. Esta cena, intitulada Anulação, é realizada com um dos agitadores representando o diretor da Casa do Partido, outro como O Jovem Camarada e os outros dois como eles mesmos.

O DIRETOR DA CASA DO PARTIDO - Se um de vocês for ferido, não deve ser encontrado.

OS DOIS AGITADORES - Não será encontrado.

O DIRETOR DA CASA DO PARTIDO - Então vocês estão prontos para morrer e esconder o morto?

OS DOIS AGITADORES - Sim.

(...)

O DIRETOR DA CASA DO PARTIDO *dá-lhes as máscaras e eles a colocam* - A partir deste momento vocês não são mais ninguém, a partir deste momento, e talvez até o seu desaparecimento, vocês são operários desconhecidos, combatentes, chineses, nascidos de mães chinesas, pele amarela, falando apenas chinês, no sono e no delírio.

OS DOIS AGITADORES - Sim.

O DIRETOR DA CASA DO PARTIDO – Pelo interesse do comunismo, pelo avanço das massas proletárias de todos os países, afirmando a revolução mundial.

²⁹ Concordamos com Koudela (2010) que em “A decisão”, ao ser abordada a revolução na China e na Rússia, não há a intenção de que a peça se caracterize como um drama histórico: a intenção é a conscientização política dos participantes do experimento (KOUDELA, Ingrid Dormien. **Brecht**: um jogo de aprendizagem. 2ª. ed. São Paulo: Perspectiva, 2010 (1ª. edição, 1991; Coleção Estudos, 117/ dirigida por J. Guinsburg).

OS DOIS AGITADORES – Sim. Também o jovem camarada disse sim. Desta forma ele se mostrou de acordo com a anulação de seu rosto.

O CORO DE CONTROLE – Quem luta pelo comunismo

Deve saber lutar e não lutar;

Dizer a verdade e não dizer a verdade;

Prestar serviços e negar-se a prestar serviços;

Cumprir promessas e não cumprir promessas;

Enfrentar o perigo e evitar o perigo;

Identificar-se e não ser identificado.

Quem luta pelo comunismo

Só possui uma única virtude:

Lutar pelo comunismo (BRECHT, 2004, p. 241-242).

Eles estavam de acordo em se tornarem folhas em branco, sem nome ou família, seguindo as orientações do Partido em prol da revolução mundial. As máscaras os tornaram operários chineses desconhecidos para que lutassem pelo interesse do comunismo e pelo avanço do proletariado de todas as nações. A anulação das faces dos Quatro Agitadores e do Jovem Camarada pode ser aproximada da concepção discutida por Marx (2004), no terceiro manuscrito, intitulado “Propriedade Privada e Comunismo”, da obra escrita em 1844, “Manuscritos econômico-filosóficos”; sobretudo na parte em que o autor afirma que a história dos homens se desenvolve como a história da luta de classes e que o comunismo é a negação da negação; portanto, é o momento necessário para a superação e emancipação humanas rumo ao próximo desenvolvimento histórico. A anulação tratada na peça, o ato de apagar os rostos, demonstraria que os homens estavam de acordo com a solução trazida pelo comunismo para o conflito entre a existência e a essência, entre a liberdade e a necessidade, entre o indivíduo e a coletividade. A emancipação das relações humanas será alcançada quando cada ser for um coletivo, ou seja, de acordo com o Manifesto Comunista, quando a mínima unidade social não for um homem, mas uma associação em que o livre desenvolvimento de cada um se torne condição para o livre desenvolvimento de todos. Por outro lado, há a possibilidade de que estes mesmos elementos trazidos pela peça sejam discutidos enquanto um aniquilamento daqueles que não estão de acordo com as decisões da rede do Partido, como uma resistência aos que não se enquadram em uma medida. Reconhecemos as possibilidades de reflexão suscitadas pela peça didática; porém seguiremos a primeira linha de discussão. A seguir, é feito o elogio ao trabalho ilegal dos comunistas pelo Coro de Controle.

ELOGIO AO TRABALHO ILEGAL

É belo

Tomar a palavra em prol da luta de classes,

Conclamar as massas para a luta,

Pisar os opressores, libertar os oprimidos.

Árdua e necessária é a labuta cotidiana;

Atar no sigilo e com pertinácia

A rede do Partido diante dos

Canos dos fuzis dos empresários:

Falar, porém,

Ocultando o falante.

Vencer, porém

Ocultando o vencedor.

Morrer, porém

Ocultando a morte.

Quem não faria muito pela glória, mas quem

O faz pelo silêncio?

O pobre convida à sua mesa a honra.

Da cabana apertada, e em ruínas surge

Irreprimível a grandeza.

E a glória pergunta em vão

Pelos autores do grande feito.

Adiantem-se

Por um momento,

Desconhecidos, de rosto velado, e recebam

A nossa gratidão! (BRECHT, 2004, p. 242-243)

Os Quatro Agitadores e O Jovem Camarada partem para a cidade de Mukden com a tarefa de levar o conhecimento da luta de classes aos operários, não para erradicar a miséria em um dia, mas para instruí-los sobre a origem desta e erradicar as condições que a tornam possível. Assim, eles se aproximam dos *cules*³⁰, na cidade baixa, com o objetivo de lhes contar sobre a existência de sapatos com travas de madeira para puxadores de canoa, que eram vendidos em Tientsin. Os *cules* puxavam uma canoa pela corda na margem do rio e eram constantemente castigados pelo Inspetor, pois com o chão escorregadio e sem ter os sapatos adequados, eles escorregavam diversas vezes ao realizarem a sua tarefa. O intuito seria que eles reivindicassem os sapatos de madeira, exigindo melhores condições

³⁰ Segundo nota do tradutor Backes (2003), o termo alemão *Kuli* tem origem do hindu *kuli* e ambos são traduzidos como *cule*, em português, significando o operário nativo não especializado e mal remunerado, oriundo de países asiáticos, sobretudo os indianos e chineses, recrutados para o trabalho em colônias europeias, cujas condições de vida se assemelhavam às dos escravos. Esta nota se refere ao uso do termo “*cule*” no poema “O manifesto”, de Brecht, iniciado em 1945 e interrompido em 1955, um ano antes de sua morte, e que conta com 386 versos no original. A intenção de Brecht era versificar o Manifesto do Partido Comunista (1848), de Marx e Engels, na forma de um poema didático. Ressaltamos que o uso do termo “*cule*” também se encontra em sua peça “A exceção e a regra”; obra que trataremos adiante (BACKES, Marcelo. Nota e tradução do poema – O Manifesto. In: BRECHT, Bertolt. O manifesto. Nota e Tradução de Marcelo Backes. **Revista Crítica Marxista**, n. 16, p. 109-120, março, 2003. São Paulo: Boitempo Editorial, 2003).

de trabalho. Enquanto o Inspetor acelera o trabalho dos cules, para que até à noite o arroz chegue à cidade de Mukden, os operários entoam o “Canto dos Puxadores da Canoa com o Arroz”:

Na cidade que fica rio acima
 Há um bocado de arroz para nós,
 Mas a canoa que deve subir o rio é pesada,
 E a água corre rio abaixo.
 Nunca chegaremos lá em cima.
 Puxem mais rápido, as bocas
 Esperam pela comida.
 Puxem compassadamente. Não empurrem
 O companheiro ao lado (BRECHT, 2004, p. 244).

O Jovem Camarada sente tristeza ao ouvir a beleza do canto, que encobria o tormento daquele trabalho. Todas as vezes que um dos cules caía, o Inspetor açoitava os outros até aquele se levantar. Compadecendo-se da situação vivida por estes homens, O Jovem Camarada pergunta ao Inspetor se ele não havia percebido que o chão escorregava demais. Este fica indignado e responde que é necessário levar o arroz à cidade de Mukden. O Jovem Camarada explica que se os homens caírem constantemente não conseguirão puxar a canoa. Desta forma, ele alerta os cules para que se defendam, começando por não acreditar que aquilo que durante dois mil anos havia sido considerado impossível continue impossível para sempre. Ele conta aos trabalhadores sobre como os sapatos de Tientsin foram obtidos pelos operários daquela região, por meio de uma reivindicação coletiva, e que os cules deveriam exigir sapatos iguais àqueles. O Inspetor continua chicoteando os operários, até que mais um cai e não consegue se levantar. O Jovem Camarada pega uma pedra e a coloca na lama, repetindo diversas vezes este gesto, a fim de auxiliar todo aquele que escorregasse. Os trabalhadores continuam a cantar sua triste tarefa cotidiana, enquanto O Jovem Camarada os auxilia com a pedra.

Puxem mais rápido. As bocas
 Esperam pela comida.
 Puxem compassadamente. Não empurrem
 O companheiro ao lado.
 Quando o arroz chegar à cidade
 E as crianças perguntarem
 Quem puxou a canoa pesada, dirão:
 Ela foi puxada.
 (...) A comida vem lá debaixo
 Para os que a comerão lá em cima.

Aqueles que a trazem
Não comeram (BRECHT, 2004, p. 246-247).

Isto se repete por um longo tempo até que O Jovem Camarada não aguenta mais colocar as pedras para os cules e fala para que estes exijam os sapatos de madeira. Um dos trabalhadores, ouvindo aquilo, considera O Jovem Camarada como um idiota digno de riso. O Inspetor percebe a insistência do rapaz e o identifica como um agitador do povo, ordenando aos trabalhadores que o capturem. Perseguram-no por dois dias, e quando ele encontrou os Quatro Agitadores, eles foram perseguidos ainda por mais uma semana na cidade de Mukden. Assim, eles nunca mais puderam ir até as cidades baixas falar com os cules. O Coro de Controle propõe uma discussão sobre o ocorrido, perguntando aos Agitadores se não era correto apoiar o fraco onde quer que ele estivesse ou ajudar todo o explorado em seu sofrimento cotidiano. Estes respondem que O Jovem Camarada não ajudou os cules; na verdade, ele impediu que fosse feita a propaganda na cidade baixa e não houve mudança na situação vivida por aqueles operários. Depois do incidente, O Jovem Camarada reconhece que falhara, separando o sentimento da razão, e os Agitadores o consolam com as palavras de Lênin: “Sábio não é quem comete erros, sábio é quem sabe corrigi-los imediatamente” (BRECHT, 2004, p. 247). É perceptível a influência das concepções leninistas na peça; Brecht aproveita em diversos trechos de seu texto o que foi abordado na fala de Lênin (2011) por ocasião do III Congresso da Juventude Comunista da Rússia, proferida em outubro de 1920. Por exemplo, vemos na figura do Jovem Camarada a exposição de um modelo de comportamento que não contribui para a revolução (comportamento associal) e a escolha do termo jovem para este personagem nos remete à preocupação com a juventude, tratada no discurso leninista. Esta deveria receber a tarefa de aprender para que pudesse desenvolver a sociedade comunista, mas a questão não seria reconhecer a necessidade do aprendizado; o fundamental estaria no que aprender e como aprender. Analisemos um trecho da fala de Lênin:

Devemos deter-nos tanto mais nesta questão quanto se pode dizer, em certo sentido, que é precisamente à juventude que incumbe a verdadeira tarefa de criar a sociedade comunista. Porque é evidente que a geração de militantes educada na sociedade capitalista pode, no melhor dos casos, realizar a tarefa de destruir as bases do velho modo de vida capitalista baseado na exploração. No melhor dos casos poderá realizar a tarefa de criar um regime social que ajude o

proletariado e as classes trabalhadoras a conservar o poder nas suas mãos e a criar uma sólida base, sobre a qual só poderá edificar a geração que começa a trabalhar já em condições novas, numa situação em que não existem relações de exploração entre os homens. Pois bem, ao abordar deste ponto de vista a questão das tarefas da juventude, devo dizer que essas tarefas da juventude em geral e das uniões da juventude comunista e de quaisquer outras organizações em particular poderiam exprimir-se com uma só palavra: a tarefa consiste em aprender. Naturalmente, isto não é mais que uma só palavra. Ela não dá ainda respostas às perguntas principais e mais essenciais: que aprender e como aprender? E aqui toda a questão está em que, juntamente com a transformação da velha sociedade capitalista, o ensino, a educação e a formação das novas gerações, que criarão a sociedade comunista, não podem ser os antigos. O ensino, a educação e a formação da juventude devem partir do material que nos ficou da velha sociedade. Só poderemos construir o comunismo com a soma de conhecimentos, organizações e instituições, com a reserva de forças e meios humanos que nos ficaram da velha sociedade. Só transformando radicalmente o ensino, a organização e a educação da juventude conseguiremos que os esforços da jovem geração tenham como resultado a criação duma sociedade que não se pareça com a antiga, isto é, da sociedade comunista. Por isso precisamos nos deter pormenorizadamente naquilo que devemos ensinar e como deve aprender a juventude se quiser realmente justificar o nome de juventude comunista, e como prepará-la para que seja capaz de acabar de construir e completar aquilo que nós começamos. Devo dizer que a primeira resposta, e, ao que parece, a mais natural, é que a União da Juventude e toda a juventude em geral que queira passar ao comunismo tem de aprender o comunismo (LÊNIN, 2011, p. 1).

A aprendizagem do comunismo pela juventude relaciona a formação desta à luta incessante do proletariado contra a sociedade capitalista. A sociedade comunista visa tornar comum os meios de produção e o ensino dos jovens é relacionado à luta dos operários contra os exploradores. Esta intenção encontra-se expressa na peça didática “A decisão”; por meio dela, O Jovem Camarada serve como um modelo, ele estava de acordo com a transformação, mas não agiu neste sentido e isto deve ser evitado, modificado e superado. A reflexão sobre as suas ações se voltam ao ensino do comunismo e do comportamento revolucionário, fins apontados como primordiais no discurso leninista, e isto passa a ocorrer na peça por meio da discussão das atitudes antirrevolucionárias do Jovem Camarada. Retornemos à peça.

Apesar do incidente com os cules, os agitadores prosseguem com a sua tarefa na cidade de Mukden. Eles fundam as primeiras células nas fábricas têxteis e organizam uma escola do Partido, ensinando a todos como produzir

clandestinamente a literatura proibida. Depois, conseguem obter influência nas fábricas e, quando o salário dos operários sofre redução, fazem com que uma parte destes entre em greve. No entanto, como a outra parte continua trabalhando, a greve é ameaçada. Então, os agitadores concedem mais uma chance ao Jovem Camarada, dando-lhe panfletos para serem distribuídos na porta das fábricas. Ele se mostra de acordo com esta função e promete se comportar melhor desta vez. Infiltra-se dentre os trabalhadores têxteis e distribui os panfletos, convidando-os a arriscarem o que tinham, porque de fato não tinham nada.

O CORO DE CONTROLE – Venha camarada! Arrisque
 O centavo, que já não é mais centavo,
 A cama debaixo da goteira
 E o emprego que perderá amanhã!
 Saia para a rua! Lute!
 É tarde demais para esperar!
 Ajude a si mesmo, ajudando a nós:
 Pratique a solidariedade.
 O JOVEM CAMARADA – Arrisque o que tem, camarada!
 Você não tem nada (BRECHT, 2004, p. 246-247).

Quando dois operários têxteis se aproximam do Jovem Camarada, este lhes dá panfletos e pede que os leiam e os passem adiante. Por meio do que estava escrito ali eles saberiam como agir e acabariam aderindo à greve. Neste momento, O Policial, que estava por perto, pega o panfleto da mão do primeiro operário e pergunta a este quem havia lhe dado o papel. Como ele não responde, O Policial acusa o segundo operário de estar distribuindo os folhetos e afirma que todo aquele que realiza tais atos deve ser preso. O Jovem Camarada, ouvindo a discussão, aproxima-se e questiona se seria um crime instruir os ignorantes sobre a sua situação, afinal o próprio policial também era um proletário.

O POLICIAL – Os ensinamentos de vocês levam a coisas terríveis. Se vocês doutrinarem uma fábrica como essa, ela não mais reconhecerá nem o seu próprio dono. Esse pequeno panfleto é mais perigoso do que dez canhões (BRECHT, 2004, p. 250).

Negando a instrução, O Policial bate na cabeça do segundo operário, a fim de prendê-lo. O Jovem Camarada interfere, afirmando que ele estava cometendo um engano, pois aquele operário era inocente. O Policial começa a desconfiar também do Jovem Camarada e inicia uma perseguição. Durante esta caçada, o segundo

operário é imobilizado e, vendo que o seu amigo estava no chão, o primeiro operário se arremessa contra o agressor, sendo ajudado pelo Jovem Camarada. Desta forma, o Policial é desarmado e morto. Percebendo o que havia ocorrido, o segundo operário explica ao primeiro que eles não poderiam mais ir à fábrica e se volta contra O Jovem Camarada, considerando-o culpado pela situação. Diante das circunstâncias, o policiamento foi reforçado e não houve a distribuição dos panfletos. Ouvindo estas palavras, o Coro de Controle pergunta se não seria correto evitar a injustiça e Os Quatro Agitadores respondem que O Jovem Camarada havia evitado uma pequena injustiça, mas a grande, o furo da greve, continuou vigorando. O Coro de Controle mostra-se de acordo com esta posição.

Na sequência, os agitadores relatam que continuaram lutando diariamente contra as antigas associações, contra a desesperança e contra a submissão. Ensinavam os operários a transformar a luta por melhores salários em luta pelo poder, além da arte de realizar manifestações. Por aqueles dias, ficaram sabendo que os comerciantes estavam brigando com os ingleses, os quais dominavam a cidade por meio da alfândega. A fim de se beneficiarem com a briga entre os dominadores, a favor dos dominados, enviam O Jovem Camarada com uma carta para o comerciante mais rico. Nesta carta estava escrito que os cules fossem armados devido a uma ação conjunta da Associação dos Cules e dos Comerciantes contra os ingleses. A ideia seria armar os cules para a revolução proposta pelos agitadores. Chegando à casa do Comerciante, O Jovem Camarada entrega-lhe a carta e é prontamente convidado a almoçar em sua companhia. Enquanto eles esperam o preparo da refeição, O Comerciante expõe a sua opinião sobre os cules. Afirma ser um homem esperto, pois contrata seus operários quase de graça; para ele, os cules saem mais baratos do que o arroz que compra para revender, por isso, ainda que não os alimente o suficiente e eles morram, este fato não tem importância porque facilmente ele poderá arranjar outro cule. O Jovem Camarada ouve a tudo, contrariado, e não se cansa de perguntar quando seriam mandadas as armas à cidade baixa, já que esta era a única razão dele estar ali. O Comerciante combina que tratarão deste assunto após o almoço, e antes que a refeição seja trazida, ele canta sua canção predileta – a “Canção da Mercadoria”:

Tem arroz lá, rio baixo.
Nas províncias rio acima as pessoas precisam de arroz.

Se deixarmos o arroz nos depósitos,
 O arroz ficará mais caro para elas.
 Aqueles que puxam a canoa receberão ainda menos arroz,
 Então o arroz ficará ainda mais barato para mim.
 O que é o arroz, afinal?
 E eu lá sei o que é o arroz?
 E eu lá sei, quem sabe disso?
 Não sei o que é o arroz,
 Eu só conheço o seu preço.
 Chega o inverno, as pessoas precisam de roupa.
 Então é preciso comprar algodão.
 Quando chega o frio, as roupas ficam mais caras.
 As fiações pagam salários altos demais.
 O problema é que existe algodão demais.
 O que é o algodão, afinal?
 E eu lá sei o que é o algodão?
 E eu lá sei, quem sabe disso?
 Não sei o que é o algodão,
 Eu só conheço o seu preço.

O homem precisa de muita ração,
 Com isso o homem fica mais caro.
 Para arrumar ração, precisa-se de homens.
 Os cozinheiros tornam a comida mais barata, mas
 Aqueles que comem a tornam mais cara.
 O problema é que existem homens de menos.
 O que é um homem afinal?
 E eu lá sei o que é um homem?
 E eu lá sei, quem sabe disso?
 Não sei o que é um homem,
 Eu só conheço o seu preço (BRECHT, 2004, p. 253-254).

O homem é comparado a uma mercadoria no sistema capitalista e a ordem estabelecida neste sistema é regida pela lei da oferta e da procura; o preço dos produtos é elevado ao diminuir a sua oferta e, com isso, aumenta-se a procura; porém, o trabalho do proletário sempre dependerá da procura do capitalista. Podemos relacionar esta canção a um trecho da obra de Marx (2004), em “Manuscritos Econômico-filosóficos”, no que se refere ao primeiro manuscrito, intitulado “Salário do trabalho”. Nele o autor afirma que:

A procura por homens regula necessariamente a produção de homens assim como de qualquer outra mercadoria. Se a oferta é muito maior que a procura, então, uma parte dos trabalhadores cai na situação de miséria ou na morte pela fome. A existência do trabalhador é, portanto, reduzida à condição de existência de qualquer outra mercadoria. O trabalhador tornou-se uma mercadoria e é uma sorte para ele conseguir chegar ao homem que se interesse por ele. E a procura, da qual a vida do trabalhador depende, depende do capricho do rico e capitalista (MARX, 2004, p. 24).

O proletário recebe somente o que precisa para ser capaz de trabalhar. O capitalista consegue viver mais tempo sem o trabalhador do que o oposto, e a taxa mais baixa e necessária para o salário do trabalhador é a garantia de sua subsistência durante o trabalho, além do sustento precário de uma família, para que não se extinga a massa operária. Porém, o trabalhador não se caracteriza como um livre vendedor; enquanto o capitalista é livre para empregar o trabalho, o operário é forçado a vendê-lo. O trabalho não é acumulado como as mercadorias, Marx (2004) nos mostra que o trabalho é vida e que se esta não for permutada cotidianamente por alimentos, perecerá. Se a vida do homem é uma mercadoria e se o trabalho também o é, admite-se, assim, a escravidão e a degradação do homem. Acreditamos que estas ideias estão presentes na “Canção da Mercadoria” e são desenvolvidas a partir da figura do comerciante durante a peça.

Após entoar a canção, O Comerciante levanta-se e convida O Jovem Camarada a provar do seu arroz de boa qualidade. Este, porém, diz que não irá comer em sua companhia porque não conseguiria sentar-se junto a um homem que desprezava. Ouvindo isto, o Comerciante o expulsa de sua casa e não cede as armas aos cules. Refletindo sobre estes acontecimentos, o Coro de Controle pergunta aos agitadores se não era correto colocar a honra acima de tudo, como havia feito O Jovem Camarada. Eles lhe respondem de forma negativa e justificam que após seu ato, O Jovem Camarada reconheceu o erro cometido porque ao recusar a ajuda do comerciante, a revolução foi impedida. Assim, O Coro de Controle se dirige aos Quatro Agitadores:

TRANSFORME O MUNDO: ELE PRECISA DE VOCÊ

Com quem o justo não sentaria

Para promover a justiça?

Que remédio é tão ruim

Para quem está moribundo?

Que baixeza você não cometeria

Para extirpar a baixeza?

Se você, finalmente, pudesse transformar o mundo,

Para que se julgaria bom demais?

Quem é você?

Afunde na sujeira,

Abrace o carnicheiro, mas

Transforme o mundo: ele precisa disso!

Continuem a narrar!

Há muito já não os escutamos como juízes,

Mas desde já como aprendizes (BRECHT, 2004, p. 255).

As ações para modificar a ordem estabelecida são expostas pelo coro e este se coloca no papel de aprendiz, demonstrando que o ensinamento de como o homem deve proceder na transformação do mundo é uma temática fundamental. Os agitadores relatam que, frente ao ato impensado, O Jovem Camarada pede para ser enviado de volta à Casa do Partido, ao seu velho posto. No entanto, eles precisavam de sua colaboração e, apesar de todos os problemas, ele havia disseminado a rede do Partido diante dos canos de fuzis dos empresários. Sendo assim, O Jovem Camarada permanece com eles.

Durante a semana seguinte, reforçam-se as perseguições, a fome na cidade aumenta e das planícies chegam notícias sobre possíveis revoltas. Os agitadores têm apenas um quarto secreto para a máquina impressora e os panfletos e, certa noite, encontram O Jovem Camarada à porta deste esconderijo. Ele lhes comunica que entre os desempregados reina a agitação. O novo líder dos desempregados da cidade alta havia conversado com ele e o convencera a dar início imediato à ação. Depois de distribuir os panfletos, a Câmara Municipal seria ocupada, a fim de mostrar às massas que o governo era fraco. Segundo este novo líder, a revolta seria possível aquela noite, todos acreditavam nesta possibilidade, inclusive O Jovem Camarada. Os Quatro Agitadores perguntam ao companheiro quais seriam as razões que tornariam a revolta possível. Este lhes responde que a miséria e a desordem na cidade aumentavam, os desempregados já aceitavam a instrução do Partido e o novo líder mostrava-se um verdadeiro socialista, buscando a revolução e conduzindo de forma espetacular as massas. Ao ouvirem este relato, os Agitadores reconhecem que os ignorantes começavam a ter conhecimento sobre a sua própria situação, assim como os desempregados passavam a aceitar as instruções partidárias; no entanto, estas medidas ainda não eram suficientes. Além disso, caso o novo líder possuísse uma cicatriz embaixo da orelha, o movimento revolucionário estaria perdido. O Jovem Camarada confirma a presença desta cicatriz e os Quatro Agitadores lhe explicam que o novo líder era, na verdade, um agente dos comerciantes. A caminho do esconderijo, eles haviam visto vários soldados com canhões dirigindo-se à Câmara Municipal. Até aquele momento não tinham compreendido a razão de tanta movimentação; entretanto, a partir do que lhes havia sido contado, concluíram que a tomada da Câmara Municipal era uma cilada.

O Jovem Camarada não acredita naquelas palavras, ele vê o novo líder como mais um desempregado insatisfeito que não quer ficar de braços cruzados, o que

vem ao encontro de seus próprios pensamentos. Para ele, a miséria, a infelicidade e a pobreza são obras do homem, mas apenas os desempregados sofrem as consequências. Desta forma, ele iria realizar a revolução de qualquer maneira, mesmo não possuindo armas, lutaria com “unhas e dentes”. Os Quatro Agitadores tentam mostrar ao Jovem Camarada que a vontade de lutar não basta, que ele vê apenas a miséria dos desempregados, mas não enxerga a miséria dos trabalhadores ou as condições precárias dos camponeses nas planícies; ele considera apenas os soldados como opressores, mas não consegue enxergá-los como opressores miseráveis de uniforme. A atitude a ser tomada seria a de evitar a invasão da Câmara Municipal e convidar os desempregados, além dos próprios soldados, a participarem da manifestação dos trabalhadores das fábricas, desmascarando, desta maneira, o novo líder como um traidor.

O Jovem Camarada não concorda com seus companheiros e com os clássicos, sobre os quais eles estavam apoiados, pois, em sua concepção, eles toleravam a miséria e negavam a ajuda imediata ao miserável. Os Agitadores respondem que isto poderia colocar em risco a sua causa, uma vez que resolver o problema imediato não solucionaria o problema maior. As mudanças rápidas são passageiras, enquanto as mudanças construídas por meio dos ensinamentos dos clássicos garantem a transformação real. Os agitadores falam ao Jovem Camarada:

(...) A sua revolução é feita rapidamente
E dura apenas um dia,
Amanhã estará sufocada.
A nossa revolução começa amanhã.
Vence e transforma o mundo.
A sua revolução acaba quando você acaba.
Quando você tiver acabado,
A nossa revolução continuará (BRECHT, 2004, p. 258-259).

A ideia trazida por este trecho é a de que a revolução não é feita por revolucionários com discursos arrebatadores ou por meio de conceitos genéricos, pautados em ideias como liberdade e justiça, mas pela coletividade com base em conceitos historicamente definidos. Como última tentativa, Os Quatro Agitadores apontam que não seria útil tomar a Câmara Municipal, pois as estações de trem, as estações telegráficas e os quartéis permaneceriam nas mãos do governo. Em nome do Partido, eles exigem que os desempregados sejam convencidos a desistir

daquela ideia absurda. O Jovem Camarada questiona sobre quem é o Partido. Os Quatro Agitadores encenam o diálogo.

O JOVEM CAMARADA – Mas quem é o Partido?
 Ele está sentado em uma casa com telefone?
 Seus pensamentos são secretos, suas decisões desconhecidas?
 Quem é ele?
 OS TRÊS AGITADORES - Nós somos ele.
 Você e eu e vocês - nós todos.
 Ele está na sua vestimenta, camarada, e pensa com a sua cabeça.
 Onde eu moro, é a sua casa, e onde você é atacado ele luta.
 Mostre-nos o caminho que devemos percorrer
 E o percorreremos com você, mas
 Não percorra sem nós o caminho correto,
 Sem nós ele seria
 O mais errado.
 Não se separe de nós!
 Podemos estar errados e você ter razão, portanto
 Não se separe de nós!
 Que o caminho mais curto é melhor do que o mais longo
 Ninguém nega
 Mas se alguém o conhece
 E não é capaz de mostra-lo a nós, de que nos adianta a sua
 Sabedoria?
 Esteja sabiamente conosco!
 Não se separe de nós! (BRECHT, 2004, p. 259-260).

Os argumentos dos agitadores não convencem o Jovem Camarada e este não se mostra de acordo com os ensinamentos dos clássicos; ele não compreende a importância de permanecer junto aos companheiros; não se vê como parte constitutiva do Partido; não pensa de forma racional, sendo movido pela emoção e pelo idealismo; e, finalmente, não analisa as condições reais para o desenvolvimento da revolução. Após a encenação dos agitadores, O Coro de Controle faz o “Elogio ao Partido”:

O indivíduo tem dois olhos,
 O Partido tem milhares de olhos.
 O Partido vê sete países
 O indivíduo vê uma cidade.
 O indivíduo tem a sua hora,
 Mas o partido tem muitas horas.
 O indivíduo pode ser aniquilado,
 Mas o Partido não pode ser aniquilado,
 Pois ele é a tropa avançada das massas
 E lidera a sua luta
 Com os métodos dos clássicos, que foram criados
 A partir do conhecimento da realidade (BRECHT, 2004, p. 260).

O Partido é o coletivo, é a associação em que o livre desenvolvimento de cada um se torna condição para o livre desenvolvimento de todos. No entanto, O Jovem Camarada não aceita mais estas ideias e o que antes lhe era válido, passa a não ter valor frente à emoção pela ação emergente e pela revolução imediata. Ele fala abertamente sobre a opressão que sofre, clama pela liberdade dos injustiçados, retira e rasga a sua máscara e revela quem realmente é – mostra-se humano, aberto e sincero. Nas casas, os oprimidos que dormiam, cansados, abrem suas janelas, insatisfeitos com o barulho. Vendo elementos estranhos, gritam para que se capture os provocadores. O Jovem Camarada e os agitadores são descobertos. No centro da cidade, os ignorantes e desarmados aderem a uma luta vã e, para evitar maiores complicações, os Agitadores golpeiam o companheiro e o retiram dali. Inicia-se a fuga, eles se retiram da cidade e quando se aproximam das minas de cal, ouvem seus perseguidores cada vez mais próximos. O Jovem Camarada, que fora golpeado, desperta e ouve os tiros disparados contra aqueles que se dirigiram à Câmara Municipal. Percebe, então, o seu erro e reconhece que a causa pela qual lutara estava perdida. Ele não poderia mais escapar, pois os comboios blindados se encontravam estacionados nas ferrovias, prontos para atacar, caso qualquer um fosse identificado. Ele havia retirado sua máscara e revelara que lutava a favor dos oprimidos, seria facilmente avistado. Fazia-se necessário tomar uma decisão.

Na última parte da peça, nomeada como “A decisão”, os Quatro Agitadores relatam que decidiram o inevitável: O Jovem Camarada deveria desaparecer e eles precisavam voltar ao trabalho. Não poderiam levá-lo, nem o deixar ali; eles teriam que matá-lo e jogá-lo na mina de cal porque isto o queimaria. O Coro de Controle pergunta se não haveria outra saída e Os Agitadores respondem que, como o tempo era curto, não conseguiram pensar em outra coisa. Eles não desejavam matar o companheiro, mas se preciso fosse, também se matariam.

OS QUATRO AGITADORES – Como o tempo era pouco, não encontramos outra saída.

(...) Também vocês agora estão pensando
Numa alternativa melhor.

Pausa.

Portanto decidimos separar
Agora o nosso próprio pé do corpo.
É terrível matar
Mas não somente os outros, também nos mataríamos,

caso fosse necessário,
 Já que só com violência é possível transformar
 Esse mundo assassino,
 Como sabe todo ser vivo.
 Ainda não nos foi dado, dissemos,
 Não matar. Unicamente
 Pela vontade inabalável de transformar o mundo é que justificamos
 A decisão (BRECHT, 2004, p. 260).

Só com violência é possível transformar um mundo violento; este foi o motivo que levou os agitadores a tomarem sua decisão. O Coro de Controle afirma que não foi fácil fazer o correto e que a decisão foi pronunciada não por eles, mas pela realidade. Os Agitadores narram, por fim, que antes de matarem o companheiro lhe perguntaram se ele estava de acordo com a decisão, mesmo sabendo que se ele discordasse teriam que matá-lo de qualquer forma. No entanto, O Jovem Camarada também não enxerga outra saída, ele admite que agira erradamente, embora não tivesse feito isto em todos os momentos e reconhece que havia trazido muitos prejuízos, apesar de ter ajudado os companheiros. Diante da realidade, o melhor seria que ele desaparecesse e pudesse contribuir para o interesse do comunismo e para o avanço das massas proletárias de todos os países, afirmando, por meio de sua decisão, a revolução mundial. Os Quatro Agitadores atiram no camarada e o jogam na mina de cal; a seguir, retornam ao seu trabalho.

Tendo ouvido a história sobre a morte do Jovem Camarada, o Coro de Controle deveria proclamar uma sentença para os agitadores. Assim ele se pronuncia:

O seu trabalho foi bem-sucedido,
 Vocês propagaram
 Os ensinamentos dos clássicos,
 O ABC do comunismo
 Aos ignorantes ensinamentos sobre a situação;
 Aos oprimidos, a consciência de classe,
 E aos conscientizados, a experiência da revolução.
 E também lá a revolução está em marcha,
 E as feiras de combatentes estão organizadas também lá.
 Estamos de acordo com vocês.
 Seu relato nos mostra o quanto
 É necessário para se transformar o mundo:
 Raiva e pertinácia, saber e revolta,
 Intervenção rápida, profunda ponderação,
 Fria tolerância, infinita perseverança.
 Compreensão da parte e compreensão do todo:
 Só ensinados pela realidade é que podemos

Transformar a realidade (BRECHT, 2004, p. 260).

Os agitadores são vistos pelo coro como homens que lutam a favor da transformação, ensinam os clássicos, combatem a ignorância e a exploração. Eles demonstram que é preciso violência para superar a sociedade capitalista, ideia presente nos escritos marxianos e leninistas; portanto, a morte do Estado burguês só ocorrerá por meio da ação violenta do proletariado. Em contrapartida, as atitudes do Jovem Camarada expõem o comportamento a ser evitado e intencionam o desenvolvimento de uma aprendizagem política. A máxima que conduz esta intenção pode ser relacionada à ideia de Marx e Engels (2008), expressa em “A ideologia alemã”, de que a coletividade dos proletários revolucionários torna possível a liberdade pessoal. Neste sentido, o comportamento do Jovem Camarada é posto em discussão; não basta estar sentimentalmente comprometido com a transformação, é preciso exercitar a disciplina e o pensamento racional diante da luta de classes. Além disso, o idealismo é contraposto à visão histórica e dialética que conduzirá à superação do sistema capitalista. Por fim, a importância dos clássicos de cunho marxista-leninista é associada à propagação dos ensinamentos sobre o comunismo rumo à revolução mundial. Entretanto, além do conhecimento conceitual ressalta-se na peça brechtiana o conhecimento da realidade, que conduz o homem à compreensão da parte e do todo, condição necessária ao processo de mudança.

É fundamental destacar que a abordagem do comunismo e dos clássicos de cunho marxista-leninista na peça “A decisão” deve ser compreendida frente ao contexto histórico da época. Apesar destes elementos se constituírem como necessários às reflexões propostas na peça, não devemos reduzi-la à propaganda política ou a um ensinamento doutrinário. Em uma entrevista concedida a Pierre Abraham (apud KOUDELA, 2010), Brecht afirma que a peça “A decisão” foi escrita para o jogo em grupo, sendo voltada aos jovens que intencionem estudá-la para que ocorra a troca de papéis, sucessivamente, e estes passem de acusado a acusadores, de testemunhas a juizes. Estas condições propiciarão o exercício da discussão e levarão os participantes à noção prática do que é a dialética. Fica expressa nesta entrevista a concepção dos fins atribuídos às peças didáticas pelo dramaturgo, portanto, elas não são um mecanismo de transmissão de verdades a serem seguidas, ao contrário, elas pretendem ser um convite à reflexão e à tomada

de posição, relacionando-se à práxis social. A rigor, devemos lembrar que a nossa história se configura como a história da luta de classes, e que as condições sociais que reduzem o trabalho e o homem a mercadorias ainda precisam ser transformadas. Desta maneira, a abordagem do comunismo e dos clássicos se situa neste contexto e ainda é atual. As reflexões propostas na peça se desenvolvem ao redor do julgamento a ser proferido pelo Coro de Controle relativamente aos Quatro Agitadores. O coro problematiza a decisão tomada pelos agitadores e, com isso, possibilita o desenvolvimento do efeito de estranhamento ao longo da peça. A ação de julgar e a análise das relações sociais nas peças didáticas são fundamentais para o exercício do pensamento dialético. O Coro atua neste sentido, mas esta tarefa também pode ser desenvolvida por personagens, a exemplo do Rádio e dos Aviadores, na peça “O voo sobre o oceano”. Além do julgamento e comentários do Coro e/ou personagens, as canções, os títulos das cenas e as projeções de imagens/fotografias propiciam o efeito de estranhamento nas peças didáticas e o exercício da lógica dialética. Em “A decisão” estes elementos se entrelaçam, com exceção do uso de projeções, e o julgamento caracteriza-se como o fio condutor da história.

Também encontramos o julgamento como um elemento fundamental em “A exceção e a regra” (Die Ausnahme und die Regel Lehrstück). O julgamento do Comerciante se caracteriza como o mote para o efeito de estranhamento nesta peça, o que torna possível questionar a ordem social estabelecida (a sociedade capitalista). Os atores, que são também personagens, têm a função de coro e, juntamente com as canções, contribuem para que nada pareça natural e imutável, estimulando a análise de tudo o que é considerado exceção em um mundo desumanizado, no qual impera a exploração do homem sobre o homem, a fim de que seja revisto o que é considerado regra. Esta peça, que contou com a colaboração de E. Burri e E. Hamptmann, foi escrita entre os anos de 1929 e 1930³¹,

³¹ Seguimos a data indicada na obra Teatro Completo (BRECHT, Bertolt. A Exceção e a Regra – Peça didática (1929/1930). Tradução de Geir Campos. In: _____. **Teatro Completo em 12 volumes**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994. 12v. [Coleção Teatro, v. 4]). Porém, segundo Mello (2009), na obra de Reiner Steinweg (“*Brecht Modell der Lehrstücke. Zeugnisse, Diskussion, Erfahrungen*”. Frankfurt am Main, Suhrkamp Verlag, 1976, p. 161), há a seguinte afirmação feita por Brecht: “A peça didática *A exceção e a regra* foi elaborada no ano de 1931” (MELLO, Suzana Campos de Albuquerque. **A exceção e a regra de Bertolt Brecht ou a exceção como regra: uma leitura**. 167f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Língua e Literatura Alemã, Faculdade de Filosofia e Letras Humanas, Departamento de Letras Moderno - área de Alemão da Universidade de São Paulo

publicada em 1937 e estreou em 01 de maio de 1938, em Girat Chaim - Palestina (em hebraico); também foi apresentada em 1947, em Paris e na zona de ocupação francesa, tendo sua estreia na Alemanha, em Düsseldorf, no dia 30 de setembro de 1956, após a morte de Brecht. Os personagens que compõem esta peça são: Comerciante, Guia, Cule, Dois Policiais, Estalajadeiro, Juiz, Mulher do Cule, Chefe da Segunda Caravana e Dois Juízes Adjuntos; a história divide-se em nove partes, a saber: Corrida no deserto, Fim da batidíssima estrada, Dispensa do Guia no Posto de Han, Conversa em lugar de perigo, Na beira do rio em enchente, Acampamento noturno, A água partilhada, Canção dos tribunais e Julgamento.

A peça tem início com a fala dos Atores, que assumem a intenção de narrar a história de uma viagem feita por dois explorados e por um explorador:

OS ATORES

Agora vamos contar
 A história de uma viagem
 Feita por dois explorados e por um explorador.
 Vejam bem o procedimento desta gente:
 Estranhável, conquanto não pareça estranho
 Difícil de explicar, embora tão comum
 Difícil de entender, embora seja a regra.
 Até o mínimo gesto, simples na aparência,
 Olhem desconfiados! Perguntem
 Se é necessário, a começar do mais comum!
 E, por favor, não achem natural
 O que acontece e torna a acontecer
 Não se deve dizer que nada é natural!
 Numa época de confusão e sangue,
 Desordem ordenada, arbítrio de propósito,
 Humanidade desumanizada
 Para que imutável não se considere
 Nada (BRECHT, 1994, p. 132).

No prólogo é anunciada a temática que conduzirá os acontecimentos, há uma orientação sobre o que será demonstrado na peça e a atitude de estranhamento é indicada como condição necessária ao prosseguimento da história. A figura do explorador se refere ao Comerciante e a dos explorados ao Guia e ao Cule. A regra é mostrada como uma expressão difícil de ser compreendida e explicada, por isso, a desconfiança e o questionamento devem ser assumidos diante de tudo o que aparentemente se mostrar natural ou comum. Existe no prólogo, ao mesmo tempo,

um pedido, uma ordem e uma súplica, como nos trechos: “Vejam bem o procedimento desta gente”; “Olhem desconfiados! Perguntem”; “E, por favor, não achem natural/O que acontece e torna a acontecer”. Além disso, é feita uma indicação sobre a postura a ser assumida diante do desenvolvimento da peça, como nos trechos: “Estranhável, conquanto não pareça estranho/Difícil de explicar, embora tão comum/Difícil de entender, embora seja a regra”; “Não se deve dizer que nada é natural!”; “Para que imutável não se considere/Nada”. Assim, a exposição e análise das relações sociais pautadas na exploração do homem sobre o homem direcionam a postura a ser assumida pelos participantes/leitores da peça: a de que nada seja considerado imutável. O que pauta esta ideia é que as contradições geradas no interior do sistema capitalista e a atitude de estranhamento frente a elas possibilitarão a atitude de ruptura e a superação da ordem estabelecida.

Na sequência, aparecem em uma pequena expedição, cruzando o deserto, o Comerciante (empregador), o Guia (que orienta o caminho a ser seguido) e o Cule (que carrega as bagagens). O primeiro deles apressa os demais, pois pretende chegar ao posto de Han dentro de dois dias, a fim de levar vantagem sobre as outras caravanas que também se dirigem à cidade de Urga, em busca de petróleo. O comerciante chama-se Karl Langmann e está viajando para fechar o negócio de uma concessão, mas, para tanto, deve chegar antes de seus concorrentes. Graças à rudeza com que trata seus empregados obtém um dia de vantagem; no entanto, as outras caravanas começam a se aproximar. Langmann exige que o Guia seja autoritário com o Cule, espancando-o, afinal era para isso que ele o havia contratado. O Cule, ouvindo o comentário do comerciante, aproxima-se do Guia e fala que este pode bater nele, com pouca força, caso contrário não suportaria carregar tanto peso até o posto de Han. Assim, para satisfazer o Comerciante, o Guia bate no carregador. Contento com a providência, o Comerciante começa a cantar sua quase vitória e afirma que para trás ficam os fracos, o forte sempre chega primeiro: “COMERCIANTE (...) Como eu não dormi no ponto, levei vantagem. Como eu não desanimei, vim mais ligeiro. Para trás ficam os fracos, o forte chega primeiro” (BRECHT, 1994, p. 134).

Próximo ao seu destino, com um dia de vantagem sobre as outras caravanas, o Comerciante mostra-se animado. Apesar de reconhecer que havia exigido demais do Guia e do Cule, sabe que eles não ousarão reclamar porque a polícia está por perto, a fim de manter a ordem. O Comerciante encontra dois policiais e pergunta a

eles como seria a próxima estrada que teriam que atravessar. Os homens da lei informam que a próxima etapa será o deserto de Jahi, o qual é desabitado, e que dali em diante não existirão mais escoltas policiais.

DOIS POLICIAIS *aproximando-se* - Tudo bem, cavalheiro? Tudo em ordem? Então, gostou da estrada? Seu pessoal trabalhou direitinho?

COMERCIANTE - Tudo bem, tudo em ordem. Até aqui fiz a viagem em três dias em vez de quatro. A estrada é uma porcaria, mas eu costumo levar a bom termo todos os meus empreendimentos. E do posto em diante, como está a estrada? Qual é a próxima etapa?

DOIS POLICIAIS - Agora, meu senhor, vem o deserto de Jahi, inteiramente desabitado.

COMERCIANTE – E uma escolta policial, não se pode arranjar?

DOIS POLICIAIS *seguindo adiante* - Não, meu senhor. A última patrulha que o senhor poderia encontrar somos nós, meu senhor (BRECHT, 1994, p. 134-135).

Os policiais se mostram subservientes ao comerciante, fazendo uso da expressão “meu senhor”; além desta, o uso da expressão “tudo em ordem” significa uma confirmação para saber se o Guia e o Cule cumpriram com as expectativas de seu contrato, ou seja, a obediência ao patrão é a ordem a ser mantida.

Faz-se pertinente relembrar que buscamos compreender a didática nas peças didáticas por meio do estudo de seu texto, pela forma de composição escrita nestas peças e por meio da ação e da reflexão a serem desenvolvidas no ato cênico. Neste sentido, os comentários apresentados pelo autor acerca destas peças são relevantes aos nossos propósitos. No estudo de Mello (2009), encontramos a tradução de anotações feitas por Brecht, presentes na obra de Steinweg (1976), e que foram escritas em 1934 sobre a peça “A exceção e a regra”. Estas anotações esclarecem a postura necessária à apresentação (ao jogo coletivo) e ampliam trechos do texto original. Foram escritas duas versões para o comentário intitulado “Tratado sobre as vantagens e desvantagens da concorrência”; transcreveremos a segunda versão proposta por Brecht:

Sobre um comentário musical para A exceção e a regra (a ser apresentado, eventualmente um pequeno coro, que durante a peça se divide em dois coros, que se contrapõem, e um condutor). Por exemplo, no final da primeira cena, a corrida das duas caravanas é representada no palco pelos atores (em silêncio). O condutor e o coro tratam da questão da concorrência. E de maneira objetiva: desta maneira, combatendo, vencendo um ao outro, os indivíduos desta época construíram gigantescas obras, New York, a nova matemática,

os transportes, etc. Esta construção não era possível de modo diferente (por ex., de maneira menos crua ou combativa).

No final da segunda cena, quando o comerciante procura os policiais.

Coro:

Vocês ouviram:

agora começa o deserto

os vigias ficam para trás,

a ligação está rompida

a área protegida acabou

<agora, continuem a marchar

dentro da hierarquia habitual>

dela saem os indivíduos hesitantes

sob novas leis, ainda não conhecidas

agora continuem a marchar dentro da hierarquia habitual

rumo aos costumes das cidades populosas

o senhor e o cule:

os hábitos terão de se afirmar

tempestades de areia e marés altas colocarão as relações das

peças sem < piedade à prova > (STEINWEG, 1976, p. 142-143

apud MELLO, 2009, p. 36-37).

O autor considera o acréscimo do coro à peça, que será dividido em dois, com a finalidade de que estes se contraponham, sendo que um deles terá a função de condutor dos comentários. Ao final da primeira cena, os coros abordarão a questão da concorrência pelo petróleo diante da disputa travada entre as caravanas, afirmando que a competição entre os homens alavancou seus avanços tecnológicos e científicos; logo depois, ao final da segunda cena, os coros ressaltarão que a travessia pelo deserto abandona a área protegida pelos policiais e que a marcha a ser realizada segue a hierarquia habitual estabelecida nas relações entre os homens; porém, há um alerta sobre a vindoura prova a que serão colocadas as relações das pessoas sem piedade. Desta forma, os coros comentam e anunciam o julgamento que será desenvolvido ao final da história. Em outras anotações, Brecht propõe diversas falas a serem acrescentadas aos coros durante a peça, além de falas voltadas aos personagens, que podem ser inseridas ao longo das cenas. Mello (2009) relata que as falas dos coros e demais anotações do autor foram reunidas e publicadas apenas em 1976, na Revista *Alternative* nº 107, pertencente à República Democrática Alemã; além disso, neste mesmo ano, elas foram parafraseadas na segunda edição de Steinweg, em “*Das Lehrstück. Brechts Theorie einer politisch-ästhetischen Erziehung*” (A peça didática – Teoria brechtiana de uma educação político-estética) e, anos mais tarde, alguns trechos destas falas foram reeditados no estudo “*Grobe Kommentierte Berliner und Frankfurter Ausgabe – Stücke 3*” (Grande

Edição comentada de Berlim e Frankfurt – Peças 3). Mesmo com as proposições feitas por Brecht, as falas sugeridas não foram incorporadas às publicações atuais da peça “A exceção e a regra”. Ressaltamos que não é nossa intenção reproduzir em nosso estudo os vinte e cinco trechos inéditos, traduzidos por Melo (2009)³², acerca das falas dos coros a serem intercaladas ao longo do texto original da peça, mas que faremos a seguir alguns apontamentos sobre estas falas a partir da tradução feita pela autora.

Os coros são divididos em coro da esquerda e coro da direita. Ao final de cada cena e/ou intercalando as falas dos personagens da peça, estes coros fazem comentários, propondo a reflexão e a atitude de estranhamento frente aos acontecimentos. Notamos a contraposição intencional do autor entre o coro da direita e o da esquerda: os discursos assumidos por cada um são opostos antagônicos, e o exercício do pensamento dialético é desenvolvido por meio destes discursos, demonstrando a necessidade de superação frente às contradições expostas. O coro da direita exalta o pioneirismo da luta pelo petróleo, incentiva as ações do Comerciante rumo ao progresso, destaca que a violência nas relações sociais é um meio de garantir a segurança e tornar o homem civilizado, aponta que o caminhar da civilização se realiza com base na violência e na exploração, por meio da conquista de terras, pela construção das grandes cidades e pela competição entre os homens, a regra é que o homem explore o homem. Por outro lado, o coro da esquerda afirma que a corrida pelo petróleo traz a fome às grandes cidades, que o progresso não torna melhores as condições de vida do homem, que a competição gera a brutalidade e que o homem explorado precisa conhecer as bases que sustentam a ordem estabelecida, pois aquele que é protegido pela lei torna-se pior do que um animal predador; por fim, este coro incentiva o Cule a lutar por sua vida

³² A tradução pode ser encontrada na dissertação “*A exceção e a regra de Bertolt Brecht ou a exceção como regra: uma leitura*”, no capítulo quatro, entre as páginas 124 e 127. Quanto às anotações de Brecht sobre a inserção de falas aos personagens durante a peça “A exceção e a regra”, Mello (2009, p. 133-134) faz a tradução de uma fala – a do Comerciante - e aponta que trabalhos futuros poderão selecionar como objeto de sua pesquisa a totalidade das anotações. Por essa razão, discutiremos apenas as falas traduzidas que se relacionam aos coros (MELLO, Suzana Campos de Albuquerque. **A exceção e a regra de Bertolt Brecht ou a exceção como regra: uma leitura**. 167f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Língua e Literatura Alemã, Faculdade de Filosofia e Letras Humanas, Departamento de Letras Moderno - área de Alemão da Universidade de São Paulo (USP): São Paulo, 2009. Disponível em <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8144/tde-01122009-125813/pt-br.php> Acesso em 08 de dezembro de 2015).

contra a exploração, exortando a todos os explorados que se instruem e saiam da ignorância, transformando as relações sociais estabelecidas.

Diante disso, consideramos as falas dos coros acrescentadas à peça por Brecht como uma exposição da luta de classes: de um lado a classe dominante, expressa nas falas do coro da direita; do outro, a classe dominada, expressa nas falas do coro da esquerda. A oposição entre explorados e exploradores é posta em discussão e subjaz à peça a máxima de que as ideias da classe dominante são as ideias dominantes; reflexão trazida por Marx e Engels (2007; 2008). Na peça, o interesse particular é representado como o interesse geral, e por meio dele (que é o interesse dominante) se define o que é regra e o que é exceção. As relações materiais explicitam as condições de produção das ideias que serão estabelecidas como regras, além de definir quem serão os seus produtores. Esta concepção perpassa a peça em sua totalidade; porém, no julgamento será explicitada de forma contundente, na condução e na sentença do Juiz, a premissa de que as leis e o Estado não estão a favor da coletividade, que os interesses da classe dominante são assegurados e configurados enquanto regra, e que a exceção, neste caso, serve para confirmar/explicar a si e à regra. Retomaremos esta questão adiante, por ora, continuaremos a apresentar e discutir a sequência da diegese.

Após a conversa do Comerciante com os Dois Policiais, o Guia percebe uma mudança no comportamento do empregador, este havia se tornado amistoso. Seu tom não era mais tão rude como antes e isto o preocupa, pois o Guia receia que o Comerciante esteja planejando algo contra ele e contra o Cule. O medo é que o empregador não pague o que deve a ambos e os expulse no meio do deserto. Parados no posto de Han, o Comerciante aproxima-se do Guia e lhe oferece fumo e papel de cigarro. Convida-o para sentar-se em sua companhia, apesar de admitir que não era seu costume assumir esta atitude, mas que as viagens acabam criando uma ligação humana entre as pessoas. Comenta que nos próximos dias o Guia deveria ser mais duro com o Cule; no entanto, teria que ficar atento porque na região desabitada que atravessariam o carregador poderia revoltar-se e rebelar-se contra o próprio Guia. Este permanece calado, aceita o fumo e se dirige ao pátio em que o Cule arruma as bagagens para prosseguirem a viagem.

COMERCIANTE – Vamos sentar-nos um pouquinho, amigo. Por que não se senta? Uma viagem como esta acaba criando uma ligação

humana entre as pessoas. Mas, se não quer, pode ficar em pé, naturalmente. Vocês também têm lá seus costumes. Não é de hábito eu me sentar com você, nem você com um carregador: é sobre tais diferenças que o mundo está edificado. (...) Além do mais, meu amigo, eu queria lhe dar mais um aviso: reparou bem no olhar daquele carregador, quando você deu um pouco mais duro nele? Ele tinha nos olhos qualquer coisa que não me pareceu de bom sinal. E nos próximos dias você ainda vai ter que dar mais duro nele, pois é possível que ainda precisemos apertar mais o passo. E ele é mesmo um grande preguiçoso. A região em que vamos entrar agora é inteiramente desabitada: aí talvez ele queira mostrar a verdadeira face. Você que é um homem de melhores qualidades, naturalmente ganha um pouco mais e não precisa ir carregando nada: razão bastante para ele odiar você. É bom ficar um pouco longe dele (BRECHT, 1994, p. 136).

O uso da palavra “amigo” revela as intenções do Comerciante ao se aproximar do Guia, para que ele se posicione a seu favor durante a viagem, exigindo mais rapidez do Cule, e que não se una ao carregador. O medo de que no deserto não haveria policiais para manter a ordem leva o Comerciante a fazer esta aproximação, pois ele teme uma rebelião. Para ele, é natural que o mundo se encontre dividido entre os que mandam e os que obedecem; assim, os que mandam devem se unir. Logo após, o Guia se junta ao Cule e supervisiona a arrumação das bagagens; quando o serviço é finalizado ambos se sentam, o Guia oferece fumo ao carregador e eles começam a fumar e a conversar:

CULE - O comerciante sempre diz que tirar petróleo da terra é um serviço que se presta à humanidade: quando o petróleo é tirado da terra, abrem-se estradas de ferro e o bem-estar é geral. Diz o comerciante que aqui vai ter estrada de ferro. E eu, então, como é que vou ganhar a vida?

GUIA - Pode ficar descansado. Não vai haver estrada de ferro aqui tão cedo. Ouvi dizer que o petróleo, se uma pessoa descobre, logo aparece outra pessoa e esconde: quem tapa um furo de onde sai o petróleo recebe um dinheirão para guardar segredo. E é por isto que o nosso comerciante está com tanta pressa: o que ele quer mesmo não é o petróleo, é o dinheiro para guardar segredo (BRECHT, 1994, p. 136).

O Cule repete e aceita a ideia expressa pelo Comerciante de que o progresso traz benefícios à coletividade e melhores condições de vida a todos. Ele não questiona esta ideia, mas se preocupa com a escassez de seu serviço e com o não recebimento de futuros salários. A conversa entre o Cule e o Guia prossegue e, ouvindo rumores de vozes, o Comerciante fica atrás da porta à escuta. Neste

momento, o Guia explica ao carregador que, no início da travessia do deserto, podem existir assaltantes, porém, depois que passarem o rio Mir, em direção aos poços de água, não haverá maiores problemas. O Cule quer saber se o rio é difícil de ser atravessado e obtém a resposta de que, em épocas de enchente, a correnteza torna-se forte, existindo risco de vida àqueles que ousem atravessá-lo. Nestes casos, o Guia afirma que o mais prudente é esperar alguns dias para se passar à outra margem do rio. O Comerciante, que escuta a conversa, fica extremamente irritado, pois o Guia se senta e fuma ao lado do Cule e prefere não arriscar a vida deste a chegar em menor tempo à cidade de Urga, impedindo que o seu negócio do petróleo seja fechado. Percebe também que o Guia não trataria o carregador com a rudeza que ele julgava necessária e, além disso, passa a considerá-lo um sujeito perigoso: “COMERCIANTE – (...) Está se vendo que não é o homem para tomar as providências necessárias. Se não for capaz de coisa pior! Assim, de agora em diante, eles são dois contra um. (...) Preciso dar um jeito de ficar livre dele” (BRECHT, 1994, p. 138). O medo de que o Guia e o Cule se unam e se voltem contra ele, faz com que o Comerciante arrume um pretexto para despedir o primeiro. Então, ele se aproxima dos dois empregados, que ainda estavam conversando, e avisa o Guia que verificará se a sua supervisão foi realizada de forma satisfatória. Pega uma bagagem e repuxa com força excessiva uma das correias de amarração até arrebentá-la. Depois, começa a falar da incompetência do Guia para realizar as funções que lhe cabiam, não conduzindo o carregador com a firmeza esperada. Portanto, diante dos fatos, a única atitude plausível seria despedi-lo.

COMERCIANTE - (...) Não posso mais confiar em você. Quando tentei tratar vocês decentemente, eu cometi um erro: com vocês não se pode fazer isso. Não preciso de um guia que não sabe impor respeito ao resto do pessoal. Você parece mais capacitado para ser carregador, e não para ser guia. Tenho razões até para desconfiar que anda enchendo os ouvidos do pessoal.

GUIA - E que razões são essas?

COMERCIANTE - Isso é o que você gostaria de saber! Pois está despedido!

GUIA - Mas não pode me despedir assim, no meio da viagem.

COMERCIANTE – Considere-se ainda um felizardo, se eu não for fazer queixa de você na Agência, em Urga! Aqui está o seu salário: exatamente até o dia de hoje. (...) (BRECHT, 1994, p. 138).

Inicialmente, o Comerciante se dirige ao Guia no plural (“Quando tentei tratar vocês decentemente”), demonstrando que o que está sendo contraposto são os interesses de classe (burguesia e proletariado). O Guia tenta argumentar, mas é em vão, prevalece a decisão de quem detém o capital. O Comerciante paga este funcionário e chama o Estalajadeiro do local, a fim de que ele lhe sirva de testemunha e comprove, se necessário, que tudo estava sendo feito dentro da lei. Além disso, caso algo lhe acontecesse, o culpado seria o Cule porque daquele momento em diante a viagem seria feita apenas em sua companhia. Entretanto, não querendo se comprometer, o Estalajadeiro finge não compreender o que lhe é dito. O Comerciante resolve escrever uma carta contando o que acabara de acontecer.

Enquanto isso, o Guia aproveita para se aproximar do Cule e dar-lhe seu próprio cantil, pois, conhecendo o Comerciante, não seria difícil imaginar que no meio da viagem ele retiraria o cantil do carregador em benefício próprio. A seguir, o Guia diz que irá lhe ensinar o caminho à cidade de Urga. O Cule se recusa a ouvir a explicação, pois não era sindicalizado e acreditava que teria de se submeter a tudo para receber o seu salário e não ser mandado embora. Na figura do Cule se inscrevem a submissão e a ausência da ideia de coletividade; o medo impossibilita a consciência da luta de classes.

O Comerciante dá a carta ao Estalajadeiro e pede-lhe que a entregue às pessoas que chegarão, no dia seguinte, na próxima caravana. Com a carta em mãos, vendo-se livre de qualquer obrigação com o ocorrido, o Estalajadeiro mostra que fará o que lhe foi solicitado e alerta que o Cule não tem experiência como guia. Percebendo que o Estalajadeiro o enganou por não querer servir de testemunha, o Comerciante pede, secamente, que este explique ao Cule o caminho para Urga. O carregador faz repetidos gestos afirmativos diante das explicações enquanto o empregador retira um revólver do coldre para limpá-lo e canta:

Quem morre é o homem doente
O homem forte vai em frente
Por que haveria a terra
De entregar o seu petróleo?
Por que haveria o cule
De levar minha bagagem?
Pelo petróleo lutemos
Contra a terra e contra o cule
E essa luta tem um lema:
Quem morre é o homem doente
O homem forte vai em frente (BRECHT, 1994, p. 140).

O progresso obtido pela exploração do petróleo é colocado em primeiro plano pelo Comerciante, o avanço se impõe contra a natureza (terra) e contra o assalariado (Cule). A lei vigente é a do homem forte, que é o oposto do homem doente; neste caso, a doença traz a ideia de que o homem fraco não segue o progresso, é ultrapassado e sucumbe. Na sequência da peça, o Comerciante pergunta ao Cule, antes de prosseguirem viagem, se ele havia aprendido o trajeto. Este responde afirmativamente e ambos partem para o deserto. O Guia que os observa com o olhar diz: “Não sei se o meu colega chegou a aprender bem. Acho que ele aprendeu muito depressa” (BRECHT, 1994, p. 140). Com esta fala, ele alerta para o fato de que não ocorreu a aprendizagem necessária por parte do carregador, o que pode não se resumir ao conhecimento do caminho para Urga, referindo-se também a um sentido mais amplo, de que o Cule não aprendeu sobre a sua situação de explorado e sobre a luta de classes.

No deserto de Jahi, o carregador começa a cantar, mostrando-se feliz e despreocupado, pois logo receberá o seu salário e irá reencontrar a sua mulher e o seu filho, dando-lhes alimento e vestimentas.

CULE *cantando* - Eu estou indo para a cidade de Urga
 Vou caminhando sem descanso para Urga
 Não há assaltantes que me impeçam de ir a Urga
 Nem o deserto me impede de ir para Urga
 Em Urga tem comida e pagamento (BRECHT, 1994, p. 140).

Não há um questionamento do Cule pela falta de descanso e por ele ter que enfrentar situações adversas no deserto; o fundamental é chegar até Urga, receber o seu pagamento e obter alimento. O Comerciante se mostra irritado com a canção, não entendendo o motivo da despreocupação do carregador num lugar infestado de assaltantes. Manda que este se cale e, prontamente, ouve a resposta: “sim, patrão”. Andando mais um pouco, o Comerciante fala para si mesmo:

Ele não resistiria nem um instante se lhe quisessem roubar o carregamento. Que faria ele? A obrigação dele seria defender o que é meu como se fosse dele, contra todos os riscos. Mas isso é o que ele não faria nunca! Gente ruim! E também não diz nada: esses são os piores. Não sei o que tem dentro daquela cabeça. Em que estará pensando? Não tem nada para achar graça, e ri. Está rindo de que? Por que será que me deixa ir na frente, por exemplo? Quem sabe o caminho é ele. Aonde será que me está levando? (BRECHT, 1994, p. 141).

Olhando para trás, o Comerciante repara que o carregador apaga, com um pano, os rastros de pegadas que ficavam no caminho. Inicialmente assusta-se com tal atitude, pois desta forma ninguém saberia para onde o Cule o estava levando, mas depois concorda que isto poderia ser bom para evitar que fossem perseguidos. Finalmente, os viajantes chegam ao rio Mir, o Cule repete o que o Guia havia lhe dito sobre a época de enchente e, como eles estavam neste período, deveriam esperar para atravessá-lo. O Comerciante diz ter pressa para fechar o seu negócio; de acordo com a sua lógica retirar o petróleo da terra é um serviço que se presta à humanidade, as estradas de ferro podem ser abertas, todos passam a ter comida e o bem-estar é geral. Esta tarefa constitui um dever que ele e o Cule cumprirão, o salário do carregador não é o mais importante, a chegada a Urga o mais rapidamente possível é que é fundamental. O Cule acena de forma respeitosa à lógica do Comerciante, que representa a ideia da classe dominante, mas responde que não sabe nadar, fica hesitante à beira do rio e canta:

Cá está o rio.
Atravessá-lo a nado é perigoso.
Na beira d'água estão dois homens.
Um faz a travessia a nado, o outro
Hesita. Será corajoso um deles?
Será covarde o outro? Na outra margem
Do rio, um tem um negócio a fazer.

Do perigo sai um
Respirando aliviado na margem alcançada.
Vai pisar no que é seu.
Vai ter comida fresca.
Já o outro sai do perigo
A arquejar para o nada.

Esperam por ele, o debilitado,
Perigos novos. Serão ambos valentes?
Serão ambos prudentes?
Ah, do rio que os dois venceram juntos
Não saem dois vencedores.

Nós e eu: eu e você
Não é a mesma coisa.
Nós tivemos a vitória
Mas a mim você venceu.

Me deixe descansar pelo menos a metade de um dia! Estou cansado de carregar a bagagem. Tendo um descanso, talvez, eu possa chegar à margem de lá (BRECHT, 1994, p. 143-144).

Neste trecho, apresentado em grande parte na terceira pessoa, o Cule se afasta de suas ações e procede a um exame da situação, colocando-se como um narrador que conta e comenta o acontecimento, que o aponta e o cita. Por meio da canção, há a proposição do estranhamento e da não identificação do participante da peça didática com o personagem encenado, o que se estende também ao leitor e ao espectador, caso se faça uma apresentação pública. As ações podem ser, ao mesmo tempo, observadas e analisadas. Os comportamentos demonstrados na canção são históricos, se situam na história da luta de classes travada entre a burguesia e o proletariado (“Nós e eu: eu e você/Não é a mesma coisa”). Assim, um dos homens sabe nadar, tem um negócio a fazer, é proprietário de terras e bens: sai vencedor; o outro hesita porque não tem o conhecimento sobre nadar, não tem posses: sai debilitado e vencido. Ouvindo o canto, o Comerciante retira seu revólver do bolso e o aponta para o carregador, obrigando-o a atravessar o rio, pois o dinheiro valia mais do que a vida.

Durante a travessia, o Cule quase se afoga, um tronco de árvore bate nele e o Comerciante o puxa para fora do rio; com isso, ele fica com um braço quebrado. Mesmo nesta situação, o empregado tenta armar a tenda. O Comerciante se mostra incomodado com esta atitude e desobriga o carregador de suas tarefas naquela noite, prometendo que quando chegassem a Urga o indenizaria. O Cule continua o seu serviço em silêncio, respondendo apenas: “sim, patrão”. Afastando-se do empregado, o Comerciante comenta para si mesmo que o braço quebrado incomodava menos ao Cule e mais a ele, pois precisava do empregado para carregar as suas bagagens até o final da viagem. Para o patrão, aquele tipo de “gentinha”, simbolizando o proletariado, não fazia muita questão de estar inteira ou mutilada, conquanto tivesse alimento.

COMERCIANTE – (...) como quem joga fora uma coisa que não saiu certo, eles jogam fora suas próprias pessoas, que saíram erradas. Só quem dá certo é que luta! *Canta* –
 Quem morre é o homem doente, o homem forte vai em frente
 E assim está bem.
 Ao forte todos ajudam, e o fraco não tem ninguém,
 E assim está bem.
 Deixa cair o que cai, e dá-lhe um pontapé mais,
 E assim está bem.
 Quem se senta à mesa é quem a maior vitória tem,
 E assim está bem.
 Os que na batalha tombam o cozinheiro não conta.

E assim faz bem.
 Deus, que fez todas as coisas, fez o patrão e o empregado,
 E assim fez bem.
 E o bom é quem vive bem, quem vive mal é o malvado,
 E assim está muito bem (BRECHT, 1994, p. 145).

Para o Comerciante, a ordem se encontra estabelecida e nisto reside o bom senso, o homem forte é o patrão e o que manda; o doente é o empregado e o que obedece. Desta forma, a ordem natural e imutável é vista por ele como própria à essência dos homens e criada por Deus. O Cule aproxima-se do Comerciante e ele se assusta, imaginando se o empregado havia escutado a sua música, mas este se limita a anunciar que a tenda está pronta. Nervoso e acreditando que o Cule fingira não ter ouvido, o patrão manda o empregado se deitar na tenda, enquanto fica do lado de fora, observando-o e tentando adivinhar o que ele estaria pensando ou fazendo. Na tenda, o carregador fica torcendo para que o Comerciante não perceba a sua dificuldade em fazer as tarefas com apenas um braço. Lá fora, o empregador pensa consigo mesmo:

COMERCIANTE - Estúpido é quem não tem cuidado. Confiar é sinal de estupidez! Por minha causa, esse homem sofreu um acidente que é capaz de deixá-lo aleijado para o resto da vida: é inteiramente justo que ele queira ir à forra. E o homem forte, quando está dormindo, não é mais forte do que o homem fraco quando está dormindo. O ser humano não devia ter necessidade de dormir. É claro que seria muito melhor estar sentado dentro da tenda; aqui, ao relento, pode-se pegar uma doença. Mas qual doença seria tão perigosa quanto a criatura humana? Por pouco dinheiro este homem faz uma caminhada comigo, que tenho muito dinheiro. Mas a estrada é tão cansativa para um quanto para o outro. Quando ele dava mostras de cansaço, acabava apanhando. Quando o guia foi sentar-se com ele, mandei o guia embora. Quando ele, talvez mesmo por causa dos ladrões, ia apagar os nossos rastros na areia, viu-se tratado com desconfiança. Quando deu sinal de medo, na beira do rio, teve de olhar para o cano do meu revólver. Como é que eu vou dormir na mesma tenda com um homem desses? A mim ele não convence de que está conformado com tudo isso! Eu só queria saber o que ele está maquinando lá dentro! *Vê-se o Cule, na tenda, deitando-se tranquilamente para dormir.* Eu seria um louco se fosse para aquela tenda (BRECHT, 1994, p. 146).

De acordo com a lógica do patrão, existiam inúmeras razões para que o carregador quisesse se vingar: o braço quebrado, a falta de recursos para a sua recuperação, a sobrecarga de trabalho em troca de um mísero salário e a rudeza com que era tratado. Portanto, seria aceitável e até mesmo esperado que ele

buscasse a vingança. Ainda que não se julgasse culpado por suas ações, o Comerciante tinha medo das possíveis atitudes do carregador, e este sentimento se originava da projeção de seus próprios pensamentos no Cule, como se a lógica que pautava seus pensamentos fosse geral, natural, justa, ou em uma palavra, fosse a regra.

Ao amanhecer, os viajantes prosseguem a caminhada. Em certo ponto do trajeto, o Cule pára e anuncia que não sabe qual direção deverá tomar, só se recorda que deveriam seguir os poços d'água. A seguir, pede ao patrão que, se este for lhe bater, que não o faça no braço machucado. O Comerciante, irritado, questiona por que o carregador havia lhe dito ter compreendido o caminho todo, se aquilo não era verdade. O Cule lhe explica que a única razão para isso era o medo que ele sentia de ser despedido. O patrão grita para o Cule seguir os poços d'água e ir em frente, acrescentando: "(...) não tente me fazer de idiota. Sei muito bem que já passou por aqui antes" (BRECHT, 1994, p. 147). Obediente, o carregador continua a marchar, sem saber a direção correta a seguir. Ele confunde leste com norte e o Comerciante fica irritado:

COMERCIANTE – Mas, afinal, para onde você está indo? Assim vai para o norte; o leste é lá. *O Cule toma a nova direção. Alto aí! Que foi que deu em você? O Cule fica parado, sem olhar para o Comerciante. Por que não me olha de frente?*

CULE – Pensei que o leste ficasse daquele lado.

COMERCIANTE – Espere, seu vagabundo! Eu já lhe mostro como deve ser meu guia! *Bate nele. Agora sabe onde fica o leste?*

CULE *com um berro* – Nesse braço não!

COMERCIANTE – Onde fica o leste?

CULE – Lá.

COMERCIANTE *enfurecido* – Lá? Mas você estava indo para lá? Não era para lá que você estava indo? *Bate no Cule.*

CULE – Era, patrão.

COMERCIANTE – Onde é que ficam os poços d'água? *O Cule não responde. O Comerciante fala, aparentemente calmo* – Você não disse ainda há pouco que sabia onde ficavam os poços d'água? Sabe mesmo? Sim ou não? *O Cule não responde e é novamente espancado. Sim ou não?*

CULE – Sim.

COMERCIANTE *batendo mais* – Então você sabe?

CULE – Não.

COMERCIANTE – Passe para cá o cantil. *O Cule entrega o cantil. Eu poderia agora partir do princípio de que essa água toda é minha, porque você me guiou mal. Mas isso eu não vou fazer: vou repartir a água com você. Beba um gole, e depois vamos em frente. De si para si* – Eu me esqueci, numa situação, como esta, eu não devia ter batido nele.

Eles vão adiante (BRECHT, 1994, p. 148-149).

Os argumentos do Cule não têm valor, a razão do patrão prevalece, basta encontrar a causa que nela se enquadre. A regra se baseia na razão dominante, que é a razão da classe dominante. Este trecho, intitulado “A água partilhada”, pode ser aproximado da fábula “O lobo e o cordeiro”, seja na versão de Esopo ou na de La Fontaine. Além deste trecho, a cena do Julgamento também traz elementos que remetem à fábula em questão, encontrados na afirmação do Guia, quando ele relaciona o homem a um lobo em sua narrativa sobre a oferta de água do Cule ao Comerciante: “(...) Vai dar de beber a um homem / Mas quem bebe mesmo é um lobo” (BRECHT, 1994, p. 159). Transcreveremos a fábula, traduzida do texto de Esopo, para prosseguirmos com a nossa discussão.

O LOBO E O CORDEIRO

Em um pequeno córrego, bebia água um Lobo esfomeado, quando chegou, mais abaixo da corrente de água um Cordeiro, que começou também a beber. O Lobo olhou com os olhos sanguinários e arreganhando os dentes disse: - Como ousas turvar a água onde bebemos?

O Cordeiro respondeu com humildade: - Eu estou abaixo de onde bebes e não poderia sujar a tua água.

O Lobo, mostrando-se mais raivoso tornou a falar: - Por isso, tens que praguejar? Há seis meses teu pai também me ofendeu!

Respondeu o Cordeiro: - Creio que há um engano, porque eu nasci há apenas três meses, então não havia nascido e por isso não tenho culpa.

O Lobo replicou: - Tens culpa pelo estrago que fizestes pastando em meu campo.

Disse o Cordeiro: - Isso não parece possível, porque ainda não tenho dentes.

O Lobo, sem mais razões, saltou sobre o Cordeiro, e o comeu (SHAFAN, 2008, p. 6).

Relacionando a fábula à peça, notamos que o Cule avisa não saber o caminho, mas como o Comerciante tem o domínio da razão, ele sabe que o carregador o engana, assim como o lobo que sabe que o cordeiro turva suas águas. Seguindo as ordens do patrão, o Cule caminha, mas desconhece a direção leste e o Comerciante novamente o questiona, exigindo que ele o olhe diretamente. Da mesma forma que o cordeiro responde com humildade, o Cule não levanta seu olhar, demonstrando submissão e obediência. De todas as maneiras o Comerciante bate no Cule, primeiro porque ele diz não saber o caminho, depois porque mostra saber o caminho, mas ia em outra direção, e, finalmente, porque sim e porque não.

Desde o princípio o lobo queria devorar o cordeiro e a sua razão prevalece; o mesmo se aplica ao Comerciante, pois a razão opressora prevalece em uma situação de humanidade desumanizada, em um mundo no qual a exploração e o poder de uma classe sobre a outra são a regra. Desta forma, Brecht propicia que a luta de classes situe a fábula na história, não com fins de ensinar uma moral, mas para que a moral seja posta em discussão porque ela existe em função dos homens, e não o contrário.

Retomando a sequência da peça, o Comerciante se arrepende por ter batido no Cule, não por achar que procedeu de forma errada, mas porque este teria mais um motivo para querer se vingar. Os dois caminham por um tempo e, vendo que não há progresso, o Comerciante ordena ao empregado que arme a tenda para que busquem os poços no dia seguinte.

COMERCIANTE – Pode armar a tenda. O nosso cantil está vazio. No meu também não tem mais nada. *Senta-se no chão enquanto o Cule arma a tenda e às escondidas bebe água do próprio cantil. Diz para si* – Ele não deve perceber que eu ainda tenho água; senão, se tiver na cabeça uma única centelha de bom senso, ele me mata. Se chegar perto de mim leva um tiro. *Tira o revólver do coldre e põe no colo. Se ao menos pudéssemos voltar ao último poço por onde passamos! Minha garganta está completamente seca. Por quanto tempo um homem será capaz de suportar a sede?*

CULE- É melhor entregar a ele o cantil cheio que o guia me deu no posto. Senão, se nos encontrarem e eu ainda estiver vivo, com ele assim quase morto de sede, podem me processar (BRECHT, 1994, p. 148-149).

Para se referir ao cantil tomado do Cule, o patrão diz “nosso cantil está vazio”, mas o que ele carregava anteriormente é denominado como “o meu também não tem mais nada”. Fica expressa a ideia de posse, o que significa que o cantil, a força de trabalho e até mesmo o próprio Cule são vistos como propriedades pelo Comerciante. Ele pode utilizar seus bens como melhor lhe convier. Deste modo, o patrão mente sobre a água ter acabado e, furtivamente, enquanto o Cule arma a tenda, ele bebe a sua água. Pensa que se o empregado descobrir a mentira, ficará revoltado e desejará agredi-lo, por isso coloca o seu revólver no colo e fica pronto para atirar, caso o Cule se aproxime. A posse (propriedade privada) e a violência regem as ações do Comerciante. Por outro lado, o carregador, enquanto realiza suas tarefas, decide que o melhor a fazer é entregar ao patrão o cantil que o Guia havia lhe dado na estalagem, pois, se ambos fossem encontrados por outras

peças no deserto e o Comerciante estivesse sedento, poderiam culpá-lo e processá-lo. O medo e a submissão regem as ações do Cule.

Pegando o cantil, o carregador se encaminha para junto do patrão. Ao vê-lo, de pé à sua frente, o Comerciante não sabe se ele o vira bebendo a água. Sem perceber o ocorrido, o Cule lhe estende o cantil recebido do Guia, em silêncio. No entanto, o Comerciante imagina que ele segura nas mãos um marco de pedra, que está com raiva por ter sido enganado e que deseja matá-lo, por isso, grita: “COMERCIANTE – Jogue fora essa pedra! *Com um tiro de revólver abate o Cule, no momento em que, sem nada compreender, o outro continua a oferecer-lhe o cantil com água.* Então é mesmo! Pronto, seu animal. Você agora recebeu o que merece” (BRECHT, 1994, p. 150). Assim, o cordeiro (cule) é abatido.

A seguir, na penúltima cena que antecede ao julgamento, é indicado aos atores que arrumem o palco, preparando o tribunal. Com esta atitude, se reforça a ideia de que se trata de uma peça, que se está em um teatro e que o atuante expressa sua consciência de ser observado e de observar a si mesmo (estas atitudes podem se desenvolver no jogo coletivo e/ou diante do público), a fim de que os costumes e comportamentos demonstrados sejam analisados. Os atores entoam a “Canção dos Tribunais”, anunciando que o caso do Cule e do Comerciante irá para julgamento:

Seguindo os rastros dos salteadores
Surgem os tribunais.
Depois que o inocente é trucidado
Reúnem-se em volta dele os juízes e ele é condenado.
Em torno à cova do trucidado
Também o seu direito é mutilado.

Dos tribunais as sentenças se precipitam
Quais sombras de facões de magarefes.
Um facão desses tem força à beça e dispensa
O contrapeso de qualquer sentença.

Olhem: é um voo de abutres! Aonde vão?
Do deserto, onde não há nada mais,
Fogem, para comer nos tribunais.

Os assassinos lá estão. Os perseguidores
Em segurança lá estão. E os que roubam
Vão lá esconder seus roubos, enrolados
Num papel onde há uma lei lavrada (BRECHT, 1994, p. 150-151).

O tribunal é visto como uma instância favorável aos ladrões, perseguidores e assassinos, apresentando como finalidade a condenação dos inocentes. Desde o início da peça, e de forma mais evidente a partir desta canção e do julgamento, vai se consolidando a ideia de que o direito, na relação travada entre o Comerciante e o Cule (ou entre a burguesia e o proletariado), é um instrumento legal de dominação e arbitrariedade da classe que detém os meios de produção, e cujas ideias são as dominantes. Portanto, no tribunal há o discurso dominante com base nos valores dominantes.

O julgamento se inicia com a presença do Guia, da Mulher (do Cule), do Chefe da Segunda Caravana, do Estalajadeiro, do Comerciante e dos Juízes (Juiz, Primeiro Juiz Adjunto e Segundo Juiz Adjunto). A Mulher havia aberto um processo contra o Comerciante pedindo uma punição a este e uma indenização. No tribunal, o Guia a tranquiliza, dizendo-lhe que dentro da sua sacola estava guardada a prova da culpa do acusado. O Estalajadeiro escuta estas palavras e aconselha o Guia a pensar melhor no assunto, pois ele poderia se dar mal. O Juiz abre a sessão e concede a palavra à mulher do Cule, que exige uma punição para o Comerciante, considerado por ela como assassino, porque seu marido havia sido morto injustamente. Além disso, sem o marido, ela e seu filho pequeno ficariam sem sustento, por isso, exigia também uma indenização. O Juiz declara não ser demérito que ela faça uma exigência de ordem material. A seguir, dirige-se aos membros da segunda caravana e explica que o Guia, após ser despedido pelo patrão, havia se unido a esta caravana. Depois de caminharem por um tempo, todos os seus membros conseguiram avistar a primeira caravana, composta pelo Comerciante e pelo Cule. Assim, o Juiz pergunta o que as pessoas da segunda caravana viram. A resposta dada pelo Chefe desta expedição é que, ao se aproximarem, avistaram o Cule morto na areia e o Comerciante com um pouco de água no cantil. Em vista disso, o Comerciante confirma que matou o carregador, justificando que o empregado, de repente, começara a agredi-lo e o ameaçara com uma pedra. O Juiz pergunta sobre o motivo da agressão, questionando se o acusado tratava seus empregados com brutalidade. Este lhe responde que nunca havia feito coisa semelhante. É pedida a versão do Guia no tribunal e este comenta que o ex-patrão andava com muita pressa para fechar um negócio em Urga, e os membros da segunda expedição confirmam que o Comerciante estava com um dia de vantagem. A partir destes fatos, o Juiz conclui que para manter a vantagem seria preciso forçar

o carregador a andar mais depressa. O comerciante continua a alegar que nunca forçou ninguém e que a tarefa de apressar a caminhada era do Guia. Este, por sua vez, afirma não ter forçado o Cule além do normal, aliás, por não o ter apressado em demasia é que havia sido despedido.

O Juiz continua a querer achar uma razão para o carregador desejar matar o seu patrão, e pergunta ao Guia se o Cule parecia ser revoltado. A resposta é negativa, pois mesmo com a pressão sofrida, o carregador aguentava tudo, já que ele não era sindicalizado. O Juiz insiste com o Guia, querendo achar um motivo para o Cule querer prejudicar o Comerciante, mas ele diz só ter acompanhado a viagem até o posto de Han. Sem alternativas, o Juiz volta a inquirir o Comerciante:

JUIZ *ao Comerciante* – Depois disso aconteceu alguma coisa que pudesse dar motivo à agressão do cule?

COMERCIANTE- Nada, pelo menos da minha parte.

JUIZ - Ouça: o senhor não deve fazer-se de mais inocente do que é. Assim não vai arranjar nada, homem. Se tratava seu cule com luvas de pelica, como explicar o ódio que ele tinha do senhor? É só tornando esse ódio justificável, que o senhor poderá justificar também que agiu em legítima defesa. Pense bem! (BRECHT, 1994, p. 154).

Fica evidenciada a posição do Juiz e da lei que é representada no tribunal: a sentença já estava definida, era preciso arranjar uma razão para justificar a inocência do Comerciante; portanto, a inocência foi-lhe dada *a priori*. Imediatamente após esta observação, o Comerciante confessa que havia batido no Cule uma vez; depois acrescenta que apontara o seu revólver, ameaçando-o, quando ele havia se recusado a atravessar o rio; e, por fim, que ele era o culpado pelo Cule ter quebrado o braço durante a travessia do rio. O Juiz sorri perante as confissões e acrescenta que a culpa pelo braço quebrado era exclusivamente oriunda da opinião do carregador. Prontamente o Comerciante concorda, acrescentando que ele havia puxado o Cule do rio para que ele não se afogasse, assim, o salvara. Continuando com as perguntas, o Juiz se volta ao Guia:

JUIZ – Então, vejamos. Logo depois de despedir o guia o senhor deu motivos para o carregador odiá-lo. E antes? *Ao Guia, em tom enérgico* – Reconheça de uma vez que o homem tinha ódio do comerciante. Quando se pensa bem, aliás, isso é até óbvio: é bem compreensível que um homem mal remunerado, forçado com violência a enfrentar um grande perigo, vendo-se prejudicado até em

sua saúde, e arriscando a vida quase a troco de nada, para um outro ter vantagem, acabasse tendo ódio desse outro.
GUIA – Ele não tinha ódio de ninguém (BRECHT, 1994, p. 154).

Ao se dirigir ao Guia, o tom de voz do Juiz se modifica, ele sorri para o Comerciante (patrão), mas ameaça o empregado. A sua intenção era que o Guia concordasse com a ideia de que o carregador tinha motivos para ter ódio do patrão, pois isso justificaria a sua morte perante o tribunal. Percebendo que nada mais conseguiria do Guia, o Juiz questiona o Estalajadeiro sobre o modo como os empregados eram tratados. Este responde que o Comerciante os tratava bem porque o Guia recebeu cigarro e um salário justo após ter sido demitido, e o Cule também não tinha motivos para se queixar. O Juiz insiste em querer achar uma justificativa para a sua tese e, para isso, aponta que o local em que o Estalajadeiro trabalha é o último posto de polícia no caminho para Urga. Desta maneira, a amabilidade do Comerciante era circunstancial, como uma amabilidade tática; ele cita que: “Na guerra também os nossos oficiais faziam questão de tratar as tropas de maneira tanto mais amável quanto mais se aproximavam da frente da batalha” (BRECHT, 1994, p. 155). Com este exemplo, ele deseja mostrar que o bom tratamento dado aos empregados se justificava pelo medo do patrão em ser atacado durante a travessia pelo deserto de Jahi e pelo medo de que eles não cumprissem com o contratado. Como não existiam mais postos de polícia, o Guia e o Cule poderiam se voltar contra o Comerciante, o que mostra que a questão a ser julgada não era a exploração do patrão, mas a não existência de sua segurança que o levou a sentir medo. A relação de exploração é tomada como natural e comum pelo Juiz.

Prosseguindo com o julgamento, o Comerciante volta a se pronunciar, afirmando que no início da viagem seu empregado vivia cantando; porém, depois que foi ameaçado com o revólver havia parado de cantar. O Juiz conclui que ele ficara irritado, o que era esperado, visto que o Cule, assim como os combatentes de guerra oriundos da gente simples do povo, pensava lutar uma batalha que não era a dele, mas que pertencia aos oficiais: “JUIZ - (...) também o carregador poderia dizer ao comerciante: o senhor está fazendo o seu negócio, mas o negócio que eu faço é também do senhor!” (BRECHT, 1994, p. 155). A diferença entre as classes é vista como um motivo de irritação dos menos privilegiados, um fato que o Juiz considera compreensível, mas que não necessita ser superado.

O Comerciante continua confessando ações para corroborar a ideia de que o empregado sentia ódio dele; para tanto, conta que quando ambos se perderam no deserto repartiram um cantil de água; no entanto, ele havia guardado o seu cantil para beber sozinho. O Juiz pergunta ao patrão se o Cule o havia visto beber deste segundo cantil e ele relata que pensou exatamente isto quando o empregado lhe arremessara uma pedra. Assim, por saber que era odiado estava de sobreaviso, e se não tivesse atirado no Cule, ele é que estaria morto.

Neste ponto do relato, a Mulher afirma que seu marido seria incapaz de agredir alguém e o Guia pede que ela fique descansada porque a prova da inocência do Cule estava em sua sacola. O Juiz pergunta se a pedra tinha sido encontrada e o Chefe da Segunda Caravana aponta o Guia como o homem que retirara a prova do crime das mãos do carregador. O Guia abre a sua sacola e exhibe um cantil, o Comerciante reconhece o objeto com que fora atacado (supostamente uma pedra) e, para surpresa de todos, o Guia derrama a água que o cantil continha, revelando qual era o objeto que o Cule havia segurado.

PRIMEIRO JUIZ ADJUNTO – Isto é um cantil com água, não é pedra nenhuma: ele ia oferecer água ao senhor!

SEGUNDO JUIZ ADJUNTO – Agora, tudo indica que ele não pretendia em absoluto matar ninguém.

GUIA *abraçando a viúva do morto* – Viu? Consegui provar: ele era inocente. Foi só por um acaso excepcional que eu pude provar isso: eu mesmo dei o cantil d'água a ele quando ele partiu do último posto, o Estalajadeiro é testemunha de que o cantil é meu.

ESTALAJADEIRO *de si para si* – Que idiota! Agora ele também está perdido.

JUIZ – Como pode ser isso? *Ao Comerciante* – Ele ia dar de beber ao senhor!

COMERCIANTE – Devia ser uma pedra (BRECHT, 1994, p. 156).

A tese inicial de que o Cule sentia ódio do patrão e desejava matá-lo parece ter sido extinta com a prova do cantil. Mas como o Comerciante diz em sua fala final: “devia ser uma pedra”; isto significa que o natural seria o empregado desejar agredir aquele que o explorara e maltratara. Com esta ideia, começa a ser desenvolvida uma nova defesa:

JUIZ – Por que iria dar água ao patrão? Por quê?

GUIA – Deve ter imaginado que o comerciante estava com sede. *Os Juízes sorriem uns para os outros.* Decerto por um sentimento de

humanidade. *Os Juízes tornam a sorrir.* Talvez até por imbecilidade, e por isso eu acho que ele não tinha nada contra o comerciante.

COMERCIANTE – Só se ele era muito imbecil, mesmo. Um sujeito que, por minha causa, sofreu um acidente capaz de deixá-lo aleijado para o resto da vida, e logo num braço! Nada mais justo, da parte dele, do que querer ir à forra.

GUIA – Nada mais justo.

COMERCIANTE – Por um pouquinho de dinheiro à toa, ele se prestava a andar com uma pessoa como eu, que tenho dinheiro à beça. É verdade que o caminho era tão árduo para ele como para mim.

GUIA – Disso ele sabia.

COMERCIANTE – E quando estava cansado, apanhava.

GUIA – Não é o certo?

COMERCIANTE – Admitir que o cule não quisesse acabar comigo na primeira oportunidade, seria admitir que ele não tivesse nenhum bom senso.

JUIZ – O senhor quer dizer que tinha razão em supor que o cule tivesse alguma coisa contra a sua pessoa. Dada as circunstâncias, portanto, o senhor teria atirado em uma criatura inofensiva, tão-somente por não poder adivinhar que era inofensiva. Isso acontece, vez por outra, com os nossos policiais: atiram no meio de uma multidão de manifestantes, gente absolutamente pacífica, só por não poderem conceber que essa gente não esteja pronta para arrancá-los de cima dos cavalos e linchá-los. Então os policiais atiram, a bem dizer, só por medo; e o fato de terem medo é uma prova de bom senso. O senhor quer dizer que não podia saber que o cule constituía uma exceção!

COMERCIANTE – A gente tem que seguir a regra e não a exceção.

JUIZ – Então é isto: que motivos poderia ter o carregador para dar de beber ao seu carrasco?

GUIA – Nenhum motivo razoável.

JUIZ *cantando-*

A regra é: olho por olho!

Só um tolo espera a exceção.

Que o inimigo lhe dê de beber

O sensato não pode conceber.

Falando aos outros Juízes – Agora vamos ao veredicto (BRECHT, 1994, p. 157-158).

O Cule não queria matar o Comerciante, mas oferece-lhe água, pois tinha receio que o patrão morresse e que a culpa recaísse sobre ele. Porém, ainda que fosse um ato movido pelo medo, o empregado partilharia a sua água. Este partilhar é inconcebível para o patrão e para os juízes, e ao buscar compreender os motivos que levaram o Cule a oferecer água ao Comerciante, o Guia expressa três possibilidades. A primeira seria porque o empregado imaginara que o patrão estivesse com sede e a segunda porque fora movido por um sentimento de humanidade. Após pronunciar estas duas razões, os juízes demonstram, por meio de um sorriso que sintetiza seus sentimentos de sarcasmo e deboche, não ser

possível tais atitudes na sociedade em que eles vivem. Com isso, o Guia é levado à terceira razão: talvez tenha sido por imbecilidade. Neste momento, reinstala-se a razão dominante e o Comerciante está de acordo com o Guia, apenas uma pessoa imbecil daria de beber àquele que o castigara, o humilhara, que havia quebrado o seu braço e que lhe pagaria um mísero salário, mesmo sendo dono de uma imensa fortuna. Admitir que o Cule não quisesse acabar com o patrão na primeira oportunidade seria considerar que o empregado não tinha bom senso. Da mesma forma que o castigo era a atitude correta para tratar o Cule, o justo seria que ele buscasse a vingança contra o seu algoz, sem, contudo, se questionar a condição de opressão a que o empregado era submetido. O bom senso segue a lógica capitalista e o medo que move o patrão é justificável, diferentemente do medo que moveu o Cule. O Juiz conclui que a regra segue a máxima “olho por olho”, pautada na antiga Lei de Talião (do latim *talio*, que significa tal ou igual), e que por meio dela se restabelece o equilíbrio entre o crime e a punição, atrelando estes dois elementos a um conceito universal de justiça. Com base neste conceito é que o julgamento se desenvolve e, segundo os juízes, representantes da lei e da ordem, esta lógica seria a responsável por garantir os interesses comuns dos homens, de forma racional. A exposição destas concepções durante a peça demonstra a intenção de Brecht de problematizar a justiça, a ordem, o direito e a razão na sociedade capitalista. Quando estes conceitos são apresentados como desvinculados dos interesses particulares da classe social dominante, eles são apartados da história e criam uma falsa autonomia, como se fossem dotados de uma essência voltada ao interesse comum e fossem preservados por instituições também desvinculadas de determinados interesses, assumindo uma forma lógica e racional independentemente das condições materiais sobre as quais se desenvolvem as relações entre os homens. Na sequência da história são reforçadas as contradições presentes na fala do Juiz por meio da canção do Guia:

No regime que criaram,
Humanidade é exceção.
Assim, quem se mostra humano
Paga caro essa lição.
Reneguem todo aquele
Que amigável se mostrar!
Guardem distância daquele
Que a outrem quer ajudar!

Se há alguém ao lado com sede:
 Feche os olhos depressa!
 Tape os ouvidos, se alguém
 Geme perto de você!
 Se alguém grita por socorro
 Não se arrede do lugar!
 Quem se esquece disso é bobo:
 Vai dar de beber a um homem
 Mas quem bebe mesmo é um lobo! (BRECHT, 1994, p. 158-159).

A regra e a exceção são contrapostas frente às ações consideradas racionais. Da maneira como se encontra estabelecida, a razão está pautada na desumanização, na ausência da ajuda ao outro e no medo, pois o homem é considerado o lobo do homem. Os juízes retornam ao tribunal e é feita a última pergunta ao Comerciante: era preciso saber se com a morte do Cule ele obteria alguma vantagem. Ele responde que ocorreu o contrário e que estava arruinado com a morte do empregado, como este carregava as suas bagagens, sem seus serviços não foi possível chegar a tempo para fechar o negócio em Urga. Dando-se por satisfeito, o Juiz proclama a sentença:

JUIZ – Então vou proferir a sentença! O Tribunal considera provado que o carregador aproximou-se do patrão, não com uma pedra, e sim com um cantil d'água. Ainda partindo dessa premissa, porém, era muito mais provável que ele estivesse pensando em matar o patrão, com o cantil, do que em lhe dar de beber. O carregador pertencia a uma classe que tem, efetivamente, razões para se sentir prejudicada. Para pessoas da classe do carregador, defender-se contra um abuso que o deixasse lesado na partilha da água era uma simples questão de bom senso. Para pessoas desse tipo, com seus pontos de vista limitados e unilaterais, aferrados a um único aspecto da realidade, parecia até bastante justo vingar-se dos que as maltratam: no dia do ajuste de contas só teriam a ganhar. O Comerciante não pertencia à mesma classe do carregador, de quem só poderia esperar o pior. O Comerciante jamais poderia acreditar em qualquer gesto de camaradagem por parte do carregador, a quem ele havia confessadamente maltratado: o bom senso lhe dizia que sobre ele pesavam as mais graves ameaças, e o despovoado da região devia trazê-lo cheio de apreensões. A ausência de polícia e de juízes possibilitava ao empregado arrancar-lhe à força sua ração de água, e o encorajava mesmo a fazer isso. O acusado, portanto, agiu em legítima defesa tanto no caso de ter sido realmente ameaçado quanto no caso de apenas sentir-se ameaçado. Dadas as circunstâncias tinha razões para sentir-se ameaçado. Isto posto, absolve-se o acusado, e não se toma conhecimento da queixa da mulher do morto (BRECHT, 1994, p. 159-160).

A premissa que apoia a sentença proferida pelo Juiz é a de que o Cule teria mais razões para matar o patrão do que para ajudá-lo. Isto porque a classe a que pertence o empregado tem motivos para se sentir prejudicada pela classe a que pertence o Comerciante e, para os que pertencem ao primeiro grupo, é uma questão de bom senso defender-se do que consideram um abuso e vingar-se daqueles que os maltratam. Por outro lado, o Juiz deixa claro que estas ideias da classe a que pertencia o Cule são limitadas e unilaterais, presas a um único aspecto da realidade, o que demonstra que a classe a qual ele mesmo pertence e defende apresentaria uma visão mais ampla e verdadeira sobre a realidade. A classe a que o Comerciante pertence também tem razão em esperar o pior de seus empregados, é uma questão de bom senso sentir medo destes em uma região desabitada, em que não há policiais e juízes para manter a ordem e a lei. Em suma, o Comerciante agiu em legítima defesa, tanto no caso de ter sido ameaçado, como no caso de se sentir ameaçado; afinal, acredita-se que ele tenha razões para isto. O acusado é absolvido e a indenização da mulher do cule é negada.

Diante do julgamento, e ao longo das relações estabelecidas entre o explorador e os explorados, consideramos que a peça coloca em discussão apontamentos presentes nos escritos de Marx e Engels (2007, 2008), segundo os quais as esferas jurídica e política reproduzem as relações de exploração que existem na esfera econômica, e que estes mecanismos mantêm os interesses particulares da classe dominante como se fossem a expressão de um interesse geral (forma ilusória da coletividade). A história é compreendida como o desenvolvimento das relações de produção e da luta de classes, e sem esta noção não é possível pensarmos em uma transformação das relações existentes entre os homens. Assim, na parte final da peça, os Atores fazem um pedido, que é também um alerta:

Assim termina
A história de uma viagem
Que vocês viram e ouviram.
E viram o que é comum
O que está sempre ocorrendo.
Mas a vocês nós pedimos:
No que não é de estranhar
Descubram o que há de estranho!
No que parece normal
Vejam o que há de anormal!
No que parecesse explicado
Vejam o quanto não se explica!

E o que parece comum
 Vejam como é de espantar!
 Na regra, vejam o abuso
 E, onde o abuso apontar
 Procurem remediar! (BRECHT, 1994, p. 160).

O abuso se converte em regra e se naturaliza nas relações sociais; porém há a necessidade do estranhamento perante o que é visto como regra, habitual e natural, para que nada seja tomado como imutável. Este é o princípio sobre o qual estão as bases do teatro épico brechtiano, e de sua tipologia didática; sobre este princípio também devem ser desenvolvidas as relações entre os homens. Ao expor as contradições da regra frente à exceção, são demonstradas alternativas para a sua superação; a divisão social, em exploradores e explorados, e as contradições que a sustentam serão superadas pela transformação das relações sociais de produção. Estas não podem ser vistas apenas como se apresentam, mas como poderiam ser sob outras circunstâncias. É relevante destacar que esta discussão sobre as contradições, o movimento e a necessidade de superação da sociedade capitalista, abordados em “A exceção e a regra”, dialogam com os assuntos trazidos em outras peças didáticas. Tomemos como exemplo “O voo sobre o oceano” e “A peça didática de Baden-Baden sobre o acordo”. Na primeira, esta relação pode ser estabelecida quando os Aviadores se veem como ateus, na luta contra a exploração e a ignorância que se impingem à humanidade, e que são simbolizadas na figura de Deus:

(...) No deserto, ele vinha nas tempestades de areia, e,
 Nas cidades, ele era gerado da desordem
 Das classes sociais, pois a humanidade se divide em duas:
 Exploração e Ignorância, mas
 A Revolução líquida com ele. (BRECHT, 2004, p. 175-176).

A luta contra o que é primitivo, proposta pela travessia dos Aviadores, além do conhecimento científico e das possibilidades trazidas pelos avanços tecnológicos (invenções da modernidade: o rádio, o avião etc.) são colocados a favor da coletividade, opondo-se à luta pelo petróleo, pelo progresso e pela construção das grandes cidades abordada em “A exceção e a regra”. Os elementos trazidos por esta última peça são apontados como meios que contribuem para a manutenção da divisão social, fazendo com que os explorados se mantenham na miséria e na ignorância. Em “A peça didática de Baden-Baden sobre o acordo”, a questão para

saber se o homem ajuda o homem é central, a ajuda e a violência são parte de um todo que precisa ser transformado. Neste contexto, os avanços na ciência e na tecnologia são apontados como elementos que não trouxeram melhores condições de vida à humanidade. Assim, o estar de acordo se volta para a mudança e, por isso, a condição de exploração e ignorância em que vivem os homens são tomadas como passíveis de transformação. Em “A exceção e a regra”, a superação da opressão é abordada mais diretamente pela luta de classes e esta se constitui como o fio condutor da peça. Burguesia e proletariado são contrapostos em: homem forte x homem doente, patrão x empregado, explorador x explorado, exceção x regra. Diante desta luta, a atitude de estranhamento do que parece habitual e comum é condição para a compreensão da história da viagem pelo deserto, para que nada seja considerado imutável. A questão da partilha da água, que seria feita pelo Cule ao Comerciante como um ato humanitário e de ajuda, é abordada como exceção frente à ordem social estabelecida, demonstrando a necessidade de que a classe explorada transforme a sociedade desumanizada em que vive, juntamente com os mecanismos de legitimação da exploração que se impõem como regra. Esta luta, porém, necessita de estratégias e de astúcia.

As discussões voltadas ao combate armado e às artimanhas da luta podem ser encontradas em “Os Horácios e os Curiácios” – Peça escolar (Die Horatier und die Kuriatier), escrita em 1934 com a colaboração de M. Steffin. Lembramos que esta peça nunca foi encenada por Brecht. Nela são abordadas as condições materiais para a disputa e as formas de pensamento que conduzem as ações dos homens. São apresentados os representantes da cidade dos Curiácios, que lutam para ter a posse das terras e minas de seus adversários, e os homens que representam a cidade dos Horácios e lutam contra os opressores que desejam roubar-lhes o sustento. O comportamento dos combatentes de um dos lados decide a vitória; desta forma, é demonstrado como os Horácios enfraquecem, dividem e derrotam os Curiácios. Antes, porém, de discutirmos esta peça, cabe-nos ressaltar que ela está relacionada à obra “História de Roma” (Ab Urbe Condita Libri), escrita por Tito Livio (64 ou 59 a. C. - 17 d. C.) durante os seus últimos anos de vida. Trata-se de uma coletânea originalmente composta por 142 livros e cujo tema é a história romana antiga. Há, nestes livros, o resgate de narrativas tradicionais e lendárias sobre as origens de Roma e, de acordo com Amorim (2014), a intenção de Livio foi dar à sua obra um caráter de ensinamento, instruindo os seus contemporâneos a

imitarem os comportamentos de homens e mulheres virtuosos, a fim de que Roma recuperasse a sua glória perdida. No primeiro livro, Livio (2011)³³ narra a batalha dos Horácios e Curiácios, referente à época da realeza (753 a.C. - 510 a.C.). Diz a narrativa que no reinado do latino Tulo Hostílio, este amante da guerra procurou um pretexto para um combate contra a cidade de Alba, e o encontrou em questões territoriais. No entanto, devido ao perigo de um ataque etrusco, o rei de Alba não fugiu à batalha, mas propôs que a luta fosse resolvida por três combatentes de cada lado, os quais representariam as suas respectivas cidades. Em cada exército havia três irmãos gêmeos, de mesma idade e força e eles foram escolhidos para a luta: os Horácios³⁴, representando os romanos; e os Curiácios, representando os albanos. Os guerreiros deveriam lutar até a morte, e a cidade vencedora ganharia o império do adversário. Bravura e ímpeto, triunfo e servidão pela pátria enchiam os corações dos guerreiros. Durante a luta de espadas, dois romanos caem mortos e os três albanos ficam feridos. Assim, os Curiácios gritam extasiados e os romanos lançam suas últimas esperanças ao Horácio que ainda se mantinha vivo. Este não estava ferido, e se era fraco perante os três adversários, era temível contra cada um deles. Por isso, foge para dividir o ataque, afastando-se do local de combate. Cada um dos Curiácios o persegue, em distâncias variadas, de acordo com os seus ferimentos. Um a um vão sendo mortos pelo Horácio sobrevivente e, com isso, Roma vence a disputa. Ao ser acolhido em triunfo, o Horácio (chamado Públio) vê sua irmã, que era noiva de um dos Curiácios, chorando a morte de seu amado. Então, ele lhe desfere um golpe de espada e a mata, alegando que ela merecera seu ato por preferir

³³ A referida obra de Tito Livio influenciou a peça “Horácio”, escrita em 1640 por Pierre Corneille (1606-1684), renomado dramaturgo francês de tragédias no século XVII, cuja intenção em sua adaptação foi fazer um resgate dos valores da Roma Antiga, destacando a virtude, o civismo e o bem coletivo acima do interesse individual. Este autor, por sua vez, influenciou o pintor francês Jacques-Louis David (1748-1825), em seu quadro “O juramento dos Horácios”, pintado em 1784 e que está localizado no Museu do Louvre, em Paris. No quadro, David fez um resgate dos elementos que retratavam os ideais políticos e morais ainda não concretizados em sua época, mas que, para ele, expressavam o movimento revolucionário francês (TREVISAN, Anderson Ricardo. A Virtude Neoclássica e a Moral Durkheimiana: uma leitura do quadro O Juramento dos Horácios, de Jacques-Louis David (1748-1825). **Baleia na Rede Revista online do Grupo Pesquisa em Cinema e Literatura**, vol. 1, nº 6, ano VI, p. 430-448, dez. 2009. Disponível em: http://www.marilia.unesp.br/Home/RevistasEletronicas/BaleianaRede/Edicao06/Durkheim_e_o_neclas_sicismo_pdf.pdf Acesso em 10 de dezembro de 2015).

³⁴ Segundo Livio (2011), há incerteza sobre a atribuição da nação pertencente aos Horácios e aos Curiácios, ocorrendo variação entre os autores; todavia, ele encontrou a maior parte atribuindo os Horácios aos Romanos, por isso, assumiu esta mesma opinião em sua obra (LIVIO, Tito. **Historia de Roma**: desde su fundación. Libros I a X. (Ab vrbe condita. Titvs Livivs). Traducción por Bruce J. Butterfield, 1996. Traducción del inglés al castellano por Antonio D. Duarte Sánchez, 2011. Disponível em: <http://historicodigital.com/download/tito%20livio%20i.pdf> Acesso em 08 de dezembro de 2015).

chorar a morte de um inimigo do que se alegrar pelo irmão sobrevivente e por sua pátria. Públio é levado ao rei, acusado e condenado pelos *duúnviros* (responsáveis por julgar crimes de traição); no entanto, sob a orientação do rei Tulo ele faz um apelo ao povo. Seu pai intercede a seu favor e suplica aos cidadãos que seu filho não seja condenado. Comovidos, os romanos absolvem Públio Horácio, decretando que seu pai cumprisse alguns sacrifícios expiatórios como forma de compensação.

A peça de Brecht irá dialogar com esta história, mas serão introduzidos e modificados elementos fundamentais. Por exemplo, a questão da servidão pela pátria, a morte da irmã pelo Horácio sobrevivente, o julgamento deste e a sua absolvição não são abordados na peça didática brechtiana; além disso, os guerreiros Horácios e Curiácios não são identificados como representantes de Roma e Alba. Na peça é citada a cidade dos Horácios e a cidade dos Curiácios, e são apresentados para cada uma destas cidades os chefes das forças armadas, que serão os seus combatentes. Porém, a principal diferença entre a narrativa de Tito Livio e a peça de Brecht encontra-se no momento histórico a que se refere a batalha travada entre as duas cidades. No que se refere à peça didática, os Curiácios estavam em guerra civil e decidiram interromper esta disputa para atacar um inimigo externo, os Horácios, a fim de roubar-lhes sua terra, suas minas e seu sustento. A ideia de criar um grande império, por parte dos Curiácios, nos remete à situação da Alemanha nazista. Assim, a disputa em questão pode ser relacionada à invasão planejada desde 1933 à antiga União Soviética (URSS); fato que ocorreu apenas em 1941, com a chamada Operação Barbarossa. Este foi um ataque contra pessoas despreparadas e se deu de maneira fortuita, pois há dois anos vigorava um acordo de não agressão entre alemães e soviéticos. Lembramos que a peça de Brecht foi escrita em 1934, enquanto este autor estava no exílio, e foi neste período que ocorreu a Segunda Guerra Mundial (1939-1945), a crise econômica assolava os países, os avanços militares alemães cresceram e a URSS se tornou alvo, tanto dos japoneses quanto dos alemães. Esta eminente ameaça fez com que a URSS reforçasse suas capacidades defensivas no Extremo-Oriente, enquanto a fome e a situação precária de vida dos camponeses e operários se acentuavam por toda a Europa. Assim, a luta abordada em “Os Horácios e os Curiácios” (1934) demonstra o diálogo estabelecido por Brecht com os eventos de sua época. Nesta peça, o autor problematiza as invasões e as tentativas de reagrupamento das fronteiras europeias

pela Alemanha nazista, sob o comando de Hitler, além de discutir a importância do pensamento dialético para aqueles que enfrentavam as situações de opressão.

Salientamos também que Brecht (2005b) inclui, ao final desta peça, instruções para os atores. São elas: a) os movimentos dos chefes das forças armadas devem ser lentos devido à consciência das dragonas utilizadas e da gravidade que deve caracterizar estes personagens; além disso, ao perderem suas unidades armadas, os atores deverão arrancar e jogar com um gesto amplo algumas bandeirinhas; b) o cenário deve ser apresentado sem exageros, a paisagem pode ser marcada no palco – o rio e o vale são desenhados-, é possível construir em palcos inclinados o campo da batalha, as florestas, os montes etc., e os obstáculos na cena sobre os usos da lança podem ser indicados no palco por meio de pequenas tabuletas; c) os passos dos atores precisam ser marcados no palco, o tempo deve ser medido nas batalhas: na primeira, o ator mede o tempo com a luz que caracteriza o sol, na segunda pelos movimentos lentos do Lanceiro Curiácio, como em câmera lenta; d) é dispensável o uso de setas na cena do Arqueiro; e) o papel picado pode ser usado como tempestade de neve na cena do Lanceiro Horácio; f) a forma de dizer o texto não deve ser fragmentada; g) a música é dispensável e pode-se fazer uso apenas de tambores, durante um intervalo de tempo eles podem produzir uma espécie de som monótono; h) as faixas ou a projeção em *slides* serão as formas para divulgar os títulos das cenas ou episódios da peça. As indicações sobre o cenário e o uso de materiais aparece de forma detalhada nesta peça, o que não ocorre em outras peças didáticas.

Considerando estes apontamentos iniciais, passaremos à apresentação e discussão de “Os Horácios e os Curiácios” (1934). Os personagens desta peça são: Coro dos Curiácios, Coro dos Horácios, Os Três Chefes Curiácios – Arqueiro, Lanceiro e Espadachim-, Os Três Chefes Horácios - Arqueiro, Lanceiro e Espadachim-, As Mulheres dos Chefes Horácios e As Mulheres dos Chefes Curiácios. A história divide-se em: O Desfile, 1- A Batalha dos Arqueiros, 2- A Batalha dos Lanceiros, As Sete Maneiras de Usar a Lança, Cavalgada no Rio, 3- A Batalha dos Espadachins e Instruções para os Atores.

No início, o Coro dos Curiácios tenta sensibilizar os homens de sua cidade sobre a falta de motivos para que se travassem disputas internas, lançando a ideia de que a luta pela posse de terra e minas deveria se voltar contra a cidade dos Horácios.

CORO DOS CURIÁCIOS –
 Curiácios, por que dilacerar-nos uns aos outros?
 Mais um inverno é passado,
 E dentro de nossos muros
 Continua rugindo furiosa
 A luta pela posse de terra e pela posse de minas.
 Assim
 Decidimos pegar em armas
 E, em três corpos de tropas,
 Investir sobre a terra dos Horácios,
 A fim de subjugar-los e apossar-nos
 De tudo o que eles têm em cima e embaixo do solo.
Gritam para os Horácios do outro lado-
 Rendam-se!
 Entreguem suas minas, campos e ferramentas, senão
 Iremos atacá-los com forças tão potentes
 Que nenhum de vocês irá escapar! (BRECHT, 2005b, p. 153).

Seriam investidos três corpos de tropas para subjugar e apossar a terra dos Horácios: suas minas, campos e instrumentos. Os Curiácios exigem a rendição dos Horácios, mas o Coro desta cidade incentiva seus homens a não temerem a morte, pois eles já lutavam contra a fome e não deveriam se render aos invasores.

CORO DOS HORÁCIOS-
 Lá vem os assaltantes! Com possantes
 Exércitos atacam nossa terra.
 Pouparão nossas vidas, se entregarmos
 Tudo o que, para viver, necessitamos.
 Entretanto, por que temer a morte
 E não a fome?
 Não nos renderemos! (BRECHT, 2005b, p. 153).

Em cada cidade são confiadas aos chefes das forças armadas tropas e armamentos. Nos ombros destes chefes encontram-se afiveladas dragonas com bandeirinhas que representam o número das unidades armadas, e a quantidade dos combatentes é escrita no quadro-negro. O Coro dos Curiácios dá aos três chefes de sua cidade, respectivamente, sete coortes de arqueiros, doze coortes de espadachins e sete coortes de lanceiros; o Coro dos Horácios entrega aos seus três chefes das forças armadas, respectivamente, sete fratrias de lanceiros, sete fratrias de arqueiros e doze fratrias de espadachins³⁵. Estão definidas as armas da luta: arcos, lanças, espadas e escudos.

³⁵ Coortes são as unidades em que se dividia a legião romana, sendo esta última a unidade básica do exército da Roma Antiga; já as fratrias (termo grego) se referem à união de duas ou mais famílias.

O Coro dos Curiácios oferece, em grande quantidade, as melhores armas aos seus homens, enquanto o Coro dos Horácios dá aos seus combatentes as armas de que dispõe. O Curiácio experimenta as armas que lhe foram ofertadas, retesa um dos arcos e este se quebra; então, ele o joga fora e escolhe o melhor. Por outro lado, o Horácio não força o seu arco porque ele poderá se quebrar e não haverá outro para substituí-lo; além disso, o seu arco não serve para atirar a uma longa distância. O Coro dos Horácios instrui seu arqueiro a chegar próximo ao inimigo, mesmo que ele corra maior risco - não há outra alternativa. As Mulheres dos Horácios pronunciam que se o arco não é bom, o combate deve ser cancelado. O arqueiro Horácio se apressa em aceitar o arco disponível para não se render ao inimigo. A seguir, o Coro dos Horácios entrega duas lanças ao seu representante para que estas sejam comparadas. Uma é feita na própria cidade e a outra é uma lança curiácia. As duas são iguais em comprimento e peso, portanto, os combatentes teriam as mesmas condições de luta. Neste momento, o Coro dos Curiácios solicita que seja trazida a nova lança fabricada em sua cidade. Esta é maior do que a de seu adversário. Por fim, são apresentados cinco escudos ao último Curiácio e este os experimenta atravessando neles a sua espada. Três escudos são atravessados e ele escolhe um dos que restaram. O Curiácio solicita que lhe tragam uma nova espada porque a que havia utilizado ficara sem ponta. O Coro de sua cidade prontamente lhe oferece uma nova espada e o Curiácio arranca do penacho do elmo um fio de crina de cavalo, cortando-o com apenas um golpe. Neste momento são colocados dois escudos à frente do Horácio, um deles é grande e o outro é pequeno. O Curiácio que recebeu a nova espada alega que precisa experimentá-la e, com um movimento rápido, atravessa o maior escudo do Horácio. Volta-se ao pequeno para proceder da mesma forma, mas o Coro dos Horácios ordena que ele não o faça.

CORO DOS HORÁCIOS –
Alto! Você já experimentou.
O outro intacto é do mesmo metal.

Várias fratrias formaram a tribo e várias tribos formaram as cidades, portanto, família, fratria, tribo e cidade eram sociedades semelhantes entre si, originadas uma da outra, por uma série de federações. A cidade era uma confederação que respeitava a independência religiosa e civil das fratrias (COULANGES, Numa-Denys Fustel de. **A Cidade Antiga**. (La Cité Antique - Étude sur Le Culte, Le Droit, Les Institutions de la Grèce et de Rome). Tradução de Frederico Ozanam Pessoa de Barros. Fonte Digital, eBooksBrasil, 2006. Disponível em <http://www.ebooksbrasil.org/eLibris/cidadeantiga.html#A> Acesso em 12 de dezembro de 2015).

Só que o primeiro não foi usado em posição correta.
*Um guerreiro segura o escudo, enquanto o Terceiro Curiácio desfere
 contra ele um golpe oblíquo, que resvala.*

O HORÁCIO –
 Já compreendi. Como ele não resiste
 Aos impactos diretos,
 É preciso aparar de lado os golpes!

CORO DOS HORÁCIOS –
 Quer que a gente conserte o escudo grande?

O HORÁCIO –
 Não, fico com o pequeno, que é mais leve.
Pega o escudo menor.
 Com este escudo eu fico satisfeito:
 Com ele eu tenho mais mobilidade.
 E a espada eu já conheço.
 Foi forjada por mim e é tão boa
 Quanto pude fazê-la (BRECHT, 2005b, p. 157).

A primeira lição aprendida pelo Horácio é que, além da qualidade dos instrumentos, o uso dos materiais de que se dispõe pode fazer a diferença em uma disputa. Nem sempre as armas maiores são as melhores, a agilidade pode ser um requisito importante para se definir quem será o vencedor. Após a distribuição das armas, aparecem as mulheres das duas cidades para se despedirem dos combatentes. Elas lamentam a guerra e sabem que nem todos regressarão. Os Chefes Curiácios pedem que elas não chorem porque vencerão e solicitam que seja preparada uma comemoração para a sua vitória. Por outro lado, os Chefes Horácios se preocupam com as suas mulheres e as questionam sobre como os campos serão lavrados e como o trabalho nas oficinas será realizado após a sua partida. Elas pedem que os chefes não se preocupem, pois lavrarão os campos e tomarão todas as providências, o fundamental é que eles cuidem para que todos possam gozar dos frutos da colheita.

CORO DOS HORÁCIOS –
 Para frustrar a agressão,
 A rendição e o roubo de nossas
 Minas e campos e ferramentas
 Nós Horácios decidimos atacar
 Com três corpos de tropas.
 Lutaremos
 Até a derrota total do inimigo (BRECHT, 2005b, p. 158).

Na figura dos Curiácios é exaltada a busca pela posse de terras, o roubo da produção alheia, a preocupação com a vitória e a exploração do outro; portanto, o domínio e a posse regem seus atos e pensamentos. Em contrapartida, na figura dos Horácios, a coletividade é destacada, a sobrevivência cotidiana e a luta contra a exploração regem seus atos e pensamentos. Desta forma, os Horácios decidem lutar contra a iminente agressão e roubo que seriam cometidos pelos Curiácios. O objetivo é lutar até alcançar a derrota do adversário.

Na primeira batalha dos arqueiros o conhecimento do Horácio quanto ao seu território constitui vantagem: ele força o Curiácio a tomar uma posição entre os montes que favorece o pouco alcance do seu arco e o deixa sem saber a que distância se encontra. Mesmo diante desta situação, o Curiácio acredita que a qualidade de seu arco o salvará. Ambos aguardam o dia raiar para iniciarem a batalha. O sol aparece e ofusca a vista do Curiácio, impedindo-lhe a pontaria, enquanto o seu inimigo fica no escuro, protegido pela sombra do monte. A luta começa e ocorre a primeira troca de setas: o Curiácio erra e o Horácio atinge seu oponente no joelho.

O CURIÁCIO *extraindo a seta do joelho* –
 Fui atingido e o meu adversário não.
 Não me lembrei
 Que o sol não apenas ilumina
 Como também ofusca.
 Para visar bem o alvo eu precisava de luz;
 Mas também precisava saber onde ele estava.
 Estou em má posição.
 Mas, tendo esfacelado o meu joelho,
 O adversário me força a ficar aqui.

CORO DOS CURIÁCIOS –
 Quais foram as suas perdas?
O Curiácio mostra as perdas que teve arrancando de suas dragonas duas bandeirinhas e jogando-as fora.

CORO DOS CURIÁCIOS *ao seu Arqueiro, enquanto apaga duas coortes das suas unidades em luta, no quadro-negro* –
 Das sete coortes que tinha,
 Já perdeu duas. Porém
 O seu armamento é bom:
 Custou caro e é bom.
 E o tempo, contudo,
 Trabalha a nosso favor.
 Não arrisque nada.
 No final decide
 A melhor arma.

O HORÁCIO –
 Reduzido é o alcance do meu arco,
 Mas o sol ofuscou o adversário:
 Ao menos um joelho
 A minha seta lhe esfacelou!
 Estou em boa posição.

O CORO DOS HORÁCIOS *ao seu arqueiro* –
 Por que não segue lutando? Uma boa posição
 Pode não ser boa sempre, se não melhorarmos
 Nossa situação irá piorar. Inexoravelmente
 O sol no céu avança. Fatalmente
 A manhã torna-se o meio-dia (BRECHT, 2005b, p. 159-160).

O Coro dos Horácios alerta o seu combatente de que as posições podem ser alteradas em uma disputa; por isso, além de saber manejar as armas que lhe são dispostas, é preciso que ele faça uso das vantagens que aparecem. Esta é a lição a ser extraída pelos Horácios em sua luta. O Coro orienta o arqueiro a abandonar o seu instrumento de curto alcance e lutar com os punhos, tirando proveito da posição do sol e de todos os seus recursos disponíveis, antes que a manhã se torne meio-dia, ou seja, antes que ele perca a sua posição de vantagem. O Horácio não concorda com o Coro de sua cidade e, enquanto este lhe fala, a sua posição já se torna desfavorável, assim, ele precisa procurar um local seguro antes que seja feita uma nova troca de setas.

Na sequência, os arqueiros Horácio e Curiácio se encontram sob o sol do meio-dia e ambos são ofuscados pela claridade, isto os impede de acertar o alvo e ninguém é atingido na segunda disputa. Porém, a posição do Curiácio vai se tornando melhor, e o que era dia torna-se noite. O arqueiro Horácio cogita em atacar seu oponente com os punhos, conforme fora instruído pelo coro, mas como demorou a tomar esta atitude, a situação se inverte e ele fica em plena claridade enquanto o Curiácio se esconde na sombra. Este lança a terceira seta e atinge o seu alvo: o arqueiro Horácio é morto. Com a vantagem trazida pela mudança de posição do Curiácio, que era ruim e passou a ser boa, este pôde fazer uso do seu arco de melhor qualidade e, assim, completou a tarefa de derrotar o inimigo. Nesta parte da história, o Coro dos Horácios anuncia à mulher do arqueiro de sua cidade que está sem notícias de seu corpo de tropas e que provavelmente ele estará morto:

CORO DOS HORÁCIOS –
 Depois de anunciar que finalmente
 Decidira atacar, notícia alguma

Tivemos do nosso corpo de tropas.
 Admitimos que foi aniquilado:
 Aferrou-se a um lugar,
 Aferrou-se a uma arma
 E aferrou-se
 A um conselho. Mas o sol
 Inexorável pelo céu avança:
 Em meio-dia se faz a manhã
 E em ocaso o meio-dia.
À Mulher do Arqueiro Horácio –
 Mulher, do teu marido não há notícia.
 Chegados da cidade do inimigo,
 Ouvimos gritos de vitória: acreditamos
 Que nosso Arqueiro morreu.
Vestem a Mulher com roupa de viúva.
 Apaguem sete fratrias do quadro das nossas tropas!
 Onde elas estavam, nada mais resta.
 Em nossos planos, a porta que lhes cabia
 A outros deverá ser confiada.
Apagam do quadro-negro as sete fratrias de Arqueiros.
 Em nossos vales o inimigo avança.
 No rastro dos exércitos
 Vêm os feitores do trabalho escravo.
 Os que derramaram sangue, irão agora pagar.
 Já a lavoura mais fértil
 Não produzirá mais que o carrascal,
 Pois o inimigo nos tira o grão.
 O camponês
 Enxuga a testa suada,
 Mas o pão é comido
 Pelo que empunha a espada (BRECHT, 2005b, p. 162-163).

Assim, inicia-se a batalha dos lanceiros. O Horácio avista seu adversário e comprova que em campo aberto será impossível derrotá-lo, já que a sua lança é menor do que a do Curiácio. Ele decide não se expor em vão, empreendendo uma longa marcha em curto tempo para surpreender o seu inimigo. Por cima dos montes, faz uma árdua caminhada, galgando os penhascos e utilizando como apoio a sua própria lança.

O HORÁCIO –
 Vou escalando a serra. A minha lança
 É o meu bastão. Ela é o meu terceiro pé.
 O que não dói,
 O que não cansa.
 Em uma coisa existem muitas coisas.
Detém-se diante de uma fenda na rocha.
 Mas como prosseguir? Há uma fenda na rocha!
 Quando menino, eu cruzava o regato
 Dependurado num galho de árvore
 Para ir roubar maçãs em um pomar.

Minha lança já foi um galho de árvore
 E volta a ser. Com ela eu cruzo a fenda.
 Em uma coisa existem muitas coisas.
Põe a lança atravessada sobre a fenda e, pendurando-se nela, passa para o outro lado (BRECHT, 2005b, p. 164).

Neste trecho, a ideia central é perceber que em uma situação existem muitas possibilidades. A lança auxilia o Horácio a escalar a serra, depois a ultrapassar a fenda em seu caminho e, em seguida, ela também é utilizada para saber a profundidade da neve, auxiliar em um salto da travessia e dar equilíbrio em uma passagem estreita do monte. Durante este trajeto, os Curiácios penetram nos vales da cidade dos Horácios, levam seus rebanhos e se aproximam de suas minas. O Coro dos Horácios apressa o seu lanceiro para que ele alcance o destino almejado e detenha os invasores. Finalmente, o lanceiro Horácio chega em um ponto alto das rochas e consegue ter uma visão do caminho por onde o lanceiro Curiácio irá atravessar. O plano é esmagá-lo com pedregulhos e, para isso, o Horácio desprende algumas pedras, prepara uma pequena avalanche e escora uma grande pedra usando a sua lança. No entanto, como chegara primeiro e estava cansado da corrida resolve se recostar para esperar o adversário. Ele sabe que não deve dormir, mas a falta de ação e o cansaço o fazem adormecer. Durante este período, o Curiácio avança devagar e passa incólume pelo ponto de armadilha preparado pelo Horácio. Este desperta, olha para baixo e vê que o seu inimigo já atravessara e que seus esforços não trouxeram resultados à luta. A sua corrida lhe auxiliara a montar uma armadilha, mas o deixara cansado e o levava a dormir. O Coro dos Horácios reflete sobre estes acontecimentos, afirmando que seu lanceiro havia atravessado os obstáculos do caminho; entretanto, com o cansaço, frustrara todos os seus esforços. Por isso, pior do que uma batalha perdida seria uma vã investida. Com este pensamento, incentiva o Horácio a esquecer o que fizera e a retomar a luta, ainda que sua esperança tivesse sido reduzida. O lanceiro se mostra derrotado e diz ter feito tudo o que poderia. Então, o coro lhe ensina uma lição:

CORO DOS HORÁCIOS –
 Aprenda, então: de nada adiantou.
 Se tivesse ficado a ver as nuvens,
 Deitado no gramado,
 A nossa causa não estaria pior.
 É claro que você fez muitas coisas,
 Mas não deteve o inimigo.

O HORÁCIO –
Então, tudo o que eu fiz
Estava errado?

CORO DOS HORÁCIOS –
Não. Mas não concluiu sua missão:
Detenha o inimigo!
Invente mais alguma coisa nova,
Você que tantas outras inventou
E que tantos esforços empregou,
Faça mais um esforço, detenha o inimigo!
Tudo que até aqui você já fez
Será de glória, se detiver o inimigo;
Mas nada lhe será reconhecido
Se o inimigo não for detido.
Sete proezas nada significam,
Mas se você realizar mais uma
Detendo o inimigo,
Então por oito será consagrado!

O HORÁCIO –
Concordo. Estou de novo pronto para a luta:
O caminho que até aqui me trouxe
Vou percorrer de volta,
E a batalha que imaginei perdida
Eu vou travar agora (BRECHT, 2005b, p. 167-168).

A temática sobre o estar de acordo reaparece nesta peça com a decisão do Horácio em novamente empreender seus esforços para deter o inimigo. Para tanto, ele precisa retornar ao ponto de partida e enfrentar pela segunda vez os obstáculos anteriormente transpostos. O Horácio faz a descida utilizando a sua lança, mas desta vez enfrenta uma tempestade de neve e perde uma de suas bandeirinhas, logo adiante sofre uma nova perda na crista do monte e, por fim, perde sua terceira bandeirinha na fenda da rocha. O Coro dos Horácios alerta o seu lanceiro de que os esforços a partir deste momento serão redobrados, nevascas e tormentas o aguardam e ele não deve se entregar ao desespero. O vencedor é aquele que mantém a perspectiva da vitória em seu horizonte, emprega redobrada coragem para enfrentar perigos já passados, não esmorece na luta e faz do recuo uma nova etapa para seguir adiante.

Depois de muitos percalços, o Horácio alcança o ponto de partida e está pronto para retomar o combate. Ele elabora um plano de difícil execução, que exigirá coragem e reverterá o fato de ter uma lança curta a seu favor. Parte a sua lança em dois pedaços menores, joga um deles e, com o outro, dirige-se ao rio. Sua intenção é utilizar a ponta de sua lança como remo de uma balsa que seguirá em direção à

cachoeira, aproximando-o do Curiácio. Assim o faz e, enquanto seu inimigo desce o rio com dificuldade de manejar a própria lança, por esta ser comprida, o Horácio tira de dentro d'água o seu remo, que é a lança partida ao meio, e aponta esta arma ao Curiácio, cravando-a em seu corpo. Contudo, o lanceiro corajoso se esquece que o rio o levará diretamente à cachoeira, ele deixa seu adversário ferido, mas morre. O lanceiro Curiácio tira de suas dragonas cinco bandeirinhas e as joga fora demonstrando as perdas sofridas após a batalha. O Coro dos Horácios analisa a situação:

CORO DOS HORÁCIOS –

Morto o Lanceiro, apaguemos quatro fratrias
Do quadro das nossas forças em luta.
Onde elas estavam, nada mais resta.
E a difícil missão que lhes cabia,
A outros deverá ser confiada.
Quatro fratrias são apagadas do quadro-negro dos Horácios, que vestem com roupas de viúva a Mulher do seu Lanceiro.

MULHER DO LANCEIRO -

Mas ele lutou como?

CORO DOS HORÁCIOS -

Deteve o inimigo!
Levou a cabo duas grandes marchas
E venceu todas as dificuldades.
Acabou cavalgando sobre as águas,
Acrescentando à sua força escassa
A força da correnteza do rio.
Porém, o rio, que o lançou sobre o inimigo,
Levou-o para a morte: ainda foi visto
Algum tempo a remar, buscando sempre
A terra firme antes da cachoeira
Que afinal o tragou.
Não liquidou o inimigo, porém
Deixou para enfrentar seus companheiros
Um inimigo muito enfraquecido (BRECHT, 2005b, p. 170).

A tarefa de deter o inimigo foi executada e a coragem do Horácio possibilitou o enfraquecimento do Curiácio. A força do rio lhe trouxe o avanço necessário para cumprir o seu intento, mas também lhe trouxe a morte. Ainda assim, seus companheiros continuariam a luta por ele iniciada e encontrariam o exército dos Curiácios mais debilitado. Porém, esta opinião não era a mesma expressa pelos Curiácios, pois mesmo com a perda de cinco coortes de Lanceiros do seu quadro de forças, o coro desta cidade afirmava que a vitória de suas tropas estava garantida.

CORO DOS CURIÁCIOS (...) –
Das sete, cinco coortes tombaram;
Mas a vitória é certa! Irresistíveis
Marcham as nossas tropas!
O desespero tonteia o inimigo,
Que já corre de encontro às nossas setas
Ou se arroja nas águas.
Nossas presas de guerra são enormes.
Curiácios! Reprimam a contenda
Pela posse das terras e das jazidas
De minério! Amanhã vai travar-se
A última batalha
Com três das nossas tropas contra uma
Do inimigo! (BRECHT, 2005b, p. 171).

Há, neste trecho, a presunção de uma vitória iminente e a ideia de que o desespero assola a população que vê a sua cidade invadida porque a suposta superioridade do exército que a ataca é suficiente para garantir a dominação dos homens que nela vivem. Relacionamos esta parte da peça ao poder atribuído ao Terceiro Reich e à afirmação de Hitler de que esta ordem duraria mil anos. O que se demonstra com a disputa entre os Horácios e os Curiácios são os caminhos para a luta e para a resistência diante daqueles que desejam explorar, dominar e subjugar o homem. Desta forma, não basta ter um bom plano se não forem aproveitados ao máximo os recursos de que se dispõe ou se não forem aproveitadas as oportunidades que surgirem de maneira favorável à causa da coletividade. Também a coragem é necessária na luta contra a exploração, mas se ela traz a morte do homem não se pode alcançar a vitória.

Após a batalha dos lanceiros, os Curiácios roubam o minério das jazidas da cidade invadida e, mesmo com os homens de seu exército feridos, o trabalho da exploração não cessa. Enfim, chega o momento da última disputa, a batalha dos espadachins, e será apenas uma tropa dos Horácios contra três tropas dos Curiácios. O espadachim Curiácio exige a rendição de seu adversário, mostrando-lhe o arco e o toco de lança dos combatentes de sua cidade que estavam mortos. O Horácio constata que não terá a ajuda de seus companheiros e decide atacar o seu inimigo antes que a ele se juntem o Lanceiro e o Arqueiro sobreviventes. O Curiácio percebe que a sua exigência de rendição, ao invés de assustar o seu adversário, o havia instigado à luta. Entretanto, assim que o Horácio investe em seu ataque avista atrás do Curiácio, e até o momento escondidos, o Lanceiro e o Arqueiro. Ambos empunham suas espadas e estão enfeitados com louros da vitória, sendo que o

último destes também traz uma porção de despojos. Diante dos acontecimentos, o Horácio admite que as forças de seus inimigos são mais numerosas e consulta os seus companheiros para saber como proceder. O Coro dos Horácios lhe responde que as fratrias que sobraram serão a última chance dos homens daquela cidade. Mesmo com o conhecimento do território e a coragem de suas tropas, não foi possível vencer os invasores e o luto se impôs sobre as mulheres dos combatentes mortos. Os campos, rebanhos e oficinas estavam nas mãos do espadachim Horácio porque não haveria reforços para a luta.

Avançam sobre o Horácio as três espadas dos Curiácios, e o escudo que ele empunha não poderá deter o triplo ataque. O Coro dos Horácios incita o espadachim de sua cidade à batalha, clamando que ele não ceda terreno, use suas armas, enfrente os inimigos e os destrua. Neste momento, o Horácio põe-se em fuga. O Coro dos Curiácios instiga seus homens a perseguirem-no, reafirmando a sua vitória anteriormente proclamada.

ESPADACHIM CURIÁCIO –
Vamos! Ante a nossa superioridade
O inimigo preferiu fugir.
Em cima dele, antes que nos escape!

CORO DOS HORÁCIOS -
Pare aí! Ele não nos ouve mais:
Nosso último homem
Foge à luta. Nosso melhor guerreiro
Foi subornado pelo adversário.
O Espadachim Horácio, enquanto corre, procura tranquilizar os seus com acenos de braço.

CORO DOS HORÁCIOS -
Não negue! Por que corre?

CORO DOS CURIÁCIOS -
Rendam-se! Entreguem as chaves da cidade!
Curiácios, não deixem o inimigo escapar!

LANCEIRO CURIÁCIO *ao Espadachim Curiácio -*
Não o deixe fugir! Você
Ainda pode correr!
Os três Curiácios iniciam a perseguição, mas não podem correr todos com a mesma rapidez: o Lanceiro, ferido gravemente, fica para trás, e o Arqueiro, ferido levemente, pára pouco mais adiante (BRECHT, 2005b, p. 174-175).

A ideia de superioridade move as tropas curiácias a perseguirem o último Horácio. Para eles, a vitória é certa e resta apenas aniquilar o covarde que foge à luta. Como o Lanceiro e o Arqueiro estão feridos, não alcançam o seu adversário e, mesmo que o espadachim Curiácio ainda não tenha entrado em combate, o seu escudo é pesado e o impede de acelerar a corrida. O Coro dos Horácios acredita que o seu melhor guerreiro os abandonou e, quando tudo parece perdido, o espadachim Horácio faz um pequeno giro e investe contra o espadachim Curiácio. Durante a perseguição, as forças do inimigo ficaram separadas e a luta tornou-se possível. Ocorreu a inversão do sentido da luta, aquele que fugia estava agora atacando e, sem a ajuda do Arqueiro ou do Lanceiro, além de estar cansado pelo peso de seu escudo, o espadachim Curiácio é morto. A seguir, o Horácio se volta aos dois Curiácios restantes, cada um a uma distância diferente, e os abate sem dificuldades. A fuga havia se transformado em ataque e, ao final, trinta e um coortes são apagadas das tropas dos Curiácios. As mulheres dos três guerreiros mortos desta cidade são vestidas com roupas de viúva, o que demonstra que as perdas ocorrem dos dois lados de uma luta. O Coro dos Horácios vibra com a vitória alcançada:

CORO DOS HORÁCIOS -
 Vitória! A tua astúcia, Espadachim,
 Dividiu o inimigo. E a tua força
 O abateu.

O HORÁCIO -
 Eu vi o Arqueiro avançar
 Coberto de despojos, e o Lanceiro
 Sem despojos. E vi o Espadachim
 Sem louros de vitória.
 Pensei que fossem logo me atacar.
 Mas vi o Espadachim olhar em torno
 E achar um muito cheio de despojos
 E muito cheio de louros o outro,
 E então pensei: o que antes parecia
 Um homem só, eram três antes, e
 Podem ser três de novo.
 Vi que um estava forte, que um mancava,
 E que o terceiro andava se arrastando.
 Pensei: os três ainda podiam lutar,
 Mas correr só um deles ainda pode.

CORO DOS HORÁCIOS -
 Os assaltantes foram rechaçados.
 Pouca vantagem o nosso Arqueiro tirou

Do grande mecanismo universal
 Que nos circunda. Mas nosso Lanceiro,
 Com rio e balsa e um toco de lança,
 Fez de si um poderoso projétil.
 E a artimanha do nosso Espadachim
 Dividiu o inimigo,
 Que ele com sua força liquidou.
 O Arqueiro enfraqueceu o adversário,
 O Lanceiro feriu-o gravemente,
 E a vitória se completou por fim
 Com o nosso Espadachim! (BRECHT, 2005b, p. 177-178).

Os Curiácios foram vencidos porque puderam ser enfraquecidos e divididos na batalha final dos espadachins. Antes desta disputa foram realizadas outras duas, a primeira não trouxe importantes contribuições porque o Arqueiro não soube aproveitar as possibilidades que apareceram; e na segunda batalha, a do Lanceiro, este combatente demonstrou que a coragem pode fazer o homem se transformar em uma poderosa arma. No entanto, é o confronto do Espadachim que decide a luta e mostra que a artimanha, juntamente com a escolha do momento adequado para o ataque, são fundamentais para que seja alcançada a vitória.

Assim, observamos que a luta é o eixo norteador desta peça. Nela são empreendidos esforços contra a exploração do homem sobre o homem para que o desenvolvimento do pensamento dialético e a coletividade conduzam as relações sociais. Estes elementos podem ser aproximados das discussões feitas no texto “Cinco dificuldades no escrever a verdade” (BRECHT, 1967), produzido no ano de 1934 (mesma época em que a peça “Os Horácios e os Curiácios” foi escrita). Nele, o autor alerta para a necessidade e a coragem de se escrever a verdade, que se encontra escamoteada tanto no regime fascista quanto no de liberdade burguesa. Ele afirma que é preciso reconhecer a verdade e compreender a arte de manejá-la como uma arma, divulgando-a com astúcia entre aqueles que a tornarão eficiente na transformação das relações de desigualdade entre os homens. Compreendemos que Brecht une o que apontou de forma teórica neste texto ao processo de escrita em suas peças, e que em “Os Horácios e os Curiácios” estes elementos apontados como dificuldades a serem vencidas na escrita da verdade são aproximados das próprias ações de seus personagens. Por exemplo, a coragem é relacionada à atitude do lanceiro Horácio e a astúcia se desenvolve na cena final, quando o espadachim Horácio empreende uma fuga que, para a surpresa dos Curiácios e de sua própria cidade, se transforma em ataque, trazendo a vitória contra os invasores.

Destacamos que Brecht se encontrava exilado no período em que produziu o texto sobre as dificuldades de escrever a verdade e que deste escrito foi feito um panfleto político para ser distribuído de forma ilegal na Alemanha. Ele intencionava contribuir com a luta contra o nazismo e com o desenvolvimento de atitudes revolucionárias. Estas intenções podem ser associadas à peça dos Horácios e os Curiácios, mas também à totalidade de seu teatro épico, do qual as peças didáticas são uma tipologia. Por essa razão, apontaremos, de forma sintética, as cinco dificuldades discutidas em seu texto para que a verdade seja divulgada, pois acreditamos que elas também contribuem em nossa compreensão da didática nas peças didáticas.

Brecht (1967) afirma em seu texto que a luta contra a mentira e a ignorância, além da escrita da verdade, precisam superar, no mínimo, cinco dificuldades. A primeira delas refere-se à coragem para renunciar à glória, escrevendo sobre coisas pequenas e cotidianas, como a fome, a ignorância, a moradia e a denúncia da fraqueza naqueles que são explorados. Isto porque não se mostra a vitória dos maus sobre os bons, mas a opressão porque havia a fraqueza nos que foram vencidos. A verdade é prática, efetiva e inegável; queixar-se da maldade do mundo não é falar a verdade. A proclamação por justiça e liberdade, de forma genérica, resume-se a tecer uma verdade que soa bem aos ouvidos, porém, a verdade é direta, palpável, se expressa em cifras e demanda estudo. Nas peças didáticas há a preocupação em narrar a exploração vivida pelo homem e a luta de classes travada entre a burguesia e o proletariado. Por isso, são explicitadas as formas de pensamento e as atitudes necessárias à luta contra a exploração, bem como aquilo que não contribui para a transformação social. Há a finalidade de historicizar os acontecimentos representados, o que significa que os fatos e os personagens são representados como históricos, portanto, efêmeros/transitórios; e há o exame das causas e possibilidades de mudança das condições sociais demonstradas.

A segunda dificuldade é reconhecer a verdade. É preciso desenvolver a inteligência para perceber as verdades que necessitam ser escritas e, para tanto, deve-se ter o conhecimento dos fatos e de suas conexões por meio do método dialético materialista, da economia e da história. Esta formação pode ser desenvolvida pela leitura de livros relativos a estes fundamentos, pela pesquisa e pela aprendizagem no manejo das coisas do mundo em que se vive. A verdade obtida por estes meios oferecerá aos homens um caminho para a ação e para as exigências de sua época. Nas peças didáticas busca-se o reconhecimento da

verdade por meio do exercício da discussão com fins de que o homem desenvolva a noção prática do que é a dialética.

A terceira dificuldade se refere à arte de manejar a verdade, tornando visível o aspecto prático que dela se obtém para a conduta dos homens. Brecht (1967) afirma que é preciso compreender as causas que desenvolvem a barbárie e a opressão, pois não basta se posicionar contrariamente a estas ou justificar que a exploração é uma consequência da própria barbárie que a produziu, situando a cultura como um fator condicionado pela formação intelectual. Estas ideias não propiciam a atuação que levará à mudança das relações entre os homens. Segundo o autor, é preciso argumentar com verdades práticas:

Tem que mostrar que as grandes catástrofes são preparadas pelos proprietários dos meios de produção, para grandes massas humanas que não os possuem. Se quiserem escrever com êxito a verdade sobre graves situações, deverão escrever de maneira que permita reconhecer suas causas evitáveis. Reconhecendo as causas evitáveis, pode-se lutar contra essas situações (BRECHT, 1967, p. 25).

A verdade, compreendida em seu caráter prático, leva ao entendimento de que a barbárie se desenvolve pelos proprietários dos meios de produção contra as massas humanas que não os detêm e, com isso, torna-se possível reconhecer suas causas evitáveis, já que o destino do homem é o próprio homem. Se as causas podem ser evitadas, há a possibilidade prática da luta. Nas peças didáticas, a luta contra a opressão e o exame de suas causas frente ao modo de produção que rege o sistema capitalista constituem eixos norteadores das discussões. O interesse prático em aprender é estimulado nestas peças e, por meio delas, é proposto que o ensino se realize com prazer, diversão e luta porque o elemento didático e a diversão não são considerados opostos; ao contrário, é possível que o teatro assuma finalidades pedagógicas desde que não perca a sua finalidade primordial, que é divertir.

A quarta dificuldade se relaciona à capacidade de escolher aqueles a quem a verdade será dirigida e em cujas mãos ela se tornará eficiente. O público alvo e as fontes do que se escreve são fatores essenciais aos autores. A verdade se refere às situações de exploração vividas pelo homem e se dirige aos que são explorados; no entanto, destes também se deve aprender as particularidades e detalhes da

situação. É preciso considerar também que os ouvintes mudam constantemente, dependendo da posição em que se encontram. A verdade combate não apenas a mentira, mas também aqueles que divulgam a inverdade. Nas peças didáticas há a luta contra o que é primitivo, combate-se a ignorância, a exploração e a desumanização, buscando-se o estar de acordo e a decisão de mudança por parte daqueles que se encontram em situação de opressão.

Por fim, a última dificuldade apontada por Brecht (1967) para a escrita da verdade se refere à astúcia em divulgá-la, de forma que sejam explicitadas interpretações sobre a realidade que questionem o que é visto como habitual, mas sem alarde. O autor aponta que:

Lênin, ameaçado pela política do czar e querendo caracterizar a exploração e a opressão na ilha de Sacalina pela burguesia russa, escreveu Japão em vez de Rússia, e Coreia em lugar de Sacalina. Os métodos da burguesia japonesa lembraram a todos os leitores os métodos russos em Sacalina, porém, o artigo não foi proibido porque o Japão era inimigo da Rússia. O que não pode ser dito hoje sobre a Alemanha, poderá ser dito sobre a Austrália. Pode-se enganar o Estado desconfiado através de muitas astúcias (BRECHT, 1967, p. 28).

O procedimento de astúcia relatado na citação é desenvolvido na escrita das peças didáticas e conduz a história nelas narrada. A divulgação da situação de opressão em que vivem os homens é realizada com astúcia porque o fundamental é propiciar o exercício do pensamento dialético e a superação das condições que tornam a exploração possível. Além disso, a escolha de determinadas terminologias na escrita traduz interpretações exatas da história e combate as visões imprecisas e enganosas. O importante é divulgar o pensamento que seja útil à causa daqueles que são explorados, não importando que o escritor defenda em seu texto uma maneira de pensar de que ele mesmo discorde. Não apenas o que deve ser, mas também o seu oposto, o associal, aparecem nas peças brechtianas como um meio de reflexão e questionamento. Neste sentido, defender maneiras de pensar e comportamentos que, na realidade, se deseja transformar demonstra astúcia. A divulgação do pensamento é necessária nas situações em que o ato de pensar é desqualificado e visto como suspeito. O pensar não é incentivado e acaba sendo perseguido, mas a ordem que vigora não é capaz de manter o controle sobre tudo. A verdade precisa ser divulgada em locais imperceptíveis e todas as coisas

precisam ser regidas por um pensamento que apreenda o seu aspecto mutável e transitório.

Os dominadores têm antipatia por mudanças acentuadas. Gostariam que tudo ficasse imutável, de preferência por mil anos. Seria melhor que a Lua ficasse parada e o Sol não estivesse em movimento. Quando disparavam seus fuzis, os nazistas não admitiam que os adversários pudessem responder a seus tiros. Uma consideração que acentua bem o transitório, é um bom meio para encorajar os oprimidos. Ao mesmo tempo, é importante mostrar aos vitoriosos que, em tudo, em cada coisa, em cada acontecimento, existe uma contradição que se manifesta e cresce inexoravelmente. Tal modo de ver (com a dialética do ensinamento sobre o fluxo das coisas) pode ser assimilado para ser utilizado na análise de acontecimentos, escapando por um tempo à vigilância dos dominadores. Pode-se utilizar em biologia ou química. Mas, igualmente, a história de uma família pode ser relatada assim, sem despertar demasiadamente a atenção. A dependência de cada coisa de uma série de outras, que mudam constantemente, é um pensamento perigoso para a ditadura, e pode aparecer de múltiplas maneiras, sem oferecer pretexto à polícia. Um relato completo sobre um homem que pretendia abrir uma charutaria, pode resultar em sério golpe contra a ditadura, se forem bem localizados os processos, as circunstâncias que o charuteiro tinha que aguentar. Quem refletir um pouco, encontrará o porquê. Os governos que levam as massas à miséria, têm que evitar que, na miséria, essas massas se lembrem do governo. Falam muito do destino, e os governantes mais têm culpa da penúria. Quem pesquisar as causas da penúria, será preso antes de poder mostrar sua verdadeira causa. Mas é possível enfrentar o palavreado do governo, mostrando que o destino do homem é preparado pelo homem (BRECHT, 1967, p. 32-33).

O desejo de imutabilidade é relacionado à ordem estabelecida pelos dominadores e, diante desta ordem, se faz necessário demonstrar que as contradições do sistema vigente encaminham os homens ao processo de superação de seu atual modo de produção; portanto, acentua-se o caráter de transitoriedade das relações estabelecidas entre os homens. Nas peças didáticas esta forma de pensar dialeticamente todos os acontecimentos é colocada em prática com o intuito de que o destino do homem seja considerado uma ação planejada pelos próprios homens. As análises e reflexões desenvolvidas nestas peças se voltam às ações dos homens, as quais são demonstradas frente às circunstâncias históricas e às formas de relação social estabelecidas. A observação e a ação propiciadas nas peças didáticas têm a finalidade de que o homem desenvolva o conhecimento da sociedade em que vive, que questione o que é comum por meio do processo de estranhamento e que não considere nada imutável. A verdade de cada época faz

uso do conhecimento desenvolvido nesta mesma época, sem o qual não é possível conhecê-la, mas que por si mesmo não basta para alcançar a superação das ações do homem que oprime o homem. Diante destas questões, Brecht (1967) afirma que a barbárie existe devido à manutenção das atuais relações de detenção dos meios de produção e que, para compreendê-la, torna-se imprescindível definir o caminho trilhado pelos homens até ela. A verdade sobre o estado de barbárie possibilitará que sejam trilhados outros caminhos responsáveis pela abolição deste estado. Assim, a ação de dizer a verdade com astúcia contribui para que sejam alteradas as relações de propriedade dos meios de produção entre os homens e as suas relações sociais. Este é o fim perseguido na estética brechtiana.

No que se refere à tipologia didática, acreditamos que a postura, o texto e a organização da escrita nestas peças se voltam ao exercício do pensamento dialético e possibilitam que as relações entre o teatro e a pedagogia sejam desenvolvidas. Ao propormos em nossa pesquisa a compreensão da didática a partir das peças didáticas intencionamos discutir este conceito com coragem e astúcia, a fim de que a práxis pedagógica escolar não seja tomada como imutável. Portanto, na sequência, abordaremos os fundamentos das peças didáticas e o conceito de didática, refletindo sobre a concepção atual do ensino.

4.2 Os Fundamentos das Peças Didáticas e o Conceito de Didática: ensino em cena

Os escritos produzidos por Brecht, ao longo de sua vida, sobre a teorização da peça didática foram objeto de estudo do pesquisador Reiner Steinweg, que empreendeu um árduo trabalho para reunir estes materiais nos anos de 1970. Conforme Koudela (2010), estudiosa responsável por tornar conhecido o estudo deste autor e que no cenário brasileiro divulgou a produção brechtiana relacionada às peças didáticas, a sistematização teórica empreendida por Steinweg considerou fragmentos, edições referentes à teorização das peças didáticas, anotações e referências dispersas em vários contextos como objetos de análise filológica, com a finalidade de organizar a síntese brechtiana para uma educação político-estética. Koudela (2010) relata que este autor foi o pioneiro em identificar que a tipologia da peça didática não havia sido compreendida segundo critérios adequados, pois as análises marxistas entre os anos de 1950 e 1970 consideraram as peças didáticas como uma fase de transição do pensamento brechtiano que seria superada pelo

teatro épico. Em sentido oposto a estes teóricos, Steinweg descreveu em suas publicações a gênese e o desenvolvimento das peças didáticas, identificando procedimentos de trabalho com estas peças e defendendo a relevância de sua produção como um modelo de ensino e aprendizagem. Apesar de este autor considerar a peça didática como uma proposta superior à peça épica, o que não se sustenta porque o teatro épico é a poética em que se situam tanto a tipologia didática como a tipologia épica de espetáculo, é inegável a sua contribuição ao reconstruir a teoria didática brechtiana e propor o desenvolvimento de um olhar mais apurado à experimentação (“Versuche” - tentativas/experimentos) empreendida por Brecht com as peças didáticas. Os escritos de Steinweg, segundo Koudela (2010), foram imprescindíveis para que estas peças pudessem ser vistas como uma tipologia específica e relevante na dramaturgia brechtiana, além de constituírem elemento fundamental para a discussão das relações entre pedagogia e teatro, demarcando um posicionamento contrário àqueles que acreditavam na imprecisão ou na imaturidade da tipologia didática e de seus pressupostos. Como exemplo, citamos a obra “A Peça Didática. A Teoria de Brecht para uma Educação Político-Estética” (Das Lehrstück, Brechts Theorie einer politisch-ästhetischen Erziehung, Stuttgart, Metzler), de 1972 (apud KOUDELA, 2010), em que Steinweg reúne observações e textos teóricos de Brecht sobre as peças didáticas, além de observações informais que mencionam ou tratam destas peças, como: observações teóricas, trabalhos preliminares, observações casuais, cartas e até textos poéticos. Com base nos escritos brechtianos reunidos, este autor estabelece a diferenciação entre a peça didática e a peça épica de espetáculo por meio do conceito da “regra básica”, segundo o qual a realização da peça didática enquanto ato artístico se dá pela atuação para si e não para o outro (KOUDELA, 2010). Desta forma, a ação é ressaltada como um princípio fundamental nas peças didáticas, porém é oportuno nos questionarmos como era concebida a ação. Para isso, nos reportaremos a uma parte do fragmento textual de Brecht intitulado “Teoria da Pedagogia” (1930).

Os filósofos burgueses estabelecem uma grande diferença entre o atuante e o observador. Essa diferença não é feita pelo pensador. Se mantivermos essa diferença, então deixaremos a política para o atuante e a filosofia para o observador, quando na realidade os políticos deveriam ser filósofos e os filósofos, políticos. Entre a verdadeira filosofia e a verdadeira política não existe diferença. A partir desse reconhecimento aparece a proposta do pensador para

educar os jovens através do jogo teatral, isto é, fazer com que sejam ao mesmo tempo atuantes e espectadores, como é sugerido nas prescrições da pedagogia. O prazer de observar apenas é nocivo ao Estado, assim como o é o prazer da atuação apenas. Ao realizar, no jogo, ações que são submetidas à sua própria observação, os jovens são educados para o Estado (BRECHT, 1930, 17, 1022 apud KOUDELA, 2010, p. 15).

De acordo com a citação, o processo educacional concebido por meio do jogo teatral compreende a intersecção entre a filosofia e a política, no sentido de que exista uma simultaneidade entre a atuação e a observação. As ações empreendidas no jogo com as peças didáticas se submetem à observação de seus participantes e o prazer é extraído desta união entre o pensar e o agir, ou ainda, pela inter-relação teoria e prática. Nas peças didáticas não há a primazia da ação em um sentido utilitarista, pois quando esta é apartada da observação (reflexão teórica) não ocorre a formação do homem para o Estado, o que significa que não se alcança a formação dos homens para a vida coletiva em uma sociedade sem classes, na qual a organização socioeconômica se encontra pautada na propriedade comum dos meios de produção.

A especificidade da peça didática demonstrada pela relação entre o atuar e o observar foi apontada por Walter Benjamin em “Versuche über Brecht, Frankfurt, Suhrkam” (1981, apud KOUDELA, 2010), quando este autor discute as diferenças entre o épico e o didático nas peças de Brecht, apontando que as peças didáticas aproximam o público dos atores e vice-versa; assim, o espectador é observador e atuante ao mesmo tempo. Apesar de termos nos empenhado em demonstrar que a preocupação com o elemento didático não se restringe à tipologia didática, sendo parte fundamental no desenvolvimento do teatro épico, não ignoramos que há uma especificidade relativa às peças épicas de espetáculo e outra às peças didáticas; aliás, este aspecto é relevante para a nossa pesquisa, pois nos auxilia na compreensão dos fundamentos e do conceito de didática nas peças didáticas. Por isso, com a intenção de nos aprofundarmos nesta questão, discutiremos um trecho do texto de Brecht: “Para uma Teoria da Peça Didática” (1937, 7, 1024), referenciado na obra de Koudela (2010).

A peça didática ensina quando nela se atua, não quando se é espectador. Em princípio não há necessidade de espectadores, mas eles podem ser utilizados. A peça didática baseia-se na expectativa de que o atuante possa ser influenciado socialmente, levando a cabo

determinadas formas de agir, assumindo determinadas posturas, reproduzindo determinadas falas.

A imitação de modelos altamente qualificados exerce um papel importante, assim como a crítica a esses modelos por meio de alternativas de atuação (improvisação) bem pensadas.

Não é necessário absolutamente que se trate apenas da reprodução de ações e posturas valorizadas socialmente como positivas; da reprodução de ações e posturas associadas também se pode esperar efeito educacional.

Padrões estéticos, que são válidos para a criação de personagens da peça de espetáculo, estão fora de função na peça didática. Caracteres especialmente singulares, únicos, não aparecem, salvo se a singularidade e a unicidade constituírem o problema de aprendizagem.

A forma da peça didática é árida, mas apenas para permitir que trechos de invenção própria e de tipo atual possam ser introduzidos. (Em Horácios e Curiácios, por exemplo, pode haver antes de cada batalha um duelo de palavras dos generais, na Decisão é possível inserir livremente cenas inteiras, e assim por diante).

Para a forma de atuação valem as instruções do teatro épico.

O estudo do efeito de estranhamento é indispensável.

O domínio intelectual de toda a peça é imprescindível. Mas não é recomendável encerrar todo o ensinamento sobre a peça antes da atuação em si.

Em princípio, o efeito de aprendizagem também pode ser atingido quando o atuante conta com parceiros que representam no filme.

A música de acompanhamento pode ser feita de forma mecânica. Por outro lado, é proveitoso para os músicos criar a música para apresentações mecânicas (filme); eles têm então a possibilidade de experimentar sua própria invenção dentro dos limites dados pela peça.

Também para a atuação deve-se buscar, nos limites de certas determinações, uma atuação livre, natural e própria ao atuante. Não se trata, naturalmente, de um adestramento mecânico nem do restabelecimento de tipos médios, ainda que seja almejado o relacionamento de um alto nível médio.

Na peça didática é possível uma enorme diversidade. Durante as apresentações de A Peça Didática de Baden-Baden, o autor do texto e o autor da música ficavam no palco e interferiam constantemente. O autor do texto indicava aos clowns, abertamente, o local para as suas apresentações e, quando a multidão assistiu, com grande inquietude e aversão, ao filme que mostrava homens mortos, o autor do texto deu ao locutor a tarefa de exclamar, no final: Mais uma vez a observação da representação da morte (foi) recebida com aversão – e o filme foi repetido duas vezes (BRECHT, 1937, 7, 1024, apud KOUDELA, 2010, p. 16-17).

Nas peças didáticas os espectadores não são imprescindíveis, diferentemente das peças épicas de espetáculo; no entanto podem ser realizadas apresentações públicas sem que se perca o caráter de ensino, o qual se encontra pautado na ação (“A peça didática ensina quando nela se atua”) e na influência social quanto às formas de agir e pensar dos homens (“A peça didática baseia-se na expectativa de

que o atuante possa ser influenciado socialmente”). Observação, reflexão e atuação se interrelacionam de forma dialética como elementos fundamentais da didática nas peças didáticas e, para alcançar os fins propostos nesta tipologia, faz-se uso da narração, da descrição e do efeito de estranhamento propostos na poética brechtiana, seja pela forma de atuação dos participantes, seja pela autonomia de um aspecto em relação ao outro (cena, música, texto e gesto), seja pelos recursos épicos que introduzem os comentários via coro, música, projeção de filmes e cartazes, entre outros aspectos. Quanto a estes quesitos, as peças épicas de espetáculo e as didáticas se aproximam. Por outro lado, nestas últimas, a improvisação é destacada como um elemento didático relevante (“A imitação de modelos altamente qualificados exerce um papel importante, assim como a crítica a esses modelos por meio de alternativas de atuação (improvisação) bem pensadas”). Ela é desenvolvida pela intervenção daquele que coordena o processo de atuação dos participantes nas peças, possibilitando que a inserção de trechos se pautem na análise crítica e não seja aleatória ou ocorra sem qualquer tipo de reflexão. Isto é possível porque a estrutura dramatúrgica nas peças didáticas possibilita combinar trechos de invenção à moldura textual oferecida (“A forma de peça didática é árida, mas apenas para permitir que trechos de invenção própria e de tipo atual possam ser introduzidos”). A didática nas peças didáticas pressupõe, portanto, que os envolvidos exerçam uma ação, ao mesmo tempo, direcionada pela imitação de modelos altamente qualificados e pela crítica a estes modelos a partir de reflexões relacionadas ao momento histórico atual, e que são desenvolvidas durante o processo, não necessariamente no momento da apresentação ao público. Para que este processo se desenvolva, Brecht indica dois elementos fundamentais: a) o modelo de ação, ou seja, o texto das peças que propicia a reprodução no ato artístico de atitudes e posturas modelares (valorizadas socialmente ou sociais), além da inserção de trechos e a constante atualização histórico-social da peça pelos participantes (trechos de invenção própria e de tipo atual); b) o efeito de estranhamento, previsto por Brecht em seu teatro épico, que é indicado como estudo indispensável no trabalho com as peças didáticas, o estranhamento torna-se responsável por conduzir o processo didático antes e durante a atuação (“O estudo do efeito de estranhamento é indispensável. O domínio intelectual de toda a peça é imprescindível. Mas não é recomendável encerrar todo o ensinamento sobre a peça antes da atuação em si”).

Conforme apontamos em capítulos anteriores, o efeito de estranhamento propicia que acontecimentos particulares da peça sejam analisados sob uma perspectiva histórica e, ao serem retratados como ilustrações de princípios de ação humana, tornam-se estranhos/não naturais; dessa forma, por meio da demonstração dos acontecimentos, é possível questionar a ideia de que exista um princípio essencial da conduta humana ou uma essência da natureza humana, relacionando os costumes e a moral à situação histórico-social vivida pelos homens e apontando o caráter de mutabilidade em suas relações. Na poética brechtiana, o meio social aparece como um elemento autônomo, e as leis que regem suas causas e efeitos são passíveis de análise; portanto, a expectativa de que aqueles que atuarem nas peças didáticas sejam influenciados socialmente nos auxilia na compreensão do conceito de didática nestas peças. O objetivo é suscitar formas de agir, sentimentos e pensamentos a partir da reprodução e reflexão de ações e posturas valorizadas ou não no meio social (associais), com fins de auxiliar o homem a analisar e transformar o contexto histórico em que as relações sociais são travadas. De acordo com Koudela (2010), esta reprodução ou imitação não fica restrita ao modelo dado pelo texto, ela se volta aos acontecimentos, aos gestos e às atitudes incluídas e experimentadas pelos participantes durante o processo, porque Brecht considerava a imitação como uma elaboração do existente, pressupondo a mudança do modelo e a crítica a este. Em suma, reproduzir, para este autor, também significa modificar. Assim, a premissa que embasa a concepção de didática nas peças didáticas é a de que o pensamento pode ser influenciado pela reprodução (imitação/modificação) e pela observação crítica de gestos e atitudes sociais.

Para auxiliar neste processo de observação e reflexão, Brecht (1967; 2005c) aponta as ciências como imprescindíveis ao homem, sobretudo a sociologia, a economia e a história, pois estas auxiliam na compreensão das questões políticas e sociais que alicerçam as relações entre os homens. Além disso, a atuação nas peças didáticas, a troca e a análise dos papéis entre os participantes, juntamente com a exteriorização da fala, dos gestos e atitudes levam a que posições internas se tornem conscientes, que aquilo que parece óbvio seja visto como incomum e, desta maneira, vão sendo operadas transformações no modo de pensar do ser humano, encaminhando-o ao exercício do pensamento dialético. Concordamos com Koudela (2010, p. 16), quando esta afirma que “a dialética é caracterizada como método de comportamento e de pensamento. Nesse sentido, a peça didática é concebida como

modelo para uma relação dialética entre teoria e prática”. A ação e a observação remetem a um processo dialético entre o ensino e a aprendizagem, entre a teoria e a prática, e a didática cumpre seus fins quando propicia ao homem explicar, analisar e transformar a realidade sob o prisma da lógica dialética. Eis um fundamento primordial à didática nas peças didáticas.

Ressaltamos que Brecht não atribui à tipologia didática a preocupação com padrões estéticos para a criação do personagem, como ocorre nas peças épicas de espetáculo, já que não é preciso que seus atuentes sejam atores profissionais. No ensaio “Vale a Pena Falar sobre o Teatro Amador?” (BRECHT, 15, 433, apud KOUDELA, 2010), este autor enfatiza o caráter democrático da arte e a importância do teatro amador nos rumos da história.

Muitas vezes a gente se esquece o quanto teatral é a educação do homem. A criança experimenta, muito antes de estar munida de argumentos, de forma totalmente teatral, como deve se portar. (...) O homem copia gestos, mímica, falas. E as lágrimas surgem do pesar, mas também o pesar surge das lágrimas. (...) Sua educação não pára nunca. (...) Isso explica o significado do jogo teatral para a formação do caráter. Tampouco a arte permanece imune à maneira como é exercitada na sua manifestação mais comum, despreocupada e ingênua. A arte do teatro é a mais humana e difundida de todas as artes, aquela que é mais praticada, ou seja, aquela que não é exercida apenas no palco como também na vida. E a arte do teatro de um povo ou de uma época deve ser julgada como um todo, como um organismo vivo, que não é saudável se não for saudável em todos os seus membros. Esta também é a razão pela qual vale a pena falar de teatro amador (BRECHT, 15, 433 apud KOUDELA, 2010, p. 20).

A arte teatral é vista como a arte mais humana porque dela participam todos os homens, ela não se restringe aos palcos e é experimentada na própria vida. A imitação de gestos e falas é um componente essencial na educação dos homens e se relaciona à formação de seu caráter. Dessa maneira, ao propor a discussão sobre o teatro amador, Brecht insere a possibilidade de que todos se inscrevam como produtores de arte, fazendo com que o teatro seja para todos e realizado por todos, premissa que é encontrada na base do trabalho com as peças didáticas.

Nesse ponto, é relevante lembrar de outro texto de Brecht, “Discurso sobre a arte da observação dirigido aos atores operários dinamarqueses”, escrito no período em que ele estava exilado e que se encontra na obra “Estudos sobre teatro: para uma arte dramática não-aristotélica”, na edição de 1957. O autor questiona os

atores-operários sobre qual seria o objetivo de se fazer teatro e quais ensinamentos e aprendizagens poderiam ser desenvolvidos por meio dele. Brecht (1957) afirma que, em época de revolução e de vitória sobre a natureza, inclusive a humana, é necessário mostrar o mundo como ele é, feito pelos homens e passível de mudanças; por isso, a forma como se deve reproduzir o convívio humano nos palcos para que este seja compreendido, dominado e modificado pelo próprio homem depende de um elemento fundamental: a aprendizagem da arte da observação. Esta aprendizagem se inicia pelo contato com os outros homens e, neste sentido, o local de trabalho, a casa, as ruas, enfim, todos os locais em que se torna possível observar os homens e as suas relações sociais são uma espécie de escola para o homem. Nestes espaços, deve-se tomar o estranho como se fosse conhecido e este último como se fosse estranho assim, o que se observa no convívio entre os homens, nas lutas e contradições existentes em suas relações, será transformado em símbolo no teatro e demonstrado na forma de um acontecimento histórico. O autor conclui que a arte da observação é o elemento que subsidiará esta forma de apresentação nos palcos; no entanto, para observar com exatidão é preciso que se tenha o conhecimento de que o destino do homem é o homem. O ato de observar, nesta perspectiva, é apontado como responsável pelo desenvolvimento do conhecimento, ao mesmo tempo em que o conhecimento se faz necessário à observação. Os atores-operários encontram em suas ocupações cotidianas um meio de aperfeiçoarem a arte da observação, e será conhecendo o homem em suas relações que se tornará possível travar a luta de classes, desenvolver o conhecimento que auxiliará na própria arte da observação e que conduzirá a novos conhecimentos. Finalmente, Brecht (1957) afirma que as leis que coordenam e dirigem o convívio humano precisam ser vistas enquanto objetos de estudo da classe operária, e por meio da observação, da compreensão e do domínio destas leis é que se tornará possível aos operários vencerem os problemas de sua classe social, o que equivale a vencer simultaneamente os problemas de toda a humanidade. Desta forma, segundo este autor, o teatro desenvolvido pelos atores-operários poderá intervir como uma ação formativa voltada a todos os homens, feita por todos os homens, pois a aprendizagem e o ensino desenvolvidos nas lutas sociais da classe operária propiciarão que a experiência da luta se torne um bem comum e o fim da exploração do homem pelo homem seja alcançado. Há a relação do processo de ensino e aprendizagem à arte da observação e esta, por sua vez, se

configura como um meio para que se alcance o conhecimento sobre o convívio entre os homens; assim, dominar a arte deste convívio é um fim proposto aos homens no teatro brechtiano e este aspecto se constitui como um dos fundamentos da didática.

Em outro texto de Brecht, intitulado “Observação da Arte e Arte da Observação”, também encontramos referências à relação entre a arte e o conhecimento, com destaque para a necessidade de que todos os homens cultivem a arte da observação.

(...) a arte necessita de conhecimentos. A observação da arte só poderá levar a um prazer verdadeiro, se houver uma arte da observação. Assim como é verdade que em todo homem existe um artista, que o homem é o mais artista dentre todos os animais, também é certo que essa inclinação pode ser desenvolvida ou perecer. Subjaz à arte um saber conquistado através do trabalho (BRECHT, 18, 272 apud KOUDELA, 2010, p. 110).

Todos os homens são artistas, porém a arte precisa de conhecimentos, e estes serão desenvolvidos por meio de um árduo trabalho pautado na aprendizagem da observação. O conhecimento a que se refere Brecht é encontrado no exame das relações sociais enquanto acontecimentos históricos, no convívio entre os homens e na busca pelo fim da exploração do homem pelo homem. O desenvolvimento da arte da observação torna-se um meio fundamental para propiciar o prazer da observação da arte e, neste sentido, desenvolver o artista que há em cada homem é um trabalho que pode ser vinculado às proposições das peças didáticas. Este aspecto nos permite atribuir à didática um fundamento de democratização quanto ao ensino, à aprendizagem e à arte. Todos os homens são considerados atuantes nestas peças, não é preciso serem atores formados, todos podem usufruir de forma coletiva do potencial educacional político-estético da arte, atuando e observando ao mesmo tempo. Percebemos neste ponto específico, e guardando as devidas diferenças, uma aproximação com o caráter revolucionário de ensino presente na concepção da didática comeniana: “tudo a todos”³⁶. Porém, em Brecht, identificamos a ideia de articular o ensino e a diversão a todos, com a intenção de que as relações entre os

³⁶ Sabemos que a didática comeniana era direcionada aos cristãos, as mulheres não tinham efetivamente o mesmo estatuto intelectual que os homens, os aprendizes deveriam ser *dóceis* e *obedientes*, o ócio era condenável por incitar prazeres carnais e o ser humano era visto como o *senhor* de todas as criaturas, à semelhança de Deus. Apesar destas limitações, defendemos que há um caráter revolucionário na didática comeniana ao se afirmar o ensino de *tudo a todos* quando analisamos esta proposta no contexto em que ela foi desenvolvida.

homens e as contradições existentes no meio social sejam pensadas dialeticamente e transformadas pelos próprios homens. Em Comênio (1996), por outro lado, a didática é a arte das artes, responsável por levar o conhecimento desta vida e da vida futura, pautado, sobretudo, nas Sagradas Escrituras, a todos os homens, garantindo a relação harmônica entre eles e a formação da alma racional que encaminhará o homem para junto de seu criador. Isto nos mostra que a finalidade é externa às relações materiais desenvolvidas entre os homens; no entanto, em ambos os autores há a busca pela igualdade, ainda que sobre bases diversas: enquanto em Comênio predomina a base teológica e a lógica divina, em Brecht predomina a base materialista e a lógica dialética.

Prosseguindo com a nossa discussão sobre os fundamentos das peças didáticas, salientamos que os estudos da pesquisadora e encenadora Ingrid Dormien Koudela são imprescindíveis à nossa investigação. Grande parte das referências feitas aos textos de Brecht até o presente momento, neste capítulo, foram buscadas na obra desta autora: “Brecht: um jogo de aprendizagem”³⁷, de 1991. Consideramos que não apenas esta, mas a totalidade de suas obras é leitura obrigatória àqueles que se dedicam ao estudo das peças didáticas brechtianas, pois contribuem com análises sobre a teoria e o texto das peças didáticas, incluem traduções de diversos textos do autor e abrem possibilidades para o desenvolvimento de outras pesquisas cuja temática seja as peças didáticas. Conforme afirmamos anteriormente, no cenário brasileiro Koudela foi a responsável por divulgar a produção brechtiana relacionada à tipologia didática e suas pesquisas demonstram a atualidade e relevância deste assunto. Tivemos a oportunidade de realizar uma entrevista com esta autora sobre as peças didáticas, a qual transcreveremos integralmente no apêndice de nossa pesquisa; porém, julgamos pertinente apontar alguns aspectos desta conversa antes de iniciarmos nossa discussão sobre as contribuições trazidas por suas obras. Esclarecemos que a nossa intenção, tanto no relato da entrevista como na discussão e referência às suas obras, é buscar elementos que nos auxiliem a compreender a didática nas peças didáticas. Iniciaremos com apontamentos relativos à entrevista realizada.

A pesquisadora Ingrid Dormien Koudela nos concedeu uma entrevista em novembro de 2013, na sua residência em São Paulo, onde dialogamos por 3 horas

³⁷ A primeira edição da obra “Brecht: um jogo de aprendizagem” é de 1991; porém em nosso trabalho faremos uso da segunda edição desta obra, de 2010.

acerca das peças didáticas. Foram momentos valiosos que nos possibilitaram a reflexão sobre temas pertinentes ao nosso estudo, como a importância de atribuir às peças didáticas brechtianas o título de tipologia no interior da poética deste autor (teatro épico), bem como os problemas de se compreender Brecht e suas obras por meio da teoria das fases. Segundo a autora:

A teoria das fases sobre o Brecht, pelo menos na Alemanha, já caiu por terra porque na verdade o Brecht trabalha com as peças didáticas até o final da vida. (...) Quando a gente fala em fase parece que ele abandona uma parte, quando na verdade todo o teatro dele é perpassado por essa preocupação. Então essa teoria das fases não dá conta do projeto. Ele vai retomar na Alemanha Oriental essa questão da peça didática, são tentativas de se trabalhar a peça didática confrontando com aquela realidade com a qual ele não estava de acordo (INFORMAÇÃO VERBAL).

A ideia de que Brecht pode ser compreendido por períodos ou fases não é adequada, pois se tenta moldar as ideias deste autor a compartimentos isolados, e isto não corresponde às próprias intenções do dramaturgo. Além disso, o conceito de didática não é abandonado por ele. Mesmo que em sua produção dramaturgicamente não estivesse escrito “peça didática”; o elemento didático não deixou de fazer parte de sua produção, tanto antes quanto depois da elaboração desta tipologia. Neste sentido, concordamos com a autora quanto ao problema de serem rotuladas fases para as produções e pensamentos de Brecht, como faz Bornheim (1992), por exemplo, quando delimita duas fases para as peças didáticas e separa as concepções teóricas e as produções dramaturgicas brechtianas em dois momentos - juventude e maturidade. Para este autor, as peças didáticas da primeira fase seriam “O voo sobre o oceano” (1928/1929), “A peça didática de Baden-Baden sobre o acordo” (1929) “Aquele que diz sim” (1929/1930), “Aquele que diz não” (1929/1930), “A decisão” (1929/1930) e “A exceção e a regra” (1929/1930); já a segunda fase seria marcada pelo retorno do público como elemento importante da realidade teatral e pelo aprofundamento das ideias marxistas, compreendendo as peças: “A mãe” (1930), “A Santa Joana dos Matadouros” (1929/1931), “Os cabeças redondas e os cabeças pontudas” (1931/1934), “Os Horácios e os Curiácios” (1934) e “O

juízo de “juízo de Luculus” (1938/1939)³⁸. A justificativa de enquadrar estas últimas peças como uma segunda fase do que Bornheim (1992) denomina “teatro didático” se pauta no argumento de que as peças brechtianas passam a ser mais conscientemente pedagógicas, ainda que não fossem particularmente didáticas, à exceção de “Os Horácios e os Curiácios”, nomeada por Brecht como peça didática. Ora, utilizar o termo “teatro didático” faz com que a poética brechtiana se separe em dois tipos de teatro, o épico e o didático, quando na realidade o elemento didático perpassa a totalidade do teatro épico e este último constitui-se na própria poética brechtiana. As peças didáticas são, como já afirmamos, uma tipologia do teatro épico e o elemento didático que norteia a relação dialética entre o ensino e a diversão, entre a pedagogia e o teatro, não existe apenas nas peças didáticas, apesar da discussão destas relações serem fundamentais a elas. Neste sentido, é um equívoco delimitar apenas algumas peças não nomeadas por Brecht como “peças didáticas”, enquadrando-as em uma suposta segunda fase de sua produção, por estas serem vistas como próximas às intenções didáticas, pois as relações entre teatro e pedagogia abrangem a totalidade da estética brechtiana.

Outro aspecto abordado na entrevista com Koudela refere-se à compreensão do significado de fragmento, de acordo com a concepção brechtiana. Segundo a autora, quando Brecht escreveu os fragmentos pertencentes à tipologia didática: “Decadência do egoísta Johann Fatzer” e “O maligno Baal: o associal”, a conotação atribuída ao termo fragmento divergia das ideias usuais.

Fragmento para Brecht não é incompleto, a ideia de fragmento como algo incompleto é errada também, ele considera o fragmento como um esboço, uma obra de arte escrita na forma de esboço. Ele fala que a literatura alemã é a literatura que tem o maior número de fragmentos e que não são incompletos, são obras de arte escritas na forma de esboço. Então, incompleta é a própria proposta, ele não terminou as peças, não é porque ele ficou com preguiça é porque isso é proposital também; são experimentos, eles são inconclusos no sentido de serem esboços, projetos. É possível inserir conteúdo próprio. (...) *Versuche* são tentativas, as peças didáticas foram publicadas pela primeira vez em um caderno que se chamava *Versuche* e a tradução de *Versuche* seria experimento (INFORMAÇÃO VERBAL).

³⁸ Destacamos que ficam excluídos, na visão do autor Bornheim, os fragmentos “Decadência do egoísta Johann Fatzer” e “O maligno Baal: o associal”, apesar de o próprio Brecht tê-los nomeados como didáticos.

Os fragmentos escritos por Brecht são tomados pelo próprio autor como uma obra de arte produzida na forma de esboço, que é em si completa, ainda que a proposta em torno deles não esteja totalmente fechada ou concluída. O direcionamento a partir do texto e do coordenador no trabalho com a tipologia didática só se completa por meio da reflexão e atuação dos participantes durante o jogo teatral. Assim, as peças didáticas, seja na forma de fragmentos ou não, estão situadas em um contexto de tentativa e de experimento, elas se interligam como elos de uma cadeia. Quanto a esta questão, encontramos no texto de Brecht intitulado “Compra do Latão” maiores esclarecimentos sobre o significado de experimento:

O dramaturgo indaga:

- E como se aprende, a partir da experiência? Pois no teatro não se vê apenas, mas também se experimenta. Existe melhor forma de aprendizagem?

Ao que o filósofo responde:

- Aí devemos examinar como se aprende através da experiência, sem que elementos de comentário sejam nela introduzidos. Existem muitos momentos que impedem o aprender e/ou o tornar-se mais esperto ao experimentar. Por exemplo, quando determinadas mudanças da situação se processam de forma demasiado lenta, imperceptivelmente, como se costuma dizer. Ou quando, através de outros incidentes, a atenção é dispersada. Ou quando se buscam as causas em acontecimentos que não eram causa. Ou quando aquele que experimenta tem fortes preconceitos.

DRAMATURGO: Ele não pode abandonar seus preconceitos através de determinadas experiências?

FILÓSOFO: Só se tiver refletido. Mesmo assim, ainda pode esbarrar em obstáculos.

DRAMATURGO: Mas então “fazer por si mesmo” não é a melhor escola?

FILÓSOFO: A experiência que é transmitida através do teatro não é um fazer por si mesmo. É errado acreditar que toda experiência é um experimento e querer retirar da experiência todas as vantagens que tem um experimento. Há uma enorme diferença entre uma experiência e um experimento (BRECHT, 1963, p. 128, apud BORNHEIM, 1992, p. 185): “quando montarem uma peça didática, atuem como alunos”. Isto significa que a ação não é um “fazer por si mesmo”, sem orientações ou direcionamento, e a observação não se reduz a uma visualização passiva, sem que o pensamento crítico se faça atuante.

O fundamento central da didática para Brecht se encontra na concepção de que a observação e a ação são imprescindíveis enquanto bases da arte teatral e do processo de ensino e aprendizagem. Segundo este autor, no segundo volume de “Schriften zum Theater” (1963, p. 128, apud BORNHEIM, 1992, p. 185): “quando montarem uma peça didática, atuem como alunos”. Isto significa que a ação não é um “fazer por si mesmo”, sem orientações ou direcionamento, e a observação não se reduz a uma visualização passiva, sem que o pensamento crítico se faça atuante.

O texto e o efeito de estranhamento são os elementos condutores do processo, contando-se também com a orientação do coordenador no trabalho com as peças didáticas. Ensino e aprendizagem se relacionam e, se considerarmos o conjunto das relações estabelecidas entre os seres humanos, concluiremos que a aprendizagem depende do ensino e a razão de ser do ensino é a aprendizagem. Desta forma, nem toda experiência é um experimento, porém, a didática nas peças didáticas é caracterizada como um experimento e o que torna isto possível se encontra precisamente na relação dialética estabelecida entre observação e atuação, entre ensino e aprendizagem, entre diversão e ensino, e, sobretudo, entre teatro e pedagogia. Por isso, o experimento reúne um fazer orientado pelo comentário, pela análise e pela reflexão. Durante a nossa entrevista, Koudela fez uma afirmação que ilustra esta relação dialética entre a ação e a observação no momento em que abordamos a ideia da ação enquanto o próprio “fazer teatro”, bem como a questão do atuar e contemplar frente às intencionalidades das peças didáticas brechtianas. Ela se expressa da seguinte forma:

Quanto ao fazer e não fazer é complicado, depende, porque na peça épica de espetáculo, a plateia também é ativa, dizer que a plateia no teatro é passiva, é complicado. A ênfase de não ser necessário o público na peça didática é porque ela foi escrita para ser experimentada em grupo. No entanto, mesmo quando o público assiste uma “Mãe Coragem” ou “Galileu”, o que ele quer é que este público veja, ele até constrói a peça de forma que o público tenha o efeito de estranhamento, que veja aquela opção, mas que ele tenha outra em mente. Então, mesmo um público sentado no teatro pode ter esse jogo dialético, digamos assim (INFORMAÇÃO VERBAL).

Concordamos com Koudela quanto ao aspecto atuante do público nas peças épicas de espetáculo, aspecto este que também pode ser estendido quando o público se fizer presente nas peças didáticas. A ação é a razão de ser do teatro; porém, sua compreensão pode ser ampliada frente à poética brechtiana se consideramos que, sobretudo nas peças didáticas, o jogo dialético se situa *no e por meio* do experimento; dessa forma, não há passividade no ator ou no público, ambos atuam neste processo mediados pela figura do coordenador (direção), pelo texto das peças (modelo de ação) e pelo efeito de estranhamento. Não há passividade naquele que aprende porque existe a intenção do ensino, embora o ensino por si mesmo não seja garantia de aprendizagem. A didática nas peças didáticas se fundamenta na ação e na reflexão realizadas pelos seres envolvidos no processo de

ensino e aprendizagem, na forma de condução e no modelo de ação propostos a este processo, desenvolvidos de forma dialética. Voltaremos a explorar esta ideia no decorrer de nosso texto, pois ela é norteadora do conceito de didática nas peças didáticas brechtianas. Por ora, apontaremos um último excerto de nossa entrevista com a pesquisadora e encenadora Koudela, o qual nos possibilita caminhar mais alguns passos em direção à síntese dos fundamentos e do conceito de didática nas peças didáticas. Esta autora afirma que:

As pessoas se arrepiam quando se fala em didática. Eu também acho que é uma compreensão que ou se quer substituir a palavra didática por outras palavras, ou se fala algumas vezes em antididática. Substituição de termos, de nomes, não adianta nada (INFORMAÇÃO VERBAL).

Novamente estamos de acordo com a afirmação da autora, pois de nada adiantará substituir o conceito de didática por se julgar, na maioria das vezes, que tal conceito traz em si mesmo a conotação de ser um mero instrumento de aplicação de técnicas no ensino. O que se faz urgente é buscar a compreensão da didática sobre novas bases, situando-a frente ao momento histórico em que são travadas as relações sociais entre os homens e a partir do qual é necessário um olhar interrogativo acerca da organização social e da formação do homem. Estes aspectos que envolvem a formação humana e as relações sociais são relevantes tanto para a pedagogia quanto para o teatro porque se inter-relacionam à função social destas instituições. As peças didáticas apontam para estas novas bases de compreensão da didática e será por meio da investigação de seus fundamentos que iremos delineando o conceito de didática nelas presente. Este é o propósito central em nossa pesquisa e, para darmos prosseguimento a ele, passaremos à discussão das contribuições trazidas pelas obras de Koudela ao nosso estudo.

Considerando o conjunto das obras desta autora sobre as peças didáticas, destacamos que o nosso interesse se encontra em suas análises sobre as relações entre teatro e educação a partir da ótica brechtiana; em sua interpretação dos escritos de Brecht acerca da teoria das peças didáticas; em suas discussões sobre as intenções pedagógicas atribuídas a estas peças; e em sua tradução dos textos de Brecht, a exemplo dos escritos buscados no Instituto Goethe, na Associação Bertolt Brecht e nas edições críticas da dramaturgia da peça didática da editora Suhrkamp. Quanto à tradução dos fragmentos e das peças didáticas brechtianas assinalamos a

contribuição de Koudela em traduzir a peça “A decisão” (BRECHT, 2004) e o fragmento “Decadência do egoísta Johann Fatzer” (BRECHT, 1995b), ambos publicados na coleção Teatro Completo (12 volumes), no terceiro e décimo segundo volumes, respectivamente³⁹; além disso, a tradução do fragmento “O Maligno Baal, o associal” e de trechos relacionados ao “Material Fatzer”⁴⁰, foi feita pela autora em “Brecht na Pós-Modernidade” (2012). Nesta obra encontramos, dentre outras questões, uma análise do contexto de produção destes fragmentos, a tradução de passagens em que Brecht analisa estes textos e esclarece suas intenções ao escrevê-los, além das relações estabelecidas por Koudela entre as temáticas destes fragmentos e as temáticas tratadas nas demais peças didáticas brechtianas. Em vista disso, considerando a vasta produção de Koudela, selecionamos os seguintes textos para empreendermos um diálogo mais aprofundado: a) “Brecht: um jogo de aprendizagem” (2010) – estudo em que nos pautamos anteriormente para discutir as

³⁹ As demais peças didáticas estão distribuídas nesta coleção da seguinte forma: no volume 3 (BRECHT, 2004) encontram-se “O Voo sobre o Oceano” (1928-1929) e “A peça didática de Baden-Baden sobre o acordo” (1929), ambas traduzidas por Fernando Peixoto, além de “Aquele que diz sim” e “Aquele que diz não” (1929/1930), com tradução de Luis Antônio Martinez Corrêa e Marshall Netherland; a peça “A exceção e a regra” (escrita em 1929/1930), traduzida por Geir Campos está no volume 4 (BRECHT, 1994); por fim, a peça “Os Horácios e os Curiácios” (1934), traduzida por Mário da Silva, se situa no volume 5 (BRECHT, 2005b) da coleção Teatro Completo.

⁴⁰ Koudela (2012) ressalta que no fragmento *Fatzer*, denominado pela autora como *Material-Fatzer*, Brecht reuniu o “Documento Fatzer” (cenas e textos dramáticos) e o “Comentário Fatzer” (histórias curtas e textos teóricos), agregando dois projetos incompletos: uma versão para peça de espetáculo, de 1927, e uma versão para peça didática, de 1929. Este material constitui-se enquanto uma obra inacabada, apresentando cerca de 600 páginas, que se caracterizam como novas versões de esboços corrigidos consecutivamente, com anotações feitas em folhas soltas, guardanapos e papel de embrulho. Não há uma ordenação definida nos esboços de ideias, anotações, partes de textos, planos de cenas e peças, esboços de cenas e fábulas, reflexões conceituais, coros, contra-coros, monólogos e diálogos escritos por Brecht. As cenas publicadas pela autora em “Decadência do egoísta Johann Fatzer”, na Coleção Teatro Completo (vol. 12) se referem a uma parcela do complexo Material-Fatzer (KOUDELA, Ingrid Dormien. **Brecht na Pós-Modernidade**. São Paulo: Perspectiva, 2012). Destacamos, ainda, que a publicação original do fragmento *Fatzer*, escrito entre 1926 e 1930, se encontra em: BRECHT, Bertolt. **Fatzer**. Grosse Kommentierte Berliner und Frankfurter Ausgabe. Stücke 10. Frankfurt Am Main: Suhrkamp Verlag, 1997; e que a obra “O declínio do egoísta Johann Fatzer”, de Heiner Müller é uma tentativa deste autor em ordenar e estabelecer uma relação arbitrária entre as partes que compõem o fragmento *Fatzer*, de Brecht (BRECHT, Bertolt. **O declínio do egoísta Johann Fatzer**. Organização de Heiner Müller. Tradução de Christine Röhrig. São Paulo: Cosac & Naify, 2002). Por fim, apontamos que os trabalhos de Mantovani (2011) e de Teixeira (2013) são relevantes para o estudo do manuscrito *Fatzer*, pois trazem discussões, análises e a tradução deste material. Teixeira (2013) aponta que a tradução do material completo, na ordem publicada pela edição alemã de 1997, foi realizada por Mantovani (2011) e que os manuscritos do material se encontram disponíveis para consulta no Arquivo Brecht, atualmente pertencente à Academia das Artes de Berlim, além de uma cópia na Biblioteca de Harvard, nos Estados Unidos (MANTOVANI, Pedro. **Complexo Fatzer de Brecht** - tradução, introdução e notas. 2011. 219 f. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Departamento de Filosofia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011; TEIXEIRA, Francimara Nogueira. **Diga que você está de acordo!**: O Material Fatzer de Brecht como Modelo de Ação. 2013. 284f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal da Bahia, Departamento de Artes Cênicas, Salvador, 2013).

contribuições de Reiner Steinweg e Walter Benjamin; nele encontramos a tradução de diversos textos de Brecht acerca da peça didática pertencentes à edição das Obras Completas de Brecht (Bertolt Brecht Gesammelte Werke, de 1967), da editora Surhkamp -; portanto, ressaltamos que continuaremos a explorar esta obra; b) “Um voo brechtiano” (1992); c) “Texto e jogo: uma didática brechtiana” (1999). Acreditamos que examinando estas obras será possível apontar as principais contribuições trazidas por Koudela para a nossa discussão sobre a didática nas peças didáticas. Assim, faremos uma síntese destes estudos ao mesmo tempo em que apontaremos, em cada um deles, os elementos que contribuem para a nossa investigação.

Inicialmente destacamos que a preocupação central nos estudos de Koudela se volta às relações entre a teoria brechtiana e o jogo teatral, sendo as peças didáticas tomadas como um modelo pedagógico fundamentado em um processo de educação político-estética. Em “Brecht: um jogo de aprendizagem” (2010), a autora discute a intersecção entre a estética e a pedagogia, compreendendo o processo de aprendizagem por meio do jogo teatral sob a luz da teoria e prática das peças didáticas. Há o estabelecimento de relações entre as peças didáticas e o sistema de jogos teatrais, sendo este último apresentado como uma possibilidade de abordagem metodológica das peças didáticas. Koudela (2010) afirma que o jogo teatral pautado nestas peças propicia a relação entre texto literário e experiência. Com isso, a leitura do texto das peças didáticas por um grupo de participantes se baseia em experiências relacionadas ao seu cotidiano, fazendo com que o jogo teatral assuma o papel de estimular o repertório de ação dos envolvidos e de transformar o texto destas peças em objeto/material de análise e experimentação, por meio da representação simbólica, das atitudes e das ações corporais dos envolvidos na busca pelo significado atual e histórico do texto (modelo) das peças didáticas. A base teórica para o debate de Koudela se pauta no conceito de jogo teatral, compreendido pelo sistema de jogos teatrais de Viola Spolin, pela investigação do modelo epistemológico proposto por Jean Piaget acerca da função simbólica no desenvolvimento intelectual do ser humano e pelo papel do jogo como atividade lúdica, do exercício sensório-motor para o jogo simbólico ou de ficção e deste para o jogo com regras. A autora tece um diálogo sobre a abordagem do jogo entre estes dois autores (Spolin e Piaget) e propõe a experimentação estética baseada no texto das peças didáticas à luz destas teorias, ressaltando que, para

Brecht, há dois instrumentos didáticos: o texto como modelo de ação e o estranhamento, sendo este último desencadeado por uma aprendizagem iniciada no plano sensorial (da percepção dos gestos para o *gestus*), a qual rompe, a seguir, com a automatização dessas percepções. Segundo Koudela (2010), o jogo contribui para a quebra dos comportamentos condicionados e o jogo teatral, a partir das peças didáticas brechtianas, implica em solucionar um problema, rompendo com a identificação palco/plateia e trazendo aos espectadores um papel ativo, como sujeitos que se envolvem na solução dos problemas e na tomada de decisões.

A relação que o atuante (jogador) estabelece entre o texto das peças e seu cotidiano (universo da vida) demonstra que o texto é o móvel da ação, sendo este “(...) o ponto de partida da imitação e crítica que são introduzidas na improvisação e discussão” (KOUDELA, 2010, p. 135). Isto significa que o texto não se relaciona de forma direta à experiência dos jogadores; ele tem como função desencadear a discussão e o processo de aprendizagem; portanto, os elementos do cotidiano devem ser ultrapassados pela análise crítica. A autora alerta que o texto das peças didáticas como modelo de ação pode apresentar diversas possibilidades, ora com maior ênfase na experiência cotidiana do grupo, ora no uso literal do texto, ora fazendo uso de cenas isoladas e pequenos fragmentos textuais; o fundamental é que os objetivos e as necessidades direcionem as escolhas empreendidas no trabalho com as peças didáticas. O jogo teatral assume funções didático-pedagógicas por articular a linguagem artística do teatro às relações interindividuais dos homens no meio social, sendo as ações humanas consideradas históricas e passíveis de mudança. Koudela (2010) apresenta uma síntese sobre o jogo teatral como fundamento para o trabalho com as peças didáticas pautando-se nos escritos de Brecht e afirma que: a) o texto é modelo de ação e estrutura o trabalho com as peças didáticas; a partir dele os jogadores investigam as contradições por meio do próprio corpo; b) o modelo de ação da peça didática é concretizado com a inserção de material trazido pelos jogadores, pela introdução de partes de invenção própria e atuais no texto das peças; c) a multiplicidade de interpretações do texto das peças possibilita a criação de novos modelos de ação; d) o jogo teatral é visto como fundamento de uma ação transformadora e política, ainda que a experiência estética seja o cerne na prática com o texto das peças didáticas.

A partir desta síntese, percebemos que à didática é atribuída a característica de elemento articulador da linguagem artística do teatro e das ações desenvolvidas

no meio social entre os homens, as quais são sempre tomadas como mutáveis. A autora indica que o trabalho artístico, para Brecht, era visto como uma produção; portanto, a ideia de que o homem é produtor de arte no trabalho com as peças didáticas se pauta no combate ao caráter de mercadoria atribuído à arte na sociedade capitalista (que podemos estender também à visão do ensino como mercadoria nesta mesma sociedade) e na luta pelos meios de produção. Nas palavras de Koudela (2010, p. 11): “a realização do ponto de vista do produtor de arte tinha como premissa a apropriação social dos aparatos”. Isto significa que aquele que de fato produz (é produtor) domina os meios de produção; assim, a troca de função do teatro buscada por Brecht exigia um ator/público produtor, atuante nesta educação político-estética, dialetizando a observação e a ação. Esta autora aponta que a preocupação pedagógica nos textos teóricos sobre as peças didáticas brechtianas aparece relacionada ao sistema de organização do Estado, pois nesta tipologia se busca a interferência do homem na organização social do trabalho (infraestrutura):

Em um Estado que se dissolve enquanto organização fundamentada na diferença de classes, essa pedagogia deixa de ser utopia. Por outro lado, é justamente o caráter utópico da experimentação com a peça didática – concebida para uma ordem socialista do futuro – que garante o seu realismo político” (KOUDELA, 2010, p. 13).

As peças didáticas apresentam como um de seus fundamentos a intenção de concretizar a sociedade sem classes, e a busca por esta condição demonstra a vinculação do projeto brechtiano às questões político-sociais de transformação da realidade. Diante deste pressuposto, as peças didáticas se voltam à difusão do teatro para públicos não habituais, como crianças e jovens nas escolas, em associações, corais e grupos operários. Há, para Brecht, a preocupação em levar a arte teatral a estas pessoas, não como arte para consumo, mas como um “fazer e refazer coletivamente o teatro” (KOUDELA, 2010, p. 50), o que significa considerar o teatro como um processo de ação coletiva dos homens, como um projeto pedagógico. Nele, as intenções se voltam às formas de pensamento dos homens, impulsionando-os a intervirem no meio social em prol da coletividade.

O ato artístico coletivo com a peça didática realiza-se por meio da imitação e crítica de modelos de atitudes, comportamentos e

discursos. Ensinar/aprender tem por objetivo gerar atitude crítica e comportamento político. As peças didáticas são modelos que visam ativar a relação entre teoria/prática, fornecendo um método para a intervenção do pensamento e da ação no plano social (KOUDELA, 2010, p. 4).

A imitação, em seu potencial de recriação e mudança, além da análise crítica de modelos de atitudes e discursos (sociais e/ou associais), constituem meios para a realização do trabalho com as peças didáticas e fundamentam a compreensão do mundo pelo homem enquanto uma construção histórico-social, alicerçada por determinadas condições materiais de existência, as quais são vistas como passíveis de transformação. Neste sentido, os fundamentos teóricos e os objetivos político-pedagógicos da proposta artística coletiva com as peças didáticas pretendem encaminhar o homem ao exercício do pensamento dialético e à ação no meio social. Ao colocar em prática esta forma de pensar todos os acontecimentos segundo a lógica dialética, evidencia-se que o destino do homem é planejado pelo próprio homem. Aproximamos esta ideia ao texto de Brecht (1967), “Cinco dificuldades no escrever a verdade”, discutido anteriormente, com a finalidade de reforçar que, segundo o autor, a verdade de cada época faz uso do conhecimento desenvolvido nesta mesma época, sem o qual não é possível conhecê-la, mas que por si mesmo não basta para alcançar a superação das ações do homem que explora o homem. A barbárie existe devido à manutenção das atuais relações de detenção dos meios de produção e para compreendê-la torna-se imprescindível definir o caminho trilhado pelos homens até ela. Brecht (1967) nos mostra que a verdade sobre o estado de barbárie possibilitará que sejam trilhados outros caminhos responsáveis pela abolição deste estado e, para isso, a ação de dizer a verdade com coragem, inteligência e astúcia, buscando as causas da opressão e tornando-as conhecidas por aqueles que são explorados, demonstra a possibilidade de alteração das relações de propriedade dos meios de produção entre os homens. Assim, acreditamos que estas ideias podem ser aproximadas dos fundamentos e conceito da didática nas peças didáticas, na medida em que estas peças se configuram como uma síntese da verdade sobre a sociedade capitalista, buscam a apropriação do conhecimento próprio à sua época (era científica) e expõem as contradições nas relações sociais, pautando-se no pressuposto de que é possível ao homem transformar as suas condições materiais de existência, alterando as bases de

produção das relações sociais entre os homens, bem como a sua forma de pensar e agir.

Prosseguindo com a discussão sobre as contribuições trazidas à nossa pesquisa a partir da leitura da obra “Brecht: um jogo de aprendizagem” (KOUDELA, 2010), destacamos que ainda há uma última observação a ser feita. Trata-se de um aspecto abordado pela autora especificamente sobre a concepção de didática, em que esta é compreendida por meio do conceito de “didática não depositária”, com base na terminologia freiriana. Como esta questão é retomada nas obras subsequentes da autora, as quais iremos discutir, e pelo fato de este assunto constituir aspecto central à nossa investigação, acreditamos que ele mereça uma análise mais aprofundada de nossa parte. Por isso, passaremos ao debate das demais obras de Koudela e, ao final de nossa explanação, retornaremos a este assunto.

Em “Um voo brechtiano: teoria e prática da peça didática”, Koudela (1992) é a responsável pela organização da obra, que se encontra distribuída em seis capítulos, sendo o primeiro e o quarto de sua autoria; o segundo e o sexto escritos em parceria, respectivamente com Jacó Guinsburg e Wanderley Martins; o terceiro é de Reiner Steinweg⁴¹ e foi traduzido pela autora, e o quinto é de Socorro Santiago. Os textos se voltam à investigação dos aspectos teóricos e práticos dos experimentos realizados com a peça didática a partir do jogo teatral, enfocando os experimentos com “O voo sobre o oceano”, realizados com alunos do curso de especialização em artes cênicas, na área de Teatro e Educação, da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (ECA-USP). Dentre as contribuições trazidas por esta obra, assinalamos que, a partir da relação estabelecida entre as peças didáticas e o jogo teatral, Koudela (1992) estrutura a prática com as peças didáticas e consolida uma nova linha de pesquisa que vinha desenvolvendo, na qual o conceito de educação político-estética de Brecht é relacionado à proposta de um modelo pedagógico fundamentado no trabalho com as peças didáticas. Ressaltamos que o conceito de didática perseguido em nossa pesquisa depende da compreensão do processo de educação político-estética

⁴¹ O texto de Steinweg, que foi colaborador e coordenador em 1989 do curso de Pós-graduação em Artes da ECA, foi traduzido por Koudela do original publicado em: Gerd Koch, Reiner Steinweg e Florian Vassen, **Assoziales Theater**, Köln, Promethverlag, 1983, p. 7-52 (KOUDELA, Ingrid Dormien. **Um voo brechtiano: teoria e prática da peça didática**. (Jacó Guinsburg, Reiner Steinweg). São Paulo: Perspectiva, FAPESP, 1992).

preconizado por Brecht em seu teatro e, neste sentido, as obras de Koudela são fundamentais. A discussão sobre este tema pela autora, iniciada em “Brecht: um jogo de aprendizagem”, prossegue em “Um voo brechtiano: teoria e prática da peça didática”, quando ela retoma a ideia de que o texto das peças didáticas é apontado como motivo inicial para o jogo teatral e como modelo de ação que estrutura o trabalho com as peças didáticas, norteando a discussão das cenas e as ações dos grupos nas oficinas, sem, contudo, limitar as possibilidades de trabalho com as peças. Este modelo de ação é experimentado por atitudes e gestos, propicia a inserção de trechos e/ou cenas inteiras pelos jogadores, e unido ao conceito de estranhamento desencadeia o processo de ensino e aprendizagem. Diante desta obra, evidencia-se que o projeto de educação político-estética que alicerça o trabalho com as peças didáticas não pretende ser moralizante, mas abordar a moral em sua forma histórica atual; não pretende ser doutrinário, mas visa ao ensino e à formação crítica do homem para a concretização de uma sociedade sem classes; não pretende inculcar discursos para que sejam decorados e repetidos pelos homens, mas leva à análise e reflexão das formas como os discursos são apresentados a eles para que sejam consideradas possibilidades de construção e/ou desconstrução de outros discursos, avançando em outras proposições.

Por fim, merecem destaque as considerações desenvolvidas no quinto capítulo acerca dos protocolos; estes vistos enquanto instrumentos de trabalho com as peças didáticas e como recursos metodológicos. De acordo com este e com outros estudos de Koudela (1999; 2010; 2012), Brecht utilizava os protocolos como um meio de reflexão acerca dos experimentos com as peças didáticas e como uma forma de avaliação permanente, coletando as reações das pessoas submetidas aos experimentos. Foi por meio da prática com os protocolos, por exemplo, que o autor escreveu “Aquele que diz não”, em contraposição às reações dos alunos da Escola Karl Marx, em Neuköln, sobre a peça “Aquele que diz sim”. Também na peça “A Decisão”, as críticas coletadas a partir de questionários foram incorporadas por Brecht ao texto original em um processo de reescritura. As peças didáticas, desde a sua produção, são tomadas como textos abertos, suscetíveis a mudanças e, neste sentido, seu autor as situa como uma cadeia de experimentos. Apoiando-se nestas ideias, Koudela (1992; 1999; 2010; 2012) faz uso do protocolo em suas pesquisas e, por meio do jogo teatral desenvolvido com base nas peças didáticas, o protocolo torna-se uma forma permanente de avaliação entre os envolvidos, um meio de

síntese das aprendizagens, um instrumento para compartilhar as ideias no grupo, um propulsor das investigações que ainda serão realizadas e um articulador entre a teoria e a prática, elegendo-se a dialética como método de pensamento.

Trazendo estes apontamentos para a nossa pesquisa, salientamos que o protocolo não precisa se limitar ao universo da arte teatral. Também nos estudos científicos relacionados à educação ⁴² este recurso metodológico pode ser empregado, apontando caminhos para a produção do conhecimento. No que se refere propriamente às peças didáticas, situamos a ideia do protocolo como um instrumento de registro e avaliação permanentes, necessário ao processo educacional na medida em que auxilia no direcionamento e na continuidade do processo frente aos fins propostos. Dessa maneira, o protocolo traz à concepção de didática a noção de que o ato de pensar a prática não ocorre sem uma fundamentação, mas se pauta em concepções teóricas, pois os instrumentos representados pelo texto das peças didáticas (modelo de ação) e pelo estudo do efeito de estranhamento fundamentam e orientam as sínteses dos participantes nos protocolos, estreitam as relações entre conceitos e procedimentos metodológicos que regem o pensamento, e propiciam que a ação e a observação se relacionem de forma dialética. Isto nos leva a considerar também que não existe um conceito de didática enquanto essência, único e apartado dos embates da realidade, assim como não há uma ideia de didática que surge espontaneamente da prática cotidiana, como se fosse possível desenvolvê-la sem que ela estivesse alicerçada em determinados fundamentos teórico-metodológicos sobre a práxis pedagógica. Por isso, a didática nas peças didáticas precisa ser compreendida por meio dos fins e dos meios de formação do homem propostos no contexto histórico da sociedade capitalista; os seus fundamentos explicitam as formas de pensamento, os caminhos que direcionam esta formação e a estrutura social que os tornam possíveis, para que ocorra a transformação das bases desta sociedade desigual. Em suma, a

⁴² Destacamos que em nossa dissertação de mestrado, “As peças didáticas de Bertolt Brecht e o processo de alfabetização” fizemos uso em nossas entrevistas, com as professoras alfabetizadoras, de uma prática denominada “entrevistas recorrentes”. A ideia pode ser aproximada do conceito de protocolo, no sentido de que a cada nova entrevista coletávamos elementos trazidos pela entrevista anterior e, a partir deles, estabelecíamos um diálogo com as professoras; isto se repetiu nas demais entrevistas. Tal prática possibilitou uma avaliação constante do que se discutia entre pesquisadora e entrevistadas, servindo também como registro e avanço de nossas discussões (GONÇALVES, Natália Kneipp Ribeiro. **As peças didáticas de Bertolt Brecht e o processo de alfabetização**. 170f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Instituto de Biociências (UNESP/IB) Rio Claro: São Paulo, 2005).

preocupação pedagógica, política e estética presentes nesta didática se relaciona, em última instância, ao sistema organizativo do Estado e intenciona a interferência do homem na organização social do trabalho rumo à construção de uma sociedade sem classes. Este conceito de didática é atual e revolucionário, além de ser necessário e urgente à práxis pedagógica escolar. Pretendemos, com isso, inserir a nossa pesquisa em um esforço coletivo de situar a didática enquanto um conceito voltado não apenas ao ensino do conhecimento sistematizado nas escolas, mas que à formação pedagógica do ser humano seja vinculada a formação política e estética, interrelacionando estes fundamentos à práxis pedagógica escolar.

Dando continuidade à nossa discussão sobre os fundamentos das peças didáticas brechtianas e a compreensão da didática nestas peças a partir das contribuições das obras de Koudela, resta-nos examinar “Texto e jogo: uma didática brechtiana” (1999). Neste estudo, a autora retoma os conceitos de jogo teatral, a relação das peças didáticas com a Pedagogia e os instrumentos didáticos para se trabalhar com as peças didáticas (modelo de ação e estranhamento). Ela reforça as diferenças entre as peças épicas de espetáculo e as peças didáticas, e como este assunto é relevante para a nossa pesquisa, faremos uma síntese de seus apontamentos.

Nas peças épicas de espetáculo, Koudela (1999) ressalta que há espectadores, a representação é feita por atores profissionais e as peças se enquadram no que ela denomina como *aisthesis*, ou seja, existe um processo de elaboração precedente à recepção estética; já nas peças didáticas não há necessidade de espectadores; ainda que seja possível a sua presença, a representação é feita por leigos e a coordenação a partir destas peças apresenta a finalidade de um trabalho pedagógico-cultural, o que as enquadra no domínio da *poiesis*, termo explicado como a ênfase na ação no que se refere aos aspectos artístico e literário, atribuindo às peças didáticas a conotação de uma produção coletiva. Estas contribuições trazidas pela autora reforçam a importância de considerarmos as especificidades das peças didáticas frente à totalidade do teatro épico e justificam a relevância de pesquisas que tomam estas peças como objeto de estudo. Destacamos que em nossa investigação, conhecer as especificidades das peças didáticas é imprescindível para que possamos desenvolver a compreensão do conceito de didática nelas presente; por isso, dedicamos nossos esforços neste sentido.

Por fim, Koudela (1999) apresenta três propostas realizadas em seu estudo com a peça didática e que foram pautadas na relação entre o texto e o jogo teatral. Na primeira proposta são realizadas oficinas pedagógicas a partir do fragmento “O maligno Baal, o associal”, com alunos de Licenciatura das Artes Cênicas da ECA-USP denominados como “grupo de formação”; na segunda, as oficinas pedagógicas são desenvolvidas com jovens do ensino médio a partir de uma cena da peça “A exceção e a regra”; e, na terceira proposta, os professores de Artes do ensino fundamental e médio da rede pública são os participantes das oficinas pedagógicas de formação permanente, a partir de duas cenas de “A peça didática de Baden-Baden sobre o acordo”. Em todas estas propostas, a autora explicita que o texto das peças didáticas (fragmento e cenas) foi tomado como modelo de ação, e que foram relevantes durante o processo o efeito de estranhamento, as análises e as formas de pensamento desenvolvidas pelos participantes nos experimentos. Dessa maneira, as peças didáticas são mostradas como responsáveis pela união do plano sensório-corporal ao cognitivo, pois há a elaboração estética da experiência em sua forma textual por meio da metáfora, que é um recorte do real representado e pautado no princípio do estranhamento. Além deste aspecto, a relação entre a experiência histórica e as experiências cotidianas dos participantes possibilita que a percepção sensório-corporal atualize o texto das peças, o qual se caracteriza como um modelo de ação, desencadeador da investigação e do processo de aprendizagem. Segundo a autora, existe uma parte fixa, representada pelo texto, e uma parte móvel, desenvolvida durante o jogo teatral. Na discussão de suas propostas acerca do texto e do jogo teatral, a autora faz um detalhamento da prática dos protocolos e, com isso, a avaliação torna-se um elemento constante nos experimentos realizados, tanto para os participantes quanto para os coordenadores dos jogos, incluindo neste contexto a visão da própria autora, que coordena as propostas.

Em vista do que foi exposto a partir da obra de Koudela (1999), podemos aproximar de nossa investigação um aspecto que identificamos como subjacente às propostas desenvolvidas pela autora em seu estudo, a saber, a temática da condução no processo pedagógico. O coordenador do processo em que as peças didáticas são tomadas como modelo de ação propõe discussões, organiza as condições em que o jogo irá se desenvolver e possibilita o desencadeamento de uma relação dialética entre a ação e a observação; acrescido a isto, as próprias

peças foram escritas por Brecht com o intuito de unir diversão e ensino, e para que fossem encenadas segundo o princípio do estranhamento. Portanto, percebemos que a intencionalidade do ensino é um fundamento relevante às peças didáticas e, ainda que possa parecer óbvio situar este aspecto ao conceito de didática, assinalamos que se faz necessário analisar o que é aparentemente óbvio e natural, como nos mostra Brecht, pois agindo desta forma poderemos compreender a situação em sua complexidade.

O ensino é uma ação dirigida e organizada; sem estas características e, portanto, sem a intenção de ensinar, não podemos pensar, por exemplo, em ensino escolar. Por vezes, a aparência de não-ensino e não-intencionalidade aparece associada ao conceito de didática, o que, ao nosso ver, é equivocado. Não podemos fugir à intencionalidade do ensino se há o interesse em analisar as relações entre os homens, as suas formas de pensamento e a organização de suas condições materiais de existência; tampouco fugiremos a esta intencionalidade se existe um direcionamento em relacionar ação e observação, filosofia e política, sobretudo quando desejamos a transformação da sociedade desigual e opressora representada pelo sistema capitalista. Conforme afirma Brecht (GW, 16, 638, apud KOUDELA, 1999, p. 104), em um trecho da “Compra do Latão”, o filósofo diz ao dramaturgo: “Acredite, aqueles que querem o ensinamento imperceptível não querem ensinar”. Portanto, o ensinamento é perceptível quando se intenciona ensinar e este se caracteriza como um fundamento de base da didática nas peças didáticas.

Ao destacarmos este fundamento, alcançamos um ponto em que se faz necessário retornar ao assunto que deixamos pendente em nossas análises anteriores: a concepção de didática nas peças didáticas brechtianas segundo a visão de Koudela. Ressaltamos, porém, que a autora não se volta especificamente a esta investigação, como fazemos em nossa pesquisa, por não ser este o objeto central de seus estudos. Mesmo assim, pautando-nos nas três obras discutidas anteriormente, “Brecht: um jogo de aprendizagem” (2010), “Um voo brechtiano: teoria e prática da peça didática” (1992) e “Texto e jogo: uma didática brechtiana” (1999), destacamos que há o estabelecimento de uma relação entre a didática nas peças didáticas e o conceito de “didática não depositária”. Para examinarmos como a autora propõe esta relação, discutiremos excertos buscados nas três referidas obras relativos a este assunto.

De acordo com Koudela (1992, 1999, 2010), a tradução do termo *Lehrstück* mais apropriada para a língua portuguesa é “peça de aprendizagem” ou “jogo de aprendizagem”, sendo esta última expressão adotada em suas obras. A autora se pauta na tradução feita por Brecht em 1935 do alemão (*Lehrstück*) para o inglês - “Learning Play” -, durante o ensaio “O teatro alemão na década de 20” (Arquivo Bertolt Brecht, 347/33-36 apud KOUDELA, 2010, p. 99). Ela aponta que esta expressão enfatiza a ação do participante destas peças em seu processo de aprendizagem, além de permitir que o jogo e o potencial lúdico das peças didáticas sejam tomados como importantes instrumentos para a aquisição de conhecimentos. Esta ideia é reforçada quando Koudela (1999) discute as perspectivas para uma prática de ensino e aprendizagem, afirmando que:

Na escola, não se aprende normalmente através da experiência, mas sim através da didática (técnicas de organização do aprendizado). A experiência não é incorporada em processos pedagógicos. Ali onde o conceito de experiência é discutido de forma positiva, seu acento reside de certa forma sobre o momento objetivo da experiência. Ao mesmo tempo é visível a tendência generalizada para libertar-se o mais rápido possível da experiência para fazer com que ela se constitua novamente em conceito. A abstração é a verdadeira meta da aprendizagem teórica. O ponto de partida – a experiência – torna-se dessa forma pretexto didático que serve apenas para convencer os alunos a confrontar-se, em um segundo momento, com processos de aprendizagem estruturados (geralmente predeterminados). Essa elaboração da experiência constitui apenas uma nova camada da aprendizagem acadêmica. Assim, a relação com a prática social é interrompida e perspectivas de ação aparecem como declamatórias. Processos de aprendizagem que pretendam ter como ponto de partida a experiência e que pretendam desenvolvê-la necessitam ser organizados sem que a continuidade da experiência seja interrompida. A elaboração da experiência não é apenas uma questão de conceitos, mas sim de conteúdos, de metodologia de aprendizagem. O aprendizado estético é o momento integrador da experiência. A transposição simbólica da experiência assume, no objeto estético, a qualidade de uma nova experiência. As formas simbólicas tornam concretas e manifestas as experiências, desenvolvendo novas percepções a partir da construção da forma artística. O aprendizado artístico é transformado em processo de produção de conhecimento (KOUDELA, 1999, p. 107).

Concordamos com os aspectos apontados pela autora quanto à relevância atribuída ao aprendizado político-estético, que é um momento integrador da experiência do homem durante o seu processo de formação; quanto à relação com a prática social propiciada pelo trabalho com as peças didáticas, cujo princípio

norteador se encontra na ação; e quanto às possibilidades do aprendizado artístico se constituir em um processo de produção de conhecimento. No entanto, acreditamos que estes aspectos são evidenciados quando insistimos na tradução a partir do alemão - *Lehrstück* - para a nossa língua como “peças didáticas”. Isto porque será pelo uso do termo “didática” que poderemos analisar este conceito como se ele nos fosse estranho, problematizando questões pertinentes à práxis pedagógica escolar. O conceito de didática propicia a reflexão sobre questões pertinentes à relação teatro e pedagogia, ensino e diversão, ensino e aprendizagem. Neste sentido, ao defendermos o uso do termo “peças didáticas” enfatizamos a relação assumida por Brecht entre as peças teatrais, próprias à diversão e ao jogo teatral, e o conceito de didática, relativo à Pedagogia e ao processo de ensino e aprendizagem. Na concepção de Koudela (1999), notamos que a didática é, inicialmente, vista como um conjunto de técnicas, o que remete em certa medida à compreensão usual da didática segundo a visão comeniana, e que ela é contraposta ao conceito de experiência (“Na escola, não se aprende normalmente através da experiência, mas sim através da didática (técnicas de organização do aprendizado). A experiência não é incorporada em processos pedagógicos”). Em nossa compreensão, se considerarmos a didática na perspectiva das peças didáticas e difundirmos esta concepção no contexto educacional escolar, conseguiremos ultrapassar a ideia generalizada de que a didática se reduz a uma arte que organiza técnicas para o ensino, reformulando este conceito. Partimos do pressuposto de que não há uma natureza ou essência responsável por determinar o conceito de didática - este pode e deve ser investigado, questionado e modificado. Se a visão sobre a didática ainda permanece associada a um conjunto de técnicas para o ensino, não devemos propor a recusa do conceito didática; ao contrário, se faz necessário analisar as bases que sustentam esta ideia, demonstrando que é possível conceber a didática em outras bases. Defendemos que com as peças didáticas esta tarefa se torna possível e, neste sentido, reafirmar à didática a concepção de que ela se caracteriza como um conjunto de técnicas ou contrapor outro termo a ela, como uma forma mais apropriada de conduzir o processo educacional na escola, impossibilita que avancemos na discussão sobre o conceito de didática a partir das peças didáticas, de acordo com o qual a experiência seria parte integrante. Conforme citamos anteriormente no trecho da “Compra do Latão” (BRECHT, 16, 527, apud KOUDELA, 2010, p. 24), um diálogo é travado entre o dramaturgo e o filósofo, e este

último afirma que a aprendizagem a partir da experiência não se desenvolve sem os elementos de comentário ou sem determinadas condutas, por exemplo, o combate à dispersão da atenção, a busca das causas em acontecimentos que são realmente causa e o abandono do preconceito por aquele que experimenta. A ausência destas intenções e ações não torna possível o aprender por meio da experiência. Assim, é imprescindível que se desenvolva um processo de reflexão no ensino, pois a experiência por si mesma não é suficiente à aprendizagem. Como afirma o filósofo, experiência e experimento são diferentes, por isso, acreditamos que a intencionalidade no ensino e a reflexão que conduzem o experimento nas peças didáticas são elementos que constituem o conceito de didática nelas presente. Nesta perspectiva, defendemos que é preciso combater a concepção de didática como um conjunto de prescrições universais previamente determinadas para o ensino, o que Koudela certamente faz; no entanto, a saída não estaria em apontar outro conceito para substituir a didática, nem em agregar novas terminologias a ela, pois ao adjetivar a didática acaba-se atestando que ela tenha em si mesma um sentido incompleto. Examinaremos esta última questão a partir do conceito de “didática não depositária”.

Ao discutir o termo didático, Koudela (2010) contrapõe uma visão considerada tradicional à proposição trazida pelas peças didáticas, afirmando que:

(...) o termo ‘didático’, na acepção tradicional, implica ‘doar’ conteúdos através de uma relação autoritária entre aquele que ‘detém’ o conhecimento e aquele que é ‘ignorante’. A peça didática de Brecht propõe o exercício de uma ‘didática não depositária’, pela qual o aluno aprende por si próprio e verifica até onde caminhou com o conteúdo, em lugar de se ver confrontado de início com uma determinação do objetivo da aprendizagem” (KOUDELA, 2010, p. 99-100).

A didática, segundo uma visão denominada tradicional, é caracterizada como doação de conteúdos por meio de uma relação pautada no autoritarismo, entre alguém que detém o conhecimento e é o depositante, e aquele que é visto como ignorante e assume a posição de depositário. Em oposição a esta ideia, a autora concebe que a partir das peças didáticas seria colocada em prática a acepção de uma “didática não depositária”, em que o aluno aprende por si mesmo, regula e avalia a sua trajetória sem que suas aprendizagens tenham sido determinadas por objetivos previamente estabelecidos, vistos como alheios a esta mesma trajetória.

Koudela (2010) associa o conceito de “didática não depositária” à visão educacional freiriana, aproximando suas discussões da obra “Pedagogia do Oprimido” (FREIRE, 1987), em que são contrapostas a educação bancária (depositária) e a educação libertadora (não depositária). O que a autora faz é trazer esta última ideia à concepção de didática nas peças didáticas de Brecht. Encontramos a defesa desta mesma visão em outro estudo de Koudela (1999), quando ela afirma que da mesma forma que a prática teatral é definida por Brecht como um trabalho alegre, a escola também seria alegre se cultivasse a relação dialógica concebida entre professor e aluno, de acordo com a proposta de educação freiriana. Há o reforço de que:

A peça didática propõe o exercício de uma ‘didática não depositária’ (Freire, 1970), pela qual o aluno constrói o conhecimento e avalia até onde caminhou com o conteúdo, em lugar de se ver confrontado com um objetivo de aprendizagem pré-determinado (KOUDELA, 1999, p. 114).

A autora estabelece que os pressupostos para a compreensão da didática nas peças didáticas devem ser buscados no conceito educacional freiriano. Por isso, para situarmos estas bases, faremos uma citação de uma passagem de Freire (1987), extraída da obra “Pedagogia do Oprimido”. Ressaltamos, porém, que a nossa intenção não é fazer um estudo sobre a concepção de educação na ótica deste autor; nossa finalidade é discutir se o conceito de didática a partir das peças didáticas de Brecht pode ser aproximado da concepção de “didática não depositária”, conforme afirma Koudela.

Quanto mais analisamos as relações educador-educandos, na escola, em qualquer de seus níveis, (ou fora dela), parece que mais nos podemos convencer de que estas relações apresentam um caráter especial e marcante – o de serem relações fundamentalmente narradoras, dissertadoras. Narração de conteúdos que, por isto mesmo, tendem a petrificar-se ou a fazer-se algo quase morto, sejam valores ou dimensões concretas da realidade. Narração ou dissertação que implica num sujeito – o narrador – e em objetos pacientes, ouvintes – os educandos. Há uma quase enfermidade da narração. A tônica da educação é preponderantemente esta – narrar, sempre narrar.

Falar da realidade como algo parado, estático, compartimentado e bem comportado, quando não falar ou dissertar sobre algo completamente alheio à experiência existencial dos educandos vem sendo, realmente, a suprema inquietação desta educação. (...)

A narração, de que o educador é o sujeito, conduz os educandos à memorização mecânica do conteúdo narrado. Mais ainda, a narração

os transforma em 'vasilhas', em recipientes a serem enchidos pelo educador. Quanto mais vai se enchendo os recipientes, com seus 'depósitos', tanto melhor educador será. Quanto mais se deixem docilmente encher, tanto melhores educandos serão. Desta maneira, a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante. (...) Na visão 'bancária' da educação, o 'saber' é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais de ideologia da opressão – a absolutização da ignorância, que constitui o que chamamos de alienação da ignorância, segundo a qual esta se encontra sempre no outro. (...) a razão de ser da educação libertadora está no seu impulso inicial conciliador. Daí que tal forma de educação implique na superação da contradição educador-educandos, de tal maneira que se façam ambos, simultaneamente, educadores e educandos (FREIRE, 1987, p. 33).

A narração é vista como uma forma de contrapor o sujeito e o objeto, sendo o primeiro representado pelo narrador/educador e o segundo pelos ouvintes/educandos. Narrar equivale a abordar os elementos da realidade (conteúdos e valores) como estáticos, compartimentalizados e, por vezes, alheios às experiências dos alunos. Este tipo de narração fundamenta a relação bancária de educação, na qual o educador deposita nos educandos tudo aquilo que deverá ser memorizado mecanicamente. Os que julgam deter este conhecimento são os responsáveis por doarem/narrarem o conteúdo àqueles que são vistos como ignorantes/que nada sabem, ou seja, na concepção de educação bancária o educador é o sujeito, aquele que pensa, conhece, fala, disciplina, prescreve, escolhe e atua; já os educandos são os objetos, aqueles que são pensados, nada sabem, escutam docilmente, são disciplinados, seguem as prescrições e memorizam de forma mecânica os conteúdos narrados. Esta visão de educação bancária é considerada por Freire (1987) como útil à dominação e deve ser combatida na luta contra a desumanização gerada por uma ordem social desigual, a qual sustenta a violência dos opressores contra os oprimidos. A tarefa humanista e histórica dos oprimidos, na visão freiriana, é libertar-se a si mesmos e aos opressores. A superação da contradição entre opressores e oprimidos deve passar pelo desvelar do mundo da opressão pelos oprimidos, por meio de uma práxis comprometida com a transformação social e, em seguida, com a realidade opressora transformada, a pedagogia não será apenas voltada ao oprimido, ela passará a ser a pedagogia dos homens em um processo de permanente libertação. Neste sentido, a educação libertadora pressupõe a superação da contradição entre ensino e aprendizagem,

entre educador e educandos, a fim de que ambos sejam educadores e educandos ao mesmo tempo, coexistindo o educador-educando e o educando-educador. Isto significa que enquanto o educador educa, ele é educado em diálogo com o educando; portanto, o educando, ao ser educado, também é responsável por educar o educador, em uma relação dialógica. Cabe-nos, diante desta exposição, os seguintes questionamentos para discutirmos a pertinência de aproximarmos o conceito de “didática não depositária” do conceito de didática nas peças didáticas: a) quando as relações em que se pauta o processo de ensino e aprendizagem são aproximadas da narração - como podemos considerar o ato de narrar na poética brechtiana, especificamente na tipologia didática?; b) é buscada a superação da contradição entre ensino e aprendizagem na perspectiva das peças didáticas? Discutiremos, a seguir, estes tópicos.

Se tomarmos a narração de conteúdos/valores tratada na educação bancária como um instrumento opressor e de submissão, responsável por afastar o processo educacional das dimensões concretas da realidade e como um meio em que estão implicados o narrador/sujeito e os ouvintes/objetos, os quais se relacionam sobre bases autoritárias, chegaremos à conclusão de que esta narração não se constitui como finalidade da didática nas peças didáticas. Neste caso, teríamos motivos suficientes para aproximar a didática nestas peças do conceito de “didática não depositária”. Porém, se considerarmos que a narração proposta na poética brechtiana não implica a constituição de polos antagônicos - sujeito e objeto-, e que ela pode se desenvolver sobre bases não autoritárias, poderemos conceber um outro conceito para a didática nas peças didáticas, em que não se faz preciso definir, primeiramente, o ensino como um depósito para depois contrapô-lo à ideia de uma educação não depositária. Em outras palavras, não há motivos para a adjetivação “didática não depositária” porque nas relações narradoras das peças didáticas o ensino não é associado a um ato de depósito; é pela dialetização entre teatro e Pedagogia, entre diversão e ensino que Brecht busca atingir a função social do teatro. O elemento didático é acentuado e, com isso, se torna possível ao teatro apresentar a descrição dos costumes, o caráter de mercadoria da diversão e do espectador, levando este (e no caso das peças didáticas, os participantes do experimento) a assumir uma posição moral e política (BRECHT, 1967).

Analisando o teatro épico, no qual se situa a tipologia didática, vemos que a narração assume um papel central e que na forma épica narrativa do teatro

brechtiano há o objetivo central de levar atores e espectadores à observação, despertando-lhes a criticidade e a tomada de posição. A narração no palco propõe argumentos, traz conhecimentos, relaciona-se à realidade social e, por meio dela, o homem é tomado como objeto de análise do próprio homem, ao mesmo tempo em que ele se mostra como “em processo”, se transformando e podendo transformar o mundo em que vive. O homem é narrado ao homem como reflexo do conjunto das condições histórico-sociais a que pertence, mas também é narrado como destino do homem, enquanto sujeito apreendido a partir do processo no qual ele se constitui enquanto ser. Em todas as relações envolvidas no teatro brechtiano (atores e público; texto e representação; direção e atores; cenário, música, texto, observação e representação) o homem se faz atuante. Neste sentido, a narração não implica obrigatoriamente a dicotomia sujeito e objeto, colocando em um polo aquele que exerce uma ação sobre alguém e em outro polo aquele que recebe passivamente a ação exercida. A narração na forma épica do teatro brechtiano se desenvolve à medida que os acontecimentos são tomados como únicos, históricos e, por isso, transitórios. O aspecto histórico de uma determinada condição social representada é exposto por meio do exame de suas causas e possibilidades, e os atores são estranhos à plateia, estranhando a si próprios e à sua atuação sob um ponto de vista histórico; também o espectador assume a posição de observador, exerce a criticidade e dele é exigida uma tomada de posição. Estas ideias, extraídas de Brecht (1967), sobretudo do texto “O Efeito de Distanciamento nos Atores Chineses”, escrito em 1936/1937, encontram-se desenvolvidas no texto e na proposta com as peças didáticas, entretanto, nesta tipologia, diferentemente do teatro épico de espetáculo, não se faz necessário um público; a atuação e a observação, juntamente com o estranhamento, a criticidade e a tomada de posição se desenvolvem na relação conjunta dos participantes entre si e destes com o coordenador do experimento a partir dos textos das peças didáticas, vistos enquanto modelos de ação, e pelo estudo/desenvolvimento do efeito de estranhamento.

É pertinente a afirmação de Benjamin (1985), em seu texto “Que é o teatro épico – Um estudo sobre Brecht”, escrito em 1931, de que no teatro brechtiano o palco não se caracteriza como um espaço mágico, mas a narração expõe os acontecimentos de forma a propiciar o pensamento; o público não é um “agregado de cobaias hipnotizadas”, ou seja, não há seres passivos que se afastam das questões sociais, mas seres ativos que se veem confrontados com o cotidiano e que

se comportam como especialistas em uma assembleia, exigindo a satisfação de seus interesses. O texto da peça serve como um roteiro, nele podem e devem ser indicadas reformulações; a tomada de posição é conduzida por um processo de interrupção (quebra) dos acontecimentos, seja pela música, pelo gesto, pelo coro, pelas projeções, entre outros recursos. Destacamos que esta tomada de posição precisa ser assumida por todos os envolvidos, diretor (coordenador nas peças didáticas), atores (participantes na peça didática) e público (pode ou não existir na peça didática). Ao narrar, o teatro épico questiona o que é visto como natural e cotidiano, as condições sociais são demonstradas no palco com fins de provocar o efeito de estranhamento e o desenvolvimento do pensamento dialético. Ao narrar, o teatro cumpre com a sua função social, que é a de aproximar a práxis pedagógica aos fins do teatro, sem que este perca seu objetivo primeiro e fundamental, o de divertir.

Nas peças didáticas, a narração se desenvolve com base nos instrumentos didáticos representados pelo efeito de estranhamento e pelo texto (modelo de ação), com fins de discussão das relações sociais. Há o desenvolvimento do teatro voltado a uma atuação pedagógica e à produção de conhecimento, os assuntos sociais são trazidos ao palco e os coros, músicas, filmes e projeções evidenciam as situações sociais, bem como a análise sobre o comportamento humano. Segundo Brecht (1967), filosofia e ensino pertencem ao teatro épico, mas isto não exclui o prazer e a diversão. Sabemos que na tipologia didática a questão entre ensino e diversão/teatro e pedagogia é central; porém, diferentemente das tendências pedagógicas encontradas no teatro dos mistérios medievais e no teatro clássico espanhol e jesuíta, o teatro brechtiano é conduzido segundo o ponto de vista histórico e sociológico, nele se busca problematizar questões pertinentes à vida com o intuito de transformar a situação de opressão em que vive o homem. Conforme afirma Brecht, em seu texto “Teatro de Diversão ou Teatro Pedagógico”, escrito em 1936:

O teatro começou a narrar. Não mais faltava o narrador, juntamente com a quarta parede. Não somente o ambiente de fundo tomava posição diante das ocorrências verificadas no palco, na medida em que lembrava simultaneamente outras ocorrências em outros lugares por meio de grandes telas, comprovava ou desmentia os personagens por meio de documentários projetados, completava falas abstratas por meio de números concretos e palpáveis,

acrescentava a situações plásticas, mas imprecisas em seu sentido, números e frases – também os atores deixavam de levar a cena até o seu fim, até à cena seguinte, guardando distância de seu personagem e mesmo levando a que se fizesse a crítica desse personagem (BRECHT, 1967, p. 96).

Ao narrar, a ação e a observação no teatro são contrapostas, sem que a contradição entre elas desapareça, já que uma complementa e explica a outra. É na forma narrativa do teatro épico que o estranhamento, caracterizado como um instrumento didático nas peças didáticas, se desenvolve por meio da representação dos atores (participantes na peça didática) em relação às personagens, aos assuntos e às ações, frente a si mesmos, ao texto das peças (modelo de ação) e ao público (que pode ou não existir na peça didática, porém não desconsideramos as relações entre coordenador e participantes, e destes entre si). O estranhamento é fundamental à didática nas peças didáticas porque ele desnaturaliza o que parece evidente e impossibilita a identificação com os personagens e com a situação demonstrada. Nas peças didáticas, mesmo que o público não se faça presente, as relações entre a ação e a observação, entre a atuação e a reflexão permanecem no experimento e são imprescindíveis aos participantes e ao coordenador; a dinâmica destas relações não impede a concretização da premissa de que a peça didática ensina quando nela se atua.

Há uma intencionalidade que caracteriza a didática nas peças didáticas, expressa pelo estabelecimento das relações entre os envolvidos (participantes e coordenador) frente ao modelo de ação (texto) e ao efeito de estranhamento, cujo estudo é imprescindível tanto à tipologia didática, como ao teatro épico de espetáculo. O homem não se torna um ser passivo pelo fato de existir uma condução e intencionalidade no processo de ensino; ao contrário, ele se faz atuante e observador ao mesmo tempo. A relação pautada pela forma épica narrativa, na poética brechtiana, não implica em um ato de doação de conteúdos entre um sujeito que narra e um objeto que ouve passivamente, pois a atuação e a reflexão se fazem presentes naqueles que narram, ouvem, veem, representam, comentam, demonstram, observam, estranham, agem, discutem e tomam posição frente aos acontecimentos histórico-sociais; com isso, a didática nas peças didáticas demonstra que a relação entre a atuação e a reflexão se faz necessária no processo de ensino e de aprendizagem, e que existe uma condução neste processo.

Consideramos que há a superação na relação estabelecida entre os seres humanos no processo de ensino e aprendizagem, e esta é marcada por constantes reelaborações, no entanto a relação entre o professor e o aluno se mantém em constante tensão. O que ocorre é o momento predominante, ou seja, ora o professor, ora o aluno articula as contradições entre a ação e a observação, entre a atuação e a reflexão. Isto porque a tensão produz o movimento entre os seres envolvidos e a contradição é parte essencial do movimento e daquilo que se move. Nesse sentido, o ensino é fundamental à aprendizagem e vice-versa, ou seja, ambos se explicam e se completam. É interessante ressaltar a aproximação que Benjamin (1985) faz em seu texto “Que é o teatro épico – Um estudo sobre Brecht” entre a ação mostrada e o comportamento que mostra a ação no teatro épico, em relação ao ato de ensinar e aprender, afirmando que:

A tarefa maior da direção épica é exprimir a relação existente entre a ação representada e a ação que se dá no ato mesmo de representar. Se todo o programa pedagógico do marxismo é determinado pela dialética entre o ato de ensinar e aprender, algo de análogo transparece, no teatro épico, no confronto constante entre a ação teatral, mostrada e o *comportamento* teatral que mostra essa ação” (BENJAMIN, 1985, p. 88).

Ao demonstrar o que o personagem fez e o que ele poderia ter feito, o ator (participante nas peças didáticas) concebe as relações entre os homens como se estes lhe mostrassem suas ações e o convidassem a refletir sobre elas, com um olhar interrogativo que busca a compreensão e a transformação destas mesmas relações. A partir da atitude de estranhamento é que se torna possível o ato de mostrar algo a si e aos outros, deixando-se evidente que se está mostrando à medida que algo é mostrado. Entendemos que a aproximação feita por Benjamin (1985) sobre o confronto entre a ação teatral que é mostrada e o comportamento de mostrar esta ação frente à relação dialética entre o ato de ensinar e de aprender, nos leva à concepção de que estes termos são opostos, mas não antagônicos, garantindo a tensão caracterizadora do elemento didático no teatro brechtiano.

A partir das ideias expostas, podemos retomar nossa discussão sobre a pertinência do conceito “didática não depositária”, trazido por Koudela a partir da concepção freiriana, como uma forma de compreensão da didática nas peças didáticas. Reafirmamos que não tivemos a intenção de fazer um exame sobre o

pensamento educacional freiriano; o que fizemos foi eleger a narração e a contradição como fundamento para a nossa discussão. Procuramos mostrar que a definição de “didática não depositária” implica a existência de uma didática depositária, por meio da qual o ato de depositar se encontra associado à noção de doação de conteúdos/valores alheios à realidade existencial do ser humano, em uma relação autoritária entre o narrador/depositante e o ouvinte/depositário. Em outra direção, apontamos que na tipologia didática pertencente ao teatro épico brechtiano os elementos narrativos que compõem os textos das peças; os recursos épicos, como a música, as projeções, os cartazes etc.; o efeito de estranhamento nas falas e ações de personagens; e os acontecimentos situados historicamente possibilitam que seja ressaltada a intencionalidade na didática, evidenciando que a ação e a observação, assim como a atuação e a reflexão se desenvolvem em uma relação de contradição, que é responsável pelo movimento, pela superação e pelo momento predominante nas relações estabelecidas.

Trazendo estas questões para a práxis pedagógica escolar, isto equivaleria a afirmar que o aluno não se caracteriza como depositário quando o professor tem a intenção de ensinar, ele se faz atuante pelo exercício da reflexão, da criticidade e do pensamento dialético. Por outro lado, o professor não é depositante quando conduz o aluno intencionalmente para que este examine aquilo que parece ser evidente, quando assume e provoca a atitude de estranhamento frente aos conteúdos e valores relacionados à realidade, sobre os quais a ação e a observação, assim como a atuação e a reflexão se fazem necessárias, em um processo de formação pedagógica, política e estética. Professor e aluno devem estranhar a práxis pedagógica escolar, a si mesmos e um ao outro por meio do movimento que impulsiona a contradição. Dessa forma, por meio da compreensão da didática nas peças didáticas podemos (re) colocar o ensino em cena, como mobilizador do pensamento dialético voltado à compreensão das relações entre os homens e à transformação de suas condições materiais de existência, sem, contudo, nos esquecermos de que a aprendizagem é elemento fundamental nesta totalidade. No fragmento textual denominado “Equívocos sobre a Peça Didática”, escrito por Brecht

em 1931 e traduzido por Koudela (2010, p. 22)⁴³, encontramos a chave para compreender o conceito de didática. De acordo com Brecht:

algumas tentativas da dramaturgia mais recente, que se utiliza de uma forma de representação épica (narrativa), uma dramaturgia antimetafísica, dialética, não-aristotélica, foi discutida publicamente sob a denominação de 'peças didáticas', tendo sido incompreendida e imediatamente imitada na sua forma exterior. diante dessa experiência avassaladora, parece questionável se a denominação 'peça didática' não foi muito infeliz e se a ênfase dada ao ensinamento, através dessas peças e da forma de representá-las, não foi um grave erro. o quadro-negro pode ser útil para dar aulas. a sua introdução oficial nos locais de diversão e experiência pode até ter significado demonstrativo. mas não constitui a parte mais importante do ensinamento. ao menos ele, sem o ensinamento, não possui especial interesse. não se pretendia oferecer à pretensão individualista e ao mercantilismo de literatos uma forma dramática e teatral nova. foi errado, portanto, arriscar equívocos? era possível evitá-los?

para evitar um novo equívoco: a questão não deve ser se no interesse do ensino teria sido melhor esconder a intenção de ensinar, muitas pessoas, entre elas as mais 'avançadas', exigem de fato que o ensinamento seja oculto, querem ser ensinadas de uma forma subterrânea, refinada, intrigante. detestam o dedo em riste, e querem conhecer através da flor. já do ponto de vista social, doutrinário é tido como deselegante. eu seria injusto com meus amigos que querem conhecer através da flor (de forma graciosa), se não considerasse seriamente suas propostas e ponderações. eles acreditam – sem levar em conta os efeitos do choque social – antes na eficácia pedagógica de uma forma de ensino de tipo concreto, que permanece no puramente contemplativo e resiste à abstração. temem o choque social. é relativamente fácil mostrar-lhes que esse choque é determinado socialmente e caracteriza apenas uma camada social que entende por aprendizagem algo muito bem determinado – a apropriação da cultura, a compra de uma mercadoria – e percebe o estudo como algo que os torna aptos para a carreira. portanto, uma camada que para nós não pode ser ensinada e é excluída. eles, como nós, entendem a aprendizagem como um processo, sendo que se trata de um processo vitalício e constante de adequação às circunstâncias. só o concluem ao morrer, não se ressentem quando são ensinados. entendem não apenas que devem ser ensinados pelas circunstâncias como também pelos homens, e sabem até que as circunstâncias são em grande parte produzidas pelos homens, que também podem ser ensinados. pois é justamente esse tipo de circunstância, que de outro modo seriam fenômenos fetichistas do destino, o que as torna passíveis de serem manipuladas. mas eles querem conhecer através do caminho da

⁴³ Koudela ressalta que o fragmento "Equívocos sobre a Peça Didática" se encontra no Arquivo Bertolt Brecht, na obra organizada por Steinweg (STEINWEG, Reiner. **Brechts Modell der Lehrstücke. Zeugnisse, Erfahrungen, Diskussion**, Frankfurt, Suhrkamp, 1976, p. 54). A sua tradução respeitou a pontuação e a escrita original de Brecht, mantendo as letras minúsculas no início das orações.

experiência – da experiência sensível, da vivência. eles querem o envolvimento, não querem ser confrontados. diante deles é necessário defender o conceito da peça didática, da dramaturgia pedagógica. ela é defendida, ao ser aprofundada. portanto, agora não se coloca mais a questão: deve-se ensinar? agora a questão é ‘como se deve ensinar e aprender?’.

A forma narrativa épica, concebida enquanto uma dramaturgia dialética sob a denominação de peças didáticas, foi incompreendida e reproduzida superficialmente. Brecht identifica que houve uma imitação apressada desta dramaturgia, que não se preocupou em compreender os seus princípios e se limitou a copiar a sua forma externa. Neste sentido, ele afirma que inserir um quadro negro não é garantia para que se desenvolva a parte mais importante das peças didáticas: o ensinamento. É no ensino que as peças didáticas concentram os seus esforços (“o quadro-negro pode ser útil para dar aulas. a sua introdução oficial nos locais de diversão e experiência pode até ter significado demonstrativo. mas não constitui a parte mais importante do ensinamento”). Por isso, a questão central nestas peças não se encontra na decisão se devemos ou não demonstrar a intenção de ensinar, dado que este fim constitui o conceito de didática. Brecht tece críticas àqueles que se colocam entre os mais “avançados” e que não compreendem este conceito. Para eles, o ensinamento deve ser oculto e subterrâneo, deve-se conhecer de forma delicada, por meio da flor, sem que o objetivo de ensinar se torne evidente (“detestam o dedo em riste, e querem conhecer através da flor”). A forma de ensino mais eficaz nesta visão é a do tipo concreto, que permanece no nível contemplativo e luta contra a abstração. Não há, portanto, a intenção de compreender as leis e os processos que regem o convívio humano, bem como as conquistas e os conhecimentos desenvolvidos pelos homens frente às suas condições materiais de existência. A aprendizagem resultante desta forma de ensino do tipo concreto se resume à compra de uma mercadoria, em que o estudo se volta à função de tornar o homem apto a uma carreira. Veicula-se este tipo de estudo a uma determinada classe social e esta é excluída do tipo de ensino proposto nas peças didáticas. Entendemos que Brecht se refere à exclusão da classe proletária pela burguesa na sociedade capitalista, e que esta última classe sabe que a aprendizagem é um processo que se desenvolve por toda a vida e se relaciona às circunstâncias sociais; no entanto, não tem o desejo de ser confrontada por meio do choque social. As peças didáticas propõem a discussão das condições materiais de existência dos

homens, possibilitando que as circunstâncias sociais e os homens que as produzem sejam vistos como passíveis de mudança, e este tipo de ensino é combatido por aqueles que não desejam as transformações nas relações sociais. Portanto, torna-se necessário discutir a maneira como se deve ensinar e aprender; porém a intencionalidade do ensino não precisa ser questionada, o ato de ensinar está no cerne do conceito de didática nas peças didáticas e nem por isso se caracteriza como uma imposição de conteúdos/valores. Isto pode ser exemplificado pela afirmação de Brecht (15, 420, apud KOUDELA, 2010, p. 100), de que o coordenador nos ensaios com as peças didáticas leva à quebra das soluções esquemáticas e convencionais, desvenda crises e, mesmo que ele não tenha a solução pronta para todas as questões, é capaz de apontar o que não é solução, contribuindo com perguntas, dúvidas, multiplicidades de possibilidades e experiências. A intencionalidade da didática nas peças didáticas não descaracteriza o processo de aprendizagem pela ação. Ao defender uma dramaturgia pedagógica, Brecht aprofunda o conceito de didática e, discutindo estas questões em nossa pesquisa, acrescentamos que aprofundar o estudo sobre o conceito de didática a partir das peças didáticas significa defender o ato de ensinar na práxis pedagógica escolar sobre bases diversas das convencionais, as quais estabelecem ser o ensino um ato de imposição ou mesmo um impedimento para a plena formação do homem.

Assim, sem limitarmos as possibilidades de compreensão que poderão ser desenvolvidas em futuras pesquisas e com a intenção de propor uma síntese provisória, visto que nada é imutável, apontamos que a didática nas peças didáticas é concebida enquanto um conceito historicamente definido frente à práxis social, como uma ação, que nas relações pedagógicas expõe a intencionalidade do ensino como um ato realizado pelo homem e para o homem; conduz à observação e à reflexão sobre as relações sociais estabelecidas entre eles; busca a compreensão da totalidade, colocando em discussão o que foi (está sendo) alcançado pela humanidade, e as formas de ação e pensamento que pautaram (pautam) as relações entre os homens; analisa as repercussões do conhecimento para as relações sociais, problematizando as contradições oriundas da forma de produção atual (capitalista) por meio do exercício do pensamento dialético, com fins de apontar o movimento permanente (devir) que leva à mudança e à superação da exploração e ignorância, apontando possibilidades à organização social e ao convívio entre os homens.

5. AS CORTINAS SE FECHAM, MAS O ESPETÁCULO CONTINUA

Aproxima-se o momento em que as cortinas serão fechadas, mas isto não significa que o espetáculo cessará. Apresentamos sínteses provisórias e estas serão o prenúncio de outros ensaios e indagações. Assim como desejava Brecht, não intencionamos que os pensamentos contidos em nosso estudo perdurem, mas que sejam devorados e transformados. A intranquilidade, a análise e o questionamento constantes direcionaram nossas discussões e continuarão a nos mover, mesmo após a escrita destas considerações, que ora redigimos. O momento nos solicita que olhemos os caminhos trilhados para que possamos (re) aprender e vislumbrar outros possíveis caminhos. A isto dedicamos estas considerações.

Retomando o que desenvolvemos ao longo da presente pesquisa, ressaltamos a nossa busca de compreender a didática nas peças didáticas brechtianas, com fins de problematizar este conceito e contribuir com a discussão dos processos pedagógicos, sobretudo no que se refere à práxis pedagógica escolar. Elegemos a didática como a categoria central e o universo de nosso trabalho foram as peças didáticas de Bertolt Brecht. O passo inicial foi analisar o conceito de didática presente na obra “Didática Magna”, de Comênio, que é vista como um marco referencial da Pedagogia Moderna, com a finalidade de estabelecer um diálogo entre as concepções comenianas, voltadas à educação escolar, e as concepções brechtianas, voltadas às relações entre o teatro e a pedagogia. A partir deste diálogo conduzimos o nosso estudo para a compreensão da didática nas peças didáticas de Bertolt Brecht. A premissa que norteou a nossa trajetória foi a de que estas peças contribuem para a compreensão dos processos pedagógicos e possibilitam investigações relacionadas à práxis pedagógica escolar.

Neste sentido, para nos aproximarmos da concepção de didática nas peças didáticas recorreremos à composição de um panorama sobre as condições sócio-históricas do teatro europeu, em fins do século XIX e início do século XX, com a intenção de compreender o contexto de desenvolvimento do teatro épico brechtiano, poética em que se situa a tipologia didática. Expusemos aspectos que caracterizaram o realismo, o naturalismo e o simbolismo no teatro, abordando também as vanguardas europeias no início do século XX. Frente a este cenário, enfatizamos as influências do expressionismo e do teatro político de Erwin Piscator quanto à formulação da poética brechtiana. A seguir, aprofundamos nossos

conhecimentos sobre o teatro épico de Brecht, discutindo o elemento didático presente em peças anteriores às didáticas, o que nos levou ao nosso último capítulo, em que analisamos as seguintes peças didáticas: “O voo sobre o oceano” (escrita em 1928/1929); “A peça didática de Baden-Baden sobre o acordo” (escrita em 1929); “Aquele que diz sim”/“Aquele que diz não” (encenadas sempre em conjunto, escritas em 1929/1930); “A decisão” (escrita em 1929/1930); “A exceção e a regra” (escrita em 1929/1930) e “Os Horácios e os Curiácios” (escrita em 1934). Com a discussão de cada uma destas peças, o conceito de didática foi sendo compreendido a partir da perspectiva dos princípios didáticos, que se configuram pela relação entre três elementos, voltados ao exercício do pensamento dialético: o texto das peças (compreendido enquanto modelo de ação); a condução/formas de apresentação nelas propostas (pautadas no estudo do efeito de estranhamento e no emprego dos recursos épicos); e a composição/organização da escrita (marcada por quebras, contraposições, descontinuidade e não linearidade). A reflexão sobre os fundamentos e o conceito de didática nas peças didáticas nos trouxe possibilidades e relações a serem exploradas entre o teatro e a pedagogia, além de nos encaminhar à problematização da concepção de ensino. Dessa maneira, tendo em vista o percurso trilhado, constatamos que o conceito de didática se constituiu no fio condutor desta pesquisa e a ele retornaremos para tecermos nossas últimas considerações.

Ao investigarmos a concepção de didática, partimos das proposições de Comênio em sua obra “Didática Magna”, escrita no início do século XVII, pois esta foi considerada a base sobre a qual se desenvolveu a Pedagogia Moderna. Comênio conceituou a didática como a arte de ensinar tudo a todos, que conduz o processo de instituição de escolas para todos, a fim de que todos possam ser formados na piedade (religião), na virtude (moral ou bons costumes) e na instrução (ciências, artes e línguas) de tudo o que verse sobre a vida atual e futura, de acordo com os fundamentos para prolongar a vida; para ensinar e aprender com segurança; para ensinar e aprender com facilidade; para ensinar e aprender com solidez; e para ensinar com rapidez. Analisamos cada um destes fundamentos presentes na didática comeniana e constatamos que este autor trouxe elementos revolucionários em sua proposta educacional, sobretudo ao defender o ensino de tudo a todos. Isto deveria ocorrer por meio da ampliação e do acesso de todos às escolas, sendo que estas estariam organizadas por faixa etária, com duração de seis anos cada e com

diferentes níveis de complexidade: a escola materna, a escola primária (ou escola pública de língua vernácula), a escola de latim (ou ginásio) e a academia. Além disso, o professor, sua formação e atuação foram considerados basilares no processo de ensino; assim como o uso de materiais previamente preparados, o planejamento, o estímulo aos sentidos e à participação dos alunos nas reflexões e atividades propostas foram vistos como necessários à promoção da aprendizagem. Estes fatores contribuiriam para que a escola não fosse enfadonha, mas que houvesse prazer no ensinar e no aprender, caracterizando o espaço escolar como uma casa de diversão.

Notamos que Comênio demonstrou a intenção de unir diversão e ensino; entretanto, de maneira diferente da que seria proposta futuramente por Brecht, no século XX. Para este autor, a diversão foi compreendida enquanto uma atividade produtiva do ser humano relacionada a um determinado momento histórico-social; seu fim, na era científica, estava vinculado ao desenvolvimento do pensamento dialético e à mudança da função social do teatro. Por outro lado, na didática comeniana, a diversão seria uma forma de auxiliar o ensino em seu fim primordial: a salvação do gênero humano para o desenvolvimento de sua alma racional, almejando a vida futura (eterna), representada pelo ingresso ao céu, junto a Deus. A arte de ensinar seria a responsável por desenvolver a aptidão inata dos homens para aprender, serem virtuosos e piedosos, propiciando que eles atingissem a perfeição de que seriam capazes. Segundo esta visão, o homem é considerado imagem e semelhança de Deus e as Sagradas Escrituras são o cerne de sua formação, orientando o ensino da religião, da virtude e a instrução nas ciências, artes e línguas. A ideia que ampara a instrução é a de que o método universal faz germinar e desenvolver o que se encontra no interior dos homens, para que eles se apropriem de sua essência divina. Dessa forma, a didática comeniana depende da compreensão da base teológica que fundamenta as suas proposições e estas não podem ser separadas das ideias pedagógicas que direcionam o tratado da arte universal de ensinar tudo a todos. Os fundamentos do método universal comeniano (também chamado de método natural ou Didacografia) foram desenvolvidos a partir do princípio de que há uma natureza imutável em tudo o que existe no mundo. O homem e as coisas teriam uma natureza dada *a priori* por Deus e, neste contexto, a didática se constituiria no caminho invariável e seguro a ser seguido, tal qual o fluxo ininterrupto dos córregos, que se encaminhariam ao rio, seguindo o curso da

natureza, previamente estabelecido, natural e inquestionável. Cada ser deveria aflorar em ato o que nele existia em potência, cumprindo seu destino previamente traçado pela divina providência e garantindo a convivência harmônica entre os homens. Verificamos que na didática comeniana os seus fundamentos derivam da natureza das coisas e estes são vistos como as causas que demonstram as coisas como elas são e os motivos pelos quais elas não são de outra forma. Estes fundamentos imitam a ordem encontrada na natureza; o processo que desencadeiam deve ser gradual e linear; há neles a busca pela uniformização dos procedimentos e pela utilidade do que é ensinado para a formação da alma racional. O movimento a ser seguido no ensino parte do interior para o exterior, o que significa que à medida que os processos internos avançam há uma mudança nos aspectos externos, e este desenvolvimento passa a ser paralelo e a sofrer influências mútuas, relacionando a formação da alma e do corpo. Na discussão dos fundamentos de sua didática, apontamos que Comênio se aproxima, em diversos momentos, das concepções aristotélicas, a exemplo das noções acerca da matéria e forma, ato e potência, e, sobretudo, quanto à ideia de que a arte imita a natureza. Por outro lado, a poética brechtiana, em que se insere a tipologia didática, foi sendo desenvolvida no embate com a dramaturgia aristotélica e os conceitos de *mimesis*, identificação e *catarsis* foram discutidos frente ao princípio do estranhamento e à forma épica do teatro.

Há, portanto, relações diferentes estabelecidas por estes autores em relação às concepções aristotélicas, o que resulta em bases diversas para a compreensão do conceito de didática. Por fim, apontamos que as premissas que sustentam a didática comeniana foram organizadas segundo a ideia de que a moral precede a ciência, a visão rudimentar e geral antecede a particular, e os graus de complexidade no ensino iniciam do que é considerado fácil para o difícil, das partes para o todo.

Ressaltamos que a didática comeniana influenciou os estudos futuros acerca desta temática. A obra “Didática Magna” é uma referência na área educacional para os que se dedicam ao estudo da didática e continua a ser foco de investigações, mas para compreendermos este conceito não devemos desvinculá-lo do contexto histórico em que ele foi desenvolvido, nem do método de pensamento que conduziu à compreensão do homem e de suas relações sociais. Neste sentido, é equivocado reduzir a didática sob a perspectiva comeniana a um conjunto de técnicas para o

ensino ou a uma série de procedimentos a serem seguidos, como se estes fossem independentes de um determinado método de análise e de compreensão da realidade e das relações histórico-sociais estabelecidas. Comênio definiu a didática como a arte de ensinar tudo a todos, enfatizou a prática de seu método universal/natural nas escolas por meio de seus fundamentos; contudo, sua concepção estava alicerçada em uma forma específica de compreensão do homem, das relações sociais e da finalidade do ensino. Foi este aspecto que procuramos demonstrar em nossas observações, pois é precisamente por meio do estudo do contexto histórico e do método de análise que orientam a definição do conceito de didática que poderemos discutir a concepção de ensino. Com base nesta perspectiva, a compreensão da didática em nossa pesquisa se voltou a outra direção, buscamos este conceito nas relações estabelecidas entre o teatro e a pedagogia, segundo a proposta do teatro épico de Brecht, especificamente em sua tipologia didática.

Destacamos que as relações entre diversão e ensino foram perseguidas anteriormente, a exemplo do teatro dos mistérios medievais ou do teatro clássico espanhol e jesuítico; no entanto, na poética brechtiana elas se desenvolveram sobre bases diversas. Segundo Brecht, a diversão estende o espírito científico, que é restringido pela burguesia ao campo da natureza, às relações humanas e nele encontra a sua fonte de prazer; a diversão é produtiva quando se relaciona ao ensino por meio do conhecimento que emerge das soluções dos problemas vividos pelos homens e quando o mundo é demonstrado como em transformação, estimulando-se a atitude crítica e a tomada de decisão. Ensino e diversão se unem na poética brechtiana e, para que pudéssemos investigar o contexto de desenvolvimento desta estética, aprofundando os aspectos relacionados à didática, compusemos um panorama sobre as condições sócio-históricas do teatro europeu, em fins do século XIX e início do século XX, apontando o diálogo que Brecht estabeleceu com o teatro experimental desenvolvido neste período. Constatamos que, mesmo identificando a importância destes movimentos, Brecht considerou que o realismo não foi capaz de trazer à luz as verdadeiras leis da sociedade, limitando-se à tentativa de reprodução exata do real e excluindo o público por meio do jogo com a “quarta parede”; para ele, o naturalismo não superou o conflito entre a diversão e o ensino, elevando o elemento didático no teatro em detrimento do elemento artístico; e, em sentido oposto, o simbolismo elevou o elemento poético,

mas desconsiderou o didático. Sobre as vanguardas europeias, desenvolvidas na primeira metade do século XX, a avaliação de Brecht foi a de que estas não possibilitaram ao teatro e aos meios artísticos a compreensão das leis que regem a vida dos homens. Por fim, o teatro político de Piscator, que exerceu influências em suas concepções, foi visto como fundamental para a elevação do valor didático do palco e para a atribuição de um caráter pedagógico ao teatro. Todavia, Brecht desejava ultrapassar a propaganda política, englobando em sua poética os elementos didático e político, sem deixar de produzir arte. A conclusão deste autor foi a de que as experimentações anteriores enriqueceram o teatro, sem concretizarem, de forma dialética, as suas duas funções imprescindíveis: a diversão e o ensino. Conforme discutimos ao longo de nosso estudo, de acordo com a concepção brechtiana, o teatro une estas duas funções, sem prejuízo de uma sobre a outra. Evidenciamos que Brecht estabeleceu estes vínculos desde as suas primeiras peças, como em “Baal” (1918/1919), “Tambores na Noite” (1919), “Na Selva das Cidades – A luta de dois homens na megalópole de Chicago” (1921/1923) e “Ascensão e Queda da Cidade de Mahagonny - Ópera” (1928/1929). Nestas peças, o autor expôs as contradições presentes nas relações sociais, discutiu a moral sem tornar a narrativa moralizante, problematizou o comportamento associal frente às convenções estabelecidas, abordou a questão da necessidade de ajuda e o conflito entre o indivíduo e a coletividade. Comprovamos que o elemento didático não se restringiu às peças didáticas, ele constituiu parte integrante e fundamental na totalidade da produção teatral de Brecht. Para os nossos propósitos, foi imprescindível analisar, na sequência, as peças didáticas e os escritos teóricos acerca das relações entre o teatro e a pedagogia, pois neste momento de sua produção. Brecht formulou sínteses que nos permitiram aprofundar a compreensão sobre o conceito de didática.

A discussão das peças didáticas e de seus fundamentos nos levou à concepção de que a didática se expressa pelo exercício dialético de análise e reflexão sobre a realidade social, sendo esta mutável, descontínua, produzida pelos homens e passível de ser transformada por eles. As tensões, contradições e possibilidades demonstradas nas ações e nos acontecimentos sociais propiciam que o homem analise as leis que regem a sua vida, tomando como base o princípio do estranhamento, o qual possibilita que os acontecimentos e comportamentos não sejam vistos como naturais e evidentes, suscitando o questionamento e abrindo

espaço para que sejam consideradas outras possibilidades. Ao estranhar, o comum é tomado como singular e como passível de discussão. Neste contexto, o homem questiona as condutas, as crenças, os valores, as formas de pensar e agir que embasam as condições da sociedade em que vive. Na sociedade capitalista, estas condições estão pautadas na desigualdade e exploração do homem pelo homem. No entanto, Brecht aponta que o destino do homem é determinado pelo próprio homem, não há uma essência/natureza humana imutável, por isso a formação dos seres não se volta a uma existência futura, mas ao momento histórico-social vivido. O homem é visto como um ser em processo, mutável e pertence a uma determinada classe social. As relações existentes no meio se encontram determinadas pela organização social do trabalho; no entanto, a ordem social pode ser alterada porque tanto ela quanto o próprio homem são fruto de uma construção histórica. Não há uma ordem universal a ser mantida nas relações entre os homens, o mundo é visto sob uma perspectiva de possibilidades (como ele poderá ser) e o ser social determina o pensamento. Esta visão de homem e mundo, sobre a qual está pautada a didática nas peças didáticas, é orientada pelo materialismo histórico e dialético, e se volta à compreensão das condições objetivas de existência e às possibilidades de mudança das bases sociais em que assenta a convivência entre os homens. É preciso que o homem analise a ação dos homens frente às relações histórico-sociais, que aprenda com elas, que as questione e as transforme. Dessa forma, ao invés de demonstrar as coisas como elas são e os motivos pelos quais elas não são de outra forma, pretende-se proceder ao exame das leis e processos que regem as relações sociais e as possibilidades de mudança.

A observação e a ação, o pensar e o agir, a inter-relação teoria e prática fundamentam a didática nas peças didáticas, voltando-se à finalidade de que o homem desenvolva o conhecimento da sociedade em que vive, questione o que é comum por meio do processo de estranhamento e não considere nada imutável. O princípio norteador das peças didáticas é que elas ensinam quando nelas se atua. Além disso, o público não é imprescindível e o estudo do efeito de estranhamento, juntamente com o modelo de ação (o texto destas peças), possibilitam a superação do cotidiano e o desenvolvimento da emancipação intelectual e moral do homem. Trazendo estas questões para a práxis pedagógica, defendemos que se faz preciso discutir o que significa ensinar e aprender, o que é considerado modelar na escola, como desenvolver o princípio do estranhamento tornando o olhar admirado frente ao

que é comumente visto como natural, e de que formas é possível vincular a formação pedagógica à formação política e estética. Estas são questões que merecem maiores aprofundamentos em estudos futuros.

Com a nossa pesquisa, concluímos que a didática nas peças didáticas trouxe a compreensão do ensino como uma ação intencional, dirigida e organizada, que não implica em passividade naquele que ensina e naquele que aprende, que se une à diversão e pretende que o homem seja influenciado socialmente em suas formas de pensar e agir. Se a função fundamental do teatro é divertir, a da escola é ensinar; mas isto não nos impossibilitou a exploração das relações entre teatro e pedagogia, pois o conceito de didática nas peças didáticas traz contribuições a estas duas instituições. Assim, em nossa discussão sobre a didática nas peças didáticas, pudemos situar o ensino em cena, como mobilizador do pensamento dialético entre os envolvidos no processo, como um conceito e uma ação que se volta à análise das relações entre os homens e que visa contribuir na luta pela transformação das condições opressoras em que eles vivem. No teatro e na escola, a busca por um novo mundo e pela transformação da convivência entre os homens se constitui no fim último a que se destina a existência humana.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA; José Luís Vieira de; OLIVEIRA, Edilson Moreira de; ARNONI, Maria Eliza Brefere. **Mediação dialética na educação escolar**: teoria e prática. São Paulo: Edições Loyola, 2007.
- AMORIM, Breno Gomes de Lima. Sagas de Famílias e Civismo Romano na Narrativa Liviana. **Alétheia Revista de Estudos sobre Antiguidade e Medievo**, vol. 9, n. 2, p. 1-9, 2014. Disponível em: <http://www.periodicos.ufrn.br/aletheia/article/view/6678/5211> Acesso em 10 de dezembro de 2015.
- BACKES, Marcelo. Nota e tradução do poema - O manifesto. In: BRECHT, Bertolt. O manifesto. Nota e Tradução de Marcelo Backes. **Revista Crítica Marxista**, n. 16, p. 109-120, março, 2003. São Paulo: Boitempo Editorial, 2003.
- BACON, Francis. **Novum Organum**. Tradução e notas: José Aluysio Reis de Andrade. Obra digitalizada por membros do grupo de discussão Acrópolis (Filosofia). Versão para eBooksBrasil.org. Disponível em: <http://www.ebooksbrasil.org/eLibris/norganum.html> Acesso em 20 de agosto de 2015.
- BALAKIAN, Anna. **O Simbolismo**. Tradução de José Bonifácio A. Caldas. São Paulo: Perspectiva, 2000.
- BENJAMIN, Walter. Que é o teatro épico? Um estudo sobre Brecht. In: _____. **Magia e técnica, arte e política**. Ensaios sobre literatura e história da cultura. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. 4ª. ed. Obras Escolhidas, I. São Paulo: Brasiliense, 1985.
- BERTHOLD, Margot. **História Mundial do teatro**. Tradução de Maria Paula V. Zurawski, J. Ginsburg, Sérgio Coelho e Clóvis Garcia. 5ª. ed. São Paulo: Perspectiva, 2011.
- BORNHEIM, Gerd. **Brecht – a estética do teatro**. Rio de Janeiro: Graal, 1992.
- BRECHT, Bertolt. Teoria do rádio (1927-1932) Tradução de Regina Carvalho e Valci Zuculoto, vol. I. Florianópolis: Insular, 2005a, p. 35-45. In: MEDITSCH, Eduardo (org.) **Teorias do Rádio**: textos e contextos – vol. I. 1ª. ed. Florianópolis: Insular, 2005a. Disponível em <http://www.almanaquedacomunicacao.com.br/o-radio-na-visao-de-bertolt-brecht-em-1932/> Acesso em 10 de dezembro de 2015.
- _____. **Fragmento**. Schriften I, 1927?.
- _____. **Estudos sobre teatro**: para uma arte dramática não-aristotélica. Coligidos por Siegfried Unseld. Lisboa: Portugalia, c1957 (Coleção problemas; v. 1).
- _____. **Teatro dialético** - ensaios. Seleção e introdução de Luiz Carlos Maciel. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1967. (Coleção Teatro Hoje, v. 8).

BRECHT, Bertolt. **Diários de Brecht**: diários de 1920 a 1922: anotações autobiográficas de 1920 a 1954. Organização de Herta Ramthun. Tradução de Reinaldo Guarany. Porto Alegre: L&PM, 1995a.

_____. Baal (1918-1919). Tradução de Márcio Aurélio e Willi Bolle. In:_____. **Teatro Completo em 12 volumes**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996. 12v. (Coleção Teatro, v. 1).

_____. Tambores na noite (1919). Tradução de Fernando Peixoto. In:_____. **Teatro Completo em 12 volumes**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996. 12v. (Coleção Teatro, v. 1).

_____. O Mendigo ou o Cachorro Morto (1919). Tradução de Fernando Peixoto. In:_____. **Teatro Completo em 12 volumes**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996. 12v. (Coleção Teatro, v. 1).

_____. Na selva das cidades (1921-1923). Tradução de Fernando Peixoto, Renato Borghi, Elisabeth Kander e Wolfgang Bader. In:_____. **Teatro Completo em 12 volumes**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. 12v. (Coleção Teatro, v. 2).

_____. Um homem é um homem (1924-1925). Tradução de Fernando Peixoto. In:_____. **Teatro Completo em 12 volumes**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. 12v. (Coleção Teatro, v. 2).

_____. Ascensão e Queda da Cidade de Mahagonny – Ópera (1928-1929). Tradução de Luis Antônio Martinez Corrêa e Wolfgang Bader. In:_____. **Teatro Completo em 12 volumes**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004. 12v. (Coleção Teatro, v. 3).

_____. O Voo sobre o Oceano – Peça Didática Radiofônica para Rapazes e Moças (1928-1929). Tradução de Fernando Peixoto. In:_____. **Teatro Completo em 12 volumes**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004. 12v. (Coleção Teatro, v. 3).

_____. A Peça Didática de Baden-Baden sobre o Acordo (1929). Tradução de Fernando Peixoto. In:_____. **Teatro Completo em 12 volumes**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004. 12v. (Coleção Teatro, v. 3).

_____. Aquele que Diz Sim e Aquele que Diz não – Óperas Escolares (1929/1930). Tradução de Luis Antônio Martinez Corrêa e Marshall Netherland. In:_____. **Teatro Completo em 12 volumes**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004. 12v. (Coleção Teatro, v. 3).

_____. A Decisão – Peça Didática (1929/1930). Tradução de Ingrid Dormien Koudela. In:_____. **Teatro Completo em 12 volumes**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004. 12v. (Coleção Teatro, v. 3).

_____. A Exceção e a Regra – Peça didática (1929/1930). Tradução de Geir Campos. In:_____. **Teatro Completo em 12 volumes**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994. 12v. (Coleção Teatro, v. 4).

BRECHT, Bertolt. Os Horácios e os Curiácios – Peça escolar (1934). Tradução de Mário da Silva. In: _____. **Teatro Completo em 12 volumes**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005b. 12v. (Coleção Teatro, v. 5).

_____. Decadência do egoísta Johann Fatzer. Tradução de Ingrid D. Koudela. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995b. In: In: _____. **Teatro Completo em 12 volumes**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995b, 12v. (Coleção Teatro, v. 12).

_____. **Poemas 1913-1956**. Seleção e tradução de Paulo César Souza. São Paulo: Editora 34, 2000.

_____. **O declínio do egoísta Johann Fatzer**. Organização de Heiner Müller. Tradução de Christine Röhrig. São Paulo: Cosac & Naify, 2002.

_____. **Estudos sobre teatro**. Apresentação Aderbal Freire-Filho, tradução Fiana Pais Brandão: textos coletados por Siegfried Unseld. 2ª. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005c.

_____. O Maligno Baal, o Associal. Tradução de Ingrid Dormien Koudela, p. 133-146 (Baal Der böse Baal der Asoziale, Frankfurt, Shurkamp, 1994, pp. 78-91). In: KOUDELA, Ingrid Dormien. **Brecht na Pós-Modernidade**. São Paulo: Perspectiva, 2012. (Debates; 281).

CAVALCANTI, Cláudia. **A literatura expressionista alemã**. São Paulo: Ática, 1995.

CARLSON, Marvin. **Teorias do teatro**: estudo histórico-crítico, dos gregos à atualidade. Tradução de Gilson César Cardoso de Souza. São Paulo: Fundação EUNESP, 1997.

COULANGES, Numa-Denys Fustel de. **A Cidade Antiga**. (La Cité Antique - Étude sur Le Culte, Le Droit, Les Institutions de la Grèce et de Rome). Tradução de Frederico Ozanam Pessoa de Barros. Fonte Digital, eBooksBrasil, 2006. Disponível em <http://www.ebooksbrasil.org/eLibris/cidadeantiga.html#A> Acesso em 12 de dezembro de 2015.

COMÊNIO, João Amós. **Didáctica Magna**. Tratado da arte universal de ensinar tudo a todos. Introdução, Tradução e Notas de Joaquim Ferreira Gomes. 4ª. ed. Lisboa: Calouste Gulbenkian, 1996.

CONCILIO, Vicente. **Baden Baden**. Modelo de ação e encenação em processo com a peça didática de Bertolt Brecht. 202f. Tese (Doutorado). Departamento de Artes Cênicas da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo, 2013.

COSTA, Iná Camargo. **Sinta o Drama**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

_____. Brecht e o teatro épico. Palestra proferida no Teatro Fábrica em 3 de maio de 2005. **Revista Literatura e Sociedade**. São Paulo: USP, n. 13, p. 214-233, 2010. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/ls/article/view/64092/66799> Acesso em 14 de dezembro de 2015.

COVELLO, Sérgio Carlos. **Comenius, a construção da pedagogia**. São Paulo: SEJAC, 1991.

EGGENSPERGER, Klaus; NAMEKATA, Márcia Hitomi. Brecht e o Teatro Nô: a peça Tanikô. 14º Simpósio da International Brecht Society, Universidade Federal do Rio Grande do Sul: Porto Alegre, 2013. **Anais do Simpósio da International Brecht Society**, vol.1, p. 1-10, 2013. Disponível em <http://www.ufrgs.br/ppgac/wp-content/uploads/2013/10/Brecht-e-o-Teatro-N%C3%B4-a-pe%C3%A7a-Tanik%C3%B4.pdf> Acesso em 14 de dezembro de 2015.

EWEN, Frederic. **Bertolt Brecht – sua vida, sua arte, seu tempo**. Tradução de Lya Luft. São Paulo: Globo, 1991.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. Disponível em: http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/paulofreire/paulo_freire_pedagogia_do_oprimido.pdf Acesso em 25 de outubro de 2015.

FURNESS, R. S. **Expressionismo**. Tradução de Geraldo Gerson de Souza. São Paulo: Perspectiva, 1990.

GATTI, Luciano. Questões sobre A medida, de Brecht. **Revista eletrônica de estética Viso** - Cadernos de estética aplicada nº 11, jan/jun, p. 1-15, 2012. Disponível em: <http://www.revistaviso.com.br/> Acesso em 07 de dezembro de 2015.

GONÇALVES, Natália Kneipp Ribeiro. **As peças didáticas de Bertolt Brecht e o processo de alfabetização**. 170f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Instituto de Biociências (UNESP/IB) Rio Claro: São Paulo, 2005.

GONÇALVES, Maria Fernanda Martins. Comenius e a Internacionalização do Ensino. **Revista Millenium on line**. Internacionalização da Educação. Instituto Superior Politécnico de Viseu; Portugal, ano 3, n. 11, julho de 1998, s/p. Disponível em: http://www.ipv.pt/millenium/Millenium_11.htm Acesso em 18 de setembro de 2015.

GRUBISICH, Teresa Maria. **A Parábola Teatral de Bertolt Brecht: Tese ou Antítese?** 168f. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Estudos Literários da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara: São Paulo, 2007.

HOFF, Sandino. **O compromisso com a educação**: proposta de Ratke e do neoliberalismo. 23ª Reunião da Anped. 2000. Disponível em: <http://23reuniao.anped.org.br/textos/1710t.PDF> Acesso em 10 de abril de 2015.

_____. Escola Pública Religiosa: Ratke. **Intermeio**: Revista do Mestrado em Educação, Campo Grande, MS, 4(8), p. 108-120, 1998. Disponível em: <http://www.propp.ufms.br/poseduc/revistas/intermeio/revistas/8/8artigo12.pdf> Acesso em 15 de abril de 2015.

KOUDELA, Ingrid Dormien. **Um voo brechtiano**: teoria e prática da peça didática. (Jacó Guinsburg, Reiner Steinweg). São Paulo: Perspectiva: FAPESP, 1992. (Debates, v. 248).

_____. **Texto e jogo**: uma didática brechtiana. São Paulo: Perspectiva, 1999. (Debates; 271).

_____. **Brecht**: um jogo de aprendizagem. 2ª. ed. São Paulo: Perspectiva, 2010. (1ª. edição, 1991; Coleção Estudos, 117/ dirigida por J. Guinsburg).

_____. **Brecht na Pós-Modernidade**. 1ª. ed. São Paulo: Perspectiva, 2012. (Debates; 281).

_____. **Entrevista I**. [04/novembro, 2013]. Entrevistadora: Natália Kneipp Ribeiro Gonçalves, São Paulo: Residência de Ingrid Dormien Koudela, 2013. 3 cassetes sonoros (60 min).

LACERDA, Júlia Fernandes. **A Dramaturgia de Hilda Hilst**: percursos e diálogos entre o dramático e o não dramático. 121f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Teatro do Centro de Artes da Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC. Florianópolis: Santa Catarina, 2013.

LASCARIDES, Celia. **J. A. Comenius**: Reflections in the New World. Paper presented at the International Conference for the History of Education. Praga/Agosto, 1990. Disponível em: <http://eric.ed.gov/?id=ED337249> Acesso em 18 de setembro de 2015.

LÊNIN, Vladimir Ilitch. As Tarefas das Uniões da Juventude. Discurso no III Congresso de toda a Rússia da União Comunista da Juventude da Rússia, 2 de outubro de 1920. In: DOCUMENTO. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, número especial, p. 1-10, abr. 2011. Número especial da Revista Histedbr organizado pelos Grupos de Pesquisa em História, Sociedade e Educação no Brasil – GT da Região Oeste do Paraná – HISTEDOPR e Estudos e Pesquisas Marxismo, História, Tempo Livre e Educação – MHTLE, com a temática: “Marxismo e Educação. Disponível em: <https://www.fe.unicamp.br/revistas/ged/histedbr/article/view/3292/2918> Acesso em 04 de dezembro de 2015.

LIVIO, Tito. Historia de Roma: desde su fundación. Libros I a X. (Ab vrbe condita. Titvs Livivs). Traducción por Bruce J. Butterfield, 1996. Traducción del inglés al castellano por Antonio D. Duarte Sánchez, 2011. Disponível em: <http://historiodigital.com/download/tito%20livio%20i.pdf> Acesso em 08 de dezembro de 2015.

LOUREIRO, Isabel Maria. **Rosa Luxemburgo**: os dilemas da ação revolucionária. São Paulo: UNESP; Editora Fundação Perseu Abramo, 2004.

LOPES, Edson Pereira. **O conceito de teologia e pedagogia na Didática Magna de Comenius**. São Paulo: Editora Mackenzie, 2003. - (Descoberta; 1).

LUKÁCS, Georg. Narrar ou descrever? – Contribuição para uma discussão sobre o naturalismo e o formalismo. Tradução de Giseh Vianna Konder, p. 43-94, 1965. In: _____. **Ensaio sobre literatura**. Coordenação de Leandro Konder. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1965.

MANTOVANI, Pedro. **Complexo Fatzer de Brecht** - tradução, introdução e notas. 2011. 219 f. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Departamento de Filosofia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

MARTINS, Evandro Silva. A Etimologia de Alguns Vocábulos Referentes à Educação. **Revista Olhares e Trilhas**. Uberlândia, ano 6, n. VI, p. 31-36, 2005.

MARTINS, Liana Carreira. Do azul ao branco: **Mallarmé e as constelações da crise**. 112f. Mestrado (dissertação) – Programa de Pós Graduação em Letras Neolatinas, Universidade Federal do Rio de Janeiro. Estudos Literários – Literaturas de Língua Francesa, 2011.

MARX, Karl. **Manuscritos Econômico-Filosóficos**. 1844. Tradução, Apresentação e Notas de Jesus Ranieri. São Paulo: Boitempo Editorial, 2004.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto Comunista**. 1848. Organização e Introdução de Osvaldo Coggiola. São Paulo: Boitempo Editorial, 2007.

_____. **A ideologia alemã**. Feuerbach – a contraposição entre as cosmovisões materialista e idealista. Tradução de Frank Müller. São Paulo: Martin Claret, 2008.

MELLO, Suzana Campos de Albuquerque. **A exceção e a regra de Bertolt Brecht ou a exceção como regra: uma leitura**. 167f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Língua e Literatura Alemã, Faculdade de Filosofia e Letras Humanas, Departamento de Letras Moderno - área de Alemão da Universidade de São Paulo (USP): São Paulo, 2009. Disponível em <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8144/tde-01122009-125813/pt-br.php> Acesso em 08 de dezembro de 2015.

MONIZ, Edmundo. Prefácio. In: BRECHT, BERTOLT. **Antologia Poética**. Versão e Prefácio de Edmundo Moniz. Rio de Janeiro: Elo, 1982.

NARODOWSKI, Mariano. **Comenius & a Educação**. Tradução de Alfredo Veiga-Neto. 2ª. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

NEVES, Sandra Garcia; GASPARIN, João Luiz. Os Princípios Fundamentais de Ratke e de Comênio para a Universalização do Ensino Escolar. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, número especial, p. 215-226, mai. 2010. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/37e/art14_37e.pdf Acesso em 20 de junho de 2015.

PASTA JÚNIOR, José Antônio. **Trabalho de Brecht** - Breve Introdução ao estudo de uma Classicidade Contemporânea. São Paulo: Ática, 1986.

PEREIRA, Maria Antonieta. Performance e mímica: processos de tradução no Cone Sul. **Cadernos de Tradução**, Florianópolis: UFSC/NUT – Universidade Federal de Santa Catarina. Cadernos de Tradução, vol. 1, n. 7, p. 247-258, 2001. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/traducao/article/view/5756/5390> Acesso em 8 de julho de 2014.

PEIXOTO, Fernando. **Brecht: Vida e Obra**. 2a. ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

PEIXOTO, Fernando. **Brecht: uma introdução ao teatro dialético**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981. (Coleção Teatro; v. 6).

PIAGET, Jean. The significance of John Amos Comenius at the present time. Introdução a uma coletânea de textos de Comenius publicada pela UNESCO, 1957. In: COLEÇÃO EDUCADORES MEC. **Jan Amos Comênio**. Tradução: Martha Aparecida Santana Marcondes, Pedro Marcondes, Gino Marzio Ciriello Mazzetto; Organização: Martha Aparecida Santana Marcondes. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=205230 Acesso em 18 de setembro de 2015.

PINTO, Pedro Arnaldo Henriques Serra. **Eu, o outro e nossas circunstâncias: o legado de Stanislavski para uma formação teatral eticamente comprometida**. 197f. Tese (doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas, Universidade Federal da Bahia. Escola de Teatro, Salvador, 2013.

PISCATOR, Erwin. **Teatro político**. Tradução de Aldo Della Nina. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968. (Série Teoria e História, Coleção Teatro Hoje, v. 9).

RATKE, Wolfgang. **Escritos sobre A Nova Arte de Ensinar de Wolfgang Ratke (1571-1635); textos escolhidos**. Apresentação, tradução e notas de Sandino Hoff. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2008. (Coleção Clássicos da Educação).

RICHARD, Lionel. **A República de Weimar**. São Paulo: Companhia das Letras: Círculo do Livro, 1988.

RIZZO, Eraldo Pêra. **Ator e estranhamento: Brecht e Stanislavski, segundo Kusnet**. 2ª. edição. São Paulo: Editora Senac, 2011.

RODRIGUES, Wilma. **Introdução à obra de Bertolt Brecht**. Série de textos modernos VII. Universidade de São Paulo/USP: Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras. Cadeira de Língua e Literatura Alemã, 1968.

RÖHL, Ruth. Teatro Expressionista. **Pandaemonium Germanicum**. São Paulo: USP (Revista de Estudos Germânicos), n. 1, p. 21-26, nov. 1997. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/pg/article/view/62637/65434> Acesso em 08 de julho de 2014.

ROSENFELD, Anatol. **O teatro épico**. São Paulo: São Paulo Editora, 1965. (Coleção Buriti).

ROUBINE, Jean-Jacques. **Introdução às grandes teorias do teatro**. Tradução de André Telles. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

SCHILLER, Friedrich. **Os Bandoleiros**. Tradução, organização, prefácio, comentários e notas de Marcelo Backes. Edição comentada. Porto Alegre, L&PM 2001.

SCHWARZ, Bernhard Johannes. **No caminho de Georg Büchner: a recepção da obra de Georg Büchner nos dramas Tambores na Noite e Baal, de Bertolt Brecht**. 2008. 227f. Tese (Doutorado em Língua e Literatura Alemã) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8144/tde-29012009-164643> Acesso em 05 de julho de 2014.

SHAFAN, Joseph. **As Fábulas de Esopo**. Adaptação baseada na edição em língua portuguesa: "Fabulas de Esopo - com applicações moraes a cada fabula" – 1848, Paris, Typographia de Pillet Fils Ainé [domínio público em <http://pt.wikisource.org>], 2008. Disponível em <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/ea000378.pdf> Acesso em 08 de dezembro de 2015.

SHIRER, William Lawrence. **Ascensão e Queda do III Reich**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1960, 4v. (Coleção Documentos da História Contemporânea).

STEINWEG, Reiner. **Brecht Modell der Lehrstücke. Zeugnisse, Diskussion, Erfahrungen**. Frankfurt am Main, Suhrkamp Verlag, 1976.

TELES, Gilberto Mendonça. **Vanguarda Europeia e Modernismo Brasileiro**. Petrópolis, Vozes, 1997.

TEIXEIRA, Francimara Nogueira. **Diga que você está de acordo!** - O Material Fatzer de Brecht como Modelo de Ação. 2013. 284f. Tese (Doutorado) - Universidade Federal da Bahia, Departamento de Artes Cênicas, Salvador, 2013.

TREVISAN, Anderson Ricardo. A Virtude Neoclássica e a Moral Durkheimiana: uma leitura do quadro "O Juramento dos Horácios", de Jacques-Louis David (1748-1825). **Baleia na Rede Revista online do Grupo Pesquisa em Cinema e Literatura**, vol. 1, nº 6, ano VI, p. 430-448, dez. 2009. Disponível em: http://www.marilia.unesp.br/Home/RevistasEletronicas/BaleianaRede/Edicao06/Durkheim_e_o_neclassicismo_pdf.pdf Acesso em 10 de dezembro de 2015

TRINGALI, Dante. Dadaísmo e Surrealismo. Programa de Pós-Graduação em Letras - Estudos Literários. **Itinerários** - Revista de Literatura, n.1, p. 27-59, 1990. Disponível em: <http://seer.fclar.unesp.br/itinerarios/article/view/1236/1004> Acesso em 25 de outubro de 2015.

VENDRAMINI, José Eduardo. A Commedia Dell'arte e sua Reoperacionalização. **Revista Trans/Form/Ação** [online]. São Paulo, n. 24, p. 57-83, 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/trans/v24n1/v24n1a04.pdf> Acesso em 08 de julho de 2015.

WERLE, Marco Aurélio. Winckelmann, Lessing e Herder: estéticas do efeito?
Revista Trans/Form/Ação [online]. São Paulo, n. .23, p. 19-50, 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/trans/v23n1/v23n1a02.pdf> Acesso em 16 de janeiro de 2015.

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

ARISTÓTELES. **Organon**. Tradução, Prefácio e Notas de Pinharanda Gomes. Lisboa, Portugal: Guimarães Editores Lda, 1985, vol. I (I – Categorias; II – Periérmeneias – Coleção Filosofia e Ensaios).

_____. **Poética**. Prefácio de Maria Helena da Rocha Pereira, tradução e notas de Ana Maria Valente. Lisboa, Portugal: Fundação Calouste Gulbenkian, 2008. Disponível em: <https://joaocamillopenna.files.wordpress.com/2014/08/aristc3b3teles-poetica-gulbenkian-dig-c.pdf> Acesso em 25 de outubro de 2015.

_____. **Metafísica**. Livro I e II. Tradução de Vincenzo Cocco, notas de Joaquim de Carvalho. Seleção de Textos de José Américo Motta Pessanha. Editor Victor Civita. São Paulo: Abril S.A. Cultural, 1984. Disponível em: https://efsrba.bn1304.livefilestore.com/y3mPZWVbv7BsBlfhyRnJsJRBwrkM2KdzFgV6zbVgkqvjSwbSw05j69nj3ZL4HkGgebEqyb_Wwya1Oa0drqfu2zhChD5076sR6_Q8lXpxgSoC2Z1jCgddZ35OAnMvk20XYG/ARIST%C3%93TELES%20-%20Metaf%C3%ADsica%20%28Livro%20I%20e%20II%29.pdf?psid=1 Acesso em 25 de outubro de 2015.

BARTHES, Roland. **Ensayos Críticos**. Traducción del francés por Carlos Pujol. Buenos Aires: Seix Barral Los Tres Mundos, 2003.

BOAL, Augusto. **Teatro do Oprimido e outras poéticas**. 2ª. edição. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980. (Coleção Teatro Hoje, v. 27).

BRECHT, Bertolt. Carácter popular del arte y arte realista. Charla durante el ensayo. La dialéctica proletária. p. 55-73, 1979. In: ARTE Y SOCIEDAD. **Brecht, Groz, Piscator**. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Caldén, 1979.

_____. Função social do teatro. Seleção e Tradução de Heitor O'Dwyer. p. 65-119, 1967. In: SOCIOLOGIA DA ARTE III. **Herbert Read, Pierre Francastel, Bertolt Brecht**. Textos Básicos de Ciências Sociais. Organização e Introdução de Gilberto Velho. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1967.

CANDAU, Vera Maria (org). **Didática**: questões contemporâneas. Rio de Janeiro: Forma & Ação, 2009.

_____. **A Didática em questão**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

_____. **Rumo a uma nova didática**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

CARVALHO, Sérgio de (org). **Introdução ao teatro dialético**. Experimentos da Companhia do Latão. São Paulo: Editora Expressão Popular, 2009.

CHIAIRINI, Paolo. **Bertolt Brecht**. Tradução de Fátima de Souza. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1967. (Coleção Teatro Hoje, v. 6).

DESUCHÉ, Jacques. **La técnica teatral de Bertolt Brecht**. Introducción de Ricard Salvat. Barcelona, Espanha: Ediciones Oikos-Tau, 1966.

EAGLETON, Terry. **Marxismo e crítica literária**. Tradução de Matheus Corrêa. São Paulo: Editora UNESP, 2011.

_____. **Ideologia**. Uma introdução. Tradução de Luís Carlos Borges e Silvana Vieira. São Paulo: Editora UNESP: Editora Boitempo, 1997.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (org.). **Didática e interdisciplinaridade**. Campinas: Papyrus, 2005.

GUINSBURG, Jacó. **Diálogos sobre o teatro**. Introdução e Organização de Armando Sérgio da Silva. São Paulo: Editora UNESP, 1992.

LÉNINE, Vladimir Ilitch. **A doença infantil do comunismo**. O Radicalismo de Esquerda. Introdução de Nina Sevriuguina. Tradução, revisão e arranjo gráfico de Coletivo das Edições Avante. Biblioteca do Marxismo-Leninismo/2. Lisboa, Portugal: Edições Avante, 1975.

LIBÂNIO, José Carlos. **Didática**. 2ª. edição. São Paulo: Cortez, 2013.

MARX, Karl. **O capital**. Tradução e condensação de Gabriel Deville. Bauru, São Paulo: EDIPRO, 2003. (Série Clássicos Edipro).

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Cultura, arte e literatura**. Textos Escolhidos. Tradução de José Paulo Netto e Miguel Makoto Cavalcanti Yoshida. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

MORAVIAN MUSEUM. **Linking the past with the future**. Disponível em: <http://www.mzm.cz/en/comenius-journeys/> Acesso em 15 de setembro de 2015.

MÜLLER, Heiner. **Guerra sem batalha** – uma vida entre duas ditaduras. Tradução de Karola Zimber. São Paulo: Edição Liberdade, 1997.

POSADA, Francisco. **Lukács, Brecht e a situação atual do realismo socialista**. Tradução de A. Veiga Filho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1970. (Coleção Perspectivas do Homem, v. 67).

ROUBINE, Jean-Jacques. **Introdução às grandes teorias do teatro**. Tradução de André Telles. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

_____. **A linguagem da encenação teatral**. Tradução e apresentação de Yan Michalski. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

TEIXEIRA, Francimara Nogueira. **Prazer e crítica**: o conceito de diversão no teatro de Bertolt Brecht. São Paulo: Annablume, 2003.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.). **Didática**: o ensino e suas relações. Campinas: Papyrus, 2011.

WACHOWICZ, Lilian Anna. **O método dialético na didática**. Campinas: Papirus, 1989. (Coleção magistério: formação e trabalho pedagógico).

WINZER, Klaus-Dieter. **Berliner ensemble 35 anos**: um trabalho teatral em defesa da paz. Tradução e apresentação de Fernando Peixoto. São Paulo: Hucitec, 1984.

APÊNDICES

APÊNDICE A: ENTREVISTA - DRA. INGRID DORMIEN KOUDELA

Entrevista em 04 de novembro de 2013. Entrevistadora: Natália Kneipp Ribeiro Gonçalves, São Paulo: Residência da entrevistada. 3 cassetes sonoros (60 min).

Entrevistadora: N.K.R.G.

Entrevistada: I.D.K.

N.K.R.G. - Como podemos compreender e caracterizar a visão geral do teatro de Brecht, posicionando e fundamentando as peças didáticas em sua totalidade?

I.D.K. – Brecht escreve subtítulos para as peças didáticas, então ele cria uma tipologia dramatúrgica. Ele fala em peça épica de espetáculo e peça didática. “Cena de Rua” é um texto teórico do Brecht e ele tem um poema que se chama teatro do cotidiano, na verdade Cena de Rua é um comentário sobre esse poema. Ele propõe “Cena de Rua” como exemplo de uma peça de teatro épico. Mas estes dois textos estão intimamente ligados à peça didática. O Cena de Rua, que é um artigo teórico e está também analisado por ele no “Ensaio sobre teatro”, é mais do que um comentário sobre o teatro épico; neste texto ele propõe um modelo do teatro épico porque ele queria ver o seu teatro ligado ao cotidiano. Então, ele fala em teatro épico natural porque ele está analisando uma cena de rua, como é que esse teatro épico acontece a todo o momento no burburinho das ruas, e o teatro épico artístico seriam as peças que ele escreveu. Mas ele propõe o teatro do cotidiano como exemplo para todo o teatro épico dele. “Vocês, artistas que fazem teatro em grandes casas sob sóis artificiais diante da multidão calada, procurem alguma vez aquele teatro encenado na rua”. Esse teatro que é anônimo, feito no burburinho das ruas, ele mostra um açougueiro vendendo em uma feira, as pessoas atuando são modelos de teatro épico que ele vai buscar no cotidiano. Eu prefiro usar o termo teatro épico porque o próprio Brecht preferiu e o termo dialética caiu em desuso. Então se usa mais teatro épico porque dialética é um termo assim meio controvertido hoje, como o termo criatividade. A peça didática é uma tipologia e a peça épica de espetáculo é outra tipologia, mas tudo é teatro épico, a poética do Brecht chama-se teatro épico. Ele fala que o teatro didático faz parte do teatro épico. Dentro do teatro épico tem várias tipologias, a didática, a de espetáculo; os poemas podem ser outra... a obra

inteira. Ele distingue a peça épica de espetáculo e a peça didática. A dramaturgia é o escrever teatro, são as peças, e o espetáculo é a encenação.

N.K.R.G. – Sobre o processo de experimentação denominado “Versuche” (tentativas/experimentos), o que você poderia comentar acerca da representação crítica da realidade desenvolvida por Brecht pela arte, cujas estratégias político-estéticas foram a ópera, a peça didática e o experimento sociológico? A peça didática pode ser vista como um experimento sociológico? Qual a relação da ópera com as óperas escolares nas peças didáticas? Em que a ópera, a peça didática e o experimento sociológico se diferenciam? Cito um trecho de sua obra “Brecht: um jogo de aprendizagem”, em que você afirma que o experimento realizado por Brecht com as peças didáticas pode ser visto como “(...) uma tentativa de traduzir os conhecimentos adquiridos, principalmente a dialética marxista, em formas dramáticas” (KOUDELA, Ingrid Dormien. **Brecht: um jogo de aprendizagem**. 2ª. ed. São Paulo: Perspectiva, 2010, p. 10). Poderia comentar esta citação?

I.D.K. – Brecht trabalha com as peças didáticas até o final da vida. Ele não as encenou mais porque, na verdade, é uma pedagogia utópica, ele mal encenou estas peças, encenou em festivais de música, em Baden Baden, encenou com dois corais operários - “A Decisão”, fez essa experimentação na escola com “Aquele que diz sim” e “Aquele que diz não”, mas ele continuou se debruçando sobre essa dramaturgia. Então a teoria das fases, que era assim, o jovem Brecht que era anárquico e depois o Brecht marxista... não cabe mais. Esse período dos experimentos ocorreu, mas o que não dá para falar é que ele o abandonou. O experimento sociológico no sentido assim de experimentar, fazer com que a realidade se desvele por meio do teatro. Então, por exemplo, em “O Voo sobre o Oceano”, ele chama de ópera escolar, mas são nomes que ele dá, ele não é tão categórico. Você pode remeter a estes termos, ele deu tal subtítulo, mas é difícil fechar qualquer questão sobre o Brecht porque depois ele se contradiz, fala o contrário... é complicado, o melhor é ater-se ao que ele falou do que querer fechar, ele não é sistêmico assim. Sobre a tentativa de traduzir os conhecimentos adquiridos, principalmente a dialética marxista, em formas dramáticas eu acho, hoje, um pouco chapada essa formulação porque o Brecht estava se confrontando naquele momento, sabe? Claro que o marxismo, na época, era uma filosofia e uma

visão de mundo que estava em evidência, ele se confronta com esta questão, mas, muitas vezes, o Brecht é muito complicado porque ele se indispôs com a esquerda, com a direita e ele mesmo teve que proibir “A Decisão” de ser encenada enquanto era vivo. Portanto, não dá para falar assim aonde ele aprendeu o marxismo, tem umas formulações muito chapadas em cima do Brecht, pois, na verdade, é tudo muito contraditório. Que influência é essa, que marxismo é esse, é muito complicado. Você vai ter que procurar autores, eu não me debrucei neste aspecto, a questão do marxismo em Brecht é uma questão desse tamanho! Ele se guiava muito pelas ideias do Koch, eu não estudei este autor, não deve nem ter tradução. Tem um texto que o Brecht discute a questão do teatro com Lukács, é um artigo bastante específico, ele é chave para confrontar a questão do Brecht e o marxismo, mas este aspecto é amplo. Acredito que você dará conta se pegar pelo Lukács e apontar esta polêmica.

N.K.R.G. – Você poderia falar mais um pouco sobre a questão das peças didáticas serem divididas em períodos/fases? Você concorda com a divisão em 1ª. fase das peças didáticas e 2ª. fase das peças didáticas?

I.D.K. – A teoria das fases sobre o Brecht, pelo menos na Alemanha, já caiu por terra porque, na verdade, o Brecht trabalha com as peças didáticas até o final de sua vida. Bornheim se atém à questão da teoria das fases, os livros dele, para mim, são defasados teoricamente em relação à teoria que eu estudo em alemão. Por isso, muitas pessoas vêm me falar que depois de lerem os meus livros, elas têm outra visão. A fase didática do Brecht foi no auge do período pré-nazista e ele era o quarto homem mais procurado pelo regime, então ele precisou se exilar e aí ele interrompeu essa pesquisa com as peças didáticas, o seu trabalho mais específico com essa dramaturgia. Ele só vai retomá-la quando volta para a Alemanha na década de 1950. Eu acho ruim falar em fases porque ele sempre teve uma proposta pedagógica. Quando a gente fala em fase parece que ele abandona uma parte, quando na verdade todo o teatro dele é perpassado por essa preocupação. Então essa teoria das fases não dá conta do projeto. Ele vai retomar na Alemanha Oriental essa questão da peça didática, são tentativas de se trabalhar a peça didática confrontando com a realidade com a qual ele não estava de acordo. O “Baal o Associal” é retomado na década de 1950, mas esta não é uma peça didática, já o

“Maligno Baal” é e está no meu livro. Eu até publiquei em “Brecht na Pós Modernidade”, lá você encontrará a tradução do texto. Fragmento para Brecht não é incompleto, a ideia de fragmento como algo incompleto é errada também, ele considera o fragmento como um esboço, uma obra de arte escrita na forma de esboço. Ele fala que a literatura alemã é a literatura que tem o maior número de fragmentos e que estes não são incompletos, são obras de arte escritas na forma de esboço. Então, incompleta é a própria proposta, ele não terminou as peças, não é porque ele ficou com preguiça é porque isso é proposital também; são experimentos, eles são inconclusos no sentido de serem esboços, projetos. É possível inserir conteúdo próprio. *Lehrstück* - Lehr é ensinar e Stück é peça, peça de ensinamento. Quando ele traduziu para o inglês este termo, achou melhor *Learning play* - jogo de aprendizagem ou peça de aprendizagem. Play é tanto jogo como peça em inglês. *Versuche* são tentativas. As peças didáticas foram publicadas pela primeira vez em um caderno que se chamava *Versuche* e a tradução deste termo seria experimento. Tanto que tem um texto do Benjamin que se chama “Tentativas sobre Brecht”; ele usou este título. Acho que tem duas traduções, uma mais completa que a outra. É o melhor texto teórico e artigo crítico sobre o Brecht e sobre a peça didática escrita até hoje, pois só houve equívocos em torno dele. Toda recepção crítica sempre catalogava as peças didáticas como uma obra menor, menos importante, como incompletas ou como fragmentos.

N.K.R.G. – Os termos “peças didáticas” e “peças de aprendizagem” - como compreendê-los? Além disso, gostaria que comentasse como os conceitos: Didática e Aprendizagem poderiam ser compreendidos por Brecht? Como eles estariam relacionados para ele? Qual é o papel do Ensino e da Aprendizagem na visão brechtiana se considerarmos as peças didáticas?

I.D.K. – Brecht já estava em um momento de uma pedagogia avançada, tem um texto dele que eu remeto para as ideias de Dewey, em que ele fala “aqueles que querem aprender através da flor” dá para perceber que ele tinha leituras neste sentido, embora ele não se remeta nunca a teóricos da educação, mas o teatro dele, eu acho que até hoje, é avançado em termos pedagógicos. Claro que tem Dewey, tem outros, sei lá, a Pedagogia é um pensamento que evolui, mas, ao mesmo tempo a época dele é a época do Moreno, do psicodrama de Moreno, de Rudolf Laban,

entre outros. Ele é contemporâneo de uma visão, na Europa Central, de uma pedagogia que foi altamente revolucionária, ele não cita nenhum deles, mas tem relação com este contexto. A gente tem que atentar que na Europa Central, naquele momento, acontecia uma revolução em termos pedagógicos. Principalmente antes da ascensão do nazismo, eles foram todos expulsos, todos, sem exceção, tanto o Moreno como o Laban, e foi tudo desmantelado. O contexto do período é este.

N.K.R.G. – Em sua obra - KOUDELA, Ingrid Dormien. **Brecht:** um jogo de aprendizagem. 2ª. ed. São Paulo: Perspectiva, 2010-, você afirma que “Ensinar/aprender tem por objetivo gerar atitude crítica e comportamento político. As peças didáticas são modelos que visam ativar a relação entre teoria/prática, fornecendo um método para a intervenção do pensamento e da ação no plano social” (p.4). Poderia comentar este trecho?

I.D.K. – Sobre ensinar e aprender... é muito importante a questão do gesto, da questão corporal, não é uma ideologia. É a atitude crítica no sentido ligado a um fazer, então a relação entre teoria e prática é importante, a prática enquanto o fazer teatro. E a questão da leitura através do gesto, isso no Benjamin está muito claro, principalmente a questão do gesto é muito enfatizada pelo Benjamin. Então *gestus* é o momento em que se realiza, é o momento... dá para citar como momentos ontológicos, é o *gestus* social. Ele fala em gestos de uma forma geral, ele usa também a linguagem gestual, isso é diferente. O *gestus* social seria o momento ápice, mas no cotidiano se trabalha com os gestos e com a linguagem gestual, que ele até fala que não é uma gesticulação, não é ilustrativo, é um gesto que tem significado que carrega, todo gesto carrega um conteúdo. Brecht dá um novo aporte didático, aí é que está a grande contribuição de Brecht e do teatro porque, na verdade, o gesto é matéria do teatro. Porque não é uma aprendizagem ideológica ou verbal. Para mim, é a questão da experiência que o Larrosa sistematiza.

N.K.R.G. – Em outro trecho de sua obra - KOUDELA, Ingrid Dormien. **Brecht:** um jogo de aprendizagem. 2ª. ed. São Paulo: Perspectiva, 2010-, você diz: “Não se trata de ensinamentos a um público através de um ator ou diretor à medida que se entende por ensinamento a transmissão de ideias e/ou pontos de vista. Os atuantes ‘ensinam’ a si mesmos. Eles aprendem por meio da conscientização de suas

experiências, e a peça didática é um meio de aprendizagem. Apesar das relações que é dado estabelecer entre a peça didática e a teoria do teatro épico, será útil tratar a peça didática como um campo de estudo específico. Ela propõe uma prática pedagógica que se fundamenta em uma teoria político-estética diferenciada e com significação própria. Nesse sentido, o exercício com a peça didática representa uma alternativa séria para a pedagogia” (p. 31). Poderia discutir a sua afirmação?

I.D.K. – Esse ensinar a si mesmo é no sentido da autonomia do aprendiz, não é no sentido de deixar ele fazer o que ele quer, aliás o Brecht é absolutamente contra isso. Aquele texto em que ele diz sobre aqueles que querem ensinar através da flor, é um momento muito contundente, ele fala que aqueles que dizem que não querem ensinar, ou querem ensinar pelo lado leve, alguma coisa neste sentido, na verdade não querem ensinar. Ele é categórico neste ponto, esse texto é muito bom, é um recorte da teoria da peça didática, esse texto da flor... eu cito várias vezes. Acho até que se chama “Equívocos sobre a peça didática”; ele que deu esse título.

N.K.R.G. – Como pode ser vista a didática para Brecht? Qual a sua relação com a educação político-estética e com o processo de ensino e aprendizagem?

I.D.K. – Esse binômio político-estética... há muitos autores, por exemplo, o Paulo Freire não tem o lado estético, mas tem o lado político, o próprio princípio da arte-educação é político. Eu acho que toda pedagogia é política, não dá para não ser. A gente pode falar, por exemplo, em uma politização do teatro infantil, coisa que a gente não vê quase, mas tem grupos alemães que têm um teatro infantil bem mais politizado. No Brasil eu não me lembro de um teatro político para crianças. O teatro infantil se reduz a peças apresentadas para crianças. A peça didática, o que a diferencia, é que é para ser feita por crianças. Quando a gente propõe a peça didática ela deve ser trabalhada em grupo, ela não precisa nem ser encenada, mas pode ser, Brecht não proíbe. Por exemplo, a peça “A exceção e a regra” é uma peça mais próxima do teatro épico de espetáculo porque ela tem uma fábula, e mesmo “Aquele que diz sim” e “Aquele que diz não” têm uma fábula, estas peças podem ser encenadas. Brecht fala que não é necessário, embora o público possa ser utilizado, mas ele não escreveu essas peças para elas serem encenadas para uma plateia, ele as escreveu para ser um confronto. Pode ter público, não é proibido.

N.K.R.G. – Poderia comentar mais um trecho de sua obra, em que você afirma que: “A dialética é caracterizada como método de comportamento e de pensamento. Nesse sentido, a peça didática é concebida como modelo para uma relação dialética entre teoria e prática” (KOUDELA, Ingrid Dormien. **Brecht**: um jogo de aprendizagem. 2ª. ed. São Paulo: Perspectiva, 2010, p. 16).

I.D.K. – Eu acho complicada a palavra dialética, acho melhor a palavra usada por Paulo Freire – dialógica -, esta eu acho melhor. Porque a dialética tem a questão da tese, antítese e síntese, como se fosse possível resolver as coisas racionalmente, então é um termo que enfim, é um termo complicado, mas que talvez você tenha que tomar uma posição diante dele. Eu acho que ele não cobre a relação que o Brecht propõe, acho que o termo relação dialógica do Freire é melhor porque ele fala em autonomia do aluno, o professor faz propostas e a relação cresce a partir desse diálogo, dessa relação dialógica. Eu vejo o Brecht mais nesse sentido do que no sentido hegeliano de tese, de antítese para chegar a uma nova síntese. O importante é a relação teoria e prática, essa é a relação dialética, no teatro se busca isto. Eu não sei se as pessoas chegam a uma nova síntese, eu ponho em dúvida. Realmente eu não sei, acho uma questão para você pensar e decidir como você vai articular isso.

N.K.R.G. – As peças didáticas possuem temas recorrentes, assim, poderíamos relacionar a temática destas peças como um dos elementos característicos do que Brecht pode ter compreendido por didática? Que outros aspectos poderíamos enumerar nesta compreensão? Como entender a relação entre o fazer (atuar) e o não fazer (contemplar) nas peças didáticas? De que forma a Didática nas peças didáticas de Brecht se relaciona às concepções do ensino, da aprendizagem e da diversão?

I.D.K. – As peças são experimentos, são elos de uma cadeia, ele fez a peça “Diz que sim”, depois “O Acordo”, ele também fez “A decisão”, enfim, estas peças, na verdade, dialogam entre si. Ele pega trechos, por exemplo, de uma e incorpora a outra. Ele pega um trecho em “O Voo” que vai ser retomado no “Acordo”, mas vai ser discutido de uma outra forma. Na primeira peça tem o problema do avião que atravessou o oceano Atlântico e depois se tornou um colaborador nazista, então, de

certa forma, ele discute “O Voo” em um sentido que não é mais um herói, nesta peça ele discute a questão do herói. Um outro tema que ele retoma o tempo todo é a questão do acordo, em “Aquele que Diz sim” e “Aquele que diz não”, no “Baden Baden sobre o acordo”, na “Decisão”. O tema está ligado à questão social, há inúmeros temas dentro das peças didáticas, a temática é contemporânea à sua época. Por exemplo, no “Maligno Baal”, a relação entre prazer e racionalidade é um tema, talvez o mais constante em Brecht, na obra toda dele, como lidar com a questão da irracionalidade e do racional, isto é um grande tema para ele. Nas peças didáticas, o acordo é um tema que surge nessa cadeia de experimentos porque é uma relação de indivíduo com o coletivo. A gente poderia definir a questão do acordo como uma relação entre o indivíduo e coletivo. Aí volta de novo, o indivíduo tem vontades, tem emoções, é irracional e o coletivo é essa submissão do individual ao coletivo, estas são questões que ele discute. Por isso, “A Decisão” é uma peça tão controversa, o Jovem Camarada grita “Eu não quero morrer”, não é uma submissão a princípios marxistas, mas é uma discussão com os princípios marxistas; até que ponto vai a liberdade do indivíduo e até que ponto deve-se obedecer ao partido. O autor Heiner Müller vai radicalizar essa questão em “Horácio” e no “Malzer” também, esta última é uma contrapeça à Decisão. O Heiner Müller traz isso para o indivíduo mesmo. “Há muitos homens em um só homem” – é uma frase importante do Heiner Müller, ele relativiza. O Brecht também relativiza porque é o grande conflito dele como pessoa também, ele era muito irracional... enfim, tinha várias mulheres... era uma coisa da época. O ter várias mulheres é um exemplo, tanto que o Galileu gosta de comer, comer muito, o lado irracional do Galileu está presente, esse é um tema para o Brecht. Mas, reduzir isso a uma questão marxista é complicado porque “O Acordo” é uma relação do indivíduo com o coletivo, é muito mais que uma bíblia marxista, senão não teria interesse nenhum para o Brecht, ele é um grande artista é aí que está o valor dele. Se a gente perder isso de perspectiva, mesmo para uma didática, quer dizer, eu acho que uma coisa que é importante você reforçar na didática é a questão da arte, da poética, que na verdade você está trazendo o exemplo do Brecht, mas poderia ser um Pieter Bruegel, uma imagem. É este trazer a arte, em última instância, como um modelo para uma didática porque é um modelo aberto. Eu acho, por exemplo, que poderia ser um Mário Quintana, uma Ana Maria Machado, sei lá, são esses os troncos de uma nova didática. É para isso que o Brecht aponta. Ele aponta... o que é que é modelo para ele? É um texto

poético. Os textos das peças didáticas são textos poéticos em primeiro lugar. José Celso fala isso, “A decisão” é uma grande obra de arte, “Horácios e Curiácios” é uma peça lindíssima, de didática é o secundário, quero dizer, é o contrário, é a obra de arte como modelo para uma didática. Eu tomo a liberdade para apontar para outras obras de arte que têm potencial didático, não por serem didáticas, mas pelo potencial. O Brecht fez um estudo apurado, nomeou suas peças como didáticas, mas nós podemos transpor essa visão, determinando, por exemplo, a “Guernica”, de Picasso; ela é um modelo de ação, não dá para dizer que não é, a partir de todo esse confronto com o Brecht eu não deixaria a “Guernica”, de Picasso de lado, como um modelo de ação. Não sei se são todos, geralmente são obras de arte que têm um caráter alegórico, que conseguem historicizar o momento e serem alegóricas também. Eu acho que uma obra de arte, por exemplo, um romance da Lygia Fagundes Telles não é didático, ou não é da mesma forma que estamos falando, mas as obras de Pieter Bruegel ou uma “Guernica”, de Picasso, eu acho que sim. O que significa modelar? Eu acho que esta é a questão, já que a gente fala em Pedagogia, o que pode ser eleito como modelo? Acho que não é toda obra de arte. O que é digno de ser levado para uma escola? É modelar para todos os seres humanos? Modelo tem que ter um alcance amplo, não dá pra ser regional também, ou até pode, depende, Graciliano Ramos consegue levar para o nacional através do regional. O texto didático como modelo de ação significa que o modelo está no texto, o Brecht pensa como dramaturgo, o ofício dele principal é ser dramaturgo, então o objeto dele é o texto. Sim, porque ele também dirige, faz teatro, pensa teatro e tem uma obra larguíssima, mas como dramaturgo ele se confronta: “o que é que eu deixo”? Ele deixou o texto, o que a gente tem dele são os textos, o modelo é o texto. O termo em alemão é uma ação sobre o texto e “*aktionsmodell*” é um modelo de ação, lembrando que a ação vem primeiro, mas não dá para falar em português desse jeito, eu não posso falar ação sobre o modelo, mas em alemão a gente compõe as palavras, cria-se um novo substantivo, ele está enfatizando a questão da ação. Brecht cria um termo de ação sobre o texto, não faz parte da linguagem corrente em alemão, isso é importante, que a ação venha primeiro, ele está enfatizando a ação sobre o texto, a ação sobre o modelo. Aí que está uma Pedagogia ativa, neste sentido, é uma ação e essa ação é o fazer teatro...não vivenciar, aliás, este é um termo péssimo, vamos substituir por experimentar e atuar. Naquele famoso texto do Larrosa sobre o Benjamin, ele fala sobre a questão da

experiência, que a vivência é simplesmente passar e não experimentar. Quanto ao fazer e não fazer é complicado, depende, porque na peça épica de espetáculo, a plateia também é ativa, dizer que a plateia no teatro é passiva, é complicado. A ênfase de não ser necessário o público na peça didática é porque ela foi escrita para ser experimentada em grupo. No entanto, mesmo quando o público assiste uma “Mãe Coragem” ou “Galileu”, o que ele quer é que este público veja, ele até constrói a peça de forma que o público tenha o efeito de estranhamento, que veja aquela opção, mas que ele tenha outra em mente. Então, mesmo um público sentado no teatro pode ter esse jogo dialético, digamos assim. Nas peças didáticas, mais ainda, ele fez um experimento para ser trabalhado em grupo, de certa forma ele abandona o teatro como casa de espetáculo e procura um outro público: crianças nas escolas, corais de operários, ele fechou o círculo. É muito atual, o que hoje se chama de oficina, grupos de encontro.... Tem um romance dele que se chama “Romance dos Três Vinténs”, porque ele criou um caso com a indústria cinematográfica, que entendia o teatro como mídia, isso que a gente tem hoje, as grandes peças musicais, então, ele fechou o tempo com o teatro como mídia. Ele também foi procurar um outro público por causa do contexto social da ascensão do nazismo, tanto que havia o partido comunista e o partido nazista, quase que a coisa poderia ter sido diferente, para a esquerda ou para a direita, e infelizmente foi para a direita, mas naquela época tinha um movimento muito forte de esquerda. Brecht tem esse sentido, dar força para essa experimentação que tem nos grupos, como um aprendizado da discussão. Tem um filme que mostra bem este momento histórico, sobre os movimentos da esquerda de Kuhle Wampe, não sei se você vai conseguir achar, deve ter no Instituto Goethe, eu vi uma vez, pega esse momento, por exemplo, competições de esporte, a remo, era um movimento de esquerda hiper organizado que tinha na Alemanha, mas que perdeu força e acabou perdendo para a ascensão de Hitler. Tem um artigo interessante do Heiner Müller sobre isso que se chama “Futzer mais ou menos Keuner”. Ele fala que o Brecht foi autor sem passado e nem futuro porque ele não teve lócus para o teatro dele, ele teve que se exilar, ele veio com as peças e foi para a Alemanha Oriental e é bem interessante. Está em um livro que eu organizei que se chama “Heiner Müller – o espanto no teatro”. Quando eu fiz o doutorado eu não dei conta, depois eu fiz esse livro. Este texto, eu acho que é um dos melhores textos que eu já li. O Heiner é complicado, mas é muito legal, ele dá uma visão do contexto no qual o Brecht trabalhou e as dificuldades que ele

enfrentou e é uma visão bem política, até para retomar a questão marxista eu acho que é uma mão na roda. Tenho outro aqui, você leu? (Pega um livro em sua estante) É um autor alemão traduzido há pouco tempo, você vai gostar muito: “Escritura política no texto teatral” de Hans-Thiés Lehmann, de 2009, ele traz aqui um outro Brecht, tem tudo sobre o Brecht. Inclusive, ele discute a questão da fábula, sobre Fatzer, anotações de Brecht, transgressão em Brecht, isso aqui é básico... e ele é um autor contemporâneo, já veio várias vezes para o Brasil.

N.K.R.G. – Quais são as últimas considerações/observações que você poderia fazer sobre a concepção da didática nas peças didáticas brechtianas?

I.D.K. – As pessoas se arrepiam quando se fala em didática. Eu também acho que é uma compreensão que ou se quer substituir a palavra didática por outras palavras, ou se fala algumas vezes em antididática. Substituição de termos, de nomes, não adianta nada. Eu acho que uma coisa legal que você pode chegar a partir do gesto é sobre o corpo na escola, a ação, eu acho que isso que é revolucionário, isso e a questão do que é um modelo de ação. Tem escolas hoje em dia, eu fico pasma, as pessoas só ficam colocando Xuxa, as coisas mais ridículas, a gente tem uma riqueza de literatura, de poesia, música, até CD de músicas para crianças tem uns ótimos, sei lá, Palavra Cantada ..., eu acho que essa é uma discussão que é legal você trazer. Quando Brecht está apontando as peças didáticas é o contato com o que há de melhor como modelo. Clássico é aquilo que se lê em classe?! Então se leva o lixo, musiquinhas da pior categoria, ficam nessa onda de trazer o cotidiano para o aluno e não saem disso. Ou então a moda da performance, que aí o máximo que se faz é pesquisa, pesquisa, pesquisa para depois... nada. Eu vi uma performance, passa o autor parado em uma avenida, passa um carro, passa outro carro... o que falta é conteúdo. Isto não pode faltar.