

A MEDIDA, DE BRECHT: UM EXERCÍCIO DE POSTURA

LUCIANO GATTI

Universidade Federal de São Paulo

Resumo

O texto propõe uma discussão da peça *A medida*, de Bertolt Brecht, a partir de uma análise da forma da peça de aprendizagem, bem como de sua polêmica recepção. Discute-se o conceito de “refuncionalização” como estratégia político-artística inerente à tal forma de espetáculo, para então, a partir da interpretação de trechos escolhidos da peça, examinar a concepção de ensinamento proposta por ela.

Abstract

This article proposes a discussion of Bertolt Brecht's play The decision (Die Massnahme), through an analysis of the form of the learning play (Lehrstück), as well as its polemical reception. It discusses the concept of 're-functionalization' as a political and artistic strategy which is inherent to that kind of performance, and then interprets excerpts of the play in order to examine the concept of teaching proposed by it.

Palavras-chave

Bertolt Brecht;
peça de
aprendizagem;
teatro
pedagógico.

Keywords

*Bertolt Brecht;
learning play;
pedagogical
theatre.*

Refuncionalizar

Experimento mais controverso de Brecht, *A medida* (*Die Massnahme*, 1930) ainda é um trabalho de difícil avaliação. Desde sua concepção, a forma vanguardista da *peça de aprendizagem* (*Lehrstück*) destoava do espetáculo convencional, oferecido por profissionais à apreciação do público (*Schaustück*). A ousadia da proposta consistia em produzir um exercício coletivo voltado primordialmente para os que nele atuavam. Tal arranjo formal parecia o mais adequado à discussão de uma questão tão urgente e delicada quanto a violência implicada na formação dos coletivos revolucionários, especialmente no início de uma década que enfrentaria a ascensão do fascismo e o autoritarismo dos partidos comunistas. O conjunto, em suma, era atípico, e prenunciava uma história de polêmicas que não se dissociaria mais da própria obra. Produção de um autor preocupado, antes de tudo, em despertar processos de pensamento, as controvérsias eram esperadas. Até que ponto elas iluminam a obra, é algo a ser discutido. Brecht, em todo caso, não descartaria a recepção interessada do público, ainda que esse não fosse imprescindível à encenação de uma peça de aprendizagem. Com o intuito de organizar essa recepção, o programa para a noite de estreia, na grande sala da Filarmônica de Berlim, em dezembro de 1930, cuidava de introduzir os espectadores à novidade do experimento:

A peça de aprendizagem *A Medida* não é uma peça de teatro no sentido usual. É um empreendimento para um coro de massa e quatro atuentes. Na nossa encenação de hoje, que deve ser mais um tipo de apresentação, a parte dos atuentes foi feita por quatro atores. Mas esta parte pode ser encenada de forma simples e primitiva e tal é justamente seu objetivo principal. / O conteúdo da peça de aprendizagem é, em resumo, o seguinte: quatro agitadores comunistas estão diante de um tribunal do partido, representado pelo coro de massa. Eles fizeram propaganda comunista na China e se viram obrigados a matar o seu mais jovem camarada. A fim de provar ao tribunal a necessidade da medida, eles mostram como o Jovem Camarada se comportou durante as diversas situações políticas. Mostram que o Jovem Camarada era sentimentalmente um revolucionário, mas não mantinha disciplina suficiente e utilizava pouco a sua razão, de modo que, sem querer, se tornara um grave perigo para o movimento. O objetivo da peça de

aprendizagem é portanto expor um comportamento político incorreto, ensinando assim o comportamento correto. A apresentação visa pôr em discussão se um empreendimento como esse tem valor de aprendizagem política.¹

A recepção na imprensa da época foi bem diversificada.² De modo geral, as apreciações favoráveis vinham da imprensa musical burguesa, que destacava a alta qualidade do desempenho musical. A partitura de Hanns Eisler, executada por cantores e por três coros amadores de trabalhadores, não era, de modo algum, um aspecto secundário do espetáculo. Com construção sofisticada, ela empregava materiais musicais do oratório do século XVIII – coro introdutório, recitativos, árias – além de citações do *Evangelho segundo São Mateus* de Bach, e, aliada ao texto de Brecht, deveria conferir ao concerto musical, segundo Eisler, o aspecto de um comício político. O interesse pela conformação musical das peças de aprendizagem não era inédito. Desde o Festival de Música Nova de Baden-Baden, em 1929, onde Brecht, com colaborações de Kurt Weil e Paul Hindemith, estreara *O voo de Lindbergh* e *A peça de Baden-Baden sobre o acordo*, tais experimentos já se inseriam nos debates em torno da *música utilitária* (*Gebrauchsmusik*). Essas experiências bem-sucedidas com a ópera escolar e com novas formas de produção e execução musical, entre elas o rádio e o disco, preparavam o terreno para a recepção positiva em Berlim.

Na imprensa conservadora, por sua vez, acusações de militarismo comunista na história do sacrifício do jovem camarada em prol do partido foram a nota dominante. À margem das inovações de Brecht e Eisler, tais críticas prenunciavam a recepção predominante nas décadas seguintes. A conversão autoritária dos partidos comunistas favoreceria a fixação do texto como um prenúncio justificador dos processos de Moscou. Mesmo críticos competentes como Adorno ainda encontrariam na peça uma “glorificação” do partido.³ Ouvido a distância, o peso dos grandes coros de Eisler sobre a voz individual do jovem camarada terminaria por ressaltar ainda mais a supremacia partidária. Como afirmou recentemente Hans This-Lehmann,

este outro nível é estruturado de tal forma que, para muitos ouvintes, *A medida* tornou-se um hino quase ritual sobre a obediência e a disciplina do coletivo comunista, uma festa para-religiosa do sacrifício pela causa, um forte cântico de louvor sobre a futilidade do pensamento

¹ Bertolt Brecht, “[Das Lehrstück ‘Die Massnahme’]”, in *Grösse kommentierte Berliner und Frankfurter Ausgabe* 24, *Schriften* 4, Frankfurt am Main, Suhrkamp, 1988, p. 96. Tradução para o português em Ingrid Koudela, *Brecht: um jogo de aprendizagem*, São Paulo, Perspectiva, 1991, p. 61. Salvo indicação em contrário, as traduções utilizadas neste texto são de responsabilidade do autor. Traduções disponíveis podem estar modificadas.

² Uma amostra da recepção inicial pode ser encontrada nas resenhas coletadas por Reiner Steinweg para sua edição crítica da peça: Reiner Steinweg, *Die Massnahme. Kritische Ausgabe mit einer Spielanleitung von Reiner Steinweg*, Frankfurt am Main, Suhrkamp, 1972.

³ Cf. T. W. Adorno, “Engagement”, in *Noten zur Literatur, Gesammelte Schriften*, Frankfurt am Main, 1997, p. 415.

individual, considerando a elevada sabedoria do coletivo do partido etc. E intérpretes [...] acentuaram a sua proximidade com jogos folclóricos e jogos de consagração do trabalho, nos quais devem sobreviver as vivências comunitárias da comunidade popular (*Volksgemeinschaft*) ou as tradições dos festivais convertidas à social-democracia.⁴

Os problemas de uma interpretação nessa linha se realçam ainda mais quando se levam em consideração as circunstâncias políticas imediatas, uma vez que Brecht e Eisler também assumiam uma posição crítica perante as diretrizes do Partido Comunista soviético e da Terceira Internacional a respeito da organização da revolução chinesa.⁵ Seja como for, o embate mais intenso ocorreu, como Brecht e Eisler esperavam, no interior do movimento revolucionário de trabalhadores. O programa da estreia trazia um pequeno questionário a respeito do eventual potencial político do espetáculo, o qual deu ensejo, na semana seguinte, a uma discussão aberta em uma escola de Berlim.⁶ A peça foi amplamente discutida nesses círculos e, apesar de elogios gerais, não foi poupada de críticas severas. As resenhas censuravam desde a distinção “burguesa” entre o racionalismo dos agitadores e o sentimentalismo do jovem camarada, cujo “coração bate pela revolução”, até um certo idealismo na concepção do trabalho revolucionário, fundado antes no ensinamento dos clássicos do comunismo, cuja propaganda motiva a viagem dos agitadores, do que nas estratégias concretas dos militantes. Num longo artigo publicado no ano seguinte em Moscou, Alfred Kurella sintetizou diversas dessas críticas.

Uma concepção idealista fundamental atravessa a peça por inteiro. Ela se apresenta de modo mais nítido na concepção do comunismo e do partido comunista. Para os autores, o comunismo é uma *ideia*, ele *consiste* no ensinamento dos clássicos. Quando a peça glorifica o partido [...] e exige a submissão do indivíduo a ele, tal ocorre porque o partido corporifica “a doutrina”. [...] O verdadeiro tema [da peça] é a *tese da primazia da razão sobre o sentimento*: o jovem camarada, diz Brecht, age de modo errado em toda ocasião porque ele se deixa levar pelo sentimento no lugar da razão. [...] Mesmo quando o intelectual já compreendeu racionalmente e por inteiro a correção das ideias comunistas, seu sentimento ainda se volta contra muitas medidas práticas do partido comunista. *O conflito entre razão e sentimento é, portanto, uma vivência fundamental do intelectual burguês que está a ponto de juntar-se ao proletariado revolucionário.*⁷

⁴ Hans Thies Lehmann, “Peça didática e espaço de possibilidades”, in *Escritura política no texto teatral*, São Paulo, Perspectiva, 2009. p. 394-5.

⁵ Cf. Iná Camargo Costa, “Brecht e o teatro épico”, *Literatura e Sociedade*, n. 13, p. 232-3, 2010.

⁶ O questionário era composto por quatro questões: “1. O senhor acredita que um empreendimento como esse tem valor de aprendizagem política para o espectador? 2. O senhor acredita que um empreendimento como esse tem valor de aprendizagem para os encenadores (portanto, atuantes e coro)? 3. Contra quais tendências de aprendizagem contidas em *A medida* o senhor tem objeções políticas? 4. O senhor acredita que a forma de nosso empreendimento é correta para o seu objetivo político? O senhor poderia nos sugerir outras formas?”. Brecht, GA 24, p. 96. Tradução de Koudela, *op. cit.*, p. 62.

⁷ Alfred Kurella, “Ein Versuch mit nicht ganz tauglichen Mitteln”, in Steinweg, *op. cit.*, p. 384-390.

Essas discussões estimularam Brecht a escrever uma nova versão do texto, publicada no ano seguinte num caderno das *Versuche* [Experimentos].⁸ A peça, contudo, cada vez mais inseparável dos percalços da recepção, não voltou a ser montada por ele no pós-guerra. Pouco antes de morrer, quando a considerava seu esforço mais próximo ao modelo de um teatro do futuro,⁹ ele ainda recusava a conceder permissão a novas encenações. Ao apresentar seus motivos a um encenador, ele esclarece. “A *medida* não foi escrita para espectadores, mas sim para o ensinamento dos atuantes. Encenações diante de um público suscitam, por experiência, nada mais do que afetações morais geralmente de tipo medíocre por parte do público. Por isso há tempos não libero a peça para apresentações”.¹⁰ Sua recusa se apoia na defesa do princípio formal básico da peça de aprendizagem: ao propor um exercício de aprendizado destinado aos atuantes, ela supera a cisão tradicional entre quem atua e quem observa. A presença do público é secundária, como ele afirmou em 1937, ao formular retrospectivamente os esboços de uma “teoria da peça de aprendizagem” paralelamente às reflexões sobre o teatro épico:

A peça de aprendizagem ensina quando nela se atua, não quando se é espectador. Em princípio, não há necessidade de espectadores, mas eles podem ser utilizados. A peça de aprendizagem 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.¹¹

⁸ A edição crítica conta com cinco versões: a primeira, de 1930; a versão para publicação nas *Versuche*, também de 1930, a qual foi utilizada nas primeiras apresentações; a versão revista de 1931, publicada em outro número das *Versuche*; um trecho de poucas páginas para uma edição soviética de 1935/6; e uma última versão revista para publicação nas *Gesammelte Werke* de 1938. Com base na análise das diferenças entre os textos e da posição do próprio Brecht perante o trabalho, a última edição crítica, a *Grösse kommentierte Berliner und Frankfurter Ausgabe*, publicada em 1988 pela Suhrkamp, traz apenas as versões publicadas por Brecht em 1930 e 1931. O presente trabalho utiliza a versão de 1931, disponível nesta última edição. Entre as diversas diferenças entre a versão de 1930 e de 1931, vale ressaltar algumas das modificações feitas por Brecht a partir das discussões provocadas pela peça. Em relação à tal dicotomia entre razão e sentimento, na versão de 1930, o jovem camarada erra por colocar o sentimento acima da razão, enquanto no texto revisto, seu erro surge da separação de razão e sentimento, o que atenua a dicotomia entre os termos. A missão de propaganda comunista também se modifica: enquanto que em 1930 se tratava de fundar o partido comunista chinês, em 1931 a tarefa reduz-se a subvencioná-lo. Também não se trata mais de agitar uma greve, mas de colaborar para o desenvolvimento de uma greve específica em greve geral. Como comentário ao conjunto das modificações, vale consultar as anotações dos editores da edição crítica citada acima. A tradução para o português, feita por Ingrid Koudela e publicada pela Paz e Terra em 1992, junto com as peças de aprendizagem anteriores, toma por base a versão publicada na edição alemã de 1955, a qual reproduziria o texto de 1931. Há, contudo, diversas disparidades entre o texto traduzido e a versão de 1931 publicada na última edição crítica (cf. Bertolt Brecht, *Teatro completo 3*, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1992).

⁹ Conversa com Manfred Wekwerth *apud* Koudela *op. cit.*, p. 59.

¹⁰ Carta de Brecht a Paul Patera de 21 de abril de 1956 (*apud* Koudela *op. cit.*, p. 59).

¹¹ Bertolt Brecht, “Zur Theorie des Lehrstücks”, GBA 22, p. 351. Tradução de Koudela, *op. cit.*, p. 16. Cf. também o “Caderno de programa para a apresentação pública da *Peça de aprendizagem de Baden-Baden sobre o acordo*”: “A peça de aprendizagem, formada por algumas teorias de caráter musical, dramático e político, tendo por objetivo um exercício artístico coletivo, foi escrita para o auto-conhecimento dos autores e daqueles que dela participam e não para ser um evento para quaisquer pessoas. Ela não está sequer concluída [...]”

Pouco antes de morrer, em uma entrevista de 1956, ao responder quem era o “público” de sua peça, ele reafirma que a peça havia sido escrita

para o jogo em grupo. Ela foi escrita não para um público de leitores, nem para o público de espectadores, mas exclusivamente para alguns jovens que queiram se dar ao trabalho de estudá-la. Cada um deles deve passar de um papel ao outro e assumir, sucessivamente, o lugar do acusado, dos acusadores, das testemunhas, dos juizes. Nestas condições, cada um deles irá submeter-se aos exercícios da discussão e terminará por adquirir a noção – a noção prática do que é a dialética.¹²

O experimento ocupa aqui um lugar de destaque entre os modos de aprendizagem. Cabia à peça de aprendizagem conferir caráter cênico à tese de que se aprende melhor pelo experimento prático do que pela observação teórica. Mas a proposta não se esgotava na realização de um exercício predefinido. O ator deveria tornar-se capaz de problematizar tanto o objeto quanto a forma mesma da aprendizagem. Os impasses da formação político-partidária do coletivo são explicitados por meio de um exercício de natureza coletiva, sem que os atuantes sejam induzidos a optar por uma alternativa definida de antemão pelo autor como a correta.¹³ Os equívocos da recepção devem ser vistos como a assimilação do conteúdo fabular a uma forma tradicional, como se a peça disseminasse teses a respeito do conflito entre a disciplina coletiva e a espontaneidade individual. A pedagogia brechtiana não parte de um ensinamento prévio atualizado e transmitido durante o exercício, mas enfatiza a dimensão cênica e coletiva do exercício, sempre receptivo à discussão dos pressupostos da formação de uma coletividade. Como isso requeria uma profunda transformação do próprio espetáculo, não causa surpresa que Brecht atribua os equívocos suscitados pela fábula à desconsideração da organização formal do exercício. Caso o espetáculo não superasse a cisão tradicional entre atuantes e observadores, ele se dissolveria em seus polos antitéticos, dando margem à justificação da autoridade do partido como solução positiva para os problemas propostos.

Ao conceber um espetáculo em que as posições do público e dos atuantes tornaram-se intercambiáveis, a peça de aprendizagem também confere um novo sentido a esses termos. Enquanto o público não é mais só um observador, os atuantes também passam a ocupar a posição de observadores. Não são mais instâncias incomunicáveis, mas posições que se transformam reciprocamente. O espetáculo, por sua vez, adquire uma nova função: ele não se destina mais à fruição, mas, ra-

¹² Entrevista a Pierre Abraham, *Alternative* 78/79, p. 131 (*apud* Koudela, *op. cit.*, p. 66).

¹³ Em textos como a “Teoria da pedagogia”, Brecht amplia o escopo da superação entre ator e espectador operada pela peça de aprendizagem. Do ponto de vista da educação para a organização política coletiva – o Estado –, tal superação aponta para outra relação entre teoria e prática, tornando-se um instrumento de crítica ideológica à separação burguesa entre agente e observador, fundamento da neutralidade axiológica pretendida pela ciência burguesa. Esta crítica é o ponto de partida para as diretrizes de superação da distinção entre o cientista e o político, de modo a mobilizar a ciência a favor da emancipação social, questões estas trabalhadas em peças como *O voo sobre o oceano* e *A peça de Baden-Baden sobre o acordo* (cf. Brecht, “Theorie der Pädagogien”, GBA 21, p. 398).

dicalizando as intenções do teatro épico, à organização do público-atuante. Brecht nomeou essa estratégia de *Umfunktionierung*, um termo que poderia ser traduzido por “inverter o funcionamento”, “conferir uma nova função” ou, simplesmente “refuncionalizar” as instituições artísticas. O trabalho artístico inovador ficaria aquém de sua potencialidade caso se contentasse a abastecer as instituições artísticas tradicionais sem transformá-las. Na introdução do quarto caderno dos *Experimentos*, onde Brecht publicou o texto de *A medida*, ele esclarece: “A publicação dos *Experimentos* ocorre num momento em que certos trabalhos não deverão ser mais vivências tão individuais (ter o caráter de obra), mas voltam-se mais à utilização (transformação) de determinados institutos e instituições (ter o caráter de experimento)”.¹⁴

Na contracorrente de muitas intenções vanguardistas, Brecht não pretendia liquidar as instituições artísticas, mas conferir a elas uma nova função social a partir de potencialidades inscritas na realidade. Seu alcance, porém, não é menor. O artista é destituído da posição de criador autossuficiente para tornar-se um produtor em condições de ensinar e colaborar com outros produtores. O processo produtivo conquista assim relevo e autonomia, colocando em destaque o experimento coletivo perante a noção usual de obra feita e acabada. Pois, segundo as considerações de Walter Benjamin em “O autor como produtor”, um ensaio que tem em Brecht seu ponto de fuga, essa nova postura do artista não se limita a fornecer produtos, mas procura, sobretudo, desenvolver novos meios de produção para si e para outros artistas. Seria o progresso técnico da obra de arte o responsável por oferecer condições para a refuncionalização das formas artísticas e, desse modo, dos meios de produção espirituais. “Para o autor como produtor”, diz Benjamin, “o progresso técnico é o fundamento de seu progresso político”.¹⁵ Trata-se aqui de uma perspectiva que, ao avaliar a função revolucionária da arte, almeja superar oposições tradicionais como forma e conteúdo ou, nesse caso específico, entre inovação formal e tendência política correta. Tal tendência exige uma outra função social para a arte, essencialmente *não ilusionista*, função essa que não poderia ser alcançada sem inovações técnicas na composição da obra de arte. Basta lembrar o quanto a produção de um espetáculo não ilusionista por Brecht foi favorecida pelo aprendizado e pela apropriação das novas técnicas de montagem colocadas em circulação pelo cinema. É nesse sentido que seu teatro poderia ser considerado atual. A montagem desfaz o caráter orgânico do espetáculo e eleva a interrupção da ação dramática à posição de princípio organizador. Ao referir-se ao emprego da interrupção pelo teatro épico, nesse ponto análogo às peças de aprendizagem, Benjamin ressalta:

¹⁴ Brecht, GBA 10, p. 1118 / GBA 22 p. 1049.

¹⁵ W. Benjamin, “O autor como produtor”, in *Gesammelte Schriften* II-2, Frankfurt am Main, Suhrkamp, 1991, p. 693. Tradução brasileira de Sérgio Paulo Rouanet em W. Benjamin, *Obras escolhidas*, São Paulo, Brasiliense, 1995, p. 129. Benjamin documentou uma discussão com Brecht sobre essa questão em 1934 (cf. Benjamin, “Anotações de Svendborg, Verão de 1934”. GS VI, p. 523-4. Tradução brasileira em *Viso – Cadernos de estética aplicada*, n. 9, 2011).

Com o princípio da interrupção, o teatro épico adota um procedimento que se tornou familiar para nós, nos últimos anos, com o desenvolvimento do cinema e do rádio, da imprensa e da fotografia. Refiro-me ao procedimento da montagem: pois o material montado interrompe o contexto no qual é montado. A interrupção da ação, que levou Brecht a caracterizar seu teatro como *épico*, combate sistematicamente qualquer ilusão por parte do público. Essa ilusão é inutilizável para um teatro que se propõe a tratar os elementos da realidade no sentido de um ordenamento experimental. [...] O teatro épico, portanto, não reproduz as condições, ele as descobre. A descoberta das condições se efetua por meio da interrupção das sequências. Mas a interrupção não se destina a provocar uma excitação, e sim a exercer uma função organizadora. Ela imobiliza os acontecimentos e com isso obriga o ouvinte a tomar uma posição quanto à ação, e o ator, a tomar uma posição quanto ao seu papel.¹⁶

A estratégia político-artística da *Umfunktionierung* é aqui indissociável de um posicionamento perante os mecanismos artísticos disponíveis aos produtores. Avaliar o papel da peça de aprendizagem nesse contexto implica especificar as instituições artísticas afetadas por um trabalho como *A medida*. Em outras palavras, trata-se de perguntar pelos aparelhos – o teatro, o concerto, a ópera – visados pela peça de aprendizagem. A questão não recai em áridas discussões formais, muito menos se dilui em manobras de engajamento ou política cultural. Ao contrário, ela é necessária tanto à compreensão da autonomia de tal forma quanto à sua sobrevivência em condições político-artísticas bem diversas daquelas enfrentadas por Brecht e Eisler. Benjamin nos dá uma pista ao mencionar a diversificação do talento de Brecht no “teatro, na anedota, no rádio” – “pontos calculados com exatidão no deserto da atualidade”.¹⁷ Nesse contexto, as peças de aprendizagem servem à variação de estratégias na aplicação desse talento. Levando em conta a diversidade das peças contra a ideia de um modelo unívoco realça o processo de *Umfunktionierung*. Ponto alto de uma sequência de experimentos, *A medida* não é a soma de um conceito de espetáculo. Como variação sobre um mesmo tema, ela retoma e intensifica motivos gestados nas peças anteriores.

O voo sobre o oceano (originalmente *O voo de Lindbergh*) é uma peça radiofônica com música composta por Kurt Weil. Ela parte de um evento amplamente divulgado pelo rádio – a primeira travessia aérea do Oceano Atlântico pelo aviador norte-americano Charles Lindbergh – e apropria-se estrategicamente do meio de comunicação para discutir os pressupostos sociais do grande feito. A façanha heroica do aviador é então desmitificada como parte de um esforço coletivo fundado no progresso técnico. A peça de *Baden-Baden sobre o acordo*, por sua vez, apresentada no mesmo festival com música de Hindemith, aproxima-se, assim como *A medida*, de um oratório na organização musical, mas a segmentação didática da apresentação em episódios de caráter argumentativo confere ao conjunto flexibilidade suficiente para a inclusão de episódios como um violento número de clowns. Ao retomar logo no início o tema da peça anterior, ela reforçava a conexão sequencial das peças, mas com acentos distintos, examinando a confiança irrestrita na dominação

¹⁶ Benjamin. “O autor como produtor”, GS II-2, p. 697-8 (*Obras escolhidas*, p. 131).

¹⁷ Benjamin, “Dos comentários a Brecht”, GS II-2, p. 506.

técnica da natureza à luz de sua finalidade social. *Aquele que diz sim/ Aquele que diz não*, finalmente, são duas óperas escolares conexas, com música de Weil, destinadas a escolas de Berlim. No conjunto das peças, são as mais próximas dos recursos estritamente teatrais. Elas retomam o motivo da expedição e o submetem a uma disjunção antitética com o intuito de colocar em relevo pressupostos da relação do indivíduo com a coletividade. Por meio do motivo do acordo consentido ou negado com a própria morte, elas antecipam uma questão-chave de *A medida*.

A variedade de aparelhos chama a atenção: o concerto, seja numa grande sala, seja num festival de música, o rádio, o teatro escolar. Nem sombra do teatro comercial, palco do espetáculo “culinário”, destinado à diversão evasiva do público em suas noites de lazer. Ainda assim, discutir se a peça de aprendizagem é (apenas) uma nova e promissora forma de teatro não é uma questão secundária. O alto padrão técnico da estreia de *A medida* levanta várias questões. Na década de 1920, as exigentes condições para uma apresentação bem-sucedida eram fornecidas pela estreita conexão do teatro e dos corais de trabalhadores com um público não comercial oriundo dos sindicatos e das escolas em algumas cidades alemãs. No caso do teatro, salienta Roberto Schwarz,

se não for uma ilusão retrospectiva, este espectador sob medida para o teatro político existiu durante um curto período, nuns poucos lugares, ligado a condições especiais, que merecem reflexão. Era o resultado da confluência dos “teatros livres” – um experimento importante, filiado à literatura naturalista, no qual a contribuição voluntária dos associados afastava da cena as considerações mercantis e o ponto de vista oficial – e o avanço histórico das organizações operárias autônomas.¹⁸

O cenário musical, por sua vez, também colaborava para confluência entre arte e política: “A federação dos corais operários, de orientação social-democrata, congregava, em 1930, mais de catorze mil conjuntos, ou seja, quinhentos e sessenta mil participantes, dos quais setenta por cento eram operários”.¹⁹ Durante o exílio na Dinamarca, refletindo sobre o caso específico do teatro épico, Brecht retomaria esses pressupostos:

até hoje as circunstâncias favoráveis a um teatro épico e pedagógico só existiram em poucos lugares e não por muito tempo. Em Berlim, o fascismo impediu energicamente o desenvolvimento de tal teatro. Além de um determinado padrão técnico, ele pressupõe um poderoso movimento na vida social que tenha interesse na livre discussão das questões vitais em vista de sua solução e que possa defendê-lo de toda tendência oposta.²⁰

Foram essas condições favoráveis que possibilitaram a elaboração de *A medida* como uma nova forma de espetáculo cênico-musical. É natural, portanto, supor que o desaparecimento dessas condições a afete profundamente. Os debates em

¹⁸ Roberto Schwarz, “Altos e baixos da atualidade de Brecht”, in *Sequências brasileiras*, São Paulo, Companhia das Letras, 1999, p. 126-7.

¹⁹ Koudela, *op. cit.*, p. 50.

²⁰ Brecht, “Vergnügungstheater oder Lehrtheater”, GBA 22, p. 116.

torno da redescoberta do gênero a partir do final dos anos 1960 movem-se em torno dessa questão. Logo após a morte de Brecht, em 1956, com sua consequente consagração, o termo “peça de aprendizagem” se encontrava reduzido a uma designação genérica para peças de cunho político, o que era considerado bastante aquém da forma épica desenvolvida nas grandes peças. Mesmo o confronto de Heiner Müller com o gênero nos 1960 permaneceu um esforço circunscrito ao próprio teatro de Müller.²¹

A renovação do interesse por tais peças teria que esperar pelos estudos de Reiner Steinweg – sobretudo seu livro *A peça de aprendizagem. A teoria brechtiana de uma educação estético-política*, de 1972.²² Esse trabalho lançava mão de uma tese ousada para reabilitar a peça de aprendizagem: essa seria o ponto alto do teatro de Brecht, o verdadeiro teatro de uma época socialista, enquanto o teatro épico, por sua vez, corresponderia a uma solução transitória para as dificuldades circunstanciais enfrentadas por ele. Steinweg sustentava sua tese mediante a reconstituição de uma teoria da peça de aprendizagem, nunca acabada pelo próprio Brecht, e construída a partir de uma “regra básica”: o ator atua para si mesmo, o que seria uma modificação de grande alcance. Além de privar o espectador tradicional de uma função na organização do espetáculo, mantida por Brecht no teatro épico, ela superaria a divisão do trabalho entre quem assiste e quem atua. A ênfase na *teoria* da peça como um modelo de teatro, para além das condições de cada experimento, termina por distanciar o estudo de Steinweg das repercussões mais amplas pretendidas por Brecht, especialmente da refuncionalização de aparelhos como o rádio e o concerto.

A redução da peça de aprendizagem a um modelo de teatro foi o ponto de partida da forte polêmica empreendida por Klaus-Dieter Krabiel contra Steinweg em seu livro de 1993, *As peças de aprendizagem de Brecht. Origem e desenvolvimento de um tipo de espetáculo*.²³ Passando a forma para o plural, Krabiel retoma a gênese das peças, especialmente sua inscrição nos debates a respeito da música utilitária do Festival de Música Nova de Baden-Baden, para afirmar a indissociabilidade entre texto dramático e partitura musical. Embora empregassem técnicas dramatúrgicas e de encenação teatral, as peças de aprendizagem, afirma ele, se

²¹ A partir de meados dos anos 1960, Müller escreveu três peças interligadas que pressupõem e criticam o modelo brechtiano: *Filocteto* (1964), *Horácio* (1968) e *Mauser* (1970). O problema da peça de aprendizagem, contudo, continua a repercutir em sua obra nos anos seguintes, como pode ser notado em trabalhos como sua encenação do *Material Fatzer*, de Brecht, em 1978, e em peças como *Quarteto* (1980), *Descrição de imagem* (1983) e *A estrada de Wolokolamsk* (1984).

²² Reiner Steinweg, *Das Lehrstück. Brechts Theorie einer politisch-ästhetischen Erziehung*, Stuttgart, Metzler, 1972. Cf. também sua coletânea de material sobre a peça: Reiner Steinweg (org.) *Brechts Modell der Lehrstücke. Zeugnisse, Diskussion, Erfahrung*, Frankfurt am Main, Suhrkamp, 1991. O livro de Koudela, de 1991, destaque na bibliografia brasileira sobre o tema, mantém-se circunscrito ao horizonte de pesquisa aberto por Steinweg.

²³ Klaus-Dieter Krabiel, *Brechts Lehrstücke. Entstehung und Entwicklung eines Spieltyps*, Stuttgart, Metzler, 1993. Uma apresentação condensada de sua posição pode ser encontrada em seus verbetes sobre as peças de aprendizagem para o *Brecht-Handbuch*, organizado por Jan Knopf, Stuttgart, Metzler, 2003.

desenvolveram como uma forma autônoma, a partir de duas preocupações básicas: a consciência do crescente afastamento da Música Nova em relação ao público, com a contrapartida de uma reaproximação promovida por novos vínculos com a ópera, a dança, o rádio e o cinema; e o interesse em apropriar-se do rádio e da gravação em disco como instrumentos de difusão musical, produzindo composições originais para esses novos meios. Esses eram, de resto, os grandes temas do Festival de 1929, onde Brecht apresentou seus dois primeiros experimentos com a peça de aprendizagem.

O argumento de Krabiell adquire um interesse especial ao derivar essa autonomia formal daquelas condições de refuncionalização disponíveis a Brecht e Eisler por volta de 1930. É o que esclarece o testemunho histórico de Benjamin. Em “O autor como produtor”, ele cita Eisler retrospectivamente para mostrar como a colaboração entre música e palavra poderia conferir uma função nova e progressista à música de concerto. O diagnóstico de Eisler sobre o papel da técnica no crescente afastamento entre músicos e ouvintes é perfeitamente reconhecível no contexto dos debates da música utilitária dos anos 1920:

Também na evolução musical, tanto na esfera da produção quanto da reprodução, temos que reconhecer um processo de racionalização cada vez mais rápido [...] O disco, o cinema sonoro, o automático musical, podem fazer circular obras-primas da música em conserva, como mercadorias. Esse processo de racionalização tem como consequência que a produção musical se limita a grupos cada vez menores, mas também cada vez mais qualificados. A crise da música de concerto é a crise de uma forma produtiva obsoleta, superada por novas invenções técnicas.

A *medida* é então lembrada por Benjamin como a resposta mais avançada a essa crise, justamente por superar oposições que travavam a transformação progressista da arte, seja no uso do aparelho (músico/ouvinte), seja na composição artística (música/palavra):

A tarefa consistia, portanto, em refuncionalizar a forma-concerto, mediante duas condições: primeiro, eliminar a oposição entre intérprete e ouvinte, e segundo, eliminar a oposição entre técnica e conteúdo. [...] Ou seja, a tarefa de transformar um concerto não é possível sem a cooperação da palavra. Somente ela, como diz Eisler, pode transformar um concerto em um comício político. Brecht e Eisler provaram, com a peça de aprendizagem *A Medida* que essa transformação pressupõe um altíssimo nível da técnica musical e literária.²⁴

Resta discutir se tal autonomia resiste ao desaparecimento desse pressuposto histórico. Afirmar a autonomia de uma forma implica um conceito restrito dela, quando não reservas ao que a história faz dela? Estaria assim a caracterização da peça de aprendizagem como teatro de vanguarda, como quer Steinweg, mais próxima da realização, nas atuais circunstâncias, do experimento de aprendizagem

²⁴ Benjamin. “O autor como produtor”. GS II-2, p. 694 (*Obras escolhidas*, p. 129-130). Os debates entre Krabiell e Steinweg continuaram nos anos seguintes. Cf. Steinweg, “Re-Konstruktion, Irrtum, Entwicklung oder Denken fürs Museum: Eine Antwort auf Klaus Krabiell”, in *Brecht-Yearbook* v. 20, 1995; e os verbetes de Krabiell para o *Brecht-Handbuch*.

proposto por Brecht? Diante da inexistência na atualidade dos coros amadores de trabalhadores – os próprios interessados nas questões levantadas por Brecht –, os altos parâmetros técnicos exigidos pela partitura só poderiam ser atendidos por artistas profissionais, o que possivelmente resultaria em espetáculos de cunho mais convencional. Como combinar então a prática artística concreta com a autonomia da forma? Ela ainda mostra algum potencial de refuncionalização do aparelho?

Como lembra o próprio Brecht, as definições corretas são as definições praticáveis.²⁵ Diversos debates do final dos anos 1990 vincularam tal praticabilidade à necessidade de abandonar a partitura de Eisler no fundo da gaveta. Joachim Lucchesi, por exemplo, lembra que sua forma de oratório, além de aproximá-la demais do cânone da arte burguesa, confere um caráter estático ao espetáculo, pouco permeável à ideia de um exercício de aprendizagem.²⁶ Hans-Thies Lehmann dá um passo além, ao afirmar que mudanças profundas das condições de encenação teriam dado origem não só a duas maneiras de encenar, mas também a duas obras distintas:

Comecemos com a existência dupla singular [...] daquilo que conhecemos sob o título *A medida*: um texto no livro que, no contexto da teoria das peças de aprendizagem, deve ser recebido como um *dispositivo*, no qual os leitores podem e devem inserir os seus interesses como *usuário*; e a obra total com música de Eisler, levada à cena pela primeira vez em 1930, ligada a um ritmo dos mais severos, do tipo de oratório com fortes cânticos de coros e solistas, música que hoje ainda é considerada militante, dinâmica. Após poucas apresentações nos tempos da República de Weimar [...], *A medida* foi apresentada como texto e não como obra musical e com razão foi constatado “que a limitação ao texto aproximava-a mais a uma peça de aprendizagem, que, nesse sentido, a deixava praticável, sendo que, com a obra completa e com a composição de Eisler, eram desenvolvidas contradições imprevistas contra a ideia das peças de aprendizagem”. A elevada forma musical e a severa organização do material quase não deixam lugar para a realização da ideia da peça de aprendizagem.²⁷

Tais colocações são pertinentes, embora não devam ser alçadas à posição de condições normativas para a recepção da peça, de modo a sugerir alguma hierarquia entre formas distintas de espetáculo. Assim como as condições de gênese não se confundem com as circunstâncias posteriores da recepção, a atenção ao momento presente do teatro também deve precaver-se contra a exclusão de formas que um dia foram possíveis. Tanto o texto quanto a partitura, separadas ou em conjunto, continuam existindo como materiais históricos disponíveis à apropriação. Optar de antemão por uma ou outra é antecipar uma decisão que cabe a cada nova encenação. Uma vez que a peça resiste como algo abstrato, que se materia-

²⁵ Joachim Lucchesi, “Das Stück wirkt mit der Musik ganz anders!”, in Inge Gellert, Gerd Koch, Florian Vassen, *Massnahmen. Bertolt Brecht / Hanns Eislers Lehrstück*, Die Massnahme. Kontroverse, Perspektive Praxis, Berlin, Theater der Zeit, 1999, p. 190-2.

²⁶ *Idem*, *ibidem*.

²⁷ Lehmann, “Peça de aprendizagem e espaço de possibilidades”, in *Escritura política no texto teatral*, p. 394-5.

liza somente no momento histórico que lhe imprime um novo sentido, caberia à encenação concretizar uma concepção de espetáculo segundo a qual o texto não é algo concluído de antemão, mas um conjunto de referências à espera de efetivação. Daí o feitiço de experimento da peça, mais afinado com a dinâmica exploratória dos ensaios. Em um fragmento de 1937, intitulado “Para uma teoria da peça didática”, Brecht reforça essa abertura do texto à experiência: “A forma da peça de aprendizagem é árida, mas apenas para permitir que trechos de invenção própria e de tipo atual possam ser introduzidos ([...]; em *A medida* é possível inserir livremente cenas inteiras [...])”.²⁸ A encenação deve levar em conta as condições disponíveis às duas épocas, de modo a promover uma constelação entre as potencialidades do texto/partitura e aquelas bem distintas de sua recepção. Caso contrário, a peça de aprendizagem correria o risco de reduzir-se a móvel do engajamento subjetivista dos participantes ou então a um mero exercício de estilo, mais próximo de um inventário de formas passadas do que da prática artística.

O acordo

Conferir função pedagógica ao experimento cênico exige também esvaziar o processo de aprendizado de todo ensinamento preconcebido. De outro modo, ele se veria reduzido a um transmissor de doutrinas, sejam elas de teor revolucionário ou não. É inegável que *A medida* é permeada por textos de teor partidário. Seu teor pedagógico, contudo, não está na mensagem veiculada pelas falas. Tomá-las literalmente sem levar em conta o processo em que são produzidas seria desconsiderar o feitiço mesmo da peça de aprendizagem. Como estratégia de composição, Brecht optou por não se limitar a inserir a questão da coletividade no centro da fábula: ela é alçada à posição de princípio formal do experimento. Sua instauração é explicitada logo na primeira cena como uma moldura para a efetivação do exercício.

O coro de controle – Adiantem-se! Seu trabalho foi bem-sucedido, também nesse país a revolução está em marcha, e as fileiras de combatentes estão organizadas. Estamos de acordo com vocês.

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 numa 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 – Reconhecemos sua sentença.²⁹

A cena inicial apresenta o experimento como uma peça dentro da peça, artifício que confere aos quatro agitadores o papel de encenadores das circunstâncias da morte do jovem camarada para o coro de controle. Como explicitação da fina-

²⁸ Brecht, “Zur Theorie des Lehrstücks”, GBA 22, p. 351.

²⁹ Brecht, *A medida*, GBA 3, p. 101. Tradução, p. 237.

lidade da apresentação, a cena é exterior aos acontecimentos apresentados. Durante a encenação, contudo, os eventos narrados não encobrem o ato de narrar (a encenação). Ao contrário, a apresentação opera com a alternância de três registros: narrativas em que o evento é previamente recordado no pretérito épico; a demonstração cênica, que encena episódios no presente dramático mediante a apresentação do comportamento do jovem camarada por um dos agitadores; e o presente da discussão entre os agitadores e o coro de controle. Na relação da peça com a peça dentro da peça, a atualidade do diálogo, de natureza dramática, é produzida no interior da armação épica, remetendo-o ao passado, enquanto os episódios narrados são constituídos pelo tempo presente da encenação. A ênfase, para além da representação de uma ação possível, recai sobre o caráter reflexivo da situação teatral em todos os âmbitos, reforçando a condição teatral do exercício.

A execução do artifício épico (peça dentro da peça) exige a instância a quem se narra, no caso, a representação coletiva fornecida pelo coro de controle, a qual é introduzida no jogo como polo ajuizador, de quem se espera a sentença a respeito da correção da medida tomada. Mas, ao contrário do que se afirmou a respeito do coro, o texto não confere a ele uma posição acima do exercício articulado nas duas dimensões temporais. “Alto, temos algo a dizer”: a fala dos agitadores interrompe o discurso do coro de controle e exige dele uma apreciação do comportamento coletivo. Sua autoridade não precede o exercício. Ao contrário, ele é uma espécie de público participante, convocado pelos agitadores interessados na encenação como única instância coletiva capaz de balizar a correção da medida. Os atos de pronunciar (coro) e de reconhecer (agitadores) a sentença decorrerão da eficácia do acordo coletivo.

A primeira rubrica coloca esse acordo em movimento. “Eles se colocam, três contra um. Um dos quatro representa o jovem camarada.” Conforme indicações de Brecht, cada ator deveria desempenhar ao menos uma vez o papel do jovem camarada num exercício de aproximação de seu comportamento.³⁰ Trata-se de uma técnica de estranhamento que receberia amplo tratamento cênico e teórico por Brecht. A função da alternância de papéis é realçar o caráter teatral do processo e, desse modo, combater qualquer processo de identificação de natureza ilusionista. Não cabe ao ator vivenciar o personagem, mas mostrá-lo, de um ponto de vista distanciado, tanto a si mesmo quanto aos demais atuantes (atores e coro), de modo que todos possam avaliar o comportamento apresentado.

As dificuldades da formação coletiva são então discutidas por meio das balizas do trabalho revolucionário. Com esse intuito, Brecht transfere a atuação dos quatro agitadores e do jovem camarada para a China, onde, num gesto de conotações tanto cênicas quanto políticas, demonstram seu acordo com as condições do trabalho ilegal. É a cena da anulação dos rostos pela vestimenta das máscaras.

O diretor da casa do partido – Agora vocês não são mais vocês mesmos. [...] Vocês não tem nome nem mãe, são folhas em branco sobre as quais a revolução escreve as suas instruções.

³⁰ Brecht, entrevista a Pierre Abraham (*apud* Koudela, *op. cit.*, p. 66).

Os dois agitadores – Sim.

O diretor da casa do partido dá-lhes as máscaras e eles as colocam – A partir deste momento vocês não são mais um ninguém, mas, 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 – Em interesse do comunismo, de acordo com o avanço das massas proletárias de todos os países, dizendo sim à revolução mundial.

Os dois agitadores – Sim. (*Também o jovem camarada disse sim*). Desta forma o jovem camarada se mostrou de acordo com a anulação de seu rosto.³¹

De modo geral, a diretriz do apagamento é um recurso de iluminação dos pressupostos do comprometimento individual com um esforço coletivo. Ela se desdobra em diversos planos. Em primeiro lugar, trata-se um gesto exigido pela ilegalidade do trabalho revolucionário. O apagamento é, nesse sentido, a introdução à existência clandestina e, portanto, além de uma condição de sobrevivência, também uma estratégia de mobilização da adversidade das circunstâncias em vista de sua superação. Além disso, o apagamento da própria identidade realça o desprendimento em relação a uma concepção de individualidade anterior à dialética entre indivíduo e coletividade buscada pela peça. Seus rostos se tornam “folhas em branco sobre as quais a revolução escreve suas instruções”, ou seja, a identidade será algo constituído ao longo deste processo histórico. Por fim, a apresentação do “estar de acordo” por meio da colocação das máscaras torna a dinâmica do trabalho clandestino inseparável de um exercício de natureza teatral calcado nas exigências de distanciamento e despersonalização do ator brechtiano. A encenação não está a serviço da representação de uma ação verossímil em sua totalidade coerente, mas da recuperação de elementos necessários a uma demonstração.

O apagamento não é, contudo, imposto pelo partido. Uma questão essencial às peças didáticas como um todo é o consentimento explícito, a manifestação do “estar de acordo”. As duas peças anteriores – *Aquele que diz sim / Aquele que diz não* – já haviam colocado desde o início o acordo como o cerne do problema da formação do coletivo.

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 é estar de acordo.³²

Como em *A medida* e nas demais peças de aprendizagem, essas peças escolares se valem do tema da viagem para discutir o problema da coletividade. Em todas elas, a ameaça do fracasso enseja a apresentação das dificuldades da questão. Em *Aquele que diz sim / Aquele que diz não*, os motivos da expedição são distintos – a

³¹ Brecht. *A medida*, GBA 3, p. 104. Tradução, p. 242.

³² Brecht. “Aquele que diz sim”, GBA 3, p. 59. Tradução, p. 217; “Aquele que diz não”, p. 66. Tradução, p. 225.

busca de auxílio médico para uma epidemia e uma viagem de estudos –, mas convergem na justificativa coletiva para a partida. Em ambas a expedição será acompanhada por um menino, cuja fraqueza física colocará em risco a empreitada coletiva. *A medida* retoma o mesmo tema, substituindo essa ameaça pela imaturidade política do jovem camarada. Nas peças escolares, também se exige do menino o consentimento com sua própria morte: ele deve estar de acordo com o costume segundo o qual ele deveria ser abandonado (*Aquele que diz sim*) ou jogado no vale (*Aquele que diz não*), caso se tornasse um obstáculo ao prosseguimento dos demais. Krabiel ressalta bem que tal consentimento envolve uma dupla exigência: a convicção interna e sua manifestação expressa. A pergunta pelo “estar de acordo” não indica, em princípio, liberdade de escolha, pois a peça tematiza a liberdade no sentido do conhecimento da necessidade. Sua função é fornecer a oportunidade ao indivíduo de informar que está disposto a reconhecer toda pretensão justa da coletividade, assim como suas consequências pessoais. Diante do sacrifício, o indivíduo tem que expressar com total consciência (o “sim” é dito após um momento de reflexão) seu acordo com a necessidade do sacrifício em interesse do bem comum, enquanto a coletividade não deve furtar-se à responsabilidade pelo destino do indivíduo. Todos são igualmente responsáveis pelo sacrifício do indivíduo.³³

Em *Aquele que diz sim*, o consentimento do menino justifica a submissão dos interesses individuais às pretensões da coletividade. A boa recepção do sacrifício, inclusive por setores da Igreja, levou Brecht a esboçar tanto a primeira versão de *A medida* quanto a peça conexas em que o menino responde com uma negativa, de modo a verificar a legitimidade das pretensões que lhe eram colocadas. No final de *Aquele que diz não*, lê-se:

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 perguntaram se você estaria de acordo com tudo que esta viagem poderia trazer, você respondeu que sim.

O menino – A resposta que eu dei foi falsa, mas a sua pergunta, mais falsa ainda. Aquele que diz a, não tem que dizer b. Ele também pode reconhecer que a era falso. 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 imediatamente: o costume de refletir novamente diante de cada nova situação.³⁴

A circunstância imprevista enseja o exame da pertinência da regra tradicional, a qual se revela falsa, exigindo a instauração de um novo costume elaborado a partir do aprendizado realizado:

³³ Krabiel, in *Brecht-Handbuch* I, p. 246-50.

³⁴ Brecht, “Aquele que diz não”, GBA 3, p. 71. Tradução, p. 231.

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.³⁵

Brecht insistia na apresentação conjunta das duas peças, de modo a salientar que a exigência do consentimento não implicava a subsunção do indivíduo ao interesse coletivo. Ao contrário, o “estar de acordo” seria um modo de operar a dialética entre indivíduo e coletividade, em que um termo questiona o outro, mantendo a instabilidade da relação.

O desacordo

Em *A medida*, os problemas da ação coletiva são evidenciados pela exacerbação dos traços emocionais e individualistas do comportamento do jovem camarada. Sua visão do sofrimento humano se insurge contra a disciplina exigida para a preparação de uma revolução com chances de vitória, condições que vão do amadurecimento da consciência de classe dos trabalhadores à aquisição de armas. Num gesto de impaciência e revolta, ele rasga os panfletos com os ensinamentos dos clássicos, iniciando a crise do comportamento coletivo estabelecido na cena da anulação dos rostos. O momento de cisão dá margem à invocação pelos agitadores do partido como organizador da ação coletiva.

O jovem camarada – Mas quem é o partido? [...] Quem é ele?
 Os três agitadores – Nós somos ele.
 Você e eu e vocês – Nós todos.
 [...]
 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 que o mais longo
 Ninguém nega
 Mas se alguém o conhece
 E não é capaz de mostrá-lo a nós, de que nos adianta a sua sabedoria?
 Seja sábio junto a nós.
 Não se separe de nós!

³⁵ *Idem, ibidem*, p. 72. Tradução, p. 232.

O jovem camarada – Porque tenho razão, não posso ceder. Vejo com os meus dois olhos que a miséria não pode esperar.³⁶

Ao contrário da interpretação que predominou em boa parte da recepção de *A medida*, o partido não é invocado como a instância anônima e burocrática acima do indivíduo. A autoridade do coro não é a do julgador que avalia de fora a ação. O coro de controle participa da ação. Ele é, antes de tudo, uma forma de organização dos indivíduos. Como coportador de um processo decisório coletivo, o indivíduo deve aceitar a competência da experiência coletiva, organizada em torno do partido, mas esse deve, por sua vez, conquistar essa competência por meio da democracia intrapartidária. Não cabe ao coletivo sobrepor-se à sabedoria individual, mas conferir-lhe sua dimensão coletiva, pois só merece o nome de sabedoria aquele conhecimento capaz de atender à tarefa coletiva chamada por Brecht de “transformação do mundo”. Somente a sabedoria produzida coletivamente é válida. “Seja sábio junto a nós”, diz o texto. Caberia à encenação conferir a esse “nós” seu devido peso coletivo, para além de qualquer autoridade partidária estabelecida anteriormente ao processo de aprendizado a que a concepção da peça didática busca dar forma cênica. Nesse mesmo sentido deve ser lido o “Elogio do partido” cantado pelo coro de controle.

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.³⁷

Aglutinador dos equívocos a respeito de *A medida*, esse coro foi insistentemente interpretado como a tese subjacente à peça, justificadora do sacrifício individual perante a supremacia do partido.³⁸ O erro é duplo, incidindo ora nas conclusões a respeito do autoritarismo do conjunto, ora na expressão particular e discursiva de uma ideia organizadora da totalidade do material cênico-dramático, o que ainda pressuporia uma forma dramática orgânica e totalizante. O mesmo

³⁶ Brecht, *A medida*, GBA 3, p. 119-20. Tradução, p. 259-60.

³⁷ *Idem, ibidem*, p. 120. Tradução, p. 260.

³⁸ Mesmo trabalhos instigantes e bem fundamentados sobre Brecht, como o livro de Gerd Bornheim, interpretam essa fala do coro como a chave de leitura da peça: “No coral intitulado *Elogio do Partido*, tudo se justifica por uma verdade absoluta. [...] O aprendizado da renúncia do indivíduo, levado até a morte, continua sendo a espinha dorsal da ação, que prossegue presa ao maniqueísmo razão-sentimento” (Gerd Bornheim, *Brecht. A estética do teatro*, São Paulo, Graal, 1992, p. 188).

Adorno que encontrou na peça uma “glorificação” do partido fez considerações decisivas que nos ajudam a circunscrever a função de textos como esse na dramaturgia brechtiana. Em seu ensaio sobre *Engagement*, de resto bastante crítico a Brecht, há a seguinte formulação:

A fabula docet [moral da história] – que há injustiça no mundo – dificilmente precisa ser ensinada a alguém. [...] Na verdade, o primado da doutrina perante a forma, tal como pretendido por Brecht, se torna seu momento mais próprio. Ao ser suspensa ela se volta contra seu caráter ilusório. [...] A correção heteronomamente condicionada da forma, a anulação do ornamental a favor da funcionalidade, aumenta sua autonomia. Esta é a substância da produção literária de Brecht: a peça de aprendizagem como princípio artístico. Seu *medium*, o estranhamento de processos que aparecem de modo imediato, é assim também mais um meio de constituição formal do que um que contribuisse para o resultado prático [...] Caso se tome Brecht ao pé da letra; caso se faça da política o critério de seu teatro engajado, então ele se mostra não verdadeiro frente a este critério.³⁹

Essas colocações advertem contra a identificação dos elementos doutrinários a uma moral da história ou à visão de mundo do dramaturgo. Sua função não é explicitar a posição do artista a respeito do que apresenta, ou seja, elas não comunicam um conteúdo doutrinário coincidente com a posição política do autor. Sua função é formal: a doutrina possui função anti-ilusionista. Brecht construiu mecanismos em que não só o material dramático, mas também textos de natureza teórica recebem outra iluminação. A fábula está a serviço de uma demonstração, nunca de representação de uma ação completa da qual se extrai um sentido unívoco. Caso contrário, ela poderia ser acusada de “fragmentada”, comprometendo a veracidade de certos episódios; a saudação inicial pelo coro da missão revolucionária cumprida destoa, por exemplo, da missão fracassada que exigiu a medida. Atendendo aos objetivos da demonstração, o texto apresenta aspectos necessários à discussão. Nesse sentido, teses e *performance*, assim como ação e demonstração, se delineiam contínua e alternativamente. Os textos não defendem as teses que enunciam, mas as submetem à dinâmica distanciadora do exercício. Em *O voo sobre o oceano*, por exemplo, o texto “Ideologia”, enunciado pelo coro dos aviadores, poderia muito bem ser lido como a sustentação ideológica da peça, ou seja, como a expressão da confiança do dramaturgo na capacidade da técnica moderna em superar desafios naturais. Submetido ao mecanismo formal da peça de aprendizagem, tal “ideologia” torna-se um objeto de avaliação por parte dos cantores, um texto cujo conteúdo não é objeto de defesa, mas de sóbria ponderação. Toda colocação discursiva é distanciada pela encenação. Ao transformar a peça em crítica de suas próprias ideologias, Brecht trabalha aqui contra o enrijecimento de suas próprias certezas.⁴⁰

³⁹ T. W. Adorno, “Engagement”, in *Noten zur Literatur*, p. 418-9. Cf. também *Ästhetische Theorie*, p. 366.

⁴⁰ Algo semelhante ocorre com a “canção da mercadoria” em *A medida*. Ao colocar ensinamentos marxistas na boca do comerciante (a distinção entre valor de uso e valor de troca, a força de trabalho como mercadoria), Brecht não pretende desvelar o motivo oculto do lucro por trás de seu

Descaracterizado como mensagem doutrinária, o “Elogio do partido” não se sustenta como argumento a favor do teor autoritário da peça. O lembrete de Adorno da verdade dos dois olhos do dissidente diante da cegueira automatizada do coletivo tem seu fundamento histórico nos regimes e movimentos autoritários do século XX, teor crítico perante a assimilação do indivíduo a falsas noções de universalidade, e apelo moral diante da perpetuação das condições de injustiça no pós-guerra.⁴¹ Sua observação, porém, passa ao largo da sobriedade da peça de aprendizagem, a qual transforma este coro em uma autoexposição, seja de um partido desconectado do coletivo, seja da cisão do coletivo em medidas que se tornaram incompatíveis. Lehmann explora essa incompatibilidade:

Ele [o jovem camarada] não quer apostar friamente com incertezas sobre o futuro e o adiamento, quer salvar a sua vivacidade espontânea diante do cálculo mortal e frio. Só superficialmente a peça parece propagar contra ele uma subordinação irrefletida sob a disciplina do partido. Visto com mais precisão, trata-se de uma divisão e uma dissociação radical de dois tempos de experiências: processo histórico e subjetividade. A canção para louvar o partido diz: *Cada um tem dois olhos, mas o partido tem milhares*, porém estes dois e aqueles milhares não representam a mesma medida. Dois significa no sentido preciso, o sentir e simpatizar sem medidas do corpo: *com os meus dois olhos eu vejo que o sofrimento não pode esperar*. Milhares não significa 2x500, mas é a medida hiperbólica, a medida da razão heterogênea ao corpo: a medida do cálculo, da moderação, da reserva, e da conservação. Contudo, mesmo neste exemplo mais frio da frieza brechtiana, ela não é a medida de todas as coisas.⁴²

Mais conseqüente com o exercício proposto pela peça de aprendizagem seria afirmar que sua tarefa reside em encontrar a medida comum entre a impaciência espontânea do indivíduo, irredutível a uma medida coletiva, e a disciplina fria e organizadora do partido, de modo que corpo e cálculo não sejam os termos da cisão, ou seja, para que o corpo não seja impermeável ao cálculo e à moderação, e a razão, por sua vez, avessa à espontaneidade das emoções.

Essa cisão se consuma num gesto simétrico ao da cena da anulação, em que, após rasgar os panfletos, inviabilizando a continuidade da propaganda, o jovem camarada, em mais um gesto exaltado de impaciência, arranca sua máscara e expõe a todos seu rosto nu. Sua posição é contraposta ao “Elogio do partido”:

O jovem camarada – Tudo isso não vale mais; em vista da luta, nego tudo o que ainda ontem era válido. Rescindindo todo acordo com tudo, faço apenas o que é humano. Aqui está uma ação. Assumo a sua liderança. Meu coração bate pela revolução. Ela está aqui.

Os três agitadores – Cale-se!

comportamento social, mas assinalar o caráter manifesto da ideologia. Seria assim errôneo reduzir a peça de aprendizagem a um processo de conscientização. Conseqüentemente, exige-se de quem luta pela superação da dominação mais que a consciência do curso real, desvelado, do processo histórico: justamente uma forma de exercício coletivo que vá além de informar a respeito do andamento atual da exploração.

⁴¹ Adorno, *Negative Dialektik*, p. 56.

⁴² Lehmann, “A retirada da razão: culpa, medida e transgressão em Bertolt Brecht”, *op. cit.*, p. 280-1.

O jovem camarada – Aqui há opressão. Sou a favor da liberdade!

Os três agitadores – Cale-se! Você está nos traindo!

O jovem camarada – Não posso calar-me pois estou com a razão.

Os três agitadores – Esteja ou não com a razão – se você falar, estamos perdidos! – Cale-se!

O jovem camarada –

Já vi demais.

Por isso coloco-me à sua frente

Como aquele que sou e diz o que é.⁴³

(*Ele retira a máscara e grita:*)

Vimos ajudá-los,

Vimos de Moscou.

(*Ele rasga a máscara.*)

Os quatro agitadores –

E o olhamos, e no crepúsculo

Vimos seu rosto nu

Humano, aberto e sincero. Ele havia

Rasgado a máscara.

E das casas

Os explorados gritavam: Quem

perturba o sono dos pobres?

E uma janela se abriu, e uma voz gritou:

Aqui há estranhos! Peguem os agitadores!

Assim fomos descobertos!⁴⁴

Ao rasgar a máscara, o jovem camarada dissolve o vínculo entre clandestinidade e coletividade, selado na cena da anulação como precondição do trabalho revolucionário. O gesto assinala as consequências extremas de uma ação individualista sobreposta às condições de sobrevivência do coletivo. Desmascarado, o jovem camarada atrai a atenção sobre si, torna-se reconhecível e coloca a existência do grupo em risco, obrigado a fugir. Durante a fuga os agitadores precisarão apagar os rastros – outro tema brechtiano – do jovem camarada. É nesse contexto de discussão da ação coletiva que a questão da “anulação” ganha uma duplicidade: ele pode indicar tanto a clandestinidade da militância comunista quanto a morte física do jovem camarada. A relação entre indivíduo e coletivo determinará um ou outro resultado. Quem deixa rastros é o jovem camarada que retira sua máscara e revela sua identidade, abandonando o coletivo com o mesmo gesto com que coloca sua segurança em risco. A decisão de matá-lo durante a fuga e apagar seus traços faciais é a forma assumida pela necessidade de “anulação” numa situação em que o esforço coletivo é ameaçado pela unilateralidade de um posicionamento individual. A *medida* radicaliza o problema de *Aquele que diz não*, pois o desacordo não permite aqui uma reorganização do coletivo em novas bases. A sobrevivência do grupo os coloca diante da exigência da violência física como única medida capaz de restituí-los à condição de clandestinos, situação em que o “apagamento”

⁴³ Na versão de 1931, Brecht suprime o seguinte trecho desta fala: “Por que calar-me ainda? / Se eles não sabem que têm amigos, / Como se levantarão?”.

⁴⁴ Brecht, *A medida*, GBA, p. 120-1. Tradução, p. 260-1.

é tanto uma estratégia de sobrevivência quanto uma forma de existência ilegal em favor da causa da transformação do mundo.

Por fim, o processo decisório dos agitadores a favor da “medida” volta a recorrer às duas dimensões da encenação. Ao explorar as discontinuidades entre o evento ocorrido e o evento encenado, eles não justificam o sacrifício, mas ensejam a reflexão sobre as condições da tomada da decisão.

Os quatro agitadores –

É fácil saber o que é certo
 Longe do tiro,
 Quando se tem meses à disposição,
 Mas nós
 Tínhamos
 Dez minutos e
 Refletimos diante dos canos dos fuzis.

[...]

O coro de controle – Não encontraram outra saída?

Os quatro agitadores –

Como o tempo era pouco, não encontramos outra saída.
 Assim como o animal ajuda o animal,
 Também nós desejávamos ajudá-lo, àquele que lutara conosco pela nossa causa.
 Distante cinco minutos dos perseguidores
 Pensamos numa
 Alternativa melhor.
 Também vocês agora estão pensando
 Numa alternativa melhor.
 (Pausa)
 Portanto decidimos separar o próprio pé do corpo
 É terrível matar.
 Mas não somente os outros, também nos mataríamos, caso fosse necessário
 Já que somente com violência é possível mudar
 Este mundo assassino, como
 Sabe todo ser vivo.
 Ainda não nos foi dado, dissemos,
 Não matar. Unicamente
 Pela vontade inabalável de transformar o mundo fundamentamos
 A medida.⁴⁵

A frase anterior à pausa, como lembra Lehmann, pode ser endereçada tanto ao coro de controle como a todos os participantes. Ela institui um espaço de considerações – a pausa silenciosa – que cabe a cada encenação explorar do modo a trazer à tona a radicalidade amoral da obrigação de matar.

A vida humana está sempre situada na premência do tempo. [...] Neste lugar de uma comprovação racional, é colocada a indicação de uma *condition humaine* – que por sua vez não fundamenta uma tese, mas que a pode abalar. [...] O que acontece aqui é literalmente inaudito. [...] Do

⁴⁵ Brecht, *A decisão*, GBA, p. 122-4. Tradução, p. 262-4.

relatório passa-se diretamente e sem mediar para a presença da cena teatral *hic et nunc*. O texto deixa em aberto quem deve ser atingido: o coro de controle ou todos os presentes? Dirigir-se com “ela” ao público – os agitadores – colocando uma transgressão dos limites de “alheamento” não somente ente acontecimento e discussão (representada), mas também ente ficção e a realidade do próprio momento teatral. [...] Este “looping” performático do comunicado no discurso teatral e na situação do teatro abre um precipício que de maneira alguma pode ser preenchido e configurado pela encenação do conteúdo do texto, mas que encontra a sua realização no relacionamento específico, sobre o qual os atores e os espectadores decidem numa situação posterior do jogo.⁴⁶

Essa medida *humana* é análoga ao caráter humano invocado pelo jovem camarada em sua espontaneidade. A abertura para o jogo, por sua vez, colocada pela *pausa*, retira do coro de controle o papel de julgador da correção da medida. Ele concorda com a correção, mas não tem a sua disposição nenhum elemento a mais que qualquer participante. Como diz Lehmann mais uma vez,

Quando no final o coro de controle explica novamente que o trabalho foi bem-sucedido, no texto fica em aberto o motivo para isto. O texto tem a forma de uma argumentação, mas não apresenta a substância de um argumento. Só se comunica a derrota, fuga e revés da revolução. A submissão do resultado positivo fica na incerteza. A afirmação do sucesso não é uma representação nem alguma doutrina ou moral que poderia ser ganha a partir da narração dos acontecimentos, mas é a apresentada como gesto sem qualquer chão seguro. [...] O resultado triunfal do trabalho revolucionário dos agitadores informantes não está demonstrado em nenhum lugar.⁴⁷

A nova postura

Uma vez que o ensinamento não se cristaliza em nenhum dado positivo de conteúdo, seja na atualização dos ensinamentos dos clássicos, seja na justificação do sacrifício em nome do partido, resta saber em que consiste a natureza pedagógica desse exercício coletivo. No programa da noite de estreia, Brecht afirmava que o “objetivo da peça de aprendizagem era mostrar o comportamento político incorreto e, desse modo, ensinar o comportamento correto”.⁴⁸ Pelo que foi indicado até aqui, é razoável supor que tal ensinamento deva ser buscado nesse processo cênico de “mostrar”. Já sabemos que a peça utiliza o artifício da peça dentro da peça para examinar a correção de dois comportamentos políticos: o comportamento do “jovem camarada”, que coloca em risco a sobrevivência do grupo revolucionário por reagir de modo emocional e imediatista diante das condições de exploração capitalistas; e o comportamento do grupo revolucionário, que encena para o “coro de controle” a medida já tomada contra o jovem camarada. Desde a primeira encenação, muito se escreveu a respeito de uma contraposição entre um modo de comportamento criticável e outro a ser tomado como modelo exemplar.⁴⁹ Com seu sentimentalismo imediatista, embalado por chavões idealistas a respeito do sofrimento e da liberdade, o jovem camarada é levado a reconhecer

⁴⁶ Lehmann, *op. cit.*, p. 398-9.

⁴⁷ *Idem, ibidem*, p. 397.

⁴⁸ Brecht, GBA 23, p. 96.

⁴⁹ Cf. a resenha de Alfred Kurella citada na nota 7.

sua incorreção e a consentir com a medida dos agitadores, ratificada posteriormente pelo coro de controle. Até aqui o próprio Brecht acompanharia. O problema está em um modo de considerar a medida tomada pelos agitadores como a suma do comportamento correto. Se esse for a eliminação dos membros desviantes em favor da sobrevivência do coletivo, não seria nada fácil livrar a peça de uma conclusão a favor da disciplina partidária.

Em vez de ceder a tal antitética de modelos, é aconselhável voltar mais uma vez à peça para acompanhar o modo como Brecht apresenta tais comportamentos opostos. O desempenho do jovem camarada em suas missões é exemplar para tal exame. Na terceira cena, “A pedra”, os quatro agitadores o instruem a aproximar-se dos trabalhadores e a ajudá-los a reivindicar melhores condições de trabalho (melhores sapatos, no caso). O sucesso da missão depende, contudo, de um preceito básico que deverá ser observado em todas as suas missões. Os agitadores o advertem:

Os quatro agitadores – [...] Procure fazer com que eles exijam também os tais sapatos. Não ceda, porém, à compaixão! E nós perguntamos: Você está de acordo? E ele estava de acordo e foi depressa e logo cedeu à compaixão.⁵⁰

Os leitores da *Poética* de Aristóteles sabem que a compaixão é uma das duas emoções que compõem o efeito da tragédia sobre o espectador, a catarse. Em sua crítica ao que ele denomina “dramaturgia aristotélica”, Brecht aproxima as noções de catarse e de empatia, uma proximidade, a princípio, pouco evidente no texto da *Poética*.⁵¹ Nesse contexto, identificar-se com o espetáculo é reagir a ele de maneira exclusivamente emocional, o que não deixaria margem ao desenvolvimento de uma postura crítica perante os eventos apresentados.

Em *A medida*, o comportamento do jovem camarada tem algo dessa empatia. Sua posição inicial também é a de um observador: como tal ele será avaliado. Colocado diante do sofrimento alheio, ele cede à compaixão: sente pena dos trabalhadores e reage de modo emocional e irrefletido, colocando em risco o objetivo mais amplo de criar as condições para a erradicação da exploração. Em outras palavras, Brecht se vale do personagem do jovem camarada para estudar esse tipo de postura regulada pela empatia. Como indica Benjamin, o personagem brechtiano não oferece um modelo de comportamento – positivo ou negativo – com o qual se possa identificar, mas instrumentos de análise e de correção de uma postura social. Representam, antes, tipos interessados na transformação social ou, a

⁵⁰ Brecht, *A medida*, GBA 3, p. 106. Tradução, p. 243.

⁵¹ Brecht, “Kritik der ‘Poetik’ des Aristoteles”, in GBA 22, p. 171-2. “Aparece-nos do maior interesse social o que Aristóteles estabelece como a finalidade da tragédia, ou seja, a catarse, a purificação do espectador do temor e da compaixão por meio da imitação de ações capazes de suscitar temor e compaixão. Esta purificação ocorre por causa de um ato psíquico bastante singular: a empatia do espectador com os personagens da ação imitados pelos atores. Nós designamos uma dramaturgia como aristotélica quando esta empatia é provocada por ela, sendo inteiramente indiferente se com ou sem o emprego das regras mencionadas por Aristóteles. O ato psíquico singular da empatia se executa de maneira inteiramente variada no decorrer dos séculos”.

partir dos quais, a transformação social pode ser examinada do ponto de vista de um tipo social existente. Diante disso, seria um equívoco pensar que a crítica à empatia incide apenas sobre o comportamento do jovem camarada. Ela também visa impedir que haja identificação da finalidade do exercício com a decisão tomada pelos agitadores. Como ela não induz à imitação de um modelo de ação transportável para a vida prática, qual seria então o tal comportamento correto?

Sabemos que Brecht procurou construir mecanismos de autoquestionamento de materiais de natureza tanto cênica e dramática quanto teórico-doutrinário, de modo a produzir um curto circuito entre a produção e a recepção unívoca. Em *A medida*, esses mecanismos convergem na postura fria e distanciada dos agitadores. Eles apresentam os eventos ocorridos, assumem os papéis de si mesmos e do jovem camarada, mas mantém uma postura sóbria perante os eventos, sem confundir-se com eles, de modo que outros – o coro de controle, os eventuais espectadores – possam formar uma opinião sobre o ocorrido. Brecht não pretendia de modo algum estabelecer uma simples oposição entre razão e emoção, como censurou a primeira recepção da peça, mas criar condições para que as emoções não fossem unicamente objetos de vivência imediata, mas também de consideração refletida.

Durante a década de 1930, Brecht caracterizaria essa postura como a do *ator-demonstrador*.⁵² Ele é aquele que não se confunde com seu personagem e não se deixa levar por suas emoções, mas assume um posicionamento racional diante dele, de modo a atender à função maior de sua atuação: mostrar que está mostrando, de modo a impedir a recaída do espetáculo em ilusionismo. Como diria Brecht em 1937, “para a forma de atuação [nas peças de aprendizagem] 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”.⁵³ O comportamento correto não se distingue aqui do exercício do comportamento correto. Não se trata de escolher entre modelos de comportamento prático, mas de tomar parte num jogo cuja efetivação já é um comportamento teatral coletivo. O ator não vivencia o personagem, mas o compartilha com os demais presentes em cena. Deve estudá-lo, compreendê-lo por si mesmo e pelo efeito que o produz, e apresentá-lo aos demais, de modo que sua postura perante o personagem seja discutida e compartilhada numa experiência coletiva. Ele não imita ou prenuncia um comportamento da vida prática, mas compromete-se com a problematização teatral da formação coletiva.

É possível então reconhecer que o preconceito “stalinista” que envolve essa peça consiste em uma forma historicamente configurada da incompreensão de seus mecanismos de encenação. A persistência desse equívoco seria um sinal de que uma certa dimensão do velho efeito de estranhamento brechtiano ainda não foi inteiramente absorvida. Dos programas da indústria cultural ao teatro enga-

⁵² Cf. Brecht, “Cena de rua. Modelo de uma cena do teatro épico”. GBA 22, p. 370-81.

⁵³ Brecht, “Zur Theorie des Lehrstücks”, GBA 22, p. 351. Tradução de Koudela, p. 17.

jado encontramos a aplicação mais diversa de técnicas de distanciamento épico, da desidentificação do ator com seu personagem, passando por interlúdios narrativos, à explicitação do maquinário do espetáculo.⁵⁴ Muitas vezes estão a serviço da imposição de uma visão de mundo ou de uma doutrina a ser assimilada sem avaliação crítica pelo espectador. Quando o exercício crítico se dilui em propaganda, a distinção entre a linguagem da tendência política correta e o jargão da exploração se esvaece.

O distanciamento, por sua vez, é um mecanismo de dissolução de certezas, avesso à transmissão e à recepção unívocas de saberes pré-constituídos. Como a ênfase recai no processo cênico-corporal, o ensinamento consistiria no exercício de uma postura teatral sóbria, construída a partir desses experimentos de distanciamento. Como Benjamin já afirmara em 1930, o produto principal do experimento brechtiano é “uma nova postura”.⁵⁵ Sua função seria regular a distância em relação às situações apresentadas: nem muito próxima a ponto de sucumbir ao objeto que atrai e seduz, como o jovem camarada que se deixa seduzir pelo sofrimento alheio e sucumbe ao desejo irrefreável de ajudar; nem distante demais a ponto de enrijecer-se em um executante automatizado do processo histórico. Tanto a empatia quanto a indiferença eram males nocivos ao conhecimento prazeroso almejado por Brecht em seus experimentos. É inegável que tal distância é uma medida racional, mas também razoavelmente precavida contra racionalizações inflexíveis. O iluminista Brecht levava suficientemente em conta a dimensão sensível-corporal do processo de conhecimento para tornar a sobriedade de sua arte permeável a ela. Pouco antes de morrer, ao considerar a necessidade de um novo prefácio a fim de dissipar as incongruências ditas a respeito da peça, afirmou que “o leitor ficará prevenido de que não deve procurar nelas tese ou antítese, argumentos a favor ou contra tal ou tal opinião, acusações ou defesas que coloquem em questão as suas maneiras de ver, mas exclusivamente exercícios de agilidade, destinados àquele tipo de atletas do espírito como devem sê-lo os bons dialéticos”.⁵⁶ *A medida* não pretendia ensinar nenhuma doutrina revolucionária aplicável ao cotidiano concreto das lutas de classe, mas tão somente uma nova postura, teatral decerto, mas, assim projetava Brecht, com profundas ressonâncias para além do domínio da sala de espetáculo.

⁵⁴ Cf. Roberto Schwarz, “Altos e baixos da atualidade de Brecht”, *op. cit.*, p. 130.

⁵⁵ Benjamin, “Aus dem Brecht-Kommentar”, GS II-2, p. 506-7. “A literatura não espera aqui mais nada de um sentimento de autor que, em sua disposição para mudar o mundo, não tenha se associado à sobriedade. Ela sabe que a única chance que lhe restou é tornar-se um produto secundário em um processo muito ramificado de transformação do mundo. É isto que ela é aqui e, nesse sentido, algo inavaliável. O produto principal, porém, é: uma nova postura. Lichtenberg diz: ‘O importante não é do que alguém está convencido. O importante é o que estas convicções fazem dele’. Este o que tem um nome em Brecht: postura. Ela é nova, e o mais novo nela é que ela pode ser aprendida”.

⁵⁶ Cf. entrevista de Brecht a Pierre Abraham (*apud* Koudela, *op. cit.*, p. 66).