

AS PEÇAS DIDÁTICAS DE BRECHT TENSÕES PRODUTIVAS ENTRE TEXTO E CENA

Francimara Nogueira Teixeira (Fran Teixeira)¹

Resumo: Neste artigo, trato das peças didáticas, tipologia dramatúrgica desenvolvida por Bertolt Brecht (1898-1956), apresentando-as em seu contexto histórico de criação. Defendo essas peças como textos fundamentais para pensar as relações contemporâneas entre texto e cena, base das discussões que dão suporte à crise do drama. Para tanto, detenho-me centralmente em um aprofundamento teórico sobre a *Episierung* ou epicização, a fim de promover um entendimento ampliado sobre a presença de traços estilísticos épicos no desenvolvimento da dramaturgia de Brecht. Staiger (1972), Szondi (2001), Wirth (1999), Lehmann (2007; 2009) e Sarrazac (2012) são os principais interlocutores na discussão sobre as tensões entre ação e narração como elementos fundantes da forma épica brechtiana, radicalizada com as propostas práticas e teóricas do projeto da peça didática.

Palavras-chave: Brecht. Peça didática. Teatro épico. Epicização.

Abstract: In this paper I explore the learning plays (dramaturgical typology developed by Bertolt Brecht (1898-1956)) presenting them in their historical context creation. I defend these plays as fundamental texts for thinking about contemporary relationships between text and scene, basis for discussions that support the drama crisis. For this, I focus centrally in a theoretical study on the *Episierung* in order to promote an expanded understanding of Brecht's stylistic traits. Staiger (1972), Szondi (2001), Wirth (1999), Lehmann (2007, 2009) and Sarrazac (2012) are the main interlocutors to discuss the tensions between action and narration as founding elements of Brechtian Theater form and with the practical and theoretical proposals of the learning plays project.

Keywords: Brecht. Learning plays. Epic theater. *Episierung*.

¹ Doutora em Artes Cênicas pelo Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da UFBA (2013). Encenadora. Artista do Teatro Máquina (Fortaleza-CE). Professora de Licenciatura em Teatro do IFCE, onde coordena o Grupo de Pesquisa *Drama, dramaturgia, cena: questões contemporâneas* (PRPI/IFCE/CNPq). e-mail: franteixeira00@gmail.com.



Está tudo tão calmo por onde
A gente passa! Nenhum indício
De nada! E a gente aqui perdendo
O fôlego!
Comem.

O declínio do egoísta Johann Fatzer.
B. BRECHT (2002, p. 131)

Escrever ao “modo de”

Bertolt Brecht escreveu textos dramáticos e refletiu sobre os aspectos teóricos e práticos do seu teatro, de forma profícua e intermitente, por mais de trinta anos. Sua produção teórica revela-se fundamental para o pensamento teatral, porque se dá concomitantemente ao desenvolvimento de sua prática e à descoberta de novas formas. Brecht é um desses artistas que consegue fazer confluir o pensamento sobre o seu momento histórico, com uma produção literária que se configura como um ato artístico. Tal confluência projeta sua obra para o futuro.

Diversos comentadores de seu teatro (BORNHEIM, 1992; ESSLIN, 1979; HINCK, 1962; KESTING, 1986; WILLET, 1967) organizam a produção brechtiana enfeixando-a em fases, sejam biográficas ou estéticas. É comum ouvir falar do jovem Brecht expressionista, do Brecht exilado, do Brecht em Hollywood, do Brecht do *Berliner Ensemble*. E também do Brecht das óperas, das peças didáticas e do Brecht tardio das grandes peças.

Interessa-me uma abordagem do projeto brechtiano que o considere em sua totalidade, de forma ampliada e reflexiva, em suas contradições internas e em sua autocrítica. Fredric Jameson (1999) escreveu um livro chamado *O método Brecht*. Nele trata de construir a defesa de que o trabalho brechtiano acontece através do desenvolvimento dinâmico de sua dramaturgia, de seus escritos teóricos e da sua atitude política. O desafiador diante da obra de Brecht, segundo Jameson (1999), é investigar o que o autor quis representar e os meios que escolheu para fazê-lo. Os conceitos e as técnicas que se associam a esse teatro são conformados dentro deste mesmo teatro, lhe dão corpo e método.

Compreendo a dramaturgia de Brecht (2005), assim como sua produção teórica, em um fluxo que não conhece interrupções, mas desvios, deslo-

camentos e superação. Brecht está interessado em pensar novas formas para os novos temas e experimenta de maneira inquietada o modelo ópera, o modelo parábola, o modelo tragédia. Escreve “ao modo de”, fazendo da sua escrita um campo para que as formas narrativas e dramáticas possam ser testadas e refletidas, discutindo, afinal, o próprio teatro.

Um desses modos, é a peça didática – o *Lehrstück*² –, como também é encontrado o termo em parte da literatura especializada. Os textos que compõem as chamadas peças didáticas foram escritos no período do entreguerras, fortemente marcado por uma instabilidade econômica e política brutal. “Berlim febril de 1927, República de Weimar, comunismo e pré-nazismo, miséria proletária e civilização cinematográfica [...]” (CARPEAUX, 2011, p. 2793) definem o cenário alemão de transformações políticas profundas depois da Primeira Guerra Mundial. Sobre esse período da produção brechtiana, Heiner Müller (1997, p. 166) diz: “A etapa mais importante de sua obra é para mim o período do fim dos anos vinte até 1933”.

A produção dramaturgica e ensaística de Brecht que condensa o projeto da peça didática (*Lehrstück*) é desenvolvida nesse período e está diretamente relacionada a dois fatores importantes: a sua experiência com as óperas e o experimento sociológico do *Processo dos Três Vinténs*.³ As óperas e o experimento sociológico são estratégias político-estéticas que Brecht desenvolve em paralelo à produção das peças didáticas. Ingrid Koudela (2009, p. XVI) descreve a importância desse processo no contexto de produção dessas peças:

A peça didática, na obra de Brecht, nasce do conflito legal com a versão filmada da *Ópera de Três Vinténs*, quando o dramaturgo sentiu a necessidade de produzir arte distante da indústria cul-

² Peça didática é o termo em português para *Lehrstück*. Uso tanto o termo em alemão (*das Lehrstück* no singular, *die Lehrstücke* no plural) quanto em português, em oposição ao termo *episches Schaustück*, ou peça épica de espetáculo.

³ Em 1931, o diretor Georg Wilhelm Pabst lança o filme *Ópera de Três Vinténs*, cuja versão é rechaçada por Brecht, ainda durante a filmagem. Brecht processa o diretor e escreve um texto como experimento sociológico, discutindo os mecanismos ideológicos que subjaziam à produção artística burguesa. (BRECHT, 2006)

tural. O embate, iniciado nos tribunais de justiça, como um experimento para revelar a ideologia da indústria cinematográfica, gerou o *Lehrstück* ou *learning play* (jogo de aprendizagem), como Brecht traduziu o termo para o inglês.

Brecht (2005), ao final dos seus apontamentos sobre a ópera *Ascensão e queda da cidade de Mahagonny*, afirma que nas obras seguintes a essa ópera procuraria acentuar cada vez mais o aspecto didático. Procuraria, portanto, “[...] transformar os fatores de prazer em fatores de ensinamento e transformar determinadas instituições de estâncias de recreio em órgãos de instrução” (BRECHT, 2005, p. 38). É a partir das óperas que Brecht define a ideia de que o teatro deveria passar por uma troca de função (*Funktionswechsel*), deveria ser refuncionalizado.

Texto para ser apropriado

O *Lehrstück* surge como crítica de Brecht (1967b) às instituições teatrais estabelecidas, com artistas e público devotados ao teatro como mercadoria. O projeto de Brecht, que Heiner Müller (2003) chama de iluminista, é um projeto que acredita que o teatro – uma vez refuncionalizado – pode se afirmar na luta pelo esclarecimento dos meios de produção e como exercício real pela experiência de controle desses meios.

Os textos da tipologia dramaturgic das peças didáticas inscrevem-se em um lugar determinado no teatro de Brecht e se caracterizam como uma etapa criativa bastante radical de seu trabalho, ao reunirem a experimentação prática dos textos com a discussão teórica do papel do teatro e de seus principais elementos. Brecht, quando escreveu essas peças, estava interessado em intervir diretamente no seu público, em experimentar uma dramaturgia que promovesse a discussão e a reflexão. E, muito importante ressaltar, em propor também outra relação entre texto e cena.

O projeto utópico de Brecht (1967b) com as peças didáticas esperava poder promover o ponto de vista do produtor, para que o artista fosse esclarecido quanto à apropriação social dos aparatos. O artista precisava compreender-se como produtor. Sem essa compreensão era impossível qualquer transformação social e estética importante. O projeto teórico da peça didática discute uma distinção

entre Pequena Pedagogia e Grande Pedagogia, como campo de exercício do teatro na transformação da sociedade capitalista. As peças didáticas, na fase chamada de Pequena Pedagogia, ainda seriam experimentadas na separação palco-plateia, com a ressalva do trabalho necessário com amadores, que deveriam permanecer amadores. Na Grande Pedagogia, a separação entre atuentes e espectadores seria superada. O teatro estaria a serviço de uma nova sociedade, sem classes. Aqui é possível antever um novo modelo para o teatro épico e uma reformulação profunda na compreensão do fazer teatral, já que a radicalidade da sua teoria propõe inclusive a supressão de um dos polos fundamentais do espetáculo: o espectador.

O ator, o espectador, o texto, o teatro como lugar físico, todos esses elementos que compõem formalmente o teatro passariam, diante da experimentação com as peças didáticas, por uma completa troca de função. Nesse teatro, as acepções tradicionais de ator e espectador desapareceriam, já que o espaço do teatro seria, fundamentalmente, o espaço do conhecimento. As peças didáticas, ao não preverem necessariamente o espectador, indicam uma mudança de função do texto e da cena. Os textos das peças didáticas, em seu caráter formal, compreendidos a partir do conceito de modelo de ação (*Handlungsmuster*)⁴ são essencialmente abertos para o jogo e a atualização. O conceito de modelo de ação implica uma atitude diante do texto, em abordá-lo como um material poético sobre o qual uma ação se dará. As peças didáticas são peças abertas ao jogo.

O período que antecede a produção específica das peças didáticas é de grande efervescência na escrita brechtiana. Além de receber, já em 1927, um prêmio literário pela publicação de seus poemas (*Hauspostille*), nesse ano trabalha ainda, como colaborador de Erwin Piscator, em uma adaptação de *Schweik*. Realiza também seu primeiro trabalho com Kurt Weill e estreia em 1928 a *Ópera dos três vinténs*, com sucesso, seguida, já em 1929, pela sua

⁴ Ingrid Koudela apresenta e discute a noção de modelo de ação, em seu livro *Brecht: um jogo de aprendizagem* (1991). Minha tese de doutorado explora diretamente o modelo de ação, como instrumento metodológico, na experimentação com os fragmentos de Fatzler, de Brecht. (TEIXEIRA, 2013)



segunda ópera: *Ascensão e queda da cidade de Mahagonny*.

Entre 1929 e 1930, Brecht escreve a maioria das peças didáticas,⁵ as que nomeia assim em seu título ou subtítulo: *O vôo sobre o oceano* (peça didática radiofônica para rapazes e moças), *A peça didática de Baden-Baden sobre o acordo*, *Aquele que diz sim e Aquele que diz não* (óperas escolares), *Os Horácios e os Curiácios* (peça escolar), *A decisão* (peça didática), *A exceção e a regra* (peça didática). *Fatzer e o Malvado Baal*, *o associial* são fragmentos. Nesses textos, encontram-se elementos comuns à escrita dessa tipologia dramatúrgica, além dos tipos associiais e dos eixos temáticos recorrentes, como a questão da ajuda e do acordo, o que vem a ser o homem, as tensões indivíduo *versus* coletivo.

Tal panorama permite perceber que em cerca de dez anos Brecht se dedica a escrever textos em um formato que, mesmo tendo uma aplicação imediata no contexto do teatro de *agit-prop*, dos corais de operários e das escolas,⁶ define – no que concerne à dimensão dramatúrgica – outra forma de escrever, porque é um formato interessado em expressar a urgência dos novos temas.

Forma e conteúdo

Desde as óperas, portanto, o projeto das peças didáticas vem sendo desenvolvido por Brecht na tensão entre forma e conteúdo. Nas notas sobre *Mahagonny*, Brecht defende que os conteúdos devam ser atualizados, embora o modelo ópera ainda deva permanecer sendo oferecido como uma iguaria ao público. Brecht acreditava que a atualização

do conteúdo operaria uma discussão com os princípios formais fundamentais da ópera. A função da ópera, portanto, seria posta em discussão. O exercício com o modelo, a escritura de uma ópera, nesse caso, dá-se como etapa necessária a essa tarefa: a de discutir o modelo, experimentando-o. Brecht (2005, p. 28) é enfático: “[...] mesmo que quiséssemos pôr em discussão a ópera como tal (função da ópera), ser-nos-ia forçoso fazer uma ópera”.

Barthes (2007), em seu artigo – *Por que Brecht?* –, um dos textos que refletem seu encantamento com a experiência estética dos espetáculos de Brecht na França, reúne três lições importantes encontradas nesse teatro e que indicam a necessidade de pensar o teatro politicamente. A primeira delas é que “[...] não se deve ter medo de pensar intelectualmente os problemas da criação teatral” (2007, p. 147). Para Barthes, cabe ao teatro exercitar-se como arte consubstancialmente crítica. A dimensão expressiva do teatro precisa aliar-se à lucidez e à reflexão.

A segunda lição é a afirmação da obra brechtiana como uma vitória sobre o formalismo. Para Barthes, o *Episierung*, a epicização, é um instrumento dramático que surge da paixão política. Em seu teatro, Brecht não faz determinado conteúdo se adaptar a uma forma antiga, antes cria uma operação dramatúrgica onde conteúdo é forma e forma é conteúdo. Segundo Barthes (2007, p. 148), Brecht “[...] nos dá minuciosamente as leis de funcionamento. [...] Brecht reivindicou para a matéria teatral um estatuto inteiramente novo e totalmente submetido, não a algum álibi de engajamento, mas a uma verdadeira eficácia política”.

E a terceira lição trata de defender para todos os elementos do teatro, do cenário à maquiagem, uma função política. Essa lição se resume à necessidade de “[...] desalienar não apenas o repertório, mas as técnicas teatrais” (BARTHES, 2007, p. 149). Dessas três lições, elejo a segunda – a que defende a epicização como instrumento dramático – para desenvolver uma revisão da teoria do drama e assim discutir o lugar da peça didática como forma textual que problematiza de forma produtiva as tensões entre texto e cena.

Epicização

O trabalho com as peças didáticas ainda é, antes de tudo, um trabalho de apresentação. Acredito

⁵ *O vôo sobre o oceano* foi escrita entre 1928/1929 (BRECHT, 1988d). *A peça didática de Baden-Baden sobre o acordo* foi escrita em 1929 (BRECHT, 1988b). *Aquele que diz sim e Aquele que diz não* foram escritas entre 1929/1930 (BRECHT, 1988c). *A exceção e a regra* foi escrita entre 1929/1930 (BRECHT, 1990a). *A decisão* foi escrita entre 1929/1930 (BRECHT, 1988a). *Os Horácios e os Curiácios* foi escrita em 1934 (BRECHT, 1991). *Fatzer* (BRECHT, 1995b, 1997, 2002) e o *Malvado Baal, o associial* (KOUDELA, 2001) são projetos inacabados.

⁶ Os textos mais diretamente ligados ao teatro de *agit-prop* são *A padaria* (BRECHT, 1995a) e *A mãe* (BRECHT, 1990b). *Aquele que diz sim e Aquele que diz não* (BRECHT, 1988c), utilizados na Escola Karl Marx em Berlim, foram a única experiência de peça didática em escolas. (BORNHEIM, 1992; KOUDELA, 1991)

que discutir inicialmente a epicização do teatro é uma forma de proceder por essa apresentação e assim discutir as implicações teóricas das inserções épicas na dramaturgia, refletindo sobre suas consequências para a arte da encenação.

Por epicização (do alemão *Episierung*) entendo as formas de presença de elementos épicos em uma estrutura dramática. É um movimento que se fortalece no final do século XIX e que tem, em teóricos como Hegel, Lukács e Szondi, analistas importantes (PAVIS, 1999). A epicização do teatro é, especialmente, uma abertura para o entendimento do acontecimento teatral para além do texto dramático.

A discussão sobre a dramaturgia das peças didáticas, justamente pela sua especificidade formal, pode ser inicialmente iluminada ao tratar a forma épica a partir dos *Conceitos fundamentais da poética*, de Emil Staiger (1972). Os estudos de Peter Szondi (2001) partem dessa matriz fundamental, com sua noção de drama absoluto. Minha análise segue em uma perspectiva crítica e de atualização da teoria do drama, quando cruzada com o trabalho de Hans-Thies Lehmann (2009) sobre o pós-dramático e com a investigação de Jean-Pierre Sarrazac (2012), que problematiza o termo pós-dramático e faz proposições críticas bastante produtivas para o aprofundamento da questão da crise do drama.

O drama já não dá conta das exigências da cena – entra em crise – a partir dos conteúdos advindos da nova conformação socioeconômica do final do século XIX. Historicamente, esse período marca uma reorganização da forma dramática, que precisa considerar sua função a partir dos novos conteúdos sociais. A escrita teatral produzida no final do século XIX coloca em evidência as novas relações entre o homem e a sociedade. “Essas novas relações instalam-se sob o signo da separação”, como aponta Sarrazac (2012, p. 23). Autores como Tchekhov e Ibsen, que entendem o drama como acontecimento interpessoal no presente, tendem a perder espaço para outro tipo de escrita. A tradição dramática, que remonta ao Renascimento, é revista e dá provas de entrar em crise.

Antes de tratar mais objetivamente do épico, é importante entender de onde Staiger (1972) parte. Inicialmente, o autor faz um trabalho de definição do que vem a ser denominado de poética. Uma poética não deve ser o lugar de classificação que reúne

ensinamentos sobre como escrever corretamente poesia, dramas ou textos épicos. Uma poética não deve ser um catálogo, pela simples razão de que não é possível abarcar, por comparação e generalização, a complexidade de uso que os termos lírico, épico e dramático ganharam ao longo dos tempos.

Pensar em termos poéticos, defende Staiger (1972), é buscar uma definição para o lírico, o épico e o dramático de forma objetiva. O que o autor pretende é discutir os termos como categorias para juízo e análise, em uma perspectiva histórica. Esse autor defende que há, portanto, uma ideia objetiva dos gêneros.

Seu método é o de perseguir essa ideia, observando suas bases históricas para defender as noções fundamentais desses traços estilísticos como modos de ser do homem. Condenando uma poética a-histórica, Staiger (1972) sublinha a necessidade de uma formulação do lírico, do épico e do dramático como construções históricas, rejeitando um programa apriorístico. Seu principal mérito é o de efetuar uma substituição do Lírico, do Épico e do Drama como formas substantivas e substancialistas, pelos conceitos estilísticos de lírico, épico e dramático, designando-os como adjetivos, o que lhes confere temporalidade e função (AGUIAR E SILVA, 1976).

Tratando especificamente do épico como traço estilístico, Staiger (1972, p. 83) afirma que “A linguagem épica apresenta. Aponta alguma coisa, mostra-a”. O acontecimento épico caracteriza-se por sua distância, por sua oposição ao presente, por ser passado, pela sua atividade de rememoração. Nessa direção, Walter Benjamin (1994) lembra em *O Narrador* que a memória é a mais antiga das faculdades épicas.

Staiger (1972) defende que o apontar, o mostrar, está diretamente associado à criação de imagens. A linguagem épica quer tornar tudo plástico, tudo deve ser tornado um fato visível. As partes são autônomas. Seu princípio de composição é a adição, a justaposição. Schiller (1797 apud STAIGER, 1972, p. 95) dizia que “A autonomia das partes é uma das características principais da poesia épica”. Na poesia épica, os quadros sucedem-se, não com o objetivo de sustentar a tensão, mas para que o que está sendo contado ganhe em interesse, com o emprego da intensificação e do contraste.



Estes dois métodos, a intensificação e o contraste, são determinados pelo que já aconteceu e não pelo que ainda vai acontecer. “Como artista o autor épico, portanto, olha também para trás” (STAIGER, 1972, p. 103).

O autor épico é justo aquele que não desaparece por trás da história, mas se afirma como narrador, “aponta os quadros que vão aparecendo” (STAIGER, 1972, p. 94). Os objetos que o autor épico apresenta variam, mas ele não, porque é impassível. O acontecimento conserva-se distante, pois o autor épico, diferente do autor lírico, não volta pessoalmente ao que já aconteceu, não torna seu passado um problema revivificado, ele rememora o passado, deixando marcada a distância espacial e temporal. As narrações escolhem caminhos mais longos, dão voltas, não têm pressa: as digressões também são formas de contar a história. Como tarefa do estilo, cabe ao autor cultivar o interesse ao longo da história, tornar interessante o caminho: “Onde quer que a situação e a narração tome um acento dramático o poder da tensão é quebrado novamente, como se o poeta quisesse dizer ao ouvinte que o caminho é mais importante que a meta” (STAIGER, 1972, p. 94).

Para Staiger (1972, p. 165), “Os gêneros referem-se a algo que não pertence somente à Literatura”. São termos que expressam as virtualidades fundamentais da existência humana. Para a análise objetiva dos gêneros, a categoria de distanciamento cumpre função preparatória. Na esfera do lírico, ainda não há distância entre sujeito e objeto. Na dimensão épica, o eu permanece fixo, o que permite que através do sujeito se veja o objeto. No modo dramático, o objeto está orientado – o sujeito o julga. A distância que sujeito e objeto vão ganhando, na travessia entre os gêneros lírico, épico e dramático, revela, por sua vez, uma relação de dependência entre os três. O épico é dependente do lírico, assim como o dramático é a expressão lógica derivada do épico. Staiger (1972, p. 176) sintetiza: “O espírito dramático não se afirma quando falta a base épica e a profundidade insondável do lírico”.

Os estudos de Peter Szondi (2001), com a noção de drama absoluto, operam uma primeira revisão importante dos *Conceitos fundamentais da poética*, de Staiger (1972). Szondi reúne em *Teoria do drama moderno* um apanhado de escritores de teatro e os des-

trincha, procurando pelo épico. Seu procedimento é certo expor reflexivo, onde uma forma de exame se organiza, tomando o épico como traço marcante e diria até definidor da instauração da crise do drama. Ele elege os traços líricos, épicos e dramáticos, como motores de uma exploração analítica em que, à medida que são tratados, são também historicizados. Na sua exposição, essas categorias ganham tratamento histórico-dialético.

O trabalho de Peter Szondi (2001) está em examinar sistematicamente o processo de contradição crescente entre a forma do drama e o conteúdo novo que as peças trazem, a partir do recorte histórico que o autor estabelece, entre 1880 e 1950. Seu procedimento é, portanto, o de explorar criticamente o paradoxo entre o enunciado da forma e o enunciado do conteúdo, trazendo à tona a tensão entre esses enunciados e indicando os limites de cada um. Essa tensão, exteriorizada como uma espécie de crise do drama, revela formalmente o diálogo em sua autodestruição e o elemento épico cada vez mais concreto, como já presente em Tchekhov (1976), por exemplo, na peça *As três irmãs*.

Szondi (2001) reúne essas características e apresenta a noção de drama absoluto como estratégia metodológica na análise de determinada produção dramatúrgica, nomeada pelo autor como drama moderno. Para construir sua definição, ele se ancora também na negação do conceito principal de drama absoluto, ou, em outras palavras, no que representaria a ruptura com o drama clássico. Esta ruptura se daria, em alguma medida, com os elementos modernos cada vez mais presentes, figurados na impossibilidade do diálogo, na força épica, no inexprimível, no já expresso, no tempo passado.

As formas modernas e as vanguardas obrigam a estética teatral, como nos alerta José Antônio Pasta Júnior (2001), a refletir sobre suas formas, reconhecendo o isolamento, a regressão e a perda de sentido como elementos importantes na construção dramática. A noção de drama absoluto introduzida por Szondi – cujo entendimento é fundamental para analisar a crise do drama – é aquela no qual convergem idealmente sujeito e objeto. O meio linguístico é, portanto, o do diálogo como reproduutor de relações intersubjetivas. O prólogo, o coro e o epílogo desaparecem, restando ainda de forma episódica o monólogo. O diálogo, como forma do-

minante da comunicação intersubjetiva, concentra toda a ação em si, como suporte formal.

O drama absoluto, segundo Szondi (2001), é organizado em uma estrutura dialética fechada em si mesma. A noção de drama absoluto e, conseqüentemente, primário, está intimamente ligada ao desaparecimento do autor, do espectador, do palco e do ator. O que prevalece no drama não é a voz do autor, é a situação dramática, que tem no diálogo seu lugar maior e definitivo de expressão. Assim como não há fala do autor – sua presença se imiscui no diálogo – também não há espectador, a situação dramática não é dirigida a alguém, ela sequestra o espectador e o torna personagem. Assim acontece com o palco, disposto de forma a sugerir uma criação espacial autônoma e não artificial, e com o ator que, na construção do seu personagem, deve sucumbir ao homem dramático, operando uma fusão completa e indistinguível entre ator e personagem.

Para que a relação seja dramática, segundo Szondi (2001, p. 30), “[o drama] deve ser desligado de tudo que lhe é externo. Ele não conhece nada além de si”. Desligado de tudo, o drama cinde-se também de qualquer motivação que lhe seja estranha, é primário porque se inaugura e se representa, fundando seu próprio tempo. “O decurso temporal do drama é uma seqüência de presentes absolutos” (SZONDI, 2001, p. 32). A estrutura dialética se verificaria, portanto, na constante superação da presença do autor ou de uma voz apartada do tempo da ação. Essa superação se efetiva como linguagem, na forma dialogada, onde o presente se absolutiza como unidade e torna interdependentes drama e diálogo.

A noção de drama absoluto, que é defendida por Peter Szondi (2001) a partir de um modelo de drama renascentista, reorganizado pelo aristotelismo francês (ROUBINE, 2003), sobrevive no classicismo alemão e ultrapassa o século XIX. Como traços essenciais ao drama, Szondi (2001) aprofunda as noções agregadas de absoluto e primário, com tanto rigor, que parecem ser traços ideais, quase abstrações conceituais, entendidos como uma possibilidade e não exatamente como uma construção. Essa estratégia metodológica, a de expor em suas características definidoras o drama clássico, é o que permite ao autor confrontar historicamente

as construções dramáticas modernas, como a brechtiana, com a estrutura dramática do classicismo francês.

Jean-Pierre Sarrazac (2012) demonstra seu interesse pela doutrina da forma em Szondi (2001), mas discute criticamente a poética dos gêneros. Szondi (2001), como sabemos, recorre a uma dialética histórica dos gêneros poéticos. Os gêneros estariam de alguma forma dentro de um ciclo de crise e superação, fazendo surgir, dos problemas dos gêneros antigos, gêneros novos. Szondi (2001) entende por problemas as contradições. Para Sarrazac (2012), tal teleologia da dramaturgia afirma uma ideia de progresso – porque sucessivo e evolutivo – que impõe um falso movimento dialético.

Para Sarrazac (2012), o estudo de Szondi (2001) ainda estaria repleto dos preconceitos ideológico-formalistas advindos das marcas hegelianas e lucaksianas sobre os movimentos presentes na chamada “encruzilhada naturalista-simbolista”. O projeto crítico de Sarrazac, que encontra no *Léxico do drama moderno e contemporâneo* (2012) sua materialização operativa, prevê considerar a qualidade das produções dramáticas pós-1950 e fornecer uma concepção ampliada dos conceitos dramáticos elementares (fábula, ação, catástrofe), a fim de libertar a poética do drama de um falso movimento de superação.

Por princípio, a forma dramática constrói-se justo da não separação, da imbricação entre sujeito e objeto, homem e sociedade. A crise se instaura, de forma mais eloquente, quando esta unidade inequívoca dá sinais de esfacelamento e torna necessário que novas formas se apresentem na escrita teatral.

Sarrazac (2012) critica Szondi (2001) por precipitar-se, ao aplicar um esquema dialético como resolução da crise. O triunfo do épico sobre o dramático é previsto como etapa onde a crise pode ser então superada, com a definição de uma forma considerada superior. O raciocínio de Szondi (2001) investiga a linha teórica de superação do dramático pelo épico, quando Sarrazac (2012) acredita poder refletir sobre a crise do drama através dos tensionamentos que as formas podem criar quando em contato e fricção.

Aqui é possível ver duas formas de encarar o problema do drama. A forma de Szondi (2001)



que, em seu recorte temporal que vai até 1950, não alcança os desdobramentos conquistados pelos autores e encenadores contemporâneos. E a forma de Sarrazac (2011; 2012) que, apesar de partir do trabalho de Szondi, revisá-lo e abarcar a produção dramática europeia atual, desenvolve outros procedimentos de esmiuçamento do drama. Szondi (2001) acredita poder chegar a traços estilísticos que são anteriores aos conteúdos tratados na dramaturgia moderna. Daí chegar aos adjetivos primário e absoluto, que conferem ao drama, como gênero, sua especificidade e diferença. Já Sarrazac (2012) não opera a partir da poética dos gêneros (cuja filiação de Szondi a Staiger é explícita), mas através da defesa do próprio drama como forma, através da crítica permanente, do entendimento e da recuperação das noções que lhe são estruturais, como as de fábula e ação. Sarrazac (2012) entende que a dinâmica pela qual passam essas noções institui um entendimento ampliado sobre o drama que considera a crise como elemento para sua revisão e não para sua superação por outro gênero, supostamente mais avançado. A pergunta que fica, embora sejam formas diferentes de abordar o problema do drama, é de se não haveria o dever de considerar, nas duas interpretações, a presença/ausência dos autores contemporâneos, dado caro ao trabalho de Sarrazac (2012), mas não extensível ao de Szondi (2001). Sarrazac (2012), diferente de Szondi (2001), não parece poder pensar o texto sem a cena.

Sem ação propriamente dramática, mas apresentada de forma relativizada, as peças didáticas consistem em experimentos que extrapolam a noção de texto e que apontam para seu exame a partir de procedimentos na cena. Pelo seu caráter aberto, a cena, o exercício com o texto-modelo, é o campo exemplar para sua investigação contemporânea. Nessa perspectiva, é interessante observar como Luiz Fernando Ramos (2008) discute a noção de drama, a partir da cena, problematizando a discussão em torno das bases teóricas do livro *Teatro pós-dramático* de Hans-Thies Lehmann (2007).

Lehmann (2007) desenvolve o conceito de pós-dramático reunindo traços semelhantes encontrados em um recorte da produção cênica contemporânea. Ramos (2008) defende o espetacular e não o dramático, como paradigma contemporâneo, em crítica ao conceito de pós-dramático. Para Ramos (2008),

Lehmann trata o pós-dramático como projeção evolutiva do paradigma dramático, que dá ao teatro épico brechtiano o *status* de revisor fundamental desse paradigma. Sarrazac (2011) não crê na superação da crise do drama pela instauração de um teatro épico, mas defende que o teatro como linguagem é que norteia as reflexões sobre o texto teatral.

A colocação de Lehmann (2009) sobre o limite histórico do teatro épico deve ser considerada para refletirmos mais amplamente sobre a crítica de Sarrazac (2011). Para Lehmann (2009, p. 226), o teatro épico foi a “[...] grande e última tentativa para salvar a dramaturgia clássica, mais do que a abertura ao teatro da época científica”. É interessante alertar para a expressão “dramaturgia clássica”: no entendimento de Lehmann (2009), o teatro épico não é vanguarda, mas se inscreve dentro de uma tradição dramática, que se serve dos elementos fábula, ação, personagem, conflito, relação palco/plateia. Para Brecht (2005), a fábula é o coração, a alma do teatro, como defendia já Aristóteles (1981). A defesa da manutenção da fábula passa pela necessidade de sustentar o teatro como espaço onde se contam histórias. O que Lehmann (2009) percebe, considerando essa constatação como o resultado de uma forma de olhar o drama em crise, é que o chamado “drama sem diálogo”⁷ vai perdendo seu lugar para um teatro além do drama. Assim compreendido, o drama é uma estrutura com características definidas, cuja crise promoveria não a ampliação de sua definição, como defende Sarrazac (2012), mas sua superação, o que, a partir de Lehmann (2007), se chama de pós-dramático. A constatação de Lehmann parte do entendimento de que não é possível uma ampliação da noção de drama diante da extensa variação de estéticas teatrais, na qual o épico e o lírico ganham um espaço maior que o dramático e a fábula deixa de ser reproduzida pelo diálogo, o que promove uma ruptura com um significado coerente, porque não mais fabular.

⁷ Lehmann (2009) reflete sobre o conceito de drama sem diálogo, tomando como referência a dramaturgia de Peter Handke. Na encenação, a análise está motivada pelos trabalhos de Bob Wilson e Richard Foreman, especialmente.

Tensões produtivas

Uma leitura mais atenta da teoria brechtiana já dá indicativos que a tensão texto-cena se verifica como não hierárquica. Brecht (2005, p. 65), no texto *Teatro recreativo ou teatro didático?* – faz a seguinte afirmação:

Não pretendemos explicar aqui por que motivo a oposição entre épico e dramático, durante longo tempo considerada insuperável, perdeu a sua rigidez; basta-nos chamar a atenção para o fato de a cena, pelas aquisições técnicas, ter adquirido condições para incorporar nas representações dramáticas elementos narrativos.

Para Brecht, a cena é fato independente do texto e campo aberto para sua exploração. É a cena que permite provar as formas de epicização desenhadas no texto e a cena, também, que indicará ao texto a necessidade de inserção de elementos narrativos. Walter Benjamin (1994, p. 79), em *O que é o teatro épico?* – afirma que Brecht “[...] liquida a ilusão de que o teatro se funda na literatura”. O teatro épico trabalha na reconfiguração da função do texto, faz dele um instrumento para a modificação da atividade teatral, ao invés de dar suporte a uma estrutura de conformação a um aparelho que inverte a relação de produção entre artista e obra. Com Brecht, o texto dá indicações para a cena, mas é na representação que as colisões dramáticas podem ser construídas, o texto sozinho já não oferece saídas (LEHMANN, 2009).

A radicalidade das peças didáticas, no que diz respeito à sua forma dramática, promove uma atividade produtiva: o jogo, a cena e a representação completam o texto, porque estão previstos no texto. A poesia árida do texto impõe sua apropriação e sua demonstração, indicando a cena como etapa obrigatória, no processo teatral, e como o lugar de jogo entre atuantes. Szondi (2001, p. 135-137) já havia tecido considerações a esse respeito, tratando da forma épica no teatro de Brecht:

O processo sobre o palco já não esgota completamente a encenação, ao contrário do que se dava no drama, em cujo seio a encenação ocupava papel secundário. [...] o processo é agora objeto de narrativa do teatro, que se relaciona com ele como o narrador épico faz com seu objeto: só da

contraposição de ambos resulta a totalidade do espetáculo. [...] Explicitamente representado, ele [o espetáculo] não possui mais a condição absoluta do drama e é referido ao momento da “representação”, posto agora a descoberto – como objeto dela.

Luís Fernando Ramos (2008) é bastante enfático na defesa de uma poética da cena, especialmente pela possibilidade de construir-se um novo entendimento sobre as manifestações contemporâneas, não necessariamente revisionistas ou apartadas da estrutura dramática. A cena afirma-se como campo de exploração de outras linguagens, que não apenas a dramática:

Se a tensão entre o dramático e o espetacular, ou entre o teatral e o antiteatral, gerou tanto manifestações radicalmente antidramáticas e antimiméticas como reações opostas, seria mais adequado, antes de perceber a contemporaneidade como superação do paradigma dramático, reconhecer que essa tensão adquiriu, hoje, características próprias, por certo históricas, mas que não chegam a configurar o coroamento de uma progressão necessária. (RAMOS, 2008, p. 67-68)

Essa discussão ajuda a compreender que, mesmo nas propostas de apropriação absolutamente livre do texto ou até rebelde a ele, estas revelam, afinal, que o texto teatral não precisa ser superado em valorização à cena, mas que pode ser encarado como mais um material para o trabalho em teatro. Lehmann (2009, p. 228) defende veementemente as peças didáticas de Brecht como textos ainda pouco explorados:

O modelo de peça didática dentro da linha principal da pesquisa de Brecht é menosprezado como caminho errado, um modelo de como o teatro pode ser político, enquanto quebra a sua forma institucionalizada. Entre didática-épica e a arte de acontecer, o modelo da peça didática pode ser uma provocação do exercício de teatro, comunicação e sociedade, porque ele abre a fábula radicalmente ao decurso do processo teatral e, justamente em virtude da sua abstração, permite uma real colaboração, não apenas como ficção do tipo ‘vamos público, procurem vocês mesmo o final’. No contexto desta imprevisibilidade, a língua corporal do teatro e o



gestual social, ganham novos significados.

Para Lehmann (2009), as peças didáticas compõem um material que ainda precisa ser descoberto e compreendido. Não apenas pela literatura, mas especialmente pelo que apontam para o trabalho do texto na cena, do texto como espaço para o jogo com a fábula, com o gesto, com os demais elementos do teatro. Sua defesa parte do entendimento de que o trabalho com as peças didáticas, como modelos de ação, não deve visar a transmissão de uma doutrina, mas a promoção de uma situação de experiência.

No caso específico das peças didáticas, há todo um plano operativo forjado na prática de sua escrita e na sua teoria, indicado como procedimentos para o jogo. Conseguir compreender e trabalhar esses procedimentos já indicados pelo texto permite desenvolver outra relação entre texto e cena, que não a de montagem ou de adaptação, mas a de apropriação, de improvisação, de inserção de trechos próprios, de atualização. A experimentação com as peças didáticas ajuda a compreender de forma mais ampla o desejo de Brecht por uma *Funktionswechsel* (troca de função) dos elementos do teatro como uma necessidade produtiva.

Brecht, como o pesquisador Andrzej Wirth (1984) problematiza, é um dos autores que dá forma aos novos conteúdos, encarando o papel do diálogo no texto teatral de maneira crítica. Wirth (1984) discute criticamente a herança brechtiana presente nas montagens e releituras de sua obra. Para Wirth (1984, p. 8), a maioria das apropriações do conjunto brechtiano reduz-se aos aspectos formais, sem necessariamente ocupar-se das questões ideológicas subjacentes:

A separação entre as ambições da teoria épica e a prática artística real de Brecht foi para ele uma necessidade produtiva. Ele estava consciente de sua derrota ao moldar suas próprias teorias, no que diz respeito particularmente ao diálogo, cujo princípio lhe era suspeito, na medida onde se situava, a se ver a fonte de ilusão de realidade. A ‘cena de rua’⁸ que ele considerava como um tipo

de modelo de teatro épico não contém nenhum diálogo cênico. O narrador dirige-se diretamente aos interessados.

A recusa ao diálogo de forma mais radical está presente nos projetos *Fatzer* (BRECHT, 1997) e *A decisão* (BRECHT, 1988a), embora Wirth (1984) considere a apropriação contemporânea desses textos, em sua maioria, também dentro de certo “brechtismo sem Brecht”. Sua crítica dá-se por perceber que a separação entre os fundamentos da teoria e da prática brechtianas deixam de existir como necessidade produtiva e passam a ganhar corpo através de formas de falar que se afastam radicalmente do diálogo, ou ainda, passam a existir através de formas que dão ao discurso – a maneira de falar direta e dirigida à plateia – o prestígio do diálogo, desautorizando-o, destituindo-o muito francamente da principal posição no drama. O drama deixa de ser ancorado no diálogo, deixa de ter no diálogo o principal modo de exposição da fábula: “O drama ganha a forma de uma mensagem ao público. A forma de dirigir-se ao público, antigamente estrutura parcial, torna-se uma estrutura fundamental do drama” (WIRTH, 1984, p. 9). O recurso ao discurso direto pode se esvaziar como forma, se não atender a uma necessidade produtiva.

No caso das peças didáticas, não se trata apenas de uma recusa às formas dialógicas, mas de como a aridez, já prevista na sua dramaturgia, ensina sobre teatro, ao fazer o diálogo conviver, em uma mesma forma dramática, com uma diversidade de formas textuais narrativas. Os textos são escritos para sofrerem uma ação, o que redimensiona o lugar de autoria. O autor e o encenador passam a ocupar o lugar de produtor e precisam responder à criação como uma necessidade produtiva. O artista como produtor (do texto e da cena) tem, com as peças didáticas, um material aberto, disposto às operações que lhe são previstas na teoria. As operações

teóricos como *Cena de rua* (tradução de Luiz Carlos Maciel) ou *As cenas de rua* (tradução de Fiama Pais Brandão). Nesse texto, onde acredito haver a discussão teórica mais importante sobre a questão do modelo no teatro épico, Brecht apresenta a situação de um atropelamento, considerando os pontos de vista de quem o narra, como situação que conteria tudo o que o teatro que se pretende épico deveria poder contemplar.

⁸ Wirth (1984) aqui faz referência a um ensaio de Brecht (1967a; 2005), publicado na seleção brasileira de seus textos

a partir desses textos, em frequência propositiva, são operações que passam pela compreensão da epicização.

Formas narrativas em convívio com formas épicas não confirmam apenas um caminho para novas formas, mas se oferecem como desafios para a realização do texto na cena, pelo poder operativo de seus elementos, desafio de, como Barthes (2007) explica, compreender e poder expressar determinada forma em confluência com o conteúdo exposto para ser examinado. Brecht não é apenas um autor da crise do drama, mas também promoveu, com as peças didáticas, uma crise na forma de narrar. Nas peças didáticas, acredito, é onde essa crise ganha uma forma produtiva que põe em revisão e em trabalho, de forma bastante contundente, a relação texto-cena.

Referências

- AGUIAR E SILVA, V. M. de. *Teoria da literatura*. São Paulo: Martins Fontes, 1976.
- ARISTÓTELES, HORÁCIO, LONGINO. *A poética clássica*. São Paulo: Cultrix, 1981.
- BARTHES, R. *Escritos sobre teatro*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- BENJAMIN, W. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1994. (Obras escolhidas, v.1)
- BORNHEIM, G. *Brecht: a estética do teatro*. Rio de Janeiro: Graal Editora, 1992.
- BRECHT, B. *A decisão*. Trad. Ingrid D. Koudela. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988a. v. 3. (Teatro completo em 12 volumes).
- _____. *A exceção e a regra*. Trad. Geir Campos. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990a. v. 4. (Teatro completo em 12 volumes).
- _____. *A mãe*. Trad. João das Neves. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990b. v. 4. (Teatro completo em 12 volumes).
- _____. *A padaria*. Trad. Ingrid D. Koudela. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995a. v. 12. (Teatro completo em 12 volumes).
- _____. *A peça didática de Baden-Baden sobre o acordo*. Trad. Fernando Peixoto. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988b. v. 3. (Teatro completo em 12 volumes).
- _____. *Aquele que diz sim e Aquele que diz não*. Trad. Luiz Antonio Martinez Correa e Marshall Netherland. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988c. v. 3. (Teatro completo em 12 volumes).
- _____. *Cena de rua*. In: _____. *Teatro dialético: ensaios*. Trad. Luiz Carlos Maciel. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1967a. p. 121-143.
- _____. *Decadência do egoísta Johann Fatzer*. Trad. Ingrid D. Koudela. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995b. v. 12. (Teatro completo em 12 volumes).
- _____. *Estudos sobre teatro*. Trad. Fiana Pais Brandão. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005.
- _____. *O declínio do egoísta Johann Fatzer*. Org. Heiner Müller. Trad. Christine Röhrig. São Paulo: Cosac & Naify, 2002.
- _____. *O processo do filme "A Ópera dos Três Vinténs": uma experiência sociológica*. Porto: Campo das Letras, 2006.
- _____. *Os borácios e os curiácios*. Trad. Mário da Silva. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991. v. 5. (Teatro completo em 12 volumes).
- _____. *O vôo sobre o oceano*. Trad. Fernando Peixoto. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988d. v. 3. (Teatro completo em 12 volumes).
- _____. *Fatzer*. Grosse Kommentierte Berliner und Frankfurter Ausgabe. Stücke 10. Frankfurt Am Main: Suhrkamp Verlag, 1997. (Werke, Band 10).
- _____. *Zu den Lehrstücken*. Schriften zum Theater 3. Frankfurt a.M.: Suhrkamp Verlag, 1967b. (Gesammelte Werke, 17).
- CARPEAUX, O. M. *História da literatura ocidental*. São Paulo: Leya, 2011, vol. IV.
- ESSLIN, M. *Brecht: dos males, o menor: um estudo crítico do homem, suas obras e suas opiniões*. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.
- GUINSBURG, J; FERNANDES, S. (Orgs.). *O pós-dramático*. São Paulo: Perspectiva, 2008.
- HINCK, W. *Die Dramaturgie des späten Brecht*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 1962.
- JAMESON, F. *O método Brecht*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.
- KESTING, M. *Bertolt Brecht: mit Selbstzeugnissen und Bilddokumenten*. Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag, 1986.
- KOUDELA, I. D. *Brecht na pós-modernidade*. São Paulo: Perspectiva: 2001.
- _____. *Brecht: um jogo de aprendizagem*. São Paulo: Perspectiva, 1991.



- _____. Prefácio. In: LEHMANN, H-T. *A escritura política do texto teatral*. São Paulo: Perspectiva, 2009.
- LEHMANN, H-T. *A escritura política do texto teatral*. São Paulo: Perspectiva, 2009.
- _____. *Teatro pós-dramático*. São Paulo: Cosac&Naify, 2007.
- MÜLLER, H. *Guerra sem batalha: uma vida entre duas ditaduras*. São Paulo: Estação Liberdade, 1997.
- _____. Fatzler ± Keuner. In: KOUDELA, I. D. (Org.). *Heiner Müller. O espanto no teatro*. São Paulo: Perspectiva, 2003.
- PAIS, A. *O discurso da cumplicidade: dramaturgias contemporâneas*. Lisboa: Edições Colibri, 2004.
- PASTA Jr., J. A. Apresentação. In: SZONDI, P. *Teoria do drama moderno (1880-1950)*. São Paulo: Cosac&Naify, 2001. p. 9-20.
- PAVIS, P. *Dicionário de teatro*. São Paulo: Perspectiva, 1999.
- RAMOS, L. F. Pós-dramático ou a poética da cena. In: GUINSBURG, J; FERNANDES, S. (Orgs.). *O pós-dramático*. São Paulo: Perspectiva, 2008. p. 59-70.
- ROUBINE, J-J. *Introdução às grandes teorias do teatro*. São Paulo: Jorge Zahar, 2003.
- SARRAZAC, J-P. *Léxico do drama moderno e contemporâneo*. São Paulo: Cosac&Naify, 2012.
- _____. *O outro diálogo: elementos para uma poética do drama moderno e contemporâneo*. Lisboa: Editora Licorne, 2011.
- STAIGER, E. *Conceitos fundamentais da poética*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1972.
- SZONDI, P. *Teoria do drama moderno (1880-1950)*. São Paulo: Cosac&Naify, 2001.
- TCHEKHOV, A. *As três irmãs*. São Paulo: Abril Cultural, 1976.
- TEIXEIRA, F. N. *Diga que você está de acordo!: O Material Fatzler de Brecht como modelo de ação*. 2013. 324 f. Tese (Doutorado em Artes Cênicas) – Escola de Teatro/Escola de Dança, Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2013.
- WILLET, J. *O teatro de Brecht: visto de oito aspectos*. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.
- WIRTH, A. Do Diálogo ao Discurso. *O Tablado*, Rio de Janeiro, n. 5, p. 8-14, 1984.