

Viso · Cadernos de estética aplicada

Revista eletrônica de estética

ISSN 1981-4062

Nº 11, jan-jun/2012

<http://www.revistaviso.com.br/>

Viso.

Questões sobre *A medida*, de Brecht

Luciano Gatti

Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP)

Guarulhos, Brasil

RESUMO

Questões sobre *A medida*, de Brecht

O texto discute a peça "A medida", de Bertolt Brecht, a partir de uma análise da forma da peça de aprendizagem, bem como de sua polêmica recepção. Apresenta-se o conceito de "refuncionalização" como estratégia político-artística inerente à tal forma de espetáculo, para então debater a atualidade da peça, bem como a relevância dos textos de Walter Benjamin para os estudos sobre Brecht.

Palavras-chave: Bertolt Brecht – peça de aprendizagem – teatro pedagógico

ABSTRACT

Questions about *The Measures Taken*, by Brecht

The paper presents Bertolt Brecht's play "The Measures Taken" from the perspective of the learning play form and its controversial reception. It introduces the concept of "refunctionalisation", which is regarded as a political and artistic strategy inherent to this theater form, and discusses its current relevance, as well as the importance of Walter Benjamin's writings to the studies on Brecht.

Keywords: Bertolt Brecht – learning play – pedagogical theater

GATTI, L. “Questões sobre *A medida*, de Brecht”. In: *Viso: Cadernos de estética aplicada*, v. VI, n. 11 (jan-jun/2012), pp. 128-144.

DOI: 10.22409/1981-4062/v11i/128

Aprovado: 18.04.2012. Publicado: 07.09.2012.

© 2012 Luciano Gatti. Esse documento é distribuído nos termos da licença **Creative Commons Atribuição-NãoComercial 4.0 Internacional** (CC-BY-NC), que permite, exceto para fins comerciais, copiar e redistribuir o material em qualquer formato ou meio, bem como remixá-lo, transformá-lo ou criar a partir dele, desde que seja dado o devido crédito e indicada a licença sob a qual ele foi originalmente publicado.

Licença: http://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/deed.pt_BR

Accepted: 18.04.2012. Published: 07.09.2012.

© 2012 Luciano Gatti. This document is distributed under the terms of a **Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International** license (CC-BY-NC) which allows, except for commercial purposes, to copy and redistribute the material in any medium or format and to remix, transform, and build upon the material, provided the original work is properly cited and states its license.

License: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>

I

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 este não fosse imprescindível à encenação de uma peça de aprendizagem. Com o intuito de organizar esta 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 atuantes. Na nossa encenação de hoje, que deve ser mais um tipo de apresentação, a parte dos atuantes 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, estrear *O vôo de Lindbergh* e *A peça de Baden-Baden sobre o acordo*, tais experimentos já se inseriam nos debates em torno da *música utilitária* [*Gebrauchsmusik*]. Estas 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 favoreceriam 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 à 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 Thies-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 parareligiosa do sacrifício pela causa, um forte cântico de louvor sobre a futilidade do pensamento 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 leva 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 nestes 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

Estas discussões estimularam Brecht a escrever uma nova versão do texto, publicada no ano seguinte num caderno dos *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 se 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 atuentes. 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 atuentes, 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

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 juízes. 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 pré-definido. 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 atuentes 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 isto 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 estes 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, radicalizando as intenções do teatro épico, à organização do público-atuante. Brecht nomeou esta 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 em 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, esta 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, deste 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, neste caso específico, entre inovação formal e tendência política correta. Tal tendência exige uma outra função social para a arte, essencialmente *não-ilusionista*, função esta 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 neste 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:

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 neste 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 dilui-se 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 Neste contexto, as peças de aprendizagem servem à variação de estratégias na aplicação deste talento. Levar 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 suma de um conceito de espetáculo. Como variação sobre um mesmo tema, ela retoma e intensifica motivos gestados nas peças anteriores.

O vôo sobre o oceano (originalmente *O vôo 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 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 estes 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 energeticamente 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 estas condições favoráveis que possibilitaram a elaboração de *A medida* como uma nova forma de espetáculo cênico-musical. É natural, portanto, supor que o desaparecimento destas condições a afete profundamente. Os debates em torno da redescoberta do gênero a partir do final dos anos 1960 movem-se em torno desta questão. Logo após a morte de Brecht, em 1956, com sua conseqüente 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 Este trabalho lançava mão de uma tese ousada para reabilitar a peça de aprendizagem: esta seria o ponto alto do teatro de Brecht, o verdadeiro teatro de uma época socialista, enquanto que 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 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. Estes 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 esta 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 esta 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 deste pressuposto histórico. Afirma a autonomia de uma forma implica um conceito restrito da mesma, 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 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. Joachin Lucchesi, por exemplo,

Questões sobre *A medida*, de Brecht · Luciano Gatti

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:

Começemos 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 *usuários*; 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 materializa 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 esta 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.

II

Com base nas observações de Jeanne Marie Gagnebin e Patrick Pessoa durante o VI Encontro do GT de Estética da ANPOF, gostaria de retomar dois aspectos da discussão que explicitam algumas das posições que defendi ao longo do texto.

1) Ainda é possível encenar uma peça de aprendizagem como *A medida*?

Sabe-se que um dos objetivos do teatro brechtiano é a incorporação crítica do espectador ao espetáculo. Ele não é alguém que assiste passivamente aos eventos apresentados sobre um palco situado à distância, mas é integrado ao espetáculo como um convidado a tomar posição perante as cenas que presencia. As peças de aprendizagem, escritas para os atores e não para um público eventual, seriam apenas o caso mais explícito de um processo que altera a função que o teatro costumava conferir ao espectador. Sendo assim, é razoável então supor que Brecht levasse em conta o grau de consciência de seu público ao elaborar as peças e conduzir os ensaios. Pela mesma razão, também seria possível dizer que a encenação posterior de suas peças tem que lidar com a dificuldade de atualizar sua função pedagógica para um público muito distinto daquele originalmente visado por Brecht.

Um exemplo pode ajudar a explicitar essa questão. A primeira das peças de aprendizagem – *O vôo sobre o oceano* – foi escrita para o rádio a partir de um episódio real. Pouco antes, o aviador Charles Lindbergh havia realizado o primeiro vôo sobre o Oceano Atlântico. O fato tinha sido amplamente veiculado pelo rádio como um feito heroico de um indivíduo incomum. Brecht retomou tanto o acontecimento quanto o meio técnico da difusão radiofônica, mas lhe deu outros contornos. O vôo não é mais um feito individual, mas uma conquista coletiva do aviador e dos construtores do avião, unidos pelo objetivo comum de vencer um limite natural por meio da mobilização de recursos técnicos. O rádio, por sua vez, adquire outra função. Ele não serve à construção de um mito heroico para o entretenimento da massa de ouvintes, mas à elucidação de um acontecimento, socialmente decifrado à luz da equação entre avanço tecnológico e organização coletiva.

É essencial à compreensão da peça lembrar que Brecht não se dirigia a quaisquer espectadores, mas àqueles com uma compreensão do acontecimento pré-determinada pelo rádio. Seria muito difícil avaliar o alcance da peça caso se desconsidere o grau de consciência do público. A atuação sobre ela conferia inscrição histórica à peça e balizaria a pretensão de refuncionalizar o rádio em vista do esclarecimento do público. Algo semelhante poderia ser afirmado de *A medida*, pois ela também lida diretamente com uma questão da época, ou seja, o apoio do partido comunista soviético à militância revolucionária da China.

Esses dados poderiam indicar o anacronismo da tentativa de reencenar tais peças na expectativa de atualizar sua função pedagógica, pois tal função não é separável do contexto específico em que elas surgem e intervêm. Trata-se de um argumento a favor do envelhecimento do teatro brechtiano? A resposta seria afirmativa apenas se os experimentos brechtianos fossem considerados como peças de repertório, ou seja, como parte de um acervo destinado a abastecer um aparelho teatral pré-constituído e autossuficiente. O atributo da permanência condiz pouco com a intenção de Brecht. Seria mais razoável ver nessas peças indicações para experimentações e exercícios de grupos interessados em retomar algumas das questões propostas, sem, contudo, pretender recuperar os contornos de uma encenação original ou canônica. Ao referir-se à *Medida*, o próprio Brecht salientou que a peça constituía-se apenas de uma estrutura básica, sendo que caberia à encenação incluir novas cenas esboçadas a partir da experiência concreta dos ensaios. Brecht, ao encenar suas peças, também as modificava com base nas necessidades da época de encenação. A fidelidade a um original é estranha a seu projeto, o que situa tal teatro diante de uma dupla crítica à noção de peça de repertório: deveríamos aceitar a efemeridade de uma conjunção histórica e teatral irrepetível, com a conseqüente renúncia à possibilidade de tornar a encenar tais peças; ou então caberia enfrentar o risco da infidelidade e do desrespeito ao texto e às técnicas do mestre, mas também o risco da experimentação e da liberdade, com o intuito de “testar” a conjunção de componentes de uma experiência teatral passada com outros do presente mais recente. Questões como essas deveriam estar no horizonte da atualização da estratégia brechtiana de refuncionalização da prática teatral.

2) A atualidade dos textos de Benjamin sobre Brecht.

Os ensaios de Benjamin sobre Brecht valorizam o caráter experimental do jogo teatral, a irredutibilidade do gesto ao sentido unívoco, o despojamento cênico que possibilita a conversão de qualquer lugar em palco de uma nova ordenação experimental. Dessa perspectiva, o texto, peça-chave de qualquer concepção clássica de teatro, é desprovido de seu estatuto canônico, para assumir uma posição funcional, cujo sentido só se descobre na relação com os demais componentes do espetáculo. A interpretação de Benjamin realça aspectos do teatro brechtiano que requalificam o tom ocasionalmente doutrinário do texto: ele não é um transmissor de verdades previamente constituídas pelo dramaturgo/encenador, mas um convite à reflexão e à tomada de posição. Por isso, as análises de Benjamin dão margem à descoberta de um Brecht menos dogmático do que aquele que transparece em diversas montagens que priorizam a mensagem política em detrimento do jogo teatral. Caso a doutrina se sobreponha ao exercício, a função pedagógica do experimento tenderia a se degradar em propaganda.

Certamente a obra de Brecht não apresenta ou encaminha essas questões de modo unívoco. Também podemos dizer que certos aspectos da obra encontram-se mais

próximos das potencialidades pedagógicas do jogo, realçadas por Benjamin, enquanto outros carregam o peso da doutrina do dramaturgo. As peças de aprendizagem estariam no primeiro grupo, enquanto as grandes parábolas da última fase, mais dependentes da fábula como núcleo organizador do espetáculo, poderiam ser colocadas no segundo. Tal distinção é um tanto esquemática, devendo ser colocada à prova na análise de cada peça, de modo que consigamos dar o devido peso aos elementos doutrinários e experimentais que atuam nos mais diferentes aspectos da produção brechtiana enquanto termos de uma dialética ainda não resolvida.

* **Luciano Gatti é professor adjunto do Departamento de Filosofia da UNIFESP.**

* Esse texto corresponde à primeira parte de um trabalho mais longo sobre *A medida*, de Brecht, o qual deverá ser publicado, ainda em 2012, pela revista *Literatura e Sociedade*, do Departamento de Teoria Literária e Literatura Comparada da FFLCH-USP. Nessa parte inicial, discuto questões relativas à recepção e às condições de encenação, tanto as da época de estreia como as atuais. A concepção de ensinamento proposta por Brecht a partir da análise detida de trechos da peça seria discutida na sequência do texto. A presente versão traz ao final algumas breves observações sobre a possibilidade de reencenar a peça, elaboradas a partir da discussão com Jeanne Marie Gagnebin e Patrick Pessoa ocorrida durante o VI Encontro do GT de Estética da Anpof. Agradeço a ambos pela leitura generosa e pelos comentários instigantes que me estimularam a retomar o texto.

¹ BRECHT, B. “[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 KOUDELA, I. *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: STEINWEG, R. *Die Massnahme. Kritische Ausgabe mit einer Spielanleitung von Reiner Steinweg*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1972.

³ Cf. ADORNO, T. “Engagement”. In: *Noten zur Literatur, Gesammelte Schriften*. Frankfurt am Main: 1997, p. 415.

⁴ LEHMANN, H. T. “Peça didática e espaço de possibilidades”. In: *Escritura política no texto teatral*. São Paulo: Perspectiva, 2009, pp. 394-395.

⁵ Cf. CAMARGO COSTA, I. “Brecht e o teatro épico”. In: *Literatura e Sociedade*, n. 13 (2010.1), pp. 232-233.

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, B. GA 24, p. 96. Tradução de Koudela, op. cit., p. 62.

⁷ KURELLA, A. “Ein Versuch mit nicht ganz tauglichen Mitteln”. In: STEINWEG, R. Op. cit., pp. 384-390.

⁸ A edição crítica conta com cinco versões: a primeira, de 1930; a versão para publicação nos *Versuche*, também de 1930, a qual foi utilizada nas primeiras apresentações; a versão revista de 1931, publicada em outro número dos *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 que 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. BRECHT, B. *Teatro completo* 3. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

⁹ Conversa com Manfred Wekwerth, apud KOUDELA, I. Op. cit., p. 59.

¹⁰ Carta de Brecht a Paul Patera de 21 de abril de 1956. Ibidem.

¹¹ BRECHT, B. “Zur Theorie des Lehrstücks”. GBA 22, p. 351. Tradução de Koudela, 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 autoconhecimento dos autores e daqueles que dela participam e não para ser um evento para quaisquer pessoas. Ela não está sequer concluída [...]”.

¹² Entrevista a Pierre Abraham, em *Alternative* 78/79, p. 131. Apud KOUDELA, I. Op. cit., p. 66.

¹³ Em textos como a “Teoria da pedagogia” Brecht amplia o escopo da superação da distinção 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 vôo sobre o oceano* e *A peça de Baden-Baden sobre o acordo*. Cf. BRECHT, B. “Theorie der Pädagogien”. GBA 21, p. 398.

¹⁴ BRECHT, B. GBA 10, p. 1118 / GBA 22, p. 1049.

¹⁵ BENJAMIN, W. “O autor como produtor”. In: *Gesammelte Schriften* II-2. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1991, p. 693. Tradução brasileira de Sérgio Paulo Rouanet em BENJAMIN, W. *Obras escolhidas*. São Paulo: Brasiliense, 1995, p. 129. Benjamin documentou uma discussão com Brecht sobre esta questão em 1934. Cf. BENJAMIN, W. “Anotações de Svendborg, Verão de 1934”. GS VI, pp. 523-524. Tradução brasileira em *Viso: Cadernos de estética aplicada*, n. 9. Rio de Janeiro, 2011.

¹⁶ BENJAMIN, W. “O autor como produtor”. GS II-2, pp. 697-698. *Obras escolhidas*, p. 131.

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

¹⁸ SCHWARZ, R. “Altos e baixos da atualidade de Brecht”. In: *Sequências brasileiras*. São Paulo: Companhia das Letras, 1999, pp. 126-127.

¹⁹ KOUDELA, I. Op. cit., p. 50.

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

²¹ A partir de meados dos anos 1960, Müller escreveu três peças interligadas que pressupõem e criticam o modelo brechtiano: *Filocteto* (1964), *O 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 STEINWEG, R. *Das Lehrstück. Brechts Theorie einer politisch-ästhetischen Erziehung*. Stuttgart: Metzler, 1972. Cf. também sua coletânea de material sobre a peça: STEINWEG, R. (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 KRABIEL, K.-D. *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.

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

²⁵ Cf. BRECHT, B. “Dramaturgia não-aristotélica e modo científico de observação”. GBA 22, pp. 168-169.

²⁶ LUCCHESI, J. “Das Stück wirkt mit der Musik ganz anders!” In: GELLERT, I.; KOCH, G. VASSEN, F. *Massnahmen. Bertolt Brecht / Hanns Eislers Lehrstück. Die Massnahme. Kontroverse, Perspektive Praxis*. Berlin: Theater der Zeit, 1999, pp. 190-192.

²⁷ LEHMANN, H. T. “Peça de aprendizagem e espaço de possibilidades”. In: *Escritura política no texto teatral*. Op. cit., pp. 394-395.

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