



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LITERATURA E CULTURA

THEREZA DE JESUS SANTOS JUNQUEIRA

**RUMO À CIDADE DO OUTRO LADO DAS MONTANHAS: UM
ESTUDO GENEALÓGICO DE “AQUELE QUE DIZ SIM E
AQUELE QUE DIZ NÃO” DE BERTOLT BRECHT.**

Salvador

2019

THEREZA DE JESUS SANTOS JUNQUEIRA

**RUMO À CIDADE DO OUTRO LADO DAS MONTANHAS: UM
ESTUDO GENEALÓGICO DE “AQUELE QUE DIZ SIM E
AQUELE QUE DIZ NÃO” DE BERTOLT BRECHT.**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Literatura e Cultura da Universidade Federal da Bahia, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor.

Orientadora: Profa. Dra. Marlene Holzhausen

Salvador

2019

Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema Universitário de Bibliotecas (SIBI/UFBA),
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Junqueira, Thereza de Jesus Santos

Rumo à cidade do outro lado das montanhas: um estudo genealógico de "Aquele que diz sim e Aquele que diz não" de Bertolt Brecht. / Thereza de Jesus Santos Junqueira. -- Salvador, 2019. 204 f.

Orientadora: Marlene Holzhausen.

Tese (Doutorado - Doutorado em Letras) -- Universidade Federal da Bahia, Instituto de Letras, 2019.

1. Bertolt Brecht. 2. Literatura - História e crítica. 3. Literatura - Teatro, Filosofia, Estética e Política. 4. Peça didática, ópera escolar. 5. Escrita progressiva, Combinação de poéticas. I. Holzhausen, Marlene. II. Título.

RUMO À CIDADE DO OUTRO LADO DAS MONTANHAS: UM ESTUDO GENEALÓGICO DE “AQUELE QUE DIZ SIM E AQUELE QUE DIZ NÃO” DE BERTOLT BRECHT.

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Literatura e Cultura da Universidade Federal da Bahia, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Letras, aprovada pela Banca Examinadora constituída pelos professores adiante elencados, no dia 25 de Outubro de 2019.

BANCA EXAMINADORA

Marlene Holzhausen _____

Doutora pela Universidade de São Paulo (USP/SP)

Professora da Universidade Federal da Bahia (UFBA)

Élcio Loureiro Cornelsen _____

Doutor pela Freie Universität Berlin

Professor da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)

Jael Glauce da Fonseca _____

Doutora pela Universidade de São Paulo (USP/SP)

Professora da Universidade Federal da Bahia (UFBA)

Cássia Lopes _____

Doutora pela Universidade Federal da Bahia (UFBA)

Professora da Universidade Federal da Bahia (UFBA)

Márcio Ricardo Coelho Muniz _____

Doutor pela Universidade de São Paulo (USP)

Professor da Universidade Federal da Bahia (UFBA)

Salvador, 25 de Outubro de 2019.

Para Olívia, Raquel e nossos ancestres.

Para meus amigos.

AGRADECIMENTOS

Quero agradecer a todos que participaram dessa expedição:

à minha família: minha mãe, Olívia, o amor, a força e o apoio; toda a arte de minha irmã Raquel, e a presença incentivadora de tio Luciano;

à professora Marlene Holzhausen, pelo acolhimento, pela orientação paciente e atenciosa; à professora Cássia Lopes, pelo projeto inicial e orientação nos primeiros anos do doutorado;

ao professor Edwald Hackler e à professora Jael Glauce da Fonseca, pelas decisivas contribuições na Banca de Qualificação; à professora Marília Muricy, pela disponibilidade e constante interlocução; à professora Cleise Mendes, pelo encontro com a dramaturgia; ao professor Pablo Sotuyo, pelas orientações musicais e ao professor Licko Turle, pelas incursões no teatro do oprimido;

aos professores Élcio Loureiro Cornelsen, Márcio Ricardo Coelho Muniz, Cássia Lopes e Jael Glauce da Fonseca, por aceitarem o convite para avaliar esse trabalho, agradeço a leitura atenta e as contribuições oferecidas;

de modo muito especial, à amiga Janine Resende Rocha, que esteve presente desde o início do doutorado, por todo o apoio antes da qualificação, pelas orientações e sugestões, até a revisão final do texto para a defesa; à amiga Márcia Maria de Sousa, pela presença durante todo o processo, pelo encorajamento e pelas orientações; à amiga Livia Maria da Silva Gonçalves, pelo encorajamento na fase final da escrita; a Moisés Alves, por todos os socorros;

aos amigos consultores filosóficos – de modo especial a Alan Sampaio, pelas aulas, inclusive via WhatsApp, o que já diz de sua disponibilidade e atenção; a Rodrigo Oliveira, pelas traduções de Benjamin; e a Christiane Hauschild, pelo apoio e leitura do texto para a qualificação;

ao PPGLitCult UFBA, a seus professores, aos funcionários, e aos colegas, especialmente a Silvana Carvalho, pela parceria durante o doutorado; à biblioteca da UFBA e a seus funcionários, especialmente à bibliotecária Joceane Honório Santos, por toda atenção e disponibilidade, e à CAPES, pelo financiamento dessa pesquisa, e para que todos os estudantes tenham direito a receber uma bolsa de estudos;

ao Goethe Institut Salvador, à direção, funcionários e colegas, pelo apoio e compreensão, especialmente a Ute Engelke, pelos socorros bibliográficos, pela apoio com o Zusammenfassung e, especialmente, pela Werkausgabe! Agradeço ao proprietário Michael e a Isabel Maria Loredó, quem primeiro viu a oportunidade. Ja! Sem ela, seria muito difícil construir essa tese;

à Escola Livre de Teatro Vila Velha, seus coordenadores, parceiros e alunos, pelos aprendizados teatrais;

a todos os amigos, pelo carinho e compreensão, pela ajuda, pela presença e pela ausência consciente, pela amizade;

a Deus e aos Orixás, pelos caminhos abertos; à comunidade do Gantois, pelo acolhimento; à vida do terreiro; à vida na Bahia!

Há muitas maneiras para matar. Pode-se cravar uma faca na barriga de alguém, privar de pão, não curar de uma doença, colocar em uma péssima moradia, maltratar com um trabalho infernal, induzir ao suicídio, conduzir à guerra etc. Algumas delas são proibidas em nosso Estado.

Bertolt Brecht, *Me-Ti. Livro de mutações*.

Quando eu falo de mim, isso acontece não pelo desejo de impor meu modo particular, ou de lhes impingir meus pensamentos, impressões ou impulsos. Eu me comporto desse modo, por assim dizer, para que vocês, de onde vocês estão, possam ver e contar com uma determinada pessoa, um escritor de peças fugitivo.

Bertolt Brecht, *Sugestões para a paz*.

RESUMO

Este trabalho propõe uma leitura da obra *Der Jasager und der Neinsager* [*Aquele que diz sim e Aquele que diz não*], peça didática e ópera escolar, escrita por Bertolt Brecht em parceria com Kurt Weill, que se afasta tanto de uma análise a partir dos parâmetros consolidados para o teatro épico, como da chave marxismo-dialética, reconhecida e estudada como mote de várias peças, as didáticas sobretudo. Pretende-se desenvolver uma leitura genealógica, a fim de se recuperar o *Gestus* transgressor de Brecht e explicitar a potência de sua obra, acessível justamente quando se desvia de pressupostos que lhe oferecem uma imediata legibilidade. A peça foi escrita progressivamente, entre os anos de 1930 e 1931, durante a República de Weimar, a partir de uma tradução de Elisabeth Hauptmann, colaboradora de Brecht, para a peça *Taniko*, e por sugestão de Weill por ocasião do festival de música experimental de Baden Baden. Esse percurso transformou o que era inicialmente *Der Jasager* [*Aquele que diz sim*] (1930) em *Der Jasager und Der Neinsager* [*Aquele que diz sim e Aquele que diz não*] (1931), passando por uma contra peça, *Die Maßnahme* [*A medida*] (1930), com base nos diversos comentários e críticas decorrentes de suas apresentações. A partir dessas constatações, elabora-se um estudo dos bastidores dessa experimentação, do processo de concepção progressiva do texto dramático, bem como da combinação de poéticas sugeridas pela inventiva.

PALAVRAS-CHAVE: Bertolt Brecht; *Aquele que diz sim e Aquele que diz não*; genealogia; genealogia; *Gestus*; peça didática; ópera escolar; escrita progressiva; combinação de poéticas.

ZUSAMMENFASSUG

Diese Doktorarbeit schlägt eine Betrachtung des Werkes *Der Jasager und der Neinsager* vor, Schuloper und Lehrstück von Bertolt Brecht, geschrieben in Zusammenarbeit mit Kurt Weill. Diese Lesung / Interpretation entfernt sich von einer Analyse, die auf den konsolidierten Parametern für das epische Theaters sowie auch auf dem marxistisch-dialektischen Schlüssel basiert, der das Motto mehrerer Theaterstücke, vor allem die Lehrstücke, erkannt und untersucht hat. Ziel ist es, eine genealogische Lesart zu entwickeln, um Brechts transgressiven Gestus wiederzugewinnen und die Kraft seines Werkes zu verdeutlichen, die genau dann zugänglich ist wenn sie von Annahmen abweicht, die unmittelbare Lesbarkeit Deutlichkeit bieten. Das Stück wurde nach und nach zwischen den Jahren 1930 und 1931 während der Weimarer Republik geschrieben, basierend auf einer Übersetzung von Elisabeth Hauptmann, Brechts Mitarbeiterin für das Stück *Taniko*, sowie Weills Vorschlag beim Baden Badener Festival experimenteller Musik. Diese Richtung wandelte das, was ursprünglich *Der Jasager* (1930) war, in *Der Jasager und Der Neinsager* (1931) und durchlief bis hin zu einem Gegenstück, *Die Maßnahme* (1930), basierend auf den verschiedenen Kommentaren und Kritiken, die sich aus seinen Präsentationen ergeben. Aus diesen Erkenntnissen wird eine Studie hinter den Kulissen dieses Experiments des progressiven Schreibens des dramatischen Textes sowie die Zusammenstellung von Poetiken diskutiert.

SCHLÜSSEWÖRTER: Bertolt Brecht; *Der Jasager und der Neinsager*; Genealogie; Gestus; Lehrstück; Schuloper; progressives Schreiben; Zusammenstellung von Poetiken

ABSTRACT

This dissertation proposes a reading of the book *Der Jasager und der Neinsager* [*He who says Yes and He who says No*], the didactic play and school opera, written by Bertolt Brecht in partnership with Kurt Weill, who departs from an analysis from strengthened parameters for epic theater, as well as the Marxist-dialectic key, recognized and studied as the motto of several plays, the didactic ones above all. The aim is to develop a genealogical reading in order to recover Brecht's transgressive Gestus and to clarify the power of his work, accessible precisely when it deviates from assumptions that offer it immediate legibility. The play was written progressively between 1930 and 1931 during the Weimar Republic, from a translation by Elisabeth Hauptmann, Brecht's collaborator, to the play *Taniko*, and at Weill's suggestion on the occasion of the Baden-Baden experimental music festival. This course transformed what was initially *Der Jasager* [*He who says Yes*] (1930) into *Der Jasager und Der Neinsager* [*He who says Yes and He who says No*] (1931), going through a counterpart, *Die Maßnahme* [*The Measure*] (1930), based on the various comments and criticisms derived from his presentations. From these findings, a behind-the-scenes study of this experimentation, the process of progressive conception of the dramatic text, as well as the combination of poetics suggested by the inventive activity.

KEYWORDS: Bertolt Brecht; *He who says Yes and He who says No*; Genealogie; Gestus; learning play; school opera; progressive writing; poetic combination.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
CAPÍTULO 1. Considerações metodológicas.....	17
1.1. Estudo do surgimento da peça – pesquisa genealógica.....	20
1.2. Ato de escrita (assinatura), contra-assinatura e iterabilidade.....	23
1.3. Genealogia do ato de escrita e as contra-assinaturas.....	28
1.4. Recusar fundamentos, estabelecer diálogos – um <i>Gestus</i> transgressor.....	30
CAPÍTULO 2. Contexto de surgimento de <i>Aquele que diz sim e Aquele que diz não</i>..	38
2.1. Recusando uma pesquisa de origem	40
2.2. Depois das tempestades de aço	49
2.3. A cena artística.....	57
2.4. As parcerias musicais.....	63
2.5. A vanguarda Valentin.....	69
2.6. O olhar do filósofo	74
CAPÍTULO 3. Era uma vez um menino.....	80
3.1 Surgimento progressivo do texto	82
3.2 <i>Tanikō ou O lançamento no vale</i>	84
3.3 <i>Aquele que diz sim I</i>	88
3.4 A contra peça <i>A medida</i>	94
3.5 As primeiras apresentações de <i>Aquele que diz sim I</i> nos comentários de alunos participantes e espectadores.....	97
3.5.1 Estreia.....	97
3.5.2 Apresentação na Escola Karl Marx.....	100
3.6 A recepção crítica de <i>Aquele que diz sim I</i> em 1930.....	106
3.7 A versão final <i>Aquele que diz sim e Aquele que diz não</i>	109
3.8 A crítica de Peter Szondi na década de 60.....	114
3.9 O que você faria nesta situação?.....	116
CAPÍTULO 4. Combinação de poéticas.....	118
4.1. Uma poética pedagógica.....	124
4.1.1 Contexto musical do ressurgimento da peça didática e da ópera escolar....	126
4.1.2. A peça didática	129
4.1.2.1 O aprendizado de Brecht.....	130

4.1.2.2 Leituras e releituras.....	135
4.1.3 A ópera escolar (<i>Schuloper</i>).....	141
4.1.4 Nas ondas do rádio.....	145
4.1.5 Uma dramaturgia didática.....	148
4.2. Uma poética de concisão.....	151
4.2.1 O potencial da síntese dramática.....	153
4.2.2 Uma dramaturgia poética.....	157
4.3. Uma poética de simplicidade.....	160
4.3.1 Os sketches de Karl Valentin.....	161
4.3.2 Teatro Nô.....	164
4.3.3 Uma dramaturgia gestual.....	166
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	169
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	174
ANEXO 1. <i>Taniko</i>.....	179
ANEXO 2. Aquele que diz sim.....	184
ANEXO 3. Aquele que diz sim e Aquele que diz não.....	191

INTRODUÇÃO

Neste trabalho, propõe-se uma leitura da obra *Der Jasager und der Neinsager* [*Aquele que diz sim e Aquele que diz não*], de Bertolt Brecht, que se distingue dos estritos parâmetros do teatro épico – tomado, muitas vezes, enquanto gênero explicativo para o trabalho do dramaturgo – e, até mesmo, da chave marxismo-dialética, reconhecida e estudada como mote de várias peças, em diversos textos acadêmicos e não acadêmicos. Pretende-se recuperar o *Gestus* transgressor de Brecht e explicitar a potência da peça estudada, que se mostrou mais facilmente acessível quando se desviou dos pressupostos épicos que lhe ofereciam uma imediata legibilidade.

Entende-se que apoiar-se exclusivamente nos parâmetros épicos significa reproduzir apenas o discurso empreendido pelo dramaturgo, que rompeu com o formato dramático, mas sem acompanhar seu *Gestus* – esse sim continuamente transgressor. Ler e encenar a dramaturgia de Brecht – a partir, exclusivamente, dos princípios do teatro épico – parece simplificar sua inventiva e consagrá-la como um documento histórico.

Sem minorar a importância desses princípios no contexto de produção, pretende-se refletir sobre o fato de que essa dramaturgia e esse teatro seguem provocando públicos, leitores e pesquisadores, a despeito de seu ancoramento, declaradamente político, em um momento histórico tão peculiar, como foi o início do século. XX.

O capítulo 1 apresentará considerações metodológicas a respeito desta pesquisa. Serão desenvolvidas as noções de genealogia, com base em Foucault, a de assinatura, contra-assinatura e iterabilidade, com base em Derrida, e de *Gestus* e linguagem gestual, a partir do próprio Brecht. Pergunta-se pelo modo como um estudo genealógico do ato de escrita pode influenciar as contra-assinaturas, entendendo-se que ele pode reabilitar a iterabilidade do texto e a possibilidade de sua convocação nos mais diversos contextos. O objetivo dessa proposta é explorar um outro acesso à obra de Brecht, orientado por perspectivas que, supostamente, guiaram o ato de escrita e por outras que conduziram a leitura que ora se empreende.

O capítulo 2 abordará o contexto social e literário do ato de escrita de *Aquele que diz sim e Aquele que diz não*, a partir das diferentes produções de Brecht na primeira fase de seu trabalho e dos diálogos e convivências estabelecidos pelo autor, tendo a República de Weimar como pano de fundo.

O capítulo 3 analisará a fábula da peça estudada, detalhando sua escrita progressiva e suas repercussões, bem como estabelecendo uma comparação entre os diferentes textos propostos por Brecht, a começar por *Taniko*, seguido de *Der Jasager I* [*Aquele que diz sim I*], a contra peça *Die Maßnahme* [*A medida*] e, por fim, *Der Jasager und Der Neinsager* [*Aquele que diz sim e Aquele que diz não*].

No capítulo 4, serão discutidas as diferentes poéticas ou racionalidades produtivas vislumbradas em *Aquele que diz sim e Aquele que diz não*. Embora não se possa afirmar que Brecht tenha se valido dessas distintas especulações formais aqui apresentadas – razão pela qual não se pode falar em uma genealogia das formas utilizadas pelo autor –, sabe-se que todas estavam acessíveis à época da escrita, mesmo que algumas ainda não tivessem sistematização. Nesse caso, deve ser citado o *Einakter* e as propostas do próprio Brecht, que foram anotadas de modo fragmentário ao longo de sua vida, sendo sistematizadas apenas com o *Pequeno Organon para o teatro*, que, apesar de levar esse nome, remetendo a uma organização sistemática, apresenta-se como uma compilação de fragmentos.

Um desafio enfrentado pelo pesquisador brechtiano é a profusão de bibliografia a respeito do autor e de sua obra, motivo pelo qual há o risco permanente de se dizer o que já foi dito. Do mesmo modo, listar as obras existentes, em um esforço de revisão de bibliografia, significa ter que reconhecer a possibilidade de trabalhos essenciais ficarem de lado, em razão do emaranhado de pesquisas que não cessam de começar. Por essa razão, opta-se por indicar os autores estudados na sequência das demandas que a pesquisa revelou.

O ponto de partida foi a publicação organizada por Peter Szondi, em 1966, que explicita o processo de escrita de *Aquele que diz sim e Aquele que diz não* com as diferentes versões da peça e com os textos críticos às primeiras encenações.

Na primeira parte do volume, Szondi apresenta a versão inglesa de *Taniko*, elaborada por Arthur Valey, seguida da tradução para o alemão feita por Elisabeth Hauptmann, *Taniko oder der Wurf ins Tal* [*Taniko ou o lançamento no vale*], através da qual Brecht teve acesso ao mito japonês. Em seguida, apresenta a primeira versão da peça, intitulada *Aquele que diz sim* e, após a versão final, *Aquele que diz sim e Aquele que diz não*, que é composta por uma segunda versão de *Aquele que diz sim* e por uma versão única de *Der Neinsager* [*Aquele que diz não*]. Szondi conclui essa primeira parte com anotações a

respeito das referências de publicação de cada versão e com um mapeamento das diferenças formais verificadas em cada edição.

Na segunda parte do volume, estão os textos críticos, a começar pelo *Protokolle von Diskussionen über den Jasager in der Karl Marx-Schule, Neuköln* [*Protocolo das discussões sobre Aquele que diz sim, na Escola Karl Marx de Neuköln*], que contém os comentários das crianças que assistiram à primeira encenação da peça. A seguir, estão os textos de críticos de teatro e dos jornais da época, entre os quais Frank Warschauer e Walter Dirks. Há também uma lista de referências bibliográficas de ensaios publicados por ocasião da primeira versão do *Jasager*. Em seguida, Szondi apresenta uma tradução completa do mito japonês para o alemão, por Johannes Sembritzki, que é referida pelo autor em seu *Nachwort* (Posfácio), texto final da publicação. Ressalte-se que somente o texto de Szondi é posterior ao momento da composição e das primeiras encenações.

Outro autor fundamental para a composição da abordagem genealógica foi Jan Knopf, seus textos e os artigos que publicou em sua coletânea *Brecht-Handbuch*, de autores como Klaus-Dieter Krabiel, que oferecem informações sobre a peça em seu contexto sócio-cultural. São Knopf e Krabiel que conferem destaque ao cenário musical da época, em torno do qual surgem as peças didáticas.

A obra completa de Brecht utilizada para referência é a *Gesammelte Werke in 20 Banden* [*Obra reunida em 20 volumes*], publicada pela Editora Suhrkamp em 1967, em sua edição de 1982. Há uma obra completa, em 30 volumes, organizada por Jan Knopf, dentre outros nomes – *Grosse Kommentiert Berliner und Frankfurter Ausgabe* [*Grande edição comentada de Berlim e Frankfurt*] –, que conta com comentários e publicações póstumas do Bertolt-Brecht-Archiv [Arquivo Bertolt Brecht], mas que não disponibiliza novidades no que diz respeito ao objeto desta pesquisa.

Ressalte-se que, nas edições de obras reunidas ou completas, constam apenas as versões finais dos textos. As versões anteriores estão disponíveis no Bertolt-Brecht-Archiv ou em algumas edições da Editora Suhrkamp, por exemplo, que também editou *A medida*, em uma proposta semelhante à da peça estudada e que está indicada na bibliografia desse trabalho.

Em razão da extensa pesquisa compilada por Szondi em sua edição crítica de *Der Jasager und Der Neinsager*, não se fez necessário consultar o Bertolt-Brecht-Archiv acerca das

versões anteriores das peças. O Archiv foi acessado via internet, tendo disponibilizado, por e.mail, dois documentos de jornal a respeito da estreia da peça.

Como anexo, esta tese oferece a tradução das diferentes versões da peça estudada, com o objetivo de se padronizar a escolha vocabular, uma vez que existem, em português, apenas duas traduções do texto final, sem referências à *Taniko* ou a *Der Jasager*. A tradução a ser apresentada objetiva preservar a manutenção bem como as alterações vocabulares empreendidas por Brecht, para que fosse resguardada a importância dos detalhes para as peças. Os fragmentos que estão citados na peça provêm dessas traduções, seguidos, como os demais textos traduzidos, pela expressão “tradução nossa”, com a referência da publicação em alemão editada por Peter Szondi.

As referências à peça estudada *Der Jasager und Der Neinsager* serão feitas indistintamente em alemão e em português, do mesmo modo que as versões anteriores, conforme a tradução proposta. No Brasil, a versão final da peça foi traduzida por Geir Campos com o título *Diz que sim & Diz que não*, publicada pela Editora Civilização Brasileira, em 1977, e por Luiz Antonio Martinez Correa e Marshal Netterland, publicada pela Editora Paz e Terra, em 1988, com o título *Aquele que diz sim e Aquele que diz não*. Optou-se aqui pela segunda tradução do título, por incorporar o sujeito que fala, como parece ser a proposta do título em alemão.

A citação da *Gesammelte Werke* [Obras reunidas] será feita utilizando as iniciais GW, seguidas do número do volume e da página. Quanto aos títulos de artigos, poemas, conceitos, bem como nomes de obras em alemão, serão referidos, na primeira ocorrência, sempre seguidos de sua tradução entre colchetes ou entre parênteses. Alguns deles, em razão da maior recorrência no texto e da concentração, serão usados indistintamente nas duas línguas, como é o caso do título da obra estudada.

Sobre a tradução de *Versuche* por *Tentativas* é importante apresentar uma nota. Brecht publicava seus escritos em cadernos numerados que ele denominou *Versuche*, os quais totalizaram 33. Há traduções que tomam o termo pelo vocábulo *Experimentos* e outras que preferem sua tradução por *Ensaio*, as quais também seriam boas opções. Ressalte-se que Benjamin também compilou alguns textos sobre o teatro de Brecht com o título *Versuche über Brecht* [Tentativas sobre Brecht]. Escolheu-se *Tentativas* por incorporar tanto a ideia de experimentação quanto a de ensaio, acrescentando ainda a noção de progressividade e de inacabamento.

CAPÍTULO 1

Considerações metodológicas

Estudar a obra deixada por Bertolt Brecht é um trabalho desafiador, em razão de seu caráter progressivo e fragmentário. O pesquisador, movido por um inevitável esforço de organização e sistematização, é frequentemente interrompido, à maneira do que acontece com o espectador do teatro épico. Há sempre o risco de se desenvolver um argumento que, adiante, será negado pelo próprio autor, pois: “Quem diz A, não tem que dizer B. Pode muito bem reconhecer que A não estava correto”¹. (BRECHT, 2013, p. 49.)

Assim, a postura crítica que o autor nos lega pode ser aprendida até mesmo nessa lida com seus escritos – e foram numerosos e múltiplos seus trabalhos. Nem só de textos dramáticos e de encenações vive Brecht, mas de poemas, textos narrativos, crítica literária, teatral e anotações teóricas que comentam suas peças e sua prática.

Se, por um lado, essa assistemática abre sua obra para variadas interpretações e recriações, por outro a torna mais suscetível a leituras sistematizantes, que podem lhe conferir alcunhas de difícil enfrentamento. Como, por exemplo, o fundamento marxista de seu trabalho, sem querer questioná-lo enquanto influência – tendo em vista os próprios textos teóricos de Brecht e relatos autobiográficos a respeito –, mas apenas destacar o caráter persuasivo de uma sistematização e sua capacidade de oferecer respostas prontas, a despeito do objeto de estudo propriamente dito. O que se questiona é a influência tomada como fundamento e a sistematização que é feita a partir dela.

O objeto dessa pesquisa, a peça *Der Jasager und der Neinsager* [*Aquele que diz sim e Aquele que diz não*], foi escrito entre os anos 1930 e 1931, durante a República de Weimar, em parceria com Elisabeth Hauptmann e com Kurt Weill, por ocasião do festival de música experimental de Baden-Baden, que, naquele ano de 1930, havia se mudado para Berlim e teria por tema a nova música produzida naquela cidade.

Trata-se de uma ocorrência particular da obra do dramaturgo Brecht e do músico Weill, guiada igualmente por motivações peculiares, que não se deixam diluir e esgotar sob um

¹ “DER KNABE (...) Wer a sagt, der muß nicht b sagen. Er kann auch erkennen, daß a falsch war”.

conceito pacificador seja de teatro épico, seja de teatro didático, ou mesmo teatro dialético, muito embora se constate o esforço de Brecht em consolidar uma certa maneira de fazer teatro.

De modo recorrente, a peça é analisada, como as demais peças didáticas, enquanto peça de exercício, tendo por mote a relação entre o indivíduo e o coletivo, tomando-se por coletivo os grupos revolucionários comunistas (KOUDELA, 1991, p.43). Essa leitura foi considerada, durante muito tempo, como a verdade das peças, o que demoveu até mesmo Heiner Müller de seu envolvimento com elas, conforme anotado em carta escrita a Steinweg, intitulada “Adeus à peça didática”, na tradução de Koudela:

Adeus à peça didática

Querido Steinweg,

procurei, com irritação crescente, retirar do lodaçal de palavras (...) sobre a peça didática algo útil para terceiros. A tentativa gorou, e nada mais me ocorre com relação à peça didática. Essas histórias não têm endereço. Aquilo que não tem endereço não pode ser encenado. Conheço hoje menos sobre meu endereço do que em 1977. Hoje as peças são escritas para o teatro e não para o público. Não vou ficar fazendo figa para que surja uma situação revolucionária. Não sou filósofo e não necessito de um fundamento para pensar. Não sou arqueólogo e penso que devemos nos despedir da peça didática até o próximo terremoto. O tempo cristão de *A Decisão* já ecoou, e a história transportou o processo para a rua. Os corais ensaiados já não cantam mais. E o humanismo só aparece em forma de terrorismo. O coquetel Molotov é a última experiência burguesa. O que permanece são textos solitários esperando pela história. (MÜLLER *apud* KOUDELA, 1991, p. 71.)²

É certo que Brecht já oferecia as pistas para Müller em observações escritas do exílio, posteriormente à época em que se ocupava das referidas peças, conforme anotado por Gagnebin, em tradução de Luciano Gatti:

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. (GAGNEBIN, 2012, p. 148.)

Assim como Müller, Brecht parece avaliar seu trabalho a partir de uma lógica do tudo ou nada. Se o fascismo impediu a experimentação com as peças didáticas, isso não significa

² A peça traduzida por Koudela por “A decisão” é “Die Maßnahme”, referida nessa tese como “A medida”.

que apenas aquele contexto da República de Weimar oferecia terreno e condição de possibilidade para elas.

Ou se afirma que a pretensão de Müller acerca do próximo terremoto já tenha se concretizado e vivamos há algumas décadas uma situação revolucionária, ou talvez seja pertinente uma análise que observe as referidas peças didáticas sob outro ponto de vista, para que sejam revistos os formatos e elaborações propostas e se perceba a potência inventiva delas.

Não há como negar o diálogo de Brecht com o Marxismo, sobretudo nesse primeiro período de seu trabalho, mais especificamente a partir de 1926, quando o autor afirma ter conhecido os escritos de Marx. Ocorre que essa interpretação marxista de sua obra ganhou proeminência justamente na década de sessenta e setenta, após o falecimento do autor, em meio à polarização da Guerra Fria, em razão da recepção empreendida por Heiner Müller e por muitos críticos, dentre eles Reiner Steinweg, quem primeiro organizou e sistematizou as peças didáticas.

Sabe-se que Brecht escreve tendo em mira o espectador e a ativação de sua capacidade crítica, capaz de propor transformações para as mais diversas contingências. No *Pequeno Organon para o Teatro*, escrito em 1948, o autor anota como seria essa atitude crítica: “Perante um rio, ela consiste em regularizar o seu curso; perante uma árvore frutífera, em enxertá-la; perante a locomoção, em construir veículos de terra e de ar; perante a sociedade, em fazer a revolução” (BRECHT, 2005, p. 135).

O autor entende, todavia, que os espectadores estão acostumados com o teatro tradicional, e com a postura passiva que ele solicita, bem como com o oferecimento de uma realidade idealizada, aparentemente harmoniosa, ditada por princípios diferentes daqueles que orientam o seu viver. Por esse motivo, ele ressalta a necessidade de despertar a condição deles de produtores. O público requisitado pelo teatro de Brecht deve ser composto de “técnicos fluviais”, “pomicultores”, “construtores de veículos” e “revolucionários”. E se todos são filhos da época científica, por mais que possam deixar adormecida essa atitude crítica, ela torna-se constitutiva de uma visão de mundo.

Uma obra que visa à transformação – através da ativação da referida capacidade crítica, analisada da perspectiva da luta de classes – oferece as conclusões que a teoria marxista propõe, com seus esclarecimentos e percalços. É como se a arte servisse à teoria. E esse

não parece ter sido o propósito do escritor de peças que, como Müller, não fazia tanta questão de fundamentos.

Sabemos que Brecht deseja transformações, e que ele almeja que seu teatro seja instrumento de transformações, a partir da tomada de consciência das pessoas. Ele espera que elas procurem entender aquilo que veem e que se posicionem a partir de seus contextos, para que sejam igualmente compreendidos. Essa atitude pode ser assumida como marxista, embora se alimente igualmente de outras inspirações. O que se pretende deixar claro é que o autor não estabeleceu apenas um diálogo através de sua obra e que recusava doutrinações que exigissem subserviência.

Os caminhos poéticos, dramaturgicos, cênicos e, até mesmo, os teóricos de Brecht não se acomodam sob um conceito pacificador, pois seu trabalho artístico consistiu em uma contínua experimentação. Mesmo tomando a noção de teatro épico em sua maior amplitude, a partir de toda a produção do autor, percebe-se que, em confronto com cada trabalho, essa noção não pode ser integralmente realizada. Isso porque cada trabalho parece atender a um propósito, oferecendo uma peculiar combinação de conteúdo e forma, como se cada um construísse uma poética própria ou, no mínimo, um modo diferente do teatro épico.

Dessa forma, fazer uma leitura que explique a obra de Brecht – sobretudo as peças didáticas – assegurando verdades e com gestos demasiadamente sistematizadores pode acabar ocultando ou subjugando forças variadas e protagonistas implicados em sua assinatura, bem como aprisionar outras possibilidades de leitura. A pesquisa genealógica que se realiza visa evidenciar o *Gestus* presente no ato de escrita (ou assinatura), bem como no ato de leitura (ou contra-assinatura), de modo a se proporem leituras alternativas àquelas que consolidam o que seria uma origem ou uma verdade para o trabalho de Brecht.

Cumprе ressalvar, todavia, que o percurso do estudo foi invertido, de modo que as considerações metodológicas que ora se apresentam constituem antes derivas do que pressupostos.

1.1 Estudo do surgimento da peça – pesquisa genealógica

O impulso inicial da busca pelo contexto de produção da peça *Aquele que diz sim e Aquele que diz não* veio com a constatação de que Brecht construía suas peças progressivamente.

O dramaturgo reescrevia seus textos várias vezes, a partir dos efeitos observados em suas apresentações e das conversas que estabelecia com seus atores, com o público e com a crítica.

Na peça estudada nesta Tese, esse percurso transformou o que era inicialmente *Der Jasager* [*Aquele que diz sim*] (1930), em *Der Jasager und Der Neinsager* [*Aquele que diz sim e Aquele que diz não*] (1931), passando por uma “contra peça”, *Die Maßnahme* [*A medida*] (1930), com base nos diversos comentários e críticas decorrentes de suas apresentações.

Este estudo constatou a peculiar experimentação exercitada pelo autor nesse período, bem como os diferentes estímulos com os quais ele e seus companheiros conviviam, de modo a sugerir outras leituras da peça, ainda imersas nesse mesmo momento de sua produção. Se todos eram marxistas, poucos eram filósofos, alguns eram músicos, outros poetas, muitos atores, pelo menos um precursor comediante, além dos jornalistas, críticos de literatura e escritores.

Com o estudo do contexto de produção e, por conseguinte, do surgimento da peça, elaborou-se uma pesquisa genealógica, tomando por genealogia – ou abordagem genealógica – o conceito desenvolvido por Michel Foucault, em sua obra *Microfísica do poder*. A partir de Nietzsche, o autor recusa a pesquisa da origem e, com ela, uma pesquisa metafísica, essencialista – que supõe a existência de uma verdade, identidade e sentido previamente dados e ocultados –, em favor de uma pesquisa da procedência e do surgimento, que procura pelo começo histórico das coisas.

Der Jasager und Der Neinsager considera, e responde, ao momento sócio-político em meio ao qual é concebida, mas revela, já em sua primeira recepção, a fragilidade de posicionamentos que sustentam a existência de uma versão única para os acontecimentos históricos.

Ao escutar a história, o que se alcança não é a essência, mas sim a disputa de forças com os mais diversos vetores:

Ora, se o genealogista tem o cuidado de escutar a história em vez de acreditar na metafísica, o que é que ele aprende? Que atrás das coisas há algo inteiramente diferente: não seu segredo essencial e sem data, mas o segredo de que elas não têm essência, ou que sua essência foi construída peça por peça a partir de figuras que lhe eram estranhas. (...) O que se encontra no começo histórico das coisas não é a identidade

ainda preservada da origem – é a discórdia entre as coisas, o disparate.
(FOUCAULT, 1979, p. 17.)

Foucault parte das palavras alemãs *Ursprung*, *Herkunft* e *Entstehung*, que significam, respectivamente, origem, procedência e surgimento, e recusa a *Ursprung*, por tomar filosoficamente a noção de origem em um sentido essencialista, como “a Origem”, e desenvolve uma abordagem em favor da pesquisa da *Herkunft* e da *Entstehung*.

Genealogia da *Herkunft* (procedência) é a pesquisa da proveniência, que pode ser entendida como a busca pelas marcas que o corpo adquire, dos sentidos acumulados, e que são a expressão das diversas forças que o interpelam em um determinado momento. Procurar a proveniência significa perquirir a repercussão dos acontecimentos, mas em movimento retrospectivo, esforço que subverte o exercício de identificação ou reconhecimento, pois o que se (re)encontra é “a heterogeneidade do que se imaginava em conformidade consigo mesmo (...)”. (FOUCAULT, 1979, p. 15.) Nas palavras do autor:

(...) não se trata de modo algum de reencontrar em um indivíduo, em uma ideia ou em um sentimento as características gerais que permitem assimilá-los a outros – e de dizer: isto é grego, ou isto é inglês; mas de descobrir todas as marcas sutis, singulares, subindividuais que podem se entrecruzar nele e formar uma rede difícil de desembaraçar.
(FOUCAULT, 1979, p. 20.)

Genealogia da *Entstehung* (surgimento, emergência), por sua vez, é o estudo da emergência, do lugar de surgimento do confronto entre os diferentes estímulos. Não se busca a emergência no ponto final: “A genealogia restabelece os diversos sistemas de submissão: não a potência antecipadora de um sentido, mas o jogo casual das dominações”. (FOUCAULT, 1979, p. 23.)

Assim, a genealogia solicita um esforço de análise histórico, mas que seja diferente da abordagem tradicional-racionalista – que, a partir de um ponto de vista supra-histórico, apaga as singularidades, em favor da percepção de um todo homogêneo – ou de uma abordagem teleológica que, do ponto final, vê uma continuidade ininterrupta. A genealogia, de outro modo, pretende elaborar uma “história efetiva”, conforme propõe Foucault, constituída pelo mapeamento dos surgimentos, procedências e emergências, e que, com essa finalidade, objetiva cortar, marcar as discontinuidades e diferenças. Para praticar a “história efetiva”, o pesquisador não pode se apoiar em constâncias, pois deve evitar o reconhecimento.

Ao longo do estudo do surgimento, percebeu-se que essa abordagem oferecia um novo objeto à análise: o ato da escrita como diferente do texto da peça. Alguns elementos, antes despercebidos, eram ressaltados nesse processo, ao passo que o próprio significado da peça desvinculava-se progressivamente de leituras canônicas que a rotulavam, por vezes em tom de menosprezo, como peça didática, ou como propaganda marxista, deixando soar uma produção menor de Brecht.

Uma dessas descobertas feitas ao longo do processo foi, a título de exemplo, a importância do movimento musical para essa fase de seu trabalho, e como a peça estudada foi composta e apresenta elementos que permitem sua leitura a partir dessa perspectiva. Assim, percebe-se que o subtítulo *Eine Schuloper* [*Uma ópera escolar*] não se trata apenas de elogio e referência ao compositor Kurt Weill, mas sim de um elemento mesmo da obra, que nos explica, por exemplo, a formação de alguns coros, em que cada personagem fala, ou canta, a partir de sua perspectiva.

1.2 Ato de escrita (assinatura), contra-assinatura e iterabilidade

São dois os momentos evidenciados por esta pesquisa. O primeiro, aquele do surgimento da peça, sua concepção e primeiras experimentações que conduziram até o texto final, o que se chama aqui de ato de escrita ou assinatura. O segundo é esta contra-assinatura, que ora se empreende, realizada quase noventa anos após o ato de escrita, e que pergunta, como ponto de partida, justamente por esse interesse anacrônico.

É Derrida (2014) quem apresenta os conceitos de assinatura e contra-assinatura, pelos quais busca a singularidade do primeiro ato de escrita, aquela que instaura a discursividade, mas que se torna acessível apenas quando a contra-assinatura é evidenciada:

Minha lei, aquela à qual tento me devotar ou responder, é o texto do outro, sua própria singularidade, seu idioma, seu apelo, que me precede. Porém, somente posso corresponder a isso de forma responsável (o mesmo vale para a lei em geral e para a ética em particular) se coloco em jogo, e em garantia [*em gage*], minha singularidade, ao assinar, com outra assinatura – pois a contra-assinatura assina ao confirmar a assinatura do outro –, mas também ao assinar de uma maneira absolutamente nova e inaugural, as duas coisas a um só tempo, como a cada vez que confirmo minha própria assinatura, assinando mais uma vez: cada vez da mesma maneira e cada vez de forma diferente, uma nova vez, mais uma vez, noutra data. (DERRIDA, 2014, p. 104.)

Aquele que escreve assina o texto, instaura a discursividade; já aquele que assiste à peça ou que a lê contra-assina. Contra-assinar é produzir um novo aprendizado, que sempre será diferente daquele primeiro.

Ao escrever sobre o papel do espectador para seu teatro, a propósito dos trabalhos em torno do *Fatzer*, Brecht deixa clara a existência de dois aprendizados distintos, um feito por aquele que escreve e outro por aquele que lê. No texto “Documento Fatzer como objeto de investigação e aprendizagem”, traduzido por Koudela, o autor comenta sua ocupação com as peças didáticas e com a produção artística em geral:

O intuito com o qual um trabalho é realizado não é idêntico àquele com que será utilizado. Assim, o “Documento Fatzer” foi feito principalmente para o aprendizado daquele que escreve. Se mais tarde ele se tornar objeto de ensino, os alunos aprenderão através desse objeto algo totalmente diferente do que aprendeu aquele que escreve. Eu, aquele que escrevo, não devo concluir nada. É suficiente que eu ensine a mim mesmo. Apenas coordeno a investigação, e o meu método, ao fazê-lo, poderá ser examinado pelo espectador. (BRECHT, 1991, p. 42.)

O *Fatzer Dokument* [*Documento Fatzer*] e o *Fatzer Kommentar* [*Comentário Fatzer*] são fragmentos deixados por Brecht. O *Documento* consiste no texto dramático, incompleto, e o *Comentário*, em anotações teóricas do autor sobre a peça e orientações para a encenação. No *Comentário*, o autor ressalta que sua leitura deve ser feita após a experimentação com o *Documento*, de modo que cada participante possa extrair e propor um sentido, a despeito dos sugeridos por Brecht, o que corrobora sua fala a respeito dos diferentes aprendizados. O *Comentário* contém o aprendizado de Brecht naquele momento em que escrevia, como uma contra-assinatura à sua própria obra.

O trabalho do espectador, ou participante, é destacado pelo autor como constitutivo da obra. Por isso, deve ser ressaltada a existência de dois aprendizados distintos. O aprendizado opera uma (re)construção da obra a partir do ponto de vista do espectador. Em um fragmento de 1921 dos *Notizbüchern* [*Livros de notas*], que comenta um curta-metragem de Charlin Chaplin intitulado “Alkohol und Liebe” (“Álcool e amor”), Brecht já antevê o que será seu *modus operandi* para essa escrita que visa a audiência:

As crianças e os adultos riem do desventurado. Ele sabe disso: essas contínuas gargalhadas na plateia pertencem ao filme, que é seríssimo e

dotado de objetividade e luto. O filme retira seu efeito da brutalidade de seus espectadores. (GW 15, p. 61; tradução nossa.)³

Diferentemente do que pretende uma crítica, que procura pela realidade subjacente a cada gesto artístico, em uma atitude representacional, Brecht considera o papel da audiência como constitutivo da obra. A audiência traz seus pressupostos para a obra de arte e completa seu sentido. Os espectadores riem da exploração do luto e da sordidez das relações humanas. É esse sorriso que confere brutalidade à obra de Chaplin.

Há muitos estudos sobre a perspectiva teórica proposta pela estética da recepção e sobre o papel do leitor ou espectador, sobretudo a partir da década de 70, com o movimento iniciado por Hans Robert Jauss, que preconiza a vida histórica da obra de arte, em contraposição às teorias formalistas e marxistas então em voga.

Segundo Jauss, o caráter histórico da obra é destacado quando a recepção é tomada como constitutiva da obra, e não como mero complemento, sendo o leitor trazido para a própria estrutura da obra. Além de Jauss, devem ser mencionadas as orientações teóricas propostas, entre outros nomes, por Wolfgang Iser e Hans Ulrich Gumbrecht. É de Iser a obra *O ato da leitura: uma teoria do efeito estético*, segundo a qual a recepção remeteria a um duplo horizonte, constituído por aquele implicado pela obra e pelo que é projetado pelo leitor (ROCHA, 2017)⁴.

O que se discute pouco, todavia, é que esses estudos de Jauss partiriam de um fragmento deixado por Walter Benjamin, em 1937, conforme anotado por Schöttker (1999)⁵. E que Benjamin debruçara-se sobre a obra de Brecht para mostrar essa mudança de perspectiva empreendida pelo dramaturgo. Para Brecht, a cena se estrutura em função de sua audiência, o que já significa uma mudança enorme de perspectiva não só para o espetáculo, mas para o próprio fazer dramático, se for comparada essa produção com aquela preconizada pelas tendências clássicas:

³ “Die Kinder und die Erwachsenen lachen über den Unglücklichen, er weiß es: Dieses fortwährende Gelächter im Zuschauerraum gehört zu dem Film, der todernst ist und von erschreckender Sachlichkeit und Trauer. Der Film zieht seine Wirkung (mit) aus der Roheit seiner Beschauer”.

⁴ Janine Resende Rocha (2017) faz um detalhado estudo da obra de Iser na tese intitulada “Wolfgang Iser, leitor da modernidade: interpretação e teoria da literatura”, que inspirou este trabalho, embora Iser não tenha sido escolhido aqui como referência teórica.

⁵ Segundo Schöttker, Benjamin teria planejado, em 1937, um livro sobre Baudelaire no qual implementaria sua ideia de uma análise de obras orientada a partir da história e da recepção, a qual resultaria em um prefácio, que, todavia, ficou inacabado. O texto apareceu em 1970 com o título “Fragmento sobre questões metodológicas para uma análise literária marxista”. Benjamin utiliza a metáfora *Überlieferungsstrom* (corrente de transmissão) para escrever sobre o método de análise condicionado pela recepção, a partir da ideia de uma corrente de água que é transformada e transmitida. (1999, p. 13-14).

Esse procedimento invoca o próprio Benjamin, que indicou, em diferentes trabalhos, que as obras são sempre influenciadas por sua transmissão, e que o conhecimento da transmissão é pré-requisito para o conhecimento da obra. Na verdade, Benjamin não elaborou sua teoria da recepção, de modo que não ele, mas sim Hans Robert Jauß, na década de 70, se tornou o fundador da teoria da recepção. Decerto que suas considerações influenciaram os debates teórico-literários sobre teoria da recepção, depois que os textos correspondentes foram traduzidos e que compuseram uma teoria. (SCHÖTTKER, 1999, p. 13; tradução nossa.)⁶

Não obstante a oportunidade da teoria da recepção para dialogar com esta tese, escolhe-se aqui, todavia, a teoria de Derrida, tendo em vista a interlocução que é possível empreender entre seus conceitos e a noção de genealogia desenvolvida por Foucault. Outra construção teórica que cumpre destacar é a noção de iterabilidade, também de Derrida, que remete à repetição própria da linguagem, uma abertura para a citação, e que o autor utiliza para justificar a possibilidade das contra-assinaturas:

Dizer que uma marca ou que um texto são originariamente iteráveis é dizer que, sem terem uma origem simples e, portanto, sem uma “originariedade” pura, eles se dividem e se repetem de imediato. Tornam-se, portanto, capazes de ser desarraigados no próprio lugar de suas raízes. Transplantáveis para um contexto diferente, continuam a ter sentido e efetividade. (DERRIDA, 2014, p. 98.)

A contra-assinatura supõe a iterabilidade dos textos. O problema é quando essa iterabilidade fica reduzida em razão de uma leitura originária, que cola um sentido ao texto, como se pode perceber na referida recusa de Müller às peças didáticas. Müller reconhece a não iterabilidade desses exemplares, a impossibilidade de sua citação, em virtude da assunção de uma leitura cristalizada, uma leitura que dita a verdade, a origem e aprisiona o texto em um sentido.

Mais uma noção desenvolvida por Derrida (1991) vem em socorro para arrematar essa reflexão. A partir de Austin, o autor discorre sobre os enunciados performativos, e sobre seu conteúdo ilocucionário, o qual não se restringe à comunicação de um sentido:

Essa categoria de comunicação é relativamente original. As noções austianas de ilocução e perlocução designam não o transporte ou a passagem de um conteúdo de sentido mas, de certo modo, a comunicação de um movimento original (por ser definido em uma teoria geral da ação), uma operação e a produção de um efeito.

⁶ “Dieses Vorgehen kann sich auf Benjamin selbst berufen, der in verschiedenen Arbeiten darauf hingewiesen hat, daß Werke immer durch ihre Überlieferung geprägt sind und die Kenntnis der Überlieferung Voraussetzung für die Erkenntnis der Werke ist. (vg. B.I). Zwar hat Benjamin seine Theorie der Rezeption nicht ausgearbeitet, so daß nicht er, sondern Hans Robert Jauß Anfang der siebziger Jahre zum Begründer der Rezeptionsforschung wurde. Doch haben seine Überlegungen die rezeptionstheoretischen Debatten der Literaturwissenschaft beeinflusst, nachdem die entsprechenden Texte veröffentlicht und zu einer Theorie zusammengesetzt worden waren”.

Comunicar, no caso do performativo, se alguma coisa assim existe com todo o rigor e com toda a pureza (aceito por hora essa hipótese e essa etapa da análise), seria comunicar uma força pelo impulso de uma marca. (DERRIDA, 1991, p. 26.)

Dessa perspectiva, a leitura supõe um processo de comunicação intersubjetiva, que tem como unidade elementar não mais proposições ou enunciados, mas sim proferimentos, atos de linguagem, os quais podem ser entendidos como proposições inseridas em ações. Essa dimensão da ação, própria da linguagem, é a sua dimensão ilocucionária, a qual estabelece o sentido por meio do qual deve ser entendida a proposição; uma afirmação, ordem, exclamação, o que é referido por Derrida como uma “força”.

Analisar enunciados performativos implica buscar o valor de força do que é comunicado, seu conteúdo ilocucionário, que não se limita a um conteúdo semântico:

Austin subtraiu a análise do performativo à autoridade do valor de verdade, à oposição verdadeiro/ falso, pelo menos na sua forma clássica, e substituiu talvez pelo valor de força, diferença de força (illocutionary or perlocutionary force). (...) O performativo é uma ‘comunicação’ que não se limita essencialmente a transportar um conteúdo semântico já constituído e vigiado por um aspecto de verdade (de desvelamento daquilo que é no seu ser ou de adequação entre um enunciado judicativo e a própria coisa). (DERRIDA, 1991, p. 27.)

Essa revisão da noção de linguagem e comunicação parece mais adequada para se refletir sobre a produção de Brecht, em razão do discurso interpretativo que se pretende problematizar, bem como do próprio fazer dramaturgico e cênico do autor, que se constrói partindo da vida compartilhada, em sua expressão pública, tendo em mira a capacidade de projeção e transformação. Ainda segundo Derrida:

Diversamente da afirmação clássica, do enunciado constativo, o performativo não tem seu referente (mas aqui essa palavra sem dúvida não convém e constitui o interesse da descoberta) fora de si ou, em todo caso, antes e perante si. Não descreve algo que existe fora da linguagem e antes dela. Produz ou transforma uma situação, opera; e, se se pode dizer que um enunciado constativo efetua também algo e transforma uma situação, não se pode dizer que isso constitui sua estrutura interna, sua função ou destinação manifestas, como no caso do performativo. (DERRIDA, 1991, p. 26-27.)

Derrida destaca a iterabilidade e a citabilidade de todo enunciado performativo, uma vez que a “intenção que anima o enunciado” (DERRIDA, 1991, p. 27) pode ser atualizada em cada leitura. E o que se quer dizer com “intenção que anima o enunciado”? Conteúdo ilocucionário, certamente, mas também um tema caro a Brecht, referido com o nome de *Gestus*.

Para Brecht, os atores e, por conseguinte os leitores, devem primeiro compreender e, em seguida, atualizar os gestos presentes no texto. Ao mostrar os gestos das personagens nas mais diversas ações, o ator mostra o seu próprio gesto que concorda, discorda, fica feliz, enraivecido ou triste com a postura da personagem. Nada é definitivo, ou seja, as atitudes podem ser transformadas. Os gestos contêm as diferentes posturas ante as situações enunciadas, que são transitórias – já que estão em curso –, podem ser interrompidas e são relativas, pois podem ser vistas sob outras perspectivas.

1.3. Genealogia do ato de escrita e as contra-assinaturas

De que maneira a genealogia do ato de escrita pode influenciar as contra-assinaturas? Ela pode reabilitar a iterabilidade do texto e a possibilidade de sua convocação nos mais diversos contextos. O objetivo desta proposta é explorar um acesso diferido à obra de Brecht – pautado por outras perspectivas que, supostamente, também guiaram o ato de escrita e por outras que orientaram a leitura que ora se empreende.

Pensando com Brecht sobre os diferentes aprendizados realizados por aquele que escreve e por aquele que lê, ou com Derrida, sobre a assinatura e a contra-assinatura, proponho duas experiências para refletir de que maneira o estudo genealógico do ato de escrita pode influenciar o ato de leitura, e peço licença para escrever em primeira pessoa.

Em 2015, no início desta pesquisa, tive a oportunidade de assistir a *Mãe Coragem*, do Berliner Ensemble, em Berlim, com dois colegas de um curso de alemão para professores no Goethe Institut. Os colegas eram uma alemã radicada na Austrália e um finlandês, que haviam assistido às montagens da peça na década de 70. Chamou-me a atenção os comentários dos dois, que destacavam a manutenção da proposta inicial pela companhia, o mesmo cenário e as mesmas marcações, o que tornava a encenação um documento histórico. Ao mesmo tempo, em um tom saudosista, os dois relatavam como aquele formato era inovador à época, a começar pelo palco giratório, resvalando na proposta épica. Enquanto eu me posicionava como quem assiste a uma estreia, os dois se mostravam em estado nostálgico, tentando comparar e recuperar as luzes e o brilho que não enxergavam mais.

Este relato permite refletir, primeiro, como aquela encenação encarnava um ato de leitura anacrônico, preservado, apesar das críticas talvez mais fiéis ao projeto do autor, que propunha que todas as leituras atualizassem progressivamente seus propósitos. Em cena,

estava o aprendizado do primeiro encenador - Brecht, de um leitor, que lia o próprio texto em seu tempo. Talvez meus colegas pudessem perceber nuances e os inevitáveis gestos diferentes que os novos atores traziam, mas isso não os motivava a rever o que estava em cena, uma vez que o *Gestus* geral estava preservado.

A contra-assinatura que meus colegas ofereciam à peça estava vinculada a uma leitura anterior, feita por eles em outro contexto. Do mesmo modo, a encenação proposta restringia a iterabilidade do texto, pois ele não pode ser reapropriado pelos espectadores habituados com aquela cena, despertando tão somente lembranças.

A contra-assinatura que eu oferecia, por sua vez, incorporava minha perspectiva, de modo que era possível atualizar a peça. Eram gestos novos, pois eu não conhecia leituras ou sistematizações prévias que modulassem minha percepção. A pergunta que fica é se uma montagem que se pretendesse não documental poderia provocar outro efeito naqueles espectadores habituais.

A aposta que se faz é que, com uma genealogia do ato de escrita, ou seja, mostrando as personagens com distância, seguindo o propósito de atualização progressiva dos gestos, seria possível a produção de novos efeitos e novas contra-assinaturas. Os gestos originários de *Mãe Coragem* seriam preservados e explicitados como próprios das primeiras montagens, e aqueles trazidos pelos novos atores, marcando os diferentes contextos, seriam projetados para os espectadores.

A outra experiência aconteceu nesse mesmo período, também no Berliner Ensemble, quando assistia a uma peça intitulada *Brecht Revue*. Ao meu lado, assentou-se uma diretora de cinema, que, ao final, se apresentou, talvez motivada por meu entusiasmo durante o espetáculo. Durante nossa conversa, eu lhe contei de meu projeto de pesquisa e do *Jasager*, e pude ouvir um primeiro comentário surpresa: “Mas de novo o *Jasager*?” Em seguida, ela me contou que havia montado a peça para o cinema, mas que recebeu tantas críticas que acabou desistindo da divulgação do filme. À época, eu não podia entender sua surpresa, muito menos as críticas ao filme, pelo menos com a obviedade com que ela relatava.

Assim, pretende-se dizer que o estudo genealógico do ato de escrita de *Aquele que diz sim e Aquele que diz não* pode permitir que os leitores, os habituais sobretudo, tendo em vista os novos elementos incorporados à peça, desestabilizem ideias já consolidadas a seu respeito, e possam fazer novas leituras e contra-assinaturas nos mais diferentes contextos.

1.4. Recusar fundamentos, estabelecer diálogos – um *Gestus* transgressor

Ao estudar o ato de escrita, essa pesquisa encontra o *Gestus* do dramaturgo. O conceito de *Gestus* é próximo da noção de conteúdo ilocucionário dos enunciados e, portanto, de ato de linguagem ou da linguagem abordada em sua dimensão pública. Essa interlocução esclarece o destaque que se pretende conferir ao ato de escrita, em detrimento do texto propriamente dito, pois parece capaz de incorporar o processo de escrita progressiva de Brecht.

Segundo Brecht, por *Gestus* entende-se

(...) todo um complexo de gestos singulares, dos mais diversos tipos, juntamente com comentários, os quais se baseiam em acontecimentos singulares entre as pessoas, e na postura/atitude geral de todos os que neles participam (condenação de um homem por outro, um conselho, uma luta etc.), ou um complexo de gestos e comentários que ocorrem em uma pessoa singular e desencadeiam certos acontecimentos (a atitude hesitante de Hamlet, a confissão de Galileu etc.), ou ainda apenas uma atitude fundamental das pessoas entre si. A execução de um trabalho, por exemplo, não consiste em um gesto, se ela não contém uma relação social como exploração ou cooperação. (GW, 16, p.753; tradução nossa.)⁷

O *Gestus*, ou gesto social, difere dos gestos singulares, pois consiste antes em um “complexo de gestos singulares” ou uma postura geral assumida, irrefletidamente ou não, em meio às relações sociais. Não se trata de supor uma verdade para as relações, mas sim de localizar as atitudes que as constituem. Cada participante da relação oferece uma perspectiva que existe juntamente com as demais.

A procura pela assinatura de Brecht encontra o *Gestus* de um artista que inicia sua carreira como crítico de teatro, relacionando-se, portanto, com pessoas do teatro, que tem como ocupação principal a escritura e encenação de peças e que visa, na contramão da estética e literatura tradicionais, o efeito que os escritos podem provocar. Ele executa um trabalho, de escritor e encenador, para que um aprendizado seja promovido.

A referência à declarada ocupação principal, bem como os comentários a respeito de suas primeiras experimentações com a linguagem gestual podem ser encontrados, dentre

⁷ “Darunter verstehen wir einen ganzen Komplex einzelner Gesten der verschiedensten Art zusammen mit Äußerungen, welcher einem absonderbaren Vorgang unter Menschen zugrunde liegt und die Gesamthaltung aller an diesem Vorgang Beteiligten betrifft (Verurteilung eines Menschen durch andere Menschen, eine Beratung, ein Kampf und so weiter) oder einen Komplex von Gesten und Äußerungen, welcher, bei einem einzelnen Menschen auftretend, gewisse Vorgänge auflöst (die zögernde Haltung des Hamlet, das Bekenntum des Galilei und so weiter), oder auch nur eine Grundhaltung eines Menschen zueinander. Eine Arbeitsverrichtung zum Beispiel ist kein Gestus, wenn sie nicht eine gesellschaftliche Beziehung enthält wie Ausbeutung oder Kooperation”.

outros, no texto “Sobre poesia sem rimas com ritmos irregulares” (“Über reimlose Lyrik mit unregelmäßigen Rhythmen”) (GW, 19, p. 395-404), escrito em 1939:

Deve-se ter em vista que eu executei meu trabalho principal no teatro; eu pensava sempre no falar. E eu elaborei para o falar (seja em prosa, seja em verso) uma técnica bem específica. Eu a denominei gestual. (GW, 19, p. 398; tradução nossa.)⁸

Nesse excerto, ficam claros tanto o ofício principal que move o autor, quanto o foco de sua atenção, que corrobora sua análise enquanto enunciado performativo, ou enunciação, e não enunciado. O autor se ocupa do ato de falar, pois é esse que é visível no teatro, e que deve estar visível na literatura.

Brecht não pretendia pacificar ou neutralizar os desacertos que moviam a trama social, mas ressaltá-los, através da recusa de um ritmo regular, em favor de um ritmo instável e sincopado.

Naquela época, meu saber político era vergonhosamente mínimo; porém, eu tinha consciência da grande incongruência que havia na vida social dos homens, e eu não tomei como minha tarefa a neutralização das desarmonias e interferências que eu fortemente sentia. Eu as capturei de modo mais ou menos ingênuo nos acontecimentos de meus dramas e nos versos de meus poemas. E isso muito antes que eu reconhecesse suas características e causas verdadeiras. (GW, 19, p. 397; tradução nossa.)⁹

Brecht compreende o teatro e a arte como meios para o conhecimento. O autor constrói sua prática em crítica à poética aristotélica, pois entende que as iniciativas nela ancoradas produzem cenas enganosas, que fazem passar a representação por realidade, e promovem um conhecimento acrítico, pautado meramente na assimilação de conteúdos dados. As representações que não deixem claro o tratamento que conferem ao assunto apresentado contribuem para a promoção de um falso conhecimento, pois o que se está a conhecer em qualquer representação não é a realidade, mas sim pontos de vista.

Nesse sentido, pode-se dizer que a atitude de Brecht é transgressora ao propor uma releitura do formato dramático, e por pretender desestabilizar habitualidades de percepção

⁸ “Man muß dabei im Auge behalten, daß ich meine Hauptarbeit auf dem Theater verrichtete; ich dachte immer an das Sprechen. Und ich hatte mir für das Sprechen (sei es der Prosa oder des Verses) eine ganz bestimmte Technik erarbeitet. Ich nannte sie gestisch”.

⁹ “Mein politisches Wissen war damals beschämend gering; jedoch war ich mir großer Unstimmigkeiten im gesellschaftlichen Leben der Menschen bewußt, und ich hielt es nicht für meine Aufgabe, all die Disharmonien und Interferenzen, die ich stark empfand, formal zu neutralisieren. Ich fing sie mehr oder weniger naiv in die Vorgänge meiner Dramen und in die Verse meiner Gedichte ein. Und das, lange bevor ich ihren eigentlichen Charakter und ihre Ursachen erkannte”.

e de conhecimento das pessoas, que esperam por regularidades e harmonias, mesmo quando a vida delas passa longe. A atitude provocativa é transgressora, visto que fabrica cortes e dissonâncias.

Em *A compra do latão*¹⁰, um texto limite entre teoria e arte dramática, Brecht apresenta bem esse propósito, dada sua inventiva em compor com pontos de vista distintos. Trata-se de uma peça inacabada, escrita ao longo de 16 (dezesesseis) anos, entre 1939 e 1955, composta por fragmentos de diálogos, discursos, poemas e peças de exercício, nos quais Brecht coloca em discussão sua proposta de um novo teatro não aristotélico.

Brecht escreve a peça como quem estabelece um diálogo, em que as diferentes perspectivas sobre a vida se problematizam. Essa postura difere, e muito, de um ato de escrita ancorado em fundamentos, por mais justos e válidos que eles possam ser. Embora, na peça, exista uma personagem caracterizada como filósofo, sua teoria não é tomada como ensinamento ou verdade, mas sim constitui uma perspectiva que é problematizada como todas as demais falas. Não há um ponto de partida privilegiado, as regras do jogo são as regras do diálogo – escutar e falar –, como a prática teatral exemplarmente propõe.

Está claro que Brecht escreve para a encenação, tendo em vista a sua forma de diálogo, a caracterização das personagens através de suas falas, as rubricas que delimitam o espaço cênico e oferecem orientações para os atores. Mas também está claro seu viés teórico, uma vez que as falas das personagens, recheadas de intertextualidades explícitas e implícitas, refletem sobre temas filosóficos e técnicos acerca do fazer teatral.

A peça conta a história dos participantes de uma companhia de teatro, a saber, um dramaturgista, um ator, uma atriz e o maquinista, que recebem a visita de um filósofo interessado na prática teatral. A conversa se passa em um palco que está sendo desmontado, e se prolonga durante quatro noites, cada uma compondo um ato.

As falas refletem os diferentes interesses dos participantes e mostram, em seu conjunto, os contornos dos “novos meios da arte dramática”. Cada personagem contribui distintamente para sua construção, sem que haja um posicionamento idealmente correto.

¹⁰ O texto analisado consta de uma edição portuguesa da editora Vega, traduzido por Urs Zuber com a colaboração de Peggy Berndt, publicada em 1999. A peça é apresentada conforme concebida em seu processo criativo, fracionada em quatro fases de trabalho: a primeira de 1939-1941, a segunda de 1942 a 1943, a terceira em 1945 e a quarta de 1948 a 1955. As falas das personagens, em cada fase e em cada noite, são precedidas de anotações esquemáticas do autor, que parecem preparar a escrita, e seguidas de textos que não se associam às noites, das peças de exercício, de poemas e dos anexos ao texto. O texto em alemão constante do quinto volume da obra *Schriften zum Theater*, publicado pela editora Suhrkamp em 1963, serviu de referência e auxiliou a compreender a proposta da edição portuguesa.

Da crítica do filósofo, que não é completamente aceita, pois acabaria por desnaturar o teatro, acaba surgindo a nova maneira de fazer teatro (HECHT, GELLERT, 1999, p.171).

O filósofo deseja utilizar o teatro, que define como a “arte de imitação dos homens”, como um meio para a representação ou experimentação plástica de problemas e acontecimentos que necessitam de explicação:

FILÓSOFO. Em todas as áreas, a ciência procura possibilidades de experimentação ou de representação plástica dos problemas. Fazem-se modelos que mostram os movimentos dos astros e, com aparelhos engenhosos, demonstra-se o comportamento dos gases. Experimenta-se também com homens, mas aqui as possibilidades da demonstração são muito limitadas. A minha ideia era então utilizar para tais demonstrações a vossa arte da imitação dos homens. Acontecimentos da vida em comunidade dos homens que necessitam de explicação poderiam ser imitados, de modo que seria possível, face a essas demonstrações plásticas, ganhar certos conhecimentos de utilidade prática. (BRECHT, 1999, p. 29.)

O dramaturgista é um defensor da arte dramática. Mas, embora afaste a iniciativa do filósofo, em favor das peculiaridades do teatro, reconhece a possibilidade de fruição artística com sua proposta. Mesmo fazendo arte com fins instrutivos e convidando o espectador a pensar, além de sentir, entende o dramaturgista, convencido, ao final da quarta noite, que a companhia estaria desempenhando uma atividade artística.

DRAMATURGISTA. Estudamos até agora da melhor maneira possível as muitas directivas através das quais queres tornar o teatro tão instrutivo como a ciência. Tinhas-nos convidado a trabalhar no seu *taetro*, que deveria ser um instituto científico. Fazer arte não deveria ser o nosso objetivo. Mas na verdade tivemos de mobilizar toda a nossa arte para satisfazer os teus desejos. Para falar francamente, representando como queres e com as finalidades que queres, ainda continuamos a fazer arte. (BRECHT, 1999, p. 61.)

O ator defende a autonomia da arte, que não deveria servir às práticas sociais, e é a personagem que enfrenta o filósofo, chegando a discussões conflituosas:

ACTOR. Detesto todas estas conversas sobre a arte como servidora da sociedade. Temos aí a sociedade toda-poderosa, e a arte não faz parte dela, só lhe pertence, é a sua criada de mesa. Temos mesmo de ser todos criados? Não podemos ser todos senhores? A arte não pode ser uma senhora? Acabemos com os criados, também na arte. (BRECHT, 1999, p. 62.)

Sobre a atriz e o maquinista, não se pode dizer muito, tendo em vista que são poucas e breves suas aparições. A atriz parece comprometida com um novo teatro, o que pode ser percebido em críticas que menosprezam a arte dramática tradicional.

A peça mostra a mudança na postura dos participantes, a partir de sua interferência recíproca. Inicialmente, insistiam em impor seus interesses particulares, chegando a desconsiderar as características próprias do coletivo em questão, como se o coletivo existisse para atingir os objetivos privados de cada componente.

A primeira noite de *A compra do latão*, ao denunciar o ilusionismo, conforme se pode ler na crítica do filósofo ao espetáculo que assistira, mostra o antagonismo inicial das personagens:

DRAMATURGISTA. Parece que aos teus olhos realizamos aqui danças de guerras bárbaras ao serviço de cultos obscuros e obscenos, intrujice, magia, missas negras?

ACTOR. A representação da Nora uma missa negra! A nobre Antígona uma dança de guerra bárbara! A de Hamlet uma intrujice! Estou a gostar disto!

FILÓSOFO. Devo ter-vos compreendido mal. Admito.

ACTOR. Profundamente, meu amigo.

FILÓSOFO. Deve ser por ter tomado os vossos discursos a sério, e não me ter apercebido que a vossa maneira de falar era uma brincadeira.

DRAMATURGISTA. Que estás a querer dizer com isso? Qual maneira de falar?

FILÓSOFO. De serem “servidores da palavra”, de a vossa arte ser um “templo”, de que o espectador tenha de estar “cativado”, de que haja “qualquer coisa de divino” nas vossas representações, etc, etc. Pensei mesmo que vocês quisessem manter de pé um culto antigo.

DRAMATURGISTA. Isso são maneiras de falar! Só quer dizer que levamos as coisas a sério.

ACTOR. Isso distingue-nos do teatro comercial. Do divertimento vulgar, etc.

FILÓSOFO. Com certeza. Não me teria deixado enganar se não tivesse mesmo visto espectadores “cativados” nos vossos teatros. Toma a noite de hoje por exemplo! Quando o teu Lear amaldiçoou as filhas, um senhor careca que estava ao meu lado começou a ofegar de maneira tão pouco natural que perguntei porque não começava já a espumar pela boca, ao identificar-se tão completamente com a tua maravilhosa representação da fúria.

ACTRIZ. Ele já teve noites melhores! (BRECHT, 1999, p. 23.)

Os participantes da companhia, salvo a atriz, sentem-se ofendidos com a postura crítica do filósofo, pois parecem concordar com o teatro que praticam. E o filósofo os chama de “servidores da palavra”, pontua negativamente a representação pautada pela identificação, bem como o efeito catártico percebido no espectador vizinho – traços condizentes com uma arte dramática de matriz aristotélica.

Mas essa atitude evolui, e cada um vai cedendo a uma espécie de propósito coletivo, a algo que todos poderiam construir juntos, o que acontece à medida que os propósitos individuais são coletivamente esclarecidos. Os participantes que se mostravam, inicialmente, como os próprios indivíduos dispersos da sociedade civil moderna, passam a reconhecer lentamente o coletivo que integram e seus objetivos comuns, de modo a relativizar as pretensões individuais em favor de um entendimento que vinha sendo construído coletivamente.

Assim, ao teatro que é apresentado como resultado das noites de diálogos, importa mais a esfera social da interação do que cada ponto de vista ou ação isolada das personagens. Com isso, justifica-se o tratamento especial dado por Brecht ao *Gestus* e sua preferência ante a ação dramática propriamente dita. É o *Gestus* que apresenta o direcionamento e as intenções da ação e, por conseguinte, o que se dá entre os homens.

Mas subsiste ainda a pergunta: por que o filósofo vai buscar a realidade no teatro? Ele procura por imitações dos processos que acontecem entre os homens. Mas de que maneira as “imitações da realidade” podem atendê-lo melhor do que a realidade mesma? O que significa essa atitude?

FILÓSOFO. Ora, então, por que os imitam [os acontecimentos]?

ACTOR. Para enchermos as pessoas de paixões e emoções, para as arrancarmos dos pequenos acontecimentos da sua vida quotidiana. Os acontecimentos são, por assim dizer, o suporte para o exercício da nossa arte, a prancha de salto que utilizamos.

FILÓSOFO. É isso mesmo.

DRAMATURGISTA. Não gosto nada do teu “é isso mesmo”. Posso imaginar que dificilmente te contentarás com as paixões e emoções com as quais te querem encher. Não tinhas dito nada disto quando nos explicastes as razões para vires ao nosso teatro.

(...)

FILÓSOFO. Oh, não tenho nada contra os sentimentos. Estou de acordo que, para que possa haver representações ou imitações de acontecimentos da vida em comunidade dos homens, os sentimentos são necessários, e também concordo que as imitações devem suscitar emoções. A minha pergunta é só saber como os vossos sentimentos e, principalmente, a preocupação de suscitar determinadas emoções, afectam as imitações. Tenho infelizmente de insistir nesse ponto: o que me interessa antes de mais são os acontecimentos da vida real. Queria portanto frisar mais uma vez que me considero como intruso e como estranho aqui nesta casa cheia de máquinas eficazes e impressionantes, que me considero como alguém que não veio aqui para sentir conforto, e que não tem mesmo receio de criar um certo mal-estar, pois veio com um interesse muito particular, cuja singularidade não pode ser suficientemente sublinhada. Sinto tão fortemente a singularidade deste

meu interesse que me comparo, digamos, a um comerciante de latão que se dirige a uma banda de música para comprar não por exemplo um trompete, mas simplesmente latão. O trompete do trompetista é feito de latão, mas este não vai querer vendê-lo como latão, a peso. É assim que ando aqui à procura destes acontecimentos entre os homens, acontecimentos que vocês imitam de alguma maneira, embora com uma finalidade que não é de maneira alguma a de me satisfazer. Falando claro: ando à procura de um meio de obter imitações, para determinados fins, de processos que se produzem entre os homens; oiço dizer que vocês confeccionam tais imitações; e queria agora saber se esse tipo de imitação me serve. (BRECHT, 1999, p. 85-86.)

O que as imitações do teatro oferecem ao filósofo? A certeza de que as imitações não são cópias perfeitas da realidade. Não existem cópias perfeitas, com ou sem Platão. Não se pode falar sequer que exista, ao menos entre os homens, uma realidade que soe de modo uníssono e, muito menos, que possa ser assim percebida, uma vez que cada pessoa a escuta de uma diferente posição, a partir de uma conformação física diferente.

As imitações dos artistas incorporam não apenas seus intentos de se mostrar e de chamar a atenção da plateia – o *Gestus* cênico propriamente dito –, mas também o seu olhar perante o que se dá a conhecer. Cada interpretação, leitura, mostra o “mundo” diverso do que é, em uma perspectiva diferente.

Nessa atitude, reconhecemos uma superação da ideia de “Teoria” e tanto do empirismo dogmático, quanto do mentalismo cartesiano (CRISÓSTOMO DE SOUZA, 2012, p. 120). O filósofo se propõe a apreciar outros pontos de vista, em uma espécie de diálogo com eles. Percebe-se que há um saber nas reproduções da vida que permite uma aproximação melhor do filósofo com aquilo que procura. E ele vai ao teatro não como espectador, mas como participante, haja vista que quer propor alterações desse fazer para seus colegas da cena.

Ele quer a realidade, mas vai ao teatro, que é uma prática artística. Portanto, ele tem propósitos, em princípio, diferentes dos científicos. Ao final da quarta noite, conclui o filósofo:

FILÓSOFO. Já falamos o suficiente sobre qual a utilidade da arte, como pode ser feita e de que depende a prática da arte, e também fizemos arte nestas quatro noites, de modo que podemos arriscar algumas afirmações prudentes de natureza abstracta acerca desta capacidade singular do homem, na esperança de que estas não sejam tomadas isoladamente e só por si, de maneira abstracta. Portanto, poderia talvez dizer-se que a arte é a habilidade de confeccionar reproduções da vida dos homens em

comunidade, capazes de suscitar uma certa maneira de sentir, pensar e agir, diferentemente e mais intensamente do que aconteceria pela observação ou experiência a realidade representada. A partir da observação e da experiência da realidade o artista faz uma representação para ser observada e experimentada que reproduz a sua sensibilidade e o seu pensamento. (BRECHT, 1999, p. 68.)

Ao escolher a arte, o filósofo declara seu intuito de se incorporar, enquanto observador, na teoria que produz, afastando qualquer pretensão de neutralidade, e incorpora não apenas seus pensamentos à atitude filosófica, mas também seus sentimentos, e acaba por reconhecer que o pensamento, sozinho, não dá conta da realidade. O teatro pode suscitar uma “maneira de sentir, pensar e agir”, que promove um acesso diferenciado à realidade. O filósofo de *A compra do latão* procura justamente por um acesso diferenciado à realidade, o qual é viabilizado pelo sentir e pelo agir.

Como visto, reitera-se, Brecht compreende que o teatro e a experiência artística são meios que produzem conhecimento. Enquanto atividade artística, o teatro oferece um saber diferido sobre a realidade, pois solicita razão, sensibilidade, o ser humano em sua completude, implicado naquilo que faz, o que oferece uma crítica às máximas empiristas e idealistas.

Em *A compra do latão*, reconhecemos uma proposta de prática filosófica comprometida com a vida e seus problemas cotidianos, em uma atitude social, que escolhe o ponto de vista construído a partir da interação, e que pretende a incorporação dos olhares dos diversos participantes implicados, todos, de igual modo, pessoalmente responsáveis pelo fazer teatral. O “filósofo” é convidado a atuar, e os participantes discutem continuamente a peça produzida, a partir de suas perspectivas autointeressadas, mas tendo em vista um objetivo comum.

Ao despertar a atitude crítica dos participantes e espectadores, Brecht desloca o sujeito espectador para dentro da cena. O teatro promove um conhecimento ativo, pois o espectador não está distanciado da cena, mas é convocado a participar dela, à maneira do filósofo, e a construir coletivamente seu saber.

Levantadas essas derivas, cumpre observar mais detidamente a peça *Aquele que diz sim e Aquele que diz não*, que apresenta, conforme constatado nessa contra-assinatura, uma concretização do *Gestus* transgressor de Brecht, que subverte uma abordagem sistematizante e, assim, faz revolução, à sua maneira, como as revoluções devem ser, começando por si próprio e por suas ferramentas.

CAPÍTULO 2

O contexto de surgimento de *Aquele que diz sim e Aquele que diz não*

Todo texto tem suas raízes em um determinado contexto de produção. *Aquele que diz sim e Aquele que diz não* foi escrito no final da década de 20 e, assim, é contemporâneo à República de Weimar e a acontecimentos sociais que influenciaram todo o século XX. A singularidade do texto é buscada a partir de sua inscrição nesse momento histórico e em uma cadeia de obras de Brecht, que contemplam suas venturas e desventuras.

Brecht afirma estar comprometido com a realidade, nisso se diferenciando das práticas tradicionais e, especialmente, do teatro naturalista, contra o qual insurge, uma vez que seu intento seria realçar o caráter representacional da encenação, ao contrário das práticas criticadas, que estariam assentadas na ocultação desse caráter.

O teatro naturalista, com o exercício de reprodução fidedigna da realidade, pretende que suas peças sejam percebidas como se fossem reais. O teatro de Brecht, por sua vez, deseja destacar reflexivamente suas ferramentas, para mostrar que aquilo que acontece no palco é uma construção, com o objetivo de se atender ao que o autor considera ser o público de sua época, a “época científica”. (BRECHT, 1973)

O que impulsiona o dramaturgo é a constatação de que o teatro de seu tempo não atendia aos anseios do público, e de que esse fato era gerado pelos mecanismos naturalistas, que recorriam à empatia e à ilusão. Brecht entende que empatia e ilusão não entretêm o público da época científica. Promover prazer na época científica é, antes, induzir a produção de conhecimento, o que requer que se tome a realidade como algo em que se possa intervir.

Brecht não pretende, à maneira dos naturalistas, representar a realidade com naturalidade. Ele almeja que a representação leve os espectadores a perceber que veem uma peça de teatro, e não a realidade, para que sejam estimulados a entendê-la.

A sociedade de massas altamente industrializada (*hoch industrialisierte Massengesellschaft*), que molda o tempo de Brecht, não seria, segundo o autor,

reproduzível esteticamente a partir de suas fachadas, sendo necessário o desenvolvimento de novos formatos que revelassem o funcionamento dessa sociedade:

A complicação da situação consiste em que uma simples “reprodução da realidade” diz muito pouco sobre ela. Uma fotografia da Kruppwerke¹¹ ou da AEG¹² resulta em quase nada sobre esses institutos. A verdadeira realidade deslizou para o funcional. Os relacionamentos humanos coisificados, mais ou menos como uma fábrica, não expõem muita coisa sobre si. É necessária arte (*Kunst*), algo que seja construído, algo artificial (*künstlich*), posto. Mas o antigo conceito de arte, como vivência/ acontecimento (*Erlebnis*), é falho (GBA 21, S.469).¹³ (BRECHT *apud* KNOFF, 2001a, p. 6; tradução nossa.)

Nesse sentido, o propósito de Brecht é, de certo modo, realista, no sentido de comprometimento com a realidade. Mas o que o autor deseja mostrar é justamente o que não está visível, a saber, as regras e suportes que sustentam a sociedade. A verdadeira realidade ficou invisível, inacessível, pois ela é funcional, isto é, são as regras de funcionamento que conduzem as pessoas, sem que elas sequer percebam. Para mostrar esse funcionamento silencioso, segundo o entendimento de Brecht, é preciso arte, algo construído e que, portanto, se diferencie do real e possa apontar para ele.

Some-se a isso o fato de que o propósito de Brecht é, de acordo com Jan Knopf (2001a), produzir um enfrentamento diante do contexto social e político. Assim, se considerarmos que o poeta atravessou a Primeira Guerra Mundial (1914-1918), a Revolução Russa (1918), a República de Weimar (1919-1933), o nazismo e o exílio (1933-1945), a fundação da União Soviética (1922) e a instalação e consolidação do regime político socialista, a Segunda Guerra Mundial (1939-1945), o fracionamento da Alemanha e a criação da Alemanha Oriental (1949), posicionando-se em relação a esses acontecimentos, não se pode esperar trabalhos que sejam subsumidos a pacificadoras características.

¹¹ A expressão *Kruppwerke* refere-se a empresas do ramo de indústria pesada do grupo Friedrich Krupp AG, hoje Thyssenkrupp AG. Thyssenkrupp é um grupo industrial diversificado de alta tecnologia alemã com mais de 155.000 empregados em quase 80 países. A empresa resultou de uma união, em 1999, das empresas Thyssen e Krupp. Segundo Cornelsen (2019), o grupo industrial Friedrich Krupp AG produziu armas tanto para o Império quanto para o Terceiro Reich. No período em questão, a firma foi presidida por Gustav Krupp von Bohlen und Halbach (1909-1941), processado no Tribunal de Nuremberg devido ao uso de trabalho escravo. O mesmo ocorreu com Fritz Thyssen, diretor da Thyssen, um dos apoiadores financeiros do nazismo, que também se valeu de trabalho escravo em sua empresa durante a guerra.

¹² A AEG foi uma das mais importantes empresas eletrotécnicas da Alemanha, fundada em 1887, tendo sido dissolvida em 1996.

¹³“Die Lage wird dadurch so kompliziert, daß weniger denn je eine einfache ‘Wiedergabe von Realität’ etwas über die Realität aussagt. Eine Fotografie der Kruppwerke oder der AEG erbibt beinahe nichts über diese Institute. Die eigentliche Realität ist in die Funktionale gerutscht. Die Verdinglichung der menschlichen Beziehung, also etwa die Fabrik, gibt die letzteren nicht mehr heraus. Es ist also tatsächlich ‘was aufzubauen’, etwas ‘Künstliches’, ‘Gestelltes’. Es ist also ebenso tatsächlich Kunst nötig. Aber der alte Begriff der Kunst, vom Erlebnis her, fällt eben aus”.

2.1. Recusando uma pesquisa da Origem

A fim de se situar o objeto do presente estudo, opta-se pela análise elaborada por Jan Knopf¹⁴ (2001a), que fraciona o trabalho de Brecht em três períodos. Essa divisão se dá a partir das situações e relações políticas por ele enfrentadas, de modo a ressaltar a inventividade e atualidade do trabalho desenvolvido em cada momento de sua trajetória.

Pode-se dizer que a análise empreendida por Knopf consiste em uma abordagem genealógica, na esteira da proposta de Foucault (1979), e que se justifica em razão do caráter político da obra de Brecht – no já referido sentido de enfrentamento ao contexto de seu surgimento – e do objetivo deste autor de “elucidar as leis de convivência entre os homens”, consoante afirma Bolle (2012).

Knopf pratica história efetiva¹⁵, ao se aproximar da obra de Brecht a partir dos acontecimentos da vida do autor, do contexto sócio-político e pessoal em torno de sua produção dramaturgic e cênica. Assim, Knopf traz novas perspectivas de análise para cada um dos períodos do trabalho de Brecht, que são tomados como momentos autônomos, regidos por suas próprias demandas e peculiaridades, o que evidencia a singularidade de cada trabalho.

Cumprе ressaltar a diversidade da obra de Brecht, documentada e comentada nos *Brecht-Handbuch* [*Cadernos de Brecht*], organizados por Knopf, que abordam cronologicamente toda essa produção. O primeiro volume atém-se às peças, o segundo aos poemas, o terceiro apresenta a literatura em prosa, filmes e roteiros, o quarto os textos teóricos, artigos de jornais e cartas e, o quinto, apresenta artigos e comentadores da obra do dramaturgo.

Por ocasião da preparação dos *Brecht-Handbuch*, o autor manifestou-se ao jornal *Frankfurter Rundschau*, defendendo que existiria uma espécie de ideologização da obra

¹⁴ Jan Knopf é professor de *Literaturwissenschaft* (Teoria da Literatura) no *Karlsruhe Institut of Technology* (Instituto de Tecnologia de Karlsruhe) e diretor do *Arbeitsstelle Bertolt Brecht* (Núcleo Bertolt Brecht), nessa Universidade. Ele é um dos organizadores da *Große kommentierte Berliner und Frankfurter Ausgabe, 30 Bände, in 32 Teilbänden*. [Grande edição comentada de Berlim e Frankfurt, 30 tomos, em 32 volumes], publicada pela Editora Surkamp, em 1991, e da obra *Brecht-Handbuch* [*Cadernos de Brecht*] em cinco volumes, publicada pela Editora Metzler, em 2001. Em 2012, publicou, pela Editora Carl Hanser, a biografia *Bertolt Brecht. Lebenskunst in finsternen Zeiten* [*Bertolt Brecht: arte de viver em tempos sombrios*].

¹⁵ Cf. capítulo 1.

de Brecht¹⁶, pelo conflito entre leste e oeste decorrente do fracionamento da Alemanha. Como exemplo, Knopf cita as peças didáticas:

Com relação a isso, ele exemplifica com as peças didáticas, as quais teriam sido sempre lidas como peças de propaganda. Com o trabalho na edição da *Grande edição comentada de Berlim e Frankfurt*, revelou-se que, na *Peça didática de Baden-Baden sobre o acordo*, havia algo de puro teatro musical. A simplicidade do texto fora construída à maneira da música de Paul Hindemith. (Apud KNAPP, 1999, p. 07; tradução nossa.)¹⁷

Em sua análise histórica e biográfica da obra de Brecht, Knopf percebe aspectos até então menosprezados ou ocultados, inclusive pela disputa ideológica entre leste e oeste, sendo seu propósito revelá-los juntamente com os preconceitos em torno da figura do autor. Como exemplo, a razão da mudança de Brecht para a Alemanha Oriental, compreendida por muitos – até mesmo por Hannah Arendt – como consequência do “elogio ao regime stalinista”¹⁸ (1987, p.180), é lida por Knopf levando em conta outras variáveis:

Como homem de teatro, ele precisava de um palco, e Berlim Oriental ofereceu as melhores possibilidades. Ademais, também na República Democrática Alemã, Brecht lutou contra os superiores. Em nenhuma hipótese, ele chegou lá por razões políticas. (KNOPF apud ZIMMERMANN, 2010; tradução nossa.)¹⁹

Nesse ponto, Knopf analisa a escolha de Brecht considerando sua trajetória de homem de teatro, que esteve privado da cena durante o exílio.

Em uma abordagem genealógica, cumpre antes expor as diferentes circunstâncias e argumentos e propor uma leitura que considere e valore os textos de maneira contextualizada. Knopf percorre toda a obra de Brecht, seja para organizá-la, seja para comentá-la, e oferece diferenciados pontos de vista para seu enfrentamento.

¹⁶ “Brecht ist im Zuge des Ost-West-Konflikts ideologisiert worden”. (“Brecht foi ideologizado em razão do conflito leste-oeste”). (KNAPP, 1999, p.07; tradução nossa.)

¹⁷ “Dazu gibt er ein Beispiel *Die Lehrstücke* seien immer als Propaganda-Stücke gelesen worden. Bei den Arbeiten zur *Großen Berliner und Frankfurt Ausgabe* habe sich aber herausgestellt daß etwa das in Baden-Baden uraufgeführte Lehrstück *Vom Einverständnis* reines Musiktheater war. Die Einfachheit des Textes sei im Hinblick auf die Musik Paul Hindemiths entwickelt worden”.

¹⁸ Hannah Arendt, ressaltando e contradizendo o posicionamento de Martin Esslin, para quem, segundo a autora, “Brecht podia ter voltado para a Alemanha quando quisesse...; o difícil na época para os alemães era sair, não entrar na Alemanha” –, entende que “quando Brecht tentou se estabelecer na Alemanha Ocidental, as autoridades militares da ocupação lhe recusaram a autorização necessária. Isso se mostrou quase tão desafortunado para a Alemanha quanto para o próprio Brecht. Em 1949, estabeleceu-se em Berlim Oriental, onde recebeu o cargo de direção de um teatro e, pela primeira vez em sua vida, uma ampla oportunidade para observar de perto a variante comunista da dominação total. Morreu em 1956”. (ARENDDT, 1987, p. 178.)

¹⁹ “Als Theatermann brauchte er eine Bühne, und da bot Ostberlin einfach die besseren Möglichkeiten. Im Übrigen habe Brecht auch in der DDR gegen die Oberen gekämpft. Er war politisch keinesfalls dort angekommen”.

Desse modo, a periodização, além de situar o objeto, auxilia a revisão da obra de Brecht em sua recepção contemporânea, que já incorporou diferentes e divergentes camadas de análises, algumas das quais acabam por generalizar recursos e ferramentas, desenvolvidas em razão de um determinado contexto, como se fossem diretrizes para o teatro épico como um todo.

Knopf (2001a) identifica três momentos distintos no trabalho de Brecht. O primeiro, que vai de 1918 até 1933, é marcado pelo final da Primeira Guerra Mundial, pela República de Weimar e pelo florescimento da ideologia nazifascista. É a esse período que remonta *Aquele que diz sim e aquele que diz não*, juntamente com as demais peças didáticas e as óperas. Obliterado por muitos críticos, é considerado por Knopf o momento mais experimental e inovador de Brecht, tanto com relação à produção artística, quanto à teórica.

O segundo período, de 1933 a 1945, corresponde ao exílio de Brecht, em fuga do regime nazista, momento em que o autor escrevia inicialmente “para a gaveta”, conforme anota Knopf (2001a, p.3), ou seja, sem contato com o palco e o público. Nesse período, o poeta escreve algumas de suas obras mais conhecidas, como *Leben des Galilei* [*Galileo Galilei*], *Mutter Courage und ihre Kinder* [*Mãe Coragem*], ambas de 1939, e *Der gute Mensch von Sezuan* [*A boa alma de Setzuan*] (1939-1941), seguidas de uma produção teórica que sistematiza as técnicas do teatro épico, a começar pelo *Verfremdungseffekt* (efeito de distanciamento), o qual, todavia, havia sido concebido anos antes, em 1930, com o conceito de *Entfremdung* (alheamento).

O terceiro período foi marcado pelo retorno de Brecht à Europa, em 1947, estendendo-se até sua morte, em 1956. É o período em que o autor dedica-se à cena, ao *Theaterarbeit* (trabalho teatral) propriamente dito. O poeta ocupa-se da restauração de sua prática teatral – a qual foi interrompida, na Alemanha, em razão da insurgência do regime nazista, através de *Modellbücher* (modelos de encenação ou peças modelares) – e da utilização de textos clássicos, já conhecidos do público e dos funcionários da cultura²⁰ da Alemanha Oriental, facilitando, assim, sua aprovação pela censura (KNOPF, 2001a, p. 5).

O primeiro *Modellbuch* (modelo de encenação) construído foi *Antigone des Sophokles* [*Antígona de Sófocles*], em 1947-1948, a partir da tradução de Friedrich Hölderlin²¹,

²⁰ A expressão “funcionários da cultura” é empregada por Knopf em um tom irônico para indicar a censura exercida pelo governo da Alemanha Oriental na época do retorno de Brecht.

²¹ Friedrich Hölderlin (1770-1843) foi um poeta lírico e romancista alemão.

seguido de *Mutter Courage [Mãe Coragem]*, em 1949, *Coriolanus*, de Shakespeare, em 1951-1953, *Don Juan*, de Molière, em 1953-1954, *Pauken und Trompeten [Tambores e Trompetes]*, de George Farquhars²², em 1955, até o *Urfaust [Fausto zero]*²³, de Goethe, e *Der Hofmeister [O preceptor ou vantagens da educação particular]*, de Jakob M. R. Lenz²⁴, com os quais Brecht propõe a releitura épica da tradição teatral.

Com essa periodização, Knopf (2001a, p. 3-4) estabelece o confronto com três conhecidas e recorrentes análises da obra de Brecht, as quais, segundo o autor, acabam menosprezando o período da República de Weimar. Para Knopf, dentre outros comentadores, esse período teria sido o mais experimental de sua produção, responsável pela concepção de uma estética de vanguarda.

A primeira análise confrontada por Knopf foi elaborada a partir da recepção francesa de 1954, quando ocorreu a encenação de *Mãe Coragem* em Paris, pelo Berliner Ensemble. A abordagem francesa fazia a obra de Brecht girar em torno dos dramas clássicos, os quais, segundo essa corrente, constituiriam o propriamente épico de sua produção. Com isso, essa recepção ocultou a produção anterior e o sucesso alcançado por Brecht, nos anos 20 e 30, fazendo crer que o autor demorou a ser reconhecido, até mesmo na Alemanha, tendo em vista que os expoentes de seu trabalho teriam sido concebidos no exílio.

Outra análise que menosprezou o primeiro período decorre da recepção verificada na Alemanha Oriental, conhecida como teoria das fases (*Phasenteorie*) (KNOPF, 2001a, p.3), segundo a qual o poeta teria sido canonizado como um clássico marxista. Essa teoria divide sua obra em três fases, sendo a primeira – que iria de 1918 a 1926 – marcada por uma abordagem niilista e anarquista. A ela se seguiria um período marxista vulgar – a segunda fase, de 1926 a 1933 –, no qual Brecht estaria ocupado com uma aproximação à classe trabalhadora. Por fim, na terceira fase, de 1933 a 1956, o autor teria encontrado o realismo socialista. Knopf destaca que essa vertente teórica foi construída após a morte de Brecht, não permitindo, portanto, seu contraditório:

A República Democrática Alemã canonizou o extremamente controvertido e perseguido autor (cf. Hecht, página 1070 et seq) como

²² George Farquhars (1677-1707) foi um dramaturgo irlandês, representante da comédia da restauração inglesa, período marcado pelo retorno da monarquia.

²³ O *Urfaust* de Goethe (1749-1832), publicado em 1772, durante o período do *Sturm und Drang* (Tempestade e ímpeto), que corresponde ao pré-romantismo alemão, foi traduzido por Christine Röhrig para o português como *Fausto zero* e publicado pela Editora Cosac & Naif em 2001.

²⁴ Jakob M. R. Lenz (1751-1792) foi um poeta lírico, dramaturgo e romancista báltico-alemão, representante do movimento *Sturm und Drang*, do qual Goethe e Schiller participaram.

um “clássico marxista”, revendo e classificando progressivamente seu modo de pensar, de burguês para comunista, após sua morte prematura, quando ele já não mais podia se defender (KNOPF, 2001a, p.3; tradução nossa.)²⁵

Essa parece ser a orientação seguida por Kurth Rothmann (2003), que destaca a descoberta do Marxismo, em 1926, como um divisor de águas para Brecht, que lhe teria conferido um ponto de vista fixo para observar a sociedade. Essa perspectiva teria encaminhado o autor para um segundo período criativo, marcado pela concepção das peças didáticas, com as quais ele pretendia divulgar esse conhecimento:

No ano de 1926, Brecht descobriu o marxismo como um ponto de vista sociológico fixo que o permitira, de modo diferente do deslizante e incerto perspectivismo, iluminar e observar a selva irracional da vida burguesa. Isso significa que, em um protesto intuitivo, Brecht passa, em seu segundo período criativo, a uma motivada crítica social e a uma postura didática. (...) Nas referidas peças didáticas, ele esclarece misérias sociais sob o fundamento do marxismo e promove sua divulgação. Seu propósito didático o induz a experimentar seus novos meios, o que faz com a famosa *Ópera dos três vinténs* (1928), e, ainda com mais clareza, com as casuísticas peças didáticas *Aquele que diz sim e Aquele que diz não* (1929-1930), *A decisão* (1930), *A exceção e a regra* (1930) etc, que entraram na história do teatro sob a palavra chave “teatro épico”, o qual Brecht resume mais uma vez nos 77 parágrafos de seu *Pequeno Organon para o teatro* (1948). (ROTHMANN, 2003, p. 262, tradução nossa).²⁶

Com esse ponto de vista, Rothmann parece diferir a fase didática do teatro épico propriamente dito e identificá-la à referida fase marxista vulgar (1926-1933) – conforme pretendido pela interpretação veiculada na Alemanha Oriental – para propor uma leitura do teatro de Brecht como uma propaganda do marxismo. A iniciativa didática é elogiada, mas reduz o teatro épico de então a uma proposta que não considera as contingências da República de Weimar e os experimentos estéticos que eram conduzidos.

²⁵ “Die DDR kanonisierte den überaus umstrittenen und bis zur Gesinnungs-Überprüfung verfolgten Autor (vgl. Hecht, S. 1070f.) nach seinen frühen Tod, als er sich nicht mehr wehren konnte, zum “marxistischen Klassiker”, der als Bürgerlicher allmählich zum Kommunismus gefunden hatte”. O texto de Werner Hecht, ao qual Knopf se refere, é *Bertolt Brecht. Sein Leben in Bildern und Texten* [Bertolt Brecht: sua vida em imagens e textos], publicado pela Suhrkamp em 1978.

²⁶ “Im Jahre 1926 entdeckte Brecht für sich den Marxismus als einen Standpunkt mit fester gesellschaftswissenschaftlicher Perspektive, die es ihm, anders als der gleitende und verunsichernde Perspektivismus, ermöglichen sollte, den irrationalen Dschungel des bürgerlichen Lebens zu durchschauen und zu lichten. Das heißt, vom intuitiven Widerspruch geht Brecht in seiner zweiten Schaffensperiode zu einer begründenden Gesellschaftskritik und zur Didaktik über.(...) In sogenannten Lehrstücken erläutert er gesellschaftliche Mißstände nun auf der Grundlage des Marxismus, für dessen Verbreitung, er wirbt. Seine didaktische Absicht veranlaßte ihn dabei, in der berühmten Dreigroschenoper (1928) und deutlicher noch in den kasuistischen Lehrstücken *Der Jasager* und *Der Neinsager* (1929-1930), *Die Maßnahme* (1930), *Die Ausnahme und die Regel* (1930) usw. jene neue Mittel zu erproben, die mit dem Schlagwort vom ‘epischen Theater’ in die Theatergeschichte eingegangen sind und die Brechts *Kleines Organon für das Theater* (1948) noch einmal in 77 Paragraphen zusammenfaßt”.

A terceira recepção combatida por Knopf (2001a), que diferia diametralmente da análise produzida na Alemanha Oriental, constituiu-se com a República Federal da Alemanha (BRD), e propôs uma separação entre o poeta e o político Brecht, sendo sua obra analisada a partir de critérios estéticos burgueses. Desse ponto de vista, as peças didáticas foram preteridas, sendo taxadas, de modo pejorativo, como propaganda comunista, bem como as óperas, em razão da alegada explícita agressividade dos valores burgueses. Assim, grande parte da produção da época da República de Weimar foi considerada sem valor literário.

Esse parece ser o ponto de partida de Hannah Arendt (1987) em seu texto “Bertolt Brecht: 1898-1956”, publicado originalmente em 1968, como capítulo do livro *Men in dark times* [*Homens em tempos sombrios*], embora a autora não se posicione em relação à estética formal das peças didáticas nem das óperas, atendo-se ao conteúdo temático. Arendt, considerando que é preciso fazer concessões ao comportamento dos poetas, sobretudo aos trabalhos iniciais da juventude e à produção realizada no exílio, entende que algumas peças e poemas curvaram-se ao totalitarismo de esquerda, conclusão que a levou a defender a necessidade de se perdoar o cidadão Brecht.

Nesse tom, Arendt justifica a aproximação de Brecht ao ideário comunista, em razão do que apresenta como traços de sua personalidade, que consegue identificar em alguns poucos poemas, como o “Verjagt mit guten Gründen” [Caçado com boas razões], citado pela autora como sendo um poema do jovem Brecht, embora hoje seja atribuído à época do exílio, em 1939:

“Cresci como filho de gente próspera. Meus pais colocaram um colar em meu pescoço, educaram-me nos hábitos de ser servido e ensinaram-me a arte de dar ordens. Mas, quando cresci e olhei à minha volta, não gostei da gente da minha classe, nem de dar ordens ou de ser servido. E abandonei minha classe e me juntei à companhia de gente simples”. (BRECHT *apud* ARENDT, 1987, p. 190).

A autora pontua a pobreza, a bondade e a compaixão como sendo os temas principais de Brecht, acompanhados por uma inclinação pelo anonimato, pelo desejo de ser uma pessoa comum, apesar dos dons poéticos que manifestava, o que o teria conduzido a uma predileção pelo trabalho ilegal e, por conseguinte, a uma “superestimação absurda do aparato clandestino do Partido Comunista” (ARENDR, 1987, p.191).

Arendt cita as *Gesammelte Werke* [Obras reunidas] publicadas pela Editora Surkamp em colaboração com Elisabeth Hauptmann, em 1968, e pontua omissões de poemas e textos concebidos em Berlim Oriental, que conteriam o alegado elogio ao regime stalinista.

Segundo Arendt, o estabelecimento de Brecht na Alemanha Oriental, em 1948, e a confrontação com as mazelas do regime, quando ele teve a oportunidade de observar “a variante comunista da dominação total” (ARENDDT, 1987, p. 179), teriam lhe custado a perda da voz poética:

Uma vez de volta, sua faculdade poética exauriu-se da noite para o dia. Deve ter finalmente compreendido que estava frente a circunstâncias que nenhuma citação dos “clássicos” poderia explicar ou justificar. Esbarra numa situação em que seu próprio silêncio – para não falar de seu elogio ocasional aos carniceiros – constituía um crime. (ARENDDT, 1987, p. 210.)

Os “clássicos” referidos na citação são os textos marxistas, as premissas, que são mencionados com a mesma terminologia na peça *Die Maßnahme* [A medida]²⁷, severamente criticada pela autora. Continua Arendt:

Mas, finalmente, quando retornou à Alemanha Oriental, essencialmente por razões artísticas, pois o governo lhe ofereceria um teatro – isto é, por aquela “arte pela arte” que denunciara veementemente durante quase trinta anos –, sua punição o alcançou. Agora a realidade o esmagava a ponto de não mais conseguir ser sua voz; conseguiu se manter no centro dela – e provou que não é um bom lugar para um poeta. (ARENDDT, 1987, p. 211.)

Embora a autora comente o retorno de Brecht à Alemanha Oriental em 1947, o cerne de sua crítica gira em torno de obras cuja concepção pode ser situada no período da República de Weimar, as quais – embora contivessem um “anúncio da verdade” (ARENDDT, 1987, p.208), tarefa confiada aos poetas – acabariam, segundo a autora, demonstrando a chancela de Brecht ao viés totalitário do ideário comunista. Dentre essas obras, Arendt destaca uma história de Herr Keuner²⁸ (Senhor Keuner), escrita provavelmente em 1930:

Em tempos sombrios, conta uma das histórias, veio um enviado dos dirigentes até a casa de um homem que “aprendera a dizer não”. O

²⁷ *Die Maßnahme* foi traduzida por Ingrid Dormien Koudela, no texto que consta da obra *Teatro completo*, publicada pela Editora Paz e Terra com o título *A decisão*. Denise Bottmann, que traduz o texto *Homens em tempos sombrios*, de Arendt, opta por *Medida adotada*. Este trabalho refere-se à peça com as duas traduções, em razão das citações feitas, e também com *A medida*, preferida pela autora.

²⁸ As histórias do Sr. Keuner foram escritas por Brecht entre 1926 e 1956, sendo que apenas algumas foram publicadas pelo autor, de modo esparso nos *Versuche* [Ensaios], nas peças didáticas e nas *Kalendergeschichten* [Histórias de almanaque]. O volume com a reunião dos escritos, intitulado *Geschichten vom Herr Keuner* [Histórias do Sr. Keuner], foi publicado em 1971, pela Editora Surkamp e, no Brasil, em 1989, pela Editora Brasiliense, com tradução de Paulo César de Souza.

agente tomou para si a casa e os alimentos do homem e lhe perguntou: “você me servirá?”. O homem pôs a cama, cobriu-o com um lençol, velou seu sono e obedeceu-lhe por sete anos. Mas em tudo o que fazia nunca pronunciou uma única palavra. Depois de passados os sete anos, o agente engordara de tanto comer, dormir e dar ordens, e morreu. O homem envolveu-o no lençol apodrecido, lançou-o fora de casa, lavou a cama, pintou as paredes, suspirou com alívio, e respondeu: “Não”. Esquecera Brecht a sabedoria do sr. Keuner em não dizer “Sim”? (ARENDDT, 1987, p. 182.)

Com essa história, Arendt parece esclarecer seu argumento de que, para Brecht, diante da violência iminente, tudo se justificaria. Mas, mais importante para fundamentar seu argumento é a referência, em muitos momentos, direta e indiretamente, ao texto dramático *A medida*, escrito entre 1929 e 1930, com o comentário adiante apresentado:

(...) quando o Partido – em 1929, no XVI Congresso, depois de Stalin anunciar a liquidação da Oposição de esquerda e de direita – começou a exterminar seus próprios membros, Brecht sentiu que o necessário para o Partido naquele momento era uma defesa da matança dos próprios camaradas e pessoas inocentes. Em *Medida adotada*, ele mostra como e por que os inocentes, os bons, os humanitários, os que se sentem ultrajados pela injustiça e correm para prestar auxílio aos que estão sendo mortos. Pois a medida adotada é a morte de um membro do Partido pelos seus camaradas, e a peça não deixa dúvidas sobre o fato de que ele, humanamente falando, era o melhor deles. Precisamente devido à sua bondade, revela-se que se convertera em um obstáculo à revolução. (ARENDDT, 1987, p. 206.)²⁹

Assim, Arendt entende que Brecht corrobora o ideário totalitário e que aceita a violência, em razão da postura adotada em outros escritos, como na história do Sr. Keuner acima citada.

Arendt, de seu ponto de vista, destaca outra possibilidade de análise, que invoca a presença do ideário totalitário perpassando o conflito político. Mas pode-se dizer que sua leitura, construída nos anos sessenta, também surge contaminada pela proposta orientada pela recepção burguesa de Brecht. Plasmada na Alemanha Ocidental, essa recepção precisa afastar o alegado comprometimento marxista para justificar a ocupação com a obra do autor. Que o ideal coletivista perpassasse o imaginário de Brecht, como o de Walter Benjamin, é inegável, mas a afirmação de que sua obra é construída com o objetivo de divulgar a teoria marxista implica desconsiderar todas as outras influências selecionadas e desenvolvidas pelo autor.

²⁹ “Medida adotada” também é uma tradução para “Die Maßnahme”, ou “A medida”.

Entendida como um conflito entre as forças reacionárias e as progressistas, a polarização política é inegável. As primeiras são inspiradas pelos antecessores movimentos monarquistas e nacionalistas, que concebem a comunidade política a partir de uma lógica de privilégios. Já as progressistas são movidas por ideais coletivistas, mais dedicados a romper hierarquias e a colocar-se em progressivo movimento.

Interessa a este trabalho outras leituras possíveis, que observem a vida e a arte em meio à referida polarização, mas a partir de outras perspectivas, pautadas sobretudo pela proposta estética que despontava no conturbado e polêmico período produtivo de Brecht e pelas razões de sua obliteração pela crítica ocidental e oriental – ou de uma avaliação ideologizada que não o enfrenta em seu próprio contexto e propósito artístico.

A obra de Brecht é comumente analisada a partir da disputa leste-oeste, passando, muitas vezes, ao largo dos diferentes estímulos e experimentações em cena na República de Weimar. Assim, acaba-se por incorrer na mesma atitude essencialista, que enxerga uma origem harmoniosa, partidária do ponto de vista eleito, quando o que existia era uma disputa de diferentes forças. Além da polaridade capitalismo *versus* socialismo, ou extrema direita *versus* esquerda, o início do século foi marcado por intensa experimentação nas mais diversas áreas.

A teoria quântica de Einstein é de 1922, quando o físico recebeu o Prêmio Nobel pela descoberta. A primeira transmissão de rádio aconteceu em 1923, na Rua *Potsdam*, em Berlim, onde estava o trânsito mais movimentado da Europa. A aviação civil também remonta a esse ano, quando foi inaugurado o Aeroporto de *Tempelhof*, que começou a operar com dois voos diários, um para Munique e outro para *Danzig*. O jazz chega da América e marca terreno na vida noturna das cidades. Além do cinema, que já estava presente com os filmes de terror expressionistas, como *Nosferatu* (1920) e *O gabinete do Dr. Caligari* (1921), que eram exibidos, dentre outros lugares, no *Ufa-Palast*, uma sala de exibição inaugurada em 1919. O cinema sonoro é uma conquista tecnológica da década de 20, muito embora seu advento seja consequência de outras pesquisas, que não diziam respeito ao entretenimento. Talvez todas essas inovações tenham levado Brecht a supor para seu teatro um público da época científica.

Remonta também a essa época, antes da mudança de Brecht para Berlim, o contato estabelecido com Karl Valentin, um experimentador da arte dramática, que utilizava e transformava a matéria-prima fundamental de todo vivo, seu corpo, sua voz e os objetos de seu entorno. Valentin vivia em Munique com a esposa Liesl Karlstadt, e atuava

como cômico nos vários teatros de *Varieté*, de Munique. Posteriormente, passou a trabalhar com cinema, tendo incluído Brecht em seus experimentos.

O escritor de peças também circulava pelo cenário musical, não sendo um acaso sua relação com os compositores, bem como as canções e óperas compostas e encenadas. A peça objeto de estudo, bem como o formato da peça didática, foram concebidos em meio a esse movimento musical, especialmente os festivais de música experimental de Baden-Baden, que reuniam a vanguarda da época, herdeira da Segunda Escola de Viena, do jazz americano e da ópera de Ferruccio Busoni.

O encontro com Kurt Weill aconteceu em Berlim, e a primeira colaboração dos dois se deu para a composição da peça musical *Mahagonny*, encenada pela primeira vez em Baden-Baden, em 1927. O que os unia, apesar das diferentes pretensões e origens, era a produção de um espetáculo músico-teatral provocador, que rompesse com as pretensões expressivas da música e do teatro tradicionais. Ambos se alimentavam, pois, da cena berlinense.

Na mesma época, Brecht conhece Walter Benjamin. A partir desse contato, começam os primeiros escritos de Benjamin sobre o que ele denomina teatro épico, sendo a primeira versão do texto mais conhecido “Was ist das epische Theater?” [“O que é o teatro épico?”] publicada em 1931. Há outros textos desse mesmo período, a saber: “Gebrauchslirik? Aber nicht so!”, de 1929 [“Poesia aplicada? Mas não tão aplicada.”]; “Bert Brecht”, de 1930; “Aus dem Brecht-Kommentar” [“Do comentário sobre Brecht”], de 1930; “Ein Familiendrama auf dem epischen Theater” [“Um drama familiar no teatro épico”], de 1932; “Der Autor als Produzent” [“O autor como produtor”], de 1934; “Brechts Dreigroschenroman” [“Romance dos três vinténs, de Brecht”], de 1935. A maioria desses textos foi publicada em um volume intitulado *Versuche über Brecht* [Ensaaios sobre Brecht]³⁰, de 1966.

2.2. Depois das tempestades de aço

No primeiro período da produção de Brecht, que vai de 1918 a 1933, os temas das peças acompanham as questões sociais e políticas da República de Weimar, e apresentavam reações ao que o poeta percebia como um *Defekt* (defeito) da sociedade. O aspecto

³⁰ A obra *Versuche über Brecht* foi traduzida para o português por Claudia Abeling e publicada, em 2017, pela editora Boitempo.

decisivo desse defeito consistia na frieza ou alheamento que se impunha no relacionamento entre as pessoas e era acompanhado por uma espécie de dissolução da individualidade, que, todavia, permanecia oculta, talvez por ser tão cotidiana:

O decisivo desses defeitos sociais, que determinavam o relacionamento dos homens entre si, mas também dos homens consigo mesmos, era a frieza ou a alienação entre eles, que se alastravam nas grandes cidades, e a dissolução da individualidade a ela atrelada (KNOPF, 2001, p. 2; tradução nossa.)³¹.

A criação da República de Weimar remonta ao final da Primeira Guerra Mundial, ao ano de 1919, com a promulgação da Constituição de Weimar (*Weimarer Reichsverfassung*), que constituiu o Império Alemão como uma República Democrática Parlamentar. A promessa de democracia resistiu durante 14 anos, sucumbindo ante os impasses herdados, as dívidas de guerra, a crise econômica e o radicalismo.

Após as “tempestades de aço”, termo que Arendt (1987, p. 195) apropria de Ernst Jünger³² para se referir à Primeira Guerra – período marcado por um ápice de crueldade e cegueira, conforme retratado por Brecht no poema “Legende vom toten Soldaten” [“Lenda do soldado morto”], de 1918, com respeito às políticas de recrutamento, pelas quais “os mortos deveriam ser desenterrados” para que pudessem servir à guerra –, surgia a possibilidade de um novo mundo, dadas as rupturas que haviam sido processadas. Segundo Arendt:

O que se deu na Alemanha após a Primeira Guerra Mundial foi a ruptura da tradição – uma ruptura que teve de ser reconhecida como fato consumado, realidade política, ponto sem retorno –, e é o que aconteceu na França vinte e cinco anos depois. Politicamente falando, foi o declínio e queda do Estado-nação; socialmente, foi a transformação de um sistema de classes numa sociedade de massas; espiritualmente, foi a ascensão do niilismo, que por longo tempo fora preocupação de poucos, mas então, subitamente, se convertia em fenômeno de massas. (ARENDR, 1987, p. 195.)

O novo mundo após as *tempestades de aço* – marcado pelo espanto ante a ocorrência do imponderável e que mira o abismo – surge com as grandes cidades modernas. Pisando a devassidão provocada pela guerra e rumo à construção de algo incerto, é compreensível que o niilismo se torne um fenômeno de massa, desde que tomado em uma acepção mais

³¹ “Der maßgebliche dieser gesellschaftlichen Defekte, der die Beziehung der Menschen untereinander, aber auch des Menschen zu sich selbst entschieden bestimmte, war die sich in den Großstädten ausbreitende Kälte bzw. Entfremdung unter den Menschen und die damit verbundene Auslöschung von Individualität”.

³² Ernst Jünger (1895-1998) foi um escritor e filósofo alemão, autor do livro “In Stahlgewitter” [Nas tempestades de aço], que descreve a visão do autor sobre a Primeira Guerra, na qual tomou parte no front ocidental.

geral, próxima à noção de alheamento. Nessa perspectiva, pode-se dizer que a ascensão do niilismo, anotada por Arendt, corresponda à alienação referida por Knopf³³.

Uma imagem que pode auxiliar a compreensão desse alheamento como um fenômeno da sociedade de massas é a cena inicial de *O ovo da serpente* (1977), de Ingmar Bergman. Trata-se de uma imagem em preto e branco, sem som e em câmera lenta, que mostra o movimento silencioso de pessoas andando, em um mesmo sentido, vestindo trajas escuros, a maioria com a cabeça e o olhar baixo, sem qualquer contato entre si.



34

As pessoas movem-se como se estivessem suspensas e desconhecessem o lugar para onde caminham. São as cabeças inclinadas, cobertas por chapéus, que criam a sombra sobre si. Assim, sem observar o horizonte e o entorno, o grupo dita o ritmo de cada um, ou seja, o movimento da massa conduz cada deslocamento.

A dupla ruptura, espiritual e social, que se processa com a sociedade de massas também pode ser vista em *Mann ist Mann* (1926) [*Homem é homem*], cujo texto, a que hoje se tem acesso, foi publicado pela *Suhrkamp Verlag*, em 1953, muito embora a concepção do argumento e a escritura do texto dramático tenham sido iniciadas muitos anos antes, remontando à primeira encenação de 1927. Essa peça foi objeto de intensa

³³ Nihilismo e alienação são conceitos que trazem consigo tradições filosóficas. Considerando os sentidos específicos que o termo alienação ganha na filosofia de Hegel e de Marx, autores referidos por Brecht, frisa-se aqui o sentido geral que lhe é atribuído nessa passagem do texto, conforme indicado pelo *Dicionário de Filosofia*, de J. Ferrater Mora (2004, p. 83): “O termo ‘alienação’ pode ser usado, num sentido muito geral, como todo estado no qual uma realidade se encontra fora de si (ausser sich) em contraposição ao ser em si (bei sich). Este último designa o estado da liberdade em sentido positivo, isto é, não como libertação de algo, mas como libertação para si mesmo, ou seja, como autorrealização”.

³⁴ Imagem inicial do filme *O ovo da serpente*. Disponível em <http://cinefilosconvergentes.blogspot.com/2013/08/ovo-da-serpente-1977.html>. Acesso em 10 jun. 2019.

experimentação de Brecht, que modificou o texto dramático três vezes, em momentos distintos, tendo se ocupado dela ao longo de toda a vida.

A ação se passa em 1925, na Índia, em um assentamento militar em Kilkoo, durante a guerra colonial inglesa, e conta a estória de Galy Gay, um estivador, que sai de casa para comprar um peixe. Ele deveria retornar em seguida, pois o peixe seria preparado por sua mulher, que o esperava para o almoço. Mas ele não retorna, pois assume a personalidade de um soldado que havia se ferido e é incorporado à guerra colonial inglesa.

A personagem transforma-se de um pacato estivador em um soldado do exército colonial inglês, porque “não sabe dizer não”, conforme ressaltam seus futuros colegas já no início da peça. Ao ser abordado pelas outras personagens, acaba sendo dissuadido de seus propósitos, a começar pela viúva Leokádia Begbick, seu primeiro encontro no caminho para comprar o peixe. Begbick é a proprietária de um trailer que acompanha o exército e vende bebidas, comida, cigarros, roupas, além de prestar serviços sexuais para o chefe do esquadrão:

BEBICK Eu vejo que você pensa apenas em si. *Pausa.* Hm. Se você pensa apenas em si, eu sugiro que você, com o dinheiro que certamente tem para o peixe, compre esses pepinos, que eu, por obséquio, o cederia. O valor a mais do pepino fica por conta de ter carregado a cesta.
GALY GAY Mas eu não preciso de nenhum pepino.
BEBICK Eu jamais esperaria que você me decepcionasse tanto.
GALY GAY É porque a água para o peixe já está no fogo.
BEBICK Entendo. Como você quiser, como você quiser.
GALY GAY Não. Acredite em mim, quando eu a digo que gostaria muito de ser agradável para a senhora.
BEBICK Cale a boca! Quanto mais você fala, mais se atrapalha.
GALY GAY Eu não quero decepcioná-la de maneira alguma. Se a senhora ainda quisesse me ceder os pepinos, estaria aqui o dinheiro.
URIA *para Jesse e Polly* Aí está um homem que não sabe dizer não.³⁵
(BRECHT, 1968, p.15; tradução nossa.)

Uria Shelley, Jesse Mahoney e Polly Backer, juntamente com Jeraiah Jip, compõem um segmento do exército, a divisão de metralhadores. Ocorre que, em uma investida escusa em um templo religioso na cidade próxima ao assentamento, Jeraiah Jip acaba se ferindo

³⁵ “BEBICK Ich sehe, Sie denken immer nur an sich. Pause. Hm. Wenn Sie nur an sich denken, dann schlage ich Ihnen vor, für das Geld, das Sie für den Fisch bestimmt haben, diese Gurke zu kaufen, die ich Ihnen aus Gefälligkeit ablassen würde. Was die Gurke mehr wert ist, das wäre dann fürs Tragen./ GALY GAY Aber ich benötige allerdings keine Gurke./BEBICK Ich hätte nicht erwartet, daß Sie mich so beschämen würden./ GALY GAY Es ist nur, weil das Wasser für den Fisch schon aufgesetzt ist./ BEGBICK Ich verstehe. Ganz wie Sie wollen, ganz wie Sie wollen./ GALY GAY Nein, glauben Sie mir, wenn ich Ihnen sage, daß ich Ihnen gern gefällig sein würde./ BEGBICK Schweigen Sie, Sie reden sich nur immer mehr hinein./ GALY GAY Ich will Sie keinesfalls enttäuschen. Wenn Sie mir die Gurke jetzt noch ablassen wollen, wäre hier das Geld./ URIA zu Jesse und Polly: Das ist ein Mann, der nicht nein sagen kann”.

e ficando preso. Para se safar à fiscalização do sargento e salvar a própria pele, os outros três, que encontraram Galy Gay pelo caminho, tiveram a ideia de inseri-lo no grupo.

É assim que começa a saga da personagem que, em vida, morre e renasce em outra pele. Galy Gay perde, progressivamente, seus gestos de proletário, estivador provinciano, esposo dedicado e incorpora os gestos militares de Jeraiah Jip. A personagem morre enquanto Galy Gay e nasce com a nova identidade de Jeraiah Jip, com direito a enterro e documento de identidade novo, chegando a não reconhecer sua própria esposa.

Segundo Knopf, “Brecht remete ao processo de massificação que, nas sociedades industriais modernas, sem ser percebido, rebaixa o ser humano a mera mercadoria” (2001, p. 2; tradução nossa)³⁶. Um homem perde sua identidade e é transformado em máquina, ao gosto do entorno, em mercadoria que serve à guerra. Galy Gay move-se como as pessoas apresentadas no filme de Bergman, conduzido por uma vontade alheia à sua, seguindo o ritmo que lhe é imposto.

Além da ruptura que se processa no âmbito espiritual e social, Arendt (1987, p.195) também pontua outra, no contexto político, que é a “ruptura do Estado-nação”, o qual vinha até então sendo conduzido pela tradição monárquica. O cessar fogo trouxe consigo a insatisfação do movimento nacionalista, que havia apoiado a eclosão da guerra, e o breve fortalecimento do movimento socialista da época, que insurgiu contra os presságios bélicos, tendo em vista, sobretudo, a crueldade e o sofrimento que infligiria às pessoas.

Após a guerra, ficaram visíveis suas sequelas e o ideário comunista – que tinha como representante mais conhecida Rosa Luxemburg³⁷ – é reanimado. Esse fato forjou a frustrada Revolta Espartaquista de 1918-1919, sem muita adesão e com violência, como se pode ver em *Trommeln in der Nacht* [*Tambores na noite*], de Brecht.

Trommeln in der Nacht foi escrita em 1919, e é a segunda peça de Brecht, sucedendo *Baal*. Em *Trommeln*, uma espécie de maquete (*Modell*)³⁸ da realidade de então (KNOPF, 2001a), Brecht conta a história de um casal separado pela Primeira Guerra, em pleno

³⁶“Mit *Mann ist Mann* (1926) verwies B. Auf den schleichenden Prozess der Entindividualisierung in der modernen Industriegesellschaft, die auch den Menschen zur bloßen Ware degradiert”.

³⁷Rosa Luxemburg (1871-1919) foi uma filósofa e economista marxista polaco-alemã. Participou da fundação do grupo de tendência marxista do Partido Social Democrata da Alemanha (SPD), que, mais tarde, viria a se tornar o Partido Comunista da Alemanha (KPD).

³⁸ Conceito proposto por Knopf (2001a, p. 6) para definir o trabalho de Brecht do primeiro período. Enquanto maquete, o autor entende que essa prática propunha uma figuração da realidade. A palavra *Modell* foi traduzida por maquete, com vistas a incorporar a ideia de miniatura, de algo construído conforme outra coisa, para permitir sua manipulação. Preferiu-se maquete a modelo, para evitar confusões, pois a palavra modelo incorpora outros sentidos e será utilizada para a tradução de outro termo.

contexto da Revolta Espartaquista em Berlim. A noiva, Ana Balike, filha de pais burgueses, cansada de esperar pelo noivo, Andreas Kragler, pois a guerra se estendia sem perspectivas de conclusão, envolve-se com um comerciante, Murk, que satisfazia completamente as expectativas de seus pais. Terminada a guerra, Kragler volta e encontra-os na noite do noivado, em um restaurante tradicional, enquanto, no Bairro dos Jornais, ocorria a revolta. Kragler é caracterizado com aparência asquerosa, decorrente das sequelas físicas e mentais de exposição ao tempo. A personagem representa o movimento espartaquista, sua aparição é sempre precedida de uma lua cheia, cor de sangue, que toma o cenário. Ele é praticamente linchado pelos demais, que o criticam abertamente, sem sequer levar em conta sua condição de sobrevivente da guerra.

Com esteio na peça, pode-se perceber que era um momento de polarização política, pois a burguesia nacionalista representada pelos pais de Ana e Murk, moralmente abalados pela derrota, não aceitava o movimento socialista (Kragler), que, angariando os operários, fragilizava ainda mais a posição dessa burguesia.

O resultado do conflito político, que provavelmente ainda não tinha acontecido à época de *Trommeln*, foi a vitória da social democracia, com a promulgação da Constituição de Weimar, em 1919, e a implementação de uma República Parlamentar, a qual, todavia, não conseguiu conquistar a confiança da população.

Em Weimar, a crise política convive com a crise econômica: a inflação marca os primeiros anos da República de Weimar e desvaloriza completamente a moeda. Conforme pontuam Ekhardt e Gilman (1996, p.13):

Começou de maneira bastante inócua. Em 1919, 1920 e início de 1921, o valor do marco caiu de 4,2 por dólar no pré-guerra para 75 por dólar. Isso era ruim, mas suportável. Como o governo alemão precisava de moeda estrangeira para pagar reparações aos vitoriosos, o dinheiro fluía para o exterior numa torrente cada vez maior e, com isso, acabou perdendo valor. O governo alemão então recorreu ao seu velho hábito de simplesmente imprimir mais dinheiro. Em 15 de novembro de 1921, era preciso pagar 258 marcos por um dólar. Em 16 de setembro de 1922, a taxa de câmbio para o dólar havia subido para 1.460 marcos; em 1 de fevereiro de 1923, para 48.000 marcos.

Estabilizada a moeda em 1926, a fase de alguma estabilidade não progride em razão da crise de 1929. A inflação cede lugar ao desemprego generalizado, que fragiliza ainda mais o regime parlamentar e o governo moderado recentemente instalado. Esse governo resiste apenas até 1933, quando Hitler ascende ao poder e institui o Terceiro Império Alemão.

Um texto emblemático também desse período, e que enfrenta a questão econômica, é *Die heilige Johanna der Schlachthöfe* [A santa Joana dos matadouros], escrito entre 1929-1930. Johanna é um membro do grupo religioso dos Boinas Pretas, que divulga a palavra de Deus, enquanto segura a atenção dos indigentes com um prato de sopa. O grupo ganha prestígio diante do desemprego e das péssimas condições de trabalho, manipuladas pelo capital, que é representado especialmente pelo empresário Bocarra, personagem sem qualquer escrúpulo, que lidera o mercado de carnes na cidade de Chicago, onde se passa a história. Paralelamente aos Boinas Pretas, há o discurso comunista, que pretende organizar uma greve geral, sem sucesso. Johanna escolhe estar entre os indigentes, para entender o que move as pessoas, o que vai em seu coração, mas morre de frio e de fome. Esse argumento é sugestivo para ser confrontado com a análise de Benjamin, em *Panorama Imperial*, em que o autor pontua como as relações humanas fracassam ante o papel assumido pelo dinheiro, que ganha todo o destaque. O diálogo e a consideração recíproca entre os homens cede lugar, na melhor das hipóteses, às perguntas utilitárias pela necessidade e custeio da vida:

III. Todas as relações humanas mais próximas são atingidas por uma claridade penetrante, quase insuportável, na qual mal conseguem resistir. Pois, uma vez que, por um lado, o dinheiro está, de modo devastador, no centro de todos os interesses vitais e, por outro, é exatamente este o limite diante do qual quase toda relação humana fracassa, então desaparece, cada vez mais, assim no plano natural como no ético, a confiança irrefletida, o repouso e a saúde. (BENJAMIN, 1987, p. 22.)³⁹

A recessão, assim, além de ser mote para a massificação, em razão da cooptação barata de consciências, que se vendem pela subsistência de seus corpos, elege um centro de atenções que desvia os olhares do espaço intersubjetivo – “[é] mais um elemento para recrudescer o frio entre as pessoas, ou a alienação”. (BENJAMIN, 1987, p. 22.)

Trata-se, como visto, de um período marcado por crise econômica, política e moral, mas, ao mesmo tempo, que se destaca por grande e criativa produção literária, cinematográfica e musical. Há muitos filmes sobre essa época, ocasião em que o cinema florescia. Em seu romance *Berlin Alexanderplatz* (1929), posteriormente filmado em 1931, Alfred Döblin destaca a mecanicidade das relações e o isolamento das pessoas. O filme *Cabaret* (1972),

³⁹ “Alle näheren menschlichen Beziehungen werden von einer fast unerträglichen durchdringenden Klarheit getroffen, in der sie kaum standzuhalten vermögen. Denn indem einerseits das Geld auf verheerende Weise im Mittelpunkt aller Lebensinteressen steht, andererseits gerade dieses die Schranke ist, vor der fast alle menschliche Beziehung versagt, so verschwindet wie im Natürlichen so im Sittlichen mehr und mehr das unreflektierte Vertrauen, Ruhe und Gesundheit”. (BENJAMIN, 1928, p. 20.)

de Bob Fosse, retrata a Berlim sob a perspectiva cultural, no contexto da disseminação do nazismo. Conforme anota Gilman (1996, p. xvi), “a cultura vence em *Cabaret* – não no enredo do próprio musical, mas na capacidade de apresentar o tema do musical no âmbito da cultura popular”.

A cidade moderna é que confere o chão para todas essas transformações e intempéries sociais. Gilman caracteriza a Berlim dos anos 20, onde viviam Benjamin e Brecht, pela mistura de política e cultura, ao contrário da Berlim após a reunificação na década de 90, em que as duas cenas se opunham. Na década de 20, a cidade é apresentada pelo autor como uma “meca cultural”, influenciada por manifestações ocidentais e orientais, mas, igualmente, como um “inferno político”, a depender do ponto de vista escolhido para a observação:

A separação entre os róseos anos 20 da fantasia de Ulrich Eckardt⁴⁰ e Berlim como uma meca cultural e os apocalípticos anos 20 de Wolfgang Thierse⁴¹ são dois momentos opostos na autoimagem da “nova” Berlim que evoluíram nos poucos anos desde a reunificação. As duas imagens, conforme mostra este volume, estavam simultaneamente presentes nos anos 20 e princípios da década de 1930, e o relacionamento delas era público. (...) Na Berlim de Brecht, tanto cultura quanto política eram vistas como aspectos da mesma luta. (GILMAN, 1996, p. xiii.)

A obra de Brecht exemplifica essa autoimplicação entre política e cultura, uma vez que sua arte é uma maneira de enfrentamento do contexto político. Os novos formatos acompanham os novos tempos, para bem “retratá-los”, como uma maneira de se tomar posição ante o que se vivia.

A cidade de *Trommeln in der Nacht* é um inferno político que precisa ser enfrentado, até porque ele avança sobre as pessoas. É um lugar em que convivem a memória da Primeira Guerra, a frivolidade burguesa e uma revolução comunista. Assim, requer um posicionamento, que parece ser o embate vivido pela personagem Ana Balike, dividida entre o noivo e a família burguesa.

Trommeln in der Nacht é seguida por *Die Hochzeit* [*O casamento do pequeno burguês*], também de 1919, e por *Im Dickicht der Städte* (1923-1927) [*Na selva das cidades*].

Em *O casamento do pequeno burguês*, Brecht apresenta uma festa de casamento, instituição exemplar da sociedade burguesa, cuja austeridade despenca em progressão

⁴⁰ Ulrich Eckardt nasceu em 1934, na região do Reno, e foi um Gestor Cultural, músico e jurista alemão.

⁴¹ Wolfgang Thierse nasceu em 1943, em Breslau, e foi um político alemão.

inversa ao consumo de vinho pelos convidados. O vinho leva consigo as máscaras, expõe os desejos e a materialidade frágil da vida das pessoas. No primeiro ato, as aparências intactas de felicidade dos noivos em sua nova casa conectam o leitor ou espectador. Mas antes de ingressar ao segundo ato, esse ideal de harmonia começa a ruir, juntamente com os móveis construídos pelo noivo.

A peça realça os defeitos das personagens e da própria sociedade: o individualismo e a incapacidade de comunicação entre as pessoas; o elogio burguês das aparências e sua discrepância em face da realidade. Não há unidade de ação, não há diálogo dramático propriamente dito, pois não há síntese que mova progressivamente a ação e as falas e temas são constantemente interrompidos. Brecht exercita a verossimilhança e a unidade de tempo e lugar para promover identificação, o que é alcançado ao retratar a autoimagem cultivada pela burguesia, com a qual ele rompe agressivamente ao desconstruir a ilusão que a sustenta.

A experimentação formal acompanha os conteúdos, mas cada peça pode ser destacada por um exercício peculiar. *Tambores* e *O casamento do pequeno burguês* parecem peças marcadas por um apelo realista mais acentuado que as seguintes.

Em *Na selva da cidade*, o indivíduo é engolido pela cidade moderna e pelas relações que nela se estabelecem. George Garga, a personagem principal recém-chegada com sua família na cidade grande, trabalha como guarda-livros em um sebo, onde é abordado por um antagonista, Schlink, industrial do ramo madeireiro, que o envolve de modo inarredável em uma luta simbólica. Está em questão o conforto que o capitalismo pode proporcionar ante seu custo afetivo, visto que Garga perde sua família e a si mesmo.

2.3. A cena artística

A vida noturna é tomada como metáfora por Nippoldt e Pofalla (2017) na obra *Es wird Nacht im Berlin der wilden Zwanziger* [*É noite na Berlim dos selvagens anos vinte*], que trata da vida cultural na capital da República de Weimar. Os autores apresentam esse período como uma “dança sobre o vulcão”⁴² (NIPPOLDT, POFALLA, 2017, p. 16; tradução nossa), dado seu caráter frenético, bem como a grande expressividade da cultura

⁴² “Tanz auf dem Vulcan”.

que emergia em meio à convulsão política. Eles também destacam a importância da música, ressaltando sobretudo as influências dançantes do jazz.

O centro da vida cultural, além dos cabarés, teatros, locais dançantes e cinemas, eram os *Varietés* (teatro de variedades), que congregavam todas essas atrações culturais em um só lugar. Havia muitos *Varietés* em Berlim, dentre os quais o *Wintergarten*, onde se podia experimentar, ao mesmo tempo, entretenimento e alta cultura, o que marca a essência cultural desse período. Dominavam as atrações e manifestações diversas, aliadas à presença de imigrantes, oriundos de diferentes países, com destaque para o desenvolvimento tecnológico, que possibilitava esses encontros.

Juntamente com os imigrantes, a República de Weimar foi atravessada por expoentes das diversas vanguardas modernistas, dentre as quais se destacam o expressionismo e o construtivismo russo. Um dos precursores expressionistas, o artista plástico Wassily Kandinsky⁴³, inspirou-se na música para dissolver a representação figurativa e foi considerado o primeiro artista abstrato.

Brecht também foi influenciado pelo expressionismo, o que foi comentado por ele em textos teóricos e concretizado em *Baal*, de 1919, sua primeira peça longa. É a subjetividade de Baal, a principal personagem, que dita o ritmo e o enredo da peça, ao saltar entre os quadros não concatenados que a constituem, de modo inconsequente, até sua morte. Baal é um poeta que ama o céu, de vida fácil e libertina, que não mede palavras e ações para expressar e concretizar seus desejos. Ele atua como se fosse um grito da alma contra as aparências e o conformismo da sociedade burguesa, pois vive a vida que quer viver.

Além do expressionismo, o futurismo italiano, outra vanguarda importante, inseriu a velocidade na pintura e foi seguido pelo construtivismo russo, que aprimorou a utilização da técnica para forjar novas percepções artísticas (HOLZHAUSEN, 1996, p. 30). Os artistas construtivistas viram nos palcos de teatro uma oportunidade para experimentos, com suas plataformas, escadas, níveis e profundidades, projetadas para conferir aos atores maiores possibilidades de deslocamentos:

Aos olhos dos artistas construtivistas, que assumiram posições radicais, o palco do teatro tornou-se um lugar para experiências formais, no qual eles podiam, em amplas dimensões, conduzir seus experimentos e apresentá-los para um grande público. (...) A construção dos palcos foi

⁴³ Wassily Kandinsky (Moscou, 1866 – Neuilly-Sur-Seine, 1944) foi um artista plástico russo que introduziu a abstração nas artes visuais e lecionou na Bauhaus entre 1922 e 1933.

compreendida como um protótipo para a atuação, que oferecia aos atores um máximo de possibilidades. (HAMON, 1986, p. 66; tradução nossa.)⁴⁴

Com esse mesmo objetivo de aplicar a arte, vislumbrado no teatro construtivista, a *Bauhaus* foi fundada em 1919, congregando representantes das diversas vanguardas com a ideia de incorporar a pintura e a escultura em um projeto mais amplo, que pretendia utilizar a técnica em favor do desenvolvimento do homem.

Holzhausen (1996) observa as artes visuais do período para compreender o desenvolvimento que subsidiou o florescimento da poesia concreta. A autora mostra como a fuga do representacionismo figurativo acaba buscando simplificação e evidência dos elementos que compõem o objeto artístico, começando pela arte abstrata de Kandinsky –que pesquisava as cores, linhas, planos, suas relações e tensões – até o dadaísmo, que propõe combinações pouco convencionais desses elementos.

Expressão de uma espécie de práxis combinatória que parecia reger o período, o cinema estava presente nos *Varietés* e em salas de exibição espalhadas por Berlim. A primeira delas foi o *Ufa-Palast*, no bairro *Zoologischer Garten*, inaugurado em 1919. São da década subsequente os primeiros filmes sonoros, que representam, do mesmo modo que os *Varietés*, a junção de diferentes linguagens em um mesmo objeto artístico.

Merece destaque a influência do cineasta russo Sergei Eisenstein, que dirigiu, entre 1922 e 1933, três dramas do teatro operário: *A greve* (1924), *O Encouraçado Potemkin* (1925) e *Outubro* (1927). Com essas montagens, desenvolveu o princípio da montagem, pelo qual justapunha imagens, com o objetivo de apresentar novos elementos. Com o advento do cinema sonoro, o cineasta criticava o uso naturalista do som e propunha um uso polifônico, justapondo imagens e sons, em cortes sucessivos, evitando sua sincronização com as imagens.

Segundo Holzhausen (1996, p. 29), essa técnica da montagem desenvolvida pelo construtivismo russo se alimenta do cubismo, vanguarda que, além de compor usando diferentes perspectivas, como é notório nas telas de Pablo Picasso⁴⁵, também promovia a

⁴⁴“In den Augen der Konstruktivistischen Künstler, die radikale Stellungen eingenommen hatten, würde die Theaterbühne zu einem Ort für formelle Versuche, an dem sie ihre Experimente in weiten Dimensionen durchführen und sie einem großen Publikum vorstellen könnten. (...) Die Bühnenkonstruktion wurde als Spielfeld aufgefaßt, als Spielmaschine, welche dem Schauspieler ein Maximum von Möglichkeiten bietet”.

⁴⁵ Pablo Picasso (1881-1973) foi um artista plástico espanhol, radicado na França, principal representante da vanguarda cubista.

mútua interferência entre expressões pictóricas e não pictóricas, ao incorporar textos verbais às imagens, recurso desenvolvido igualmente por Picasso.

Brecht também fez cinema, a começar por sua parceria com o comediante Karl Valentin, em Munique, no filme *Mysterien eines Friseursalon* [*Mistérios de um salão de beleza*], rodado entre 1922 e 1923. Reconhecido por suas influências dadaístas que subvertem a expectativa racional da sequência de movimentos e cenas, esse filme será comentado no tópico “A vanguarda Valentin”.

A música da República de Weimar também elaborou a confluência de diversos estímulos e estilos e buscou simplificação e funcionalidade: dos ecos da Segunda Escola de Viena ao jazz, passando pelas experimentações francesas conduzidas por Stravinsky até os ruídos das máquinas modernas. Propunha-se uma música social, acessível, capaz de comunicar sua inventividade e provocar o público:

A música do período pré-guerra foi logo dissolvida por ritmos sincopados, atrás dos quais os críticos supunham ouvir o bater mecânico da máquina do mundo. Essa música foi, ao mesmo tempo, moderna e atávica. Os conservadores ficaram assustados. (NIPPOLDT; POFALLA, 2017, p. 11; tradução nossa.)⁴⁶

A influência do jazz foi determinante para o caráter social das composições, bem como para o caráter dançante que, segundo Nippoldt e Pofalla (2017), teriam imposto a marca distintiva do período:

Foi a música dançante que marcou a diferença entre o presente e o passado. Foi um espanto, um repentino espanto quando o jazz da América chegou em Berlim ou muito mais, quando a invadiu, como o compositor berlinense Friedrich Hollander descreve: “Troveja debaixo do chão”. (NIPPOLDT; POFALLA, 2017, p. 10; tradução nossa.)⁴⁷

A França do início do século, também inspirada pelo jazz trazido dos Estados Unidos por Ansermet⁴⁸, apresentou as matrizes experimentais para a música de Weimar. Foram Stravinsky⁴⁹ e Satie⁵⁰ que propuseram uma música socialmente orientada, em

⁴⁶ “Die Musik der Vorkriegszeit wurde bald abgelöst von synkopierten Rhythmen, hinter denen Kritiker das Stampfen des mechanischen Weltmaschine zu hören vermeinten. Modern und atavistisch zugleich war diese Musik. Konservativ waren entsetzt”.

⁴⁷ “Es war die Tanzmusik, die den Unterschied markierte zwischen Gegenwart und Vergangenheit. Ein Erschrecken, ein plötzliches Erschrecken war das, als der Jazz aus Amerika nach Berlin kam oder vielmehr dort einfiel, wie es der Berliner Komponist Friedrich Hollander beschreibt: ‘Es donnert untern Fußboden’”.

⁴⁸ Ernest Ansermet (1883-1969) foi um maestro suíço.

⁴⁹ Igor Stravinsky (1882-1973) foi um compositor, pianista e regente russo, que se destacou pela diversidade estilística e pela vanguarda, que rompia com os estilos existentes, como em *A sagração da primavera*, sua obra mais conhecida.

⁵⁰ Satie (1866-1925), compositor e pianista francês, de atitude vanguardista, foi reconhecido como precursor de movimentos como o minimalismo e a música repetitiva.

composições pautadas por leveza, ao contrário das obras dos alemães Mahler⁵¹ e Strauss⁵², a começar pela ópera de câmara *Renard*⁵³, de Stravinsky, composta em 1915. Com ela, o compositor planejava fundar um teatro itinerante, seguida de *L'Histoire du Soldat* [A história do soldado], escrita para narradores, em 1818, com uma apresentação na Ópera de Berlim, em 1925. Segundo Willet:

Stravinsky pusera a bola rolando com a ópera de câmara Renaud, de 1915: uma obra de “timbre predominantemente seco e saltitante ressonância” que se destinava a ser “executada por palhaços, dançarinos ou acrobatas, de preferência num palco de saltimbancos, com a orquestra colocada atrás”. (WILLET, 1967, p. 160.)

Na Alemanha, antes da chegada do jazz e das influências francesas, a fruição da vanguarda musical estava restrita a um grupo de especialistas que se reuniam nas academias ou em espaços privados de famílias que custeavam os músicos. A música de Schönberg não era bem recebida pelo público, como anotam Eckardt e Gilman (1996), por ocasião da apresentação de *Pierrot Lunaire*, na Academia Prussiana de Belas Artes, em Berlim, no ano de 1924:

Alguns exaltados se levantaram para condenar o “bolchevismo judaico” do “lixo cacofônico” de Schönberg, prosseguindo com ataques contra a República de Weimar, a arte moderna, Schönberg, os judeus e a música em geral. (...) O público não entendeu o uso radical de formas orquestrais em ópera, o uso da escala atonal, o estranho *Sprechgesang* [canção falada], a inovação de Schönberg de usar a voz a meio caminho entre canção e fala. (ECKARDT; GILMAN, 1996, p.108- 109.)

Foi nesse contexto, e em seu enfrentamento, com o objetivo de renovar o público, que um grupo de jovens músicos alemães, dentre os quais Hindemith, lançaram, em 1921, um festival anual de música de câmara, na cidade de Donaueschingen, no sul da Alemanha. Segundo Willet (1967, p.162), esse festival tornou-se a plataforma de Stravinsky na Alemanha, tendo subsidiado apresentações anuais do compositor a partir de 1925. Kurt Weill apresentou-se pela primeira vez em 1922.

Em 1927, o festival transferiu-se para Baden-Baden, incorporando as propostas da *Gebrauchsmusik* (música aplicada) e da *Gemeinschaftsmusik* (música coletiva/ leiga), que discutiam a função social da música. Esse cenário experimentou diversas combinações:

⁵¹ Gustav Mahler (1860-1911) foi um regente e compositor austríaco, considerado o precursor da música moderna.

⁵² Johann Strauss (1825-1899) compositor reconhecido por uma música ligeira, de óperas e danças.

⁵³ *Renard* é uma ópera-ballet de câmara, em um ato, composta por Stravinsky. O texto, uma fábula burlesca de conteúdo moralizante, também foi escrito pelo compositor, a partir de contos populares medievais (STRAVINSKY, CRAFT, 1980).

“música de filme, música mecânica, ópera de bolso, música radiofônica, música para a juventude, para amadores...”. (WILLET, 1967, p.163.)

Em 1930, ano da reforma educacional na Alemanha, o festival mudou-se para Berlim, levando o nome Festival de Música Nova de Berlim, onde ocorreu a primeira apresentação de *Der Jasager* [*Aquele que diz sim*], a ópera escolar de Brecht e Weill.

Brecht estreou como autor em 1927 – quando o festival já acontecia em Baden-Baden –, ao lado de compositores destacados na programação das *Kammeropern* (óperas de câmara), com o *Songspiel* (peça dramática) *Mahagonny*, composto em parceria com Kurt Weill, o que revela o conhecimento que Brecht possuía do cenário e da pesquisa musical da época.



O Festival de Baden-Baden, 1929. Da esquerda para a direita: Weill, Hardt, Hindemith, Flesch, Brecht. O Dr. Hardt foi o produtor da versão radiofônica de *Lindberghflug*. O Dr. Flesch foi diretor em Frankfurt e subseqüentemente (desde 1930) da Rádio Berlim. Brecht traja uma roupa de pintor de parede.

54

Segundo Willet, Brecht possuía “ideias musicais” e tornou-se conhecido pelos acompanhamentos que dava às suas peças – compostos pelo próprio dramaturgo e seguidos de diversas parcerias –, os quais ocuparam um lugar importante na vida musical da época:

Kurt Weill, Paul Hindemith, Hanns Eisler, Paul Dessau, Rudolf Wagner-Regency, todos os compositores com quem Brecht trabalhou são figuras de alguma importância, e o movimento a que ficaram associados – a música socialmente orientada que era patrocinada pelos editores Schott e Universal-Edition e executada, a título experimental, nos festivais de Donaueschingen e Baden-Baden – situa-se entre os mais interessantes e mais esquecidos aspectos da história musical recente. (WILLET, 1967, p.159.)

⁵⁴ WILLET, 1967, p. 170.

Com os compositores, o dramaturgo iniciou sua carreira operística e prosseguiu com as *Lehrstücken* (peças didáticas) que, segundo Willet (1967), ocuparam um importante lugar na vida musical da época, tendo sido o mote do festival em suas edições em Baden Baden e em Berlim.

2.4. As parcerias musicais

As óperas mais conhecidas foram compostas e estreadas nesse período da República de Weimar, entre os anos de 1927 e 1933. Elas surgiram de parcerias e enfrentavam o contexto social, bem como os padrões formais da ópera burguesa wagneriana – ou “ópera culinária”, termo cunhado por Brecht para designar espetáculos que visavam divertir e aclimatar de modo acrítico. As músicas, ante suas melodias populares e palatáveis, tornaram-se *hits* das rádios alemãs, o que contribuía para a divulgação do trabalho.

A primeira ópera encenada foi *Die Dreigrosschenoper* [A ópera de três vinténs], em 1928, no Teatro Schiffbauerdamm, que consagrou a parceria do dramaturgo com Kurt Weill. Brecht adaptou um texto inglês do século XVIII, *The Beggars' Opera* [A ópera do mendigo], de John Gay – vertido para o alemão por Elisabeth Hauptmann –, com o qual denuncia a ordem burguesa, que escamoteia sua natureza criminosa com as fachadas da moral, dos negócios e da prosperidade, como fica evidente na canção que abre a peça:

Tubarão tem dentes fortes,
Que não tenta esconder;
Mackie tem uma navalha,
Que ninguém consegue ver.
(BRECHT, 1988, p. 13.)

As personagens já abalam os padrões da ópera wagneriana. Ao invés de pessoas da alta sociedade, o protagonismo é conferido a bandidos e prostitutas, dentre os quais, a personagem principal, Mackie Navalha, referida na canção de abertura. A música composta por Weill, segundo sugestões de Brecht, é simples e melódica, aspectos que conferem contraste à ação narrada. Weill não exercita a atonalidade nas partituras, pelo contrário, é a junção entre texto ácido e melodia harmoniosa que subverte as expectativas sensoriais. Como se deixar embalar por cantigas de ninar que contam assassinatos? Emblemática é a canção *Die Seeräuber Jenny* [A pirata Jenny], cantada por uma prostituta que se sente desprezada e sonha com uma vingança sangrenta, protagonizada por um navio pirata ancorado na cidade.

Desembarcam cem homens ao meio-dia,
E nas sombras vão se envolver
E prendem um em cada lugar,
Para eu os presos julgar,
Perguntando: quem deve morrer?
E reina silêncio total no porto
Quando indagam: quem deve ser morto?
Todos! – falo sem pestanejar.
E ao tombar a cabeça, digo: – oba!
E a nau de oito velas,
Com cinquenta canhões,
Some comigo no mar.
(BRECHT, 1988, p. 13.)

A ópera *Aufstieg und Fall der Stadt Mahagonny* [Ascensão e queda da cidade de Mahagonny] foi iniciada antes de *A ópera de três vinténs*, após o encontro de Brecht com Weill. Em 1927, no Festival de Baden-Baden, foi apresentada a peça musical (*Songspiel*), com duração de quinze minutos, que apresentava a ideia de Mahagonny enquanto cidade do prazer, ainda como algo positivo, ante a ausência de justificativas transcendentais para a vida do homem. É a ideia que já vinha dos primeiros poemas, dentre os quais “Gegen Verführung” (“Contra a sedução”), publicado na coletânea *Hauspostille*:

Não se deixem seduzir!
Não há retorno
O dia chega pelas portas,
Pode-se apreciar o vento da noite:
Não virá outra manhã.
(BRECHT, GW 8, p.260; tradução nossa.)⁵⁵

Na versão final da ópera, Mahagonny é rebaixada ao status de paraíso ilusório, por parecer enganador. A cidade é apresentada como uma necessidade decorrente do mal andamento da vida em sociedade, mas que também não prospera, uma vez que o desejo de prazer é vinculado ao dinheiro e justifica a exploração. Na primeira cena, intitulada “Fundação da cidade de Mahagonny”, Begbick, uma das personagens fundadoras, constata a impossibilidade de prosseguir – uma vez que o deserto está adiante – e de retornar, pois as personagens estão fugindo da polícia. Begbick conclui:

Begbick – Bem, então vamos ficar aqui. Tive uma ideia: já que não podemos tocar para frente, a gente fica aqui mesmo. Vejam só, todo mundo que veio de lá de cima tem a mesma opinião: os rios não largam o ouro assim tão facilmente. É um trabalho duro e nós não sabemos trabalhar. Mas eu que tenho visto essa gente, eu lhes digo: são eles que vão largar o dinheiro! É muito mais fácil arrancar ouro dos homens do que dos rios! (BRECHT, 1988, p. 113.)

⁵⁵ “Laßt Euch nicht verführen! /Es gibt keine Wiederkehr./Der Tag steht in den Türen,/ihr könnt schon Nachtwind spüren: /Es kommt kein Morgen mehr”.

A evolução para um sentido negativo atribuído à cidade do prazer deveu-se, segundo Knopf (1988, p. 65), à mudança de posição de Brecht após seus estudos do marxismo. A tentativa de salvação do indivíduo e de seus desejos, que pauta a primeira produção do poeta, sucumbe ante a necessidade de estar inserido e em acordo com a massa.

Além das personagens não convencionais (novamente, estão em cena bandidos fugitivos, prostitutas e proletários), da música melódica com letras provocativas, Mahagonny chama atenção pelo humor presente em sua linguagem, o qual também foi observado em *Homem é homem*. O humor está no ritmo provinciano da fala e em um certo desconcerto presente na combinação de elementos díspares, com ingenuidade e maquinação, obviedade e hesitação. Como nos diálogos que antecedem a decisão de Begbick transcrita anteriormente, em que as outras duas personagens fundadoras Willy, o procurador (Willy der Prokurist), e Moisés Trindade (Dreieinigkeitmoses) constatam a situação.

O humor está presente até mesmo nos nomes das personagens – e Moisés Trindade talvez pudesse ser traduzido por Moisés da Santíssima Trindade, com o objetivo de se incorporar a ironia constatada em alemão. Ademais, as atitudes que esses nomes anunciam não são confirmadas com as atitudes das personagens:

Willy, o procurador – Ei! Nós temos que tocar para frente!
Moisés Trindade – É, mas o caminhão pifou.
Willy, o procurador – Bem, então a gente não pode tocar para a frente.
Pausa
Moisés Trindade – Mas nós temos que tocar para frente!
Willy, o procurador – É, mas para frente é o deserto.
Moisés Trindade – Bem, então, a gente não pode tocar para frente.
(BRECHT, 1988, p. 112.)

Com essas propostas, o dramaturgo desenvolveu formatos que pretendiam não apenas reproduzir esteticamente o referido defeito social do alheamento, como em *Na selva das cidades*, *O casamento do pequeno burguês* ou *Tambores na noite*, mas também propor novas estratégias de enfrentamento. O que estava em questão era, além de tornar visível o problema, desenvolver mecanismos para que o público fosse atingido e provocado.

Brecht estreou seus trabalhos em casas tradicionais, que traziam consigo seu público habitual. Como as práticas burguesas são abertamente criticadas pelas óperas, que rompem com os padrões de gosto então praticados, houve escândalos sucessivos.

Embora o maior sucesso noticiado da parceria entre Brecht e Weill tenha se estabelecido por ocasião da *Ópera dos três vinténs*, não se pode desprezar as ressonâncias teatrais que

esse diálogo produziu. Além de Weill, com Paul Hindemith, no Festival de Baden-Baden, Brecht estreou, em 1929, a primeira *Lehrstück* [*Peça didática*], que levava em seu título o nome do gênero que renascia.

Peça didática, bem como os exemplares que a seguiram, espelhavam o movimento da música aplicada e da música leiga, ou coletiva, que deram a tônica do festival. Eles propunham, segundo Willet,

que os intérpretes aprendessem enquanto cantavam – e aprendessem não só as notas, mas a técnica e o prazer de trabalharem coletivamente também. Tanto o festival de 1929 em Baden-Baden como o Festival de Música Nova de Berlim, em 1930, foram primordialmente dedicados a tais obras. O objetivo era tanto de ordem musical como social, e os autores dos textos foram impelidos na direção de uma correspondente simplicidade de dicção e clareza de sentido. (WILLET, 1967, p.165).

Na encenação de *Lehrstück*, em 1929, a plateia participava juntamente com o palco, através de coros, que liam os textos projetados em uma tela cinematográfica, sob a regência de Hindemith. O texto a que se tem acesso nas obras completas de Brecht é *Das Badener Lehrstück vom Einverständnis* [*A peça de Baden-Baden sobre o acordo*], que foi publicada originariamente, em 1930, nos *Versuche*, em uma versão ampliada, para a qual não há música, ante a recusa de Hindemith. Para Brecht, o texto inicialmente apresentado não estaria completo.

A peça *Ozeanflug* [*Voo sobre o oceano*] foi composta em 1929, também em parceria com Hindemith, enquanto peça radiofônica voltada para o público juvenil. O título inaugural *Der Lindberghflug* [*O voo de Lindbergh*] foi vetado posteriormente por Brecht, em razão do envolvimento da personagem, que dava título à peça, com o movimento nazista. Na nova versão, a personagem é apresentada no plural como “os aviadores”, que atravessam o Oceano Atlântico em meio à descrença geral, e foi veiculada pelo rádio, pelas vozes que chegam da América, da cidade de New York, de um outro navio, do nevoeiro, da nevasca, do sono, de pescadores através do rádio, da Europa, todos personificados. Contrariando os agouros, a personagem e sua obstinação aterrissam no aeroporto de Le Borget, perto de Paris.

Trata-se de um elogio ao progresso social, mas ainda centrado na figura de um herói, que termina com um discurso em louvor ao inalcançável, o qual inaugura outra peça didática - *A peça de Baden-Baden sobre o acordo*:

OS QUATRO AVIADORES relatam – No tempo em que a humanidade começava a se conhecer,

Nós construímos aviões,
 Com madeira, ferro e vidro,
 E atravessamos os ares voando;
 Por sinal, com uma velocidade
 Superior em mais do dobro à do furacão.
 E na verdade nossos motores eram
 Mais fortes que cem cavalos, mas
 Menores que cada um deles.
 Durante mil anos tudo caiu de cima para baixo,
 Com exceção dos pássaros.
 Nem mesmo nas mais antigas pedras
 Encontramos qualquer testemunho
 De que algum homem
 Tenha atravessado os ares voando.
 Mas nós nos erguemos.
 Próximo ao fim do segundo milênio de nossa era
 Ergueu-se nossa
 Ingenuidade de aço,
 Mostrando o que é possível
 Sem nos deixar esquecer:
 O que ainda não foi alcançado.
 (BRECHT, 1988, v.3, p. 191-192.)

Em sua versão final, *A peça de Baden-Baden sobre o acordo* foi escrita após *Voo sobre o oceano*, e já pergunta pela vida em sociedade, contemplando a postura solidária do homem, e conclui, com alegorias grotescas, que o homem não ajuda o homem. Essa seria, segundo Knopf, uma ponte para a temática que passou a orientar as peças didáticas, a saber: “a educação para um novo ser humano”. (KNOPF, 2000, p. 127.)⁵⁶

Na peça, a história dos aviadores é intercalada por três inquéritos, o terceiro conduzido por palhaços, como uma peça dentro da peça, em que é pesquisada a disponibilidade dos homens para se ajudarem. Os aviadores, dessa vez, não chegaram ao destino, mas se acidentaram e precisam da ajuda da Multidão. Mas o coro a pergunta se eles, os aviadores que desafiaram as leis da natureza, a ajudaram, uma vez que toda a inventiva não reduziu o preço do pão.

O CORO *retruca* – nem por isso o pão ficou mais barato.
 Pelo contrário,
 A miséria aumentou em nossas cidades,
 E já há muito tempo
 Ninguém mais sabe o que é um homem.
 Por exemplo: enquanto vocês voavam, rastejava
 Pelo chão algo semelhante a vocês,
 Não como um homem!
 O LÍDER DO CORO *dirigindo-se à Multidão* – Então, o homem ajuda o homem?
 A MULTIDÃO *responde* – Não.
 (BRECHT, 1988, v. 3, p. 194.)

⁵⁶ “Der Erziehung zum ‘neuen Menschen’”.

O coro exorta, então, os aviadores acidentados para que entreguem seus feitos e se tornem apenas homens. Assim, poderão se safar da morte, como o pensador que escapou da tempestade, ao se reduzir a seu menor tamanho:

O Narrador destaca-se do Coro com um livro. Aproxima-se dos Acidentados, senta-se e lê trechos do comentário.

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

(...)

O NARRADOR – (...) 4. Se o pensador venceu a tempestade, venceu-a porque conhecia a tempestade e estava de acordo com a tempestade. Portanto, se quiserem superar a morte, é preciso conhecer a morte e estar de acordo com a morte. Mas aquele que procura o acordo deverá preferir a pobreza. Não deve estar preso às coisas! As coisas podem ser tiradas e aí não haverá acordo. Também não deve estar preso à vida! A vida pode ser tirada e aí não haverá acordo. Também não deve estar preso aos pensamentos, porque também os pensamentos poderão ser tirados e aí também não haverá acordo. (BRECHT, 1988, v. 3, p. 203-204.)

O último ato reafirma a proposta destacada por Knopf acerca da educação de um novo homem com a exortação a todos aqueles que “estão de acordo com o curso das coisas”, ou seja, que compreendem sua própria condição, que se colocam a favor de sua progressiva transformação.

O CORO – Quando, ao completar a verdade, tiverem transformado a humanidade,
Transformem, então, a humanidade transformada.
Abandonem-na!
(BRECHT, 1988, v. 3, p. 204.)

Apesar do aspecto sugestivo e da poesia das fábulas, Knopf vislumbra, nessas peças, antes um exercício experimental com as novas mídias, especialmente o rádio, do que um trabalho com o texto. Assim, a inventiva da aviação estaria equiparada ao rádio e aos desafios que a nova mídia suscita, e o ouvinte poderia se identificar com o aviador:

Percebe-se que não interessa a Brecht o conteúdo, mas sim uma nova atitude diante das mídias. A mecanização deveria ser reconhecida e aprendida através da participação. O aparato obriga aquele que o utiliza a se comportar de outra maneira. Só pode desfrutar da nova mecânica do aparato quem o compreende e sabe utilizá-lo. (KNOPF, 2000, p. 127; tradução nossa).⁵⁷

⁵⁷ “Man sieht: es ging Brecht nicht um die Inhalte, sondern um eine neue Haltung zum Medium. Dessen Mechanisierung sollte erkannt und durch Mitmachen erlernt werden. Der Apparat erzwang neue Verhaltensweisen beim Benutzer, und

Em seguida, é a vez de *Der Jasager* [*Aquele que diz sim*] (1930) e de *Der Jasager und Der Neinsager* [*Aquele que diz sim e Aquele que diz não*] (1931), intercaladas pela contra peça *Die Maßnahme* [*A medida*] (1931). *Der Jasager* foi composta em parceria com Weill, mas *Die Maßnahme* contou com a colaboração de Hans Eisler, compositor que elaborava as propostas de seu professor Schönberg, bem como do Partido Comunista, ao qual era filiado.

Além dessas, há mais duas peças classificadas pelo autor como didáticas: *Die Ausnahme und die Regel* [*A exceção e a regra*] (1930-1934), *Die Horatier und die Kuratier* [*Horácios e curiáceos*] (1935), que foram concluídas após o exílio de Brecht.

2.5. A vanguarda Valentin

Muitas das experimentações de Brecht refletem sua convivência com Karl Valentin (1882-1948), em Munique, antes de se mudar para Berlim, no início da década de 20, quando o cômico desenvolvia um modo de teatro satírico-literário, derivado do teatro de variedades. As peças curtas, a música, a simplicidade, a crítica social, a atuação distanciada e o demasiado humano encontram raízes nessa convivência, cujo significado é reafirmado em uma fala de Brecht a respeito do fazer teatral: “Quem quiser aprender como se faz um drama, tem que ir até Karl Valentin” (BRECHT *apud* KELLER, 1996, p. 142).⁵⁸

Em sua época, Valentin era visto como um artista popular, expoente da cultura de entretenimento, apesar de ressalvas feitas por representantes literatos, como o próprio Brecht, que destacaram a originalidade da força criativa de Valentin. Mas foi após a década de 60 que Valentin passou a ser reconhecido, por estudos literários e filosóficos, como um teatro vanguardista da década de 20. Em um curto ensaio escrito em outubro de 1922, Brecht deixa entrever sua afeição por seus modos artísticos:

Este homem é uma piada totalmente complicada e ensanguentada. Ele é de uma comicidade interna e inteiramente enxuta, com a qual se pode beber e fumar e ser sacudido por uma incessante gargalhada interna, que não é especialmente benigna. Pois se trata da inércia da matéria e do requinte do gozo, os quais são completamente capturados. Aqui é

dieser konnte nur über die neue ‘Mechanik’ des Apparats verfügen, wenn er sie durchschaut hatte und sie zu benutzen wusste”.

⁵⁸ “Wer lernen will, wie man ein Drama macht, muß zu Karl Valentin gehen”.

mostrada a insuficiência de todas as coisas, de nós mesmos inclusive. (BRECHT, GW 15, p. 39; tradução nossa.)⁵⁹

É desse mesmo período uma foto que mostra Brecht tocando clarineta ao lado de Valentin, em uma apresentação popular da *Oktoberfest* de Munique:



60

A *Oktoberfest* é um acontecimento importante para os alemães da Bavária e, na década de 20, foi palco de muitas apresentações do teatro de variedades, o de Valentin inclusive, que era um entusiasta da festa. Na foto, aparecem estampadas a simplicidade do teatro de variedades de Valentin, bem como as influências que o alimentavam: o circo, presente através do palhaço e da postura do mestre de cerimônias; a sátira social, presente nos cartazes, com o *Mister Wau Wau* (Senhor Au Au), que atropela um artista, e o homem de paletó com orelhas gigantes; a música, que é executada por todos os participantes.

Os Varietés de Munique giravam em torno dos cantores populares e ofereciam entretenimento e diversão sem pretensões eruditas, mas também sem superficialidade. Os cantores populares eram artistas de múltiplos talentos. Valentin e sua esposa, Liesl

⁵⁹ “Dieser Mensch ist ein durchaus komplizierter, blutiger Witz. Er ist von einer ganz trockenen, innerlichen Komik, bei der man rauchen und trinken kann und unaufhörlich von einem innerlichen Gelächter geschüttelt wird, das nicht besonders Gutartiges hat. Denn es handelt sich um die Trägheit der Materie und um die feinsten Genüsse, die durchaus zu holen sind. Hier wird gezeigt die Unzulänglichkeit aller Dinge, einschließlich uns selber”.

⁶⁰ Imagem encontrada na página 61 do livro organizado por Wolfgang Till, que consta na bibliografia.

Karlstadt, escreviam suas próprias falas e canções, executavam diversos instrumentos musicais e elaboravam a apresentação de todo o espetáculo.

Além de músico, Valentin, que tinha formação de carpinteiro, também construía os instrumentos musicais, dentre os quais um *Orchestrion*, uma máquina composta por vinte instrumentos que eram executados ao mesmo tempo.



61

Com o *Orchestrion*, Valentin se apresentou em várias cidades, no início de sua carreira artística, antes da Primeira Guerra, mas não obteve êxito. A música que produzia, no entanto, foi incorporada em sua proposta. O *Orchestrion* era movido a ar comprimido, através de um motor, e sua execução não era fácil. Produzia uma música primitiva, simples, como se pode esperar de uma máquina a vapor. É possível que a música das óperas e canções de Brecht seja inspirada nessa música mecânica de Valentin, pois foi esse princípio musical que ele propôs a Kurt Weill e que aparece em suas canções.

A dramaturgia de Valentin certamente influenciou Brecht, seja em razão de seus temas, seja em razão da proposta sintética, repleta de frases de efeito (*Pointe*) que lançava ironicamente, o que faz lembrar as *Histórias do Sr Keuner*, do dramaturgo. Além disso, os interesses dos dois artistas se encontram na predileção temática, uma vez que Valentin, também de origem burguesa, foi um crítico da burguesia e de suas indumentárias, como está estampado em alguns de seus filmes.

⁶¹ Imagem disponível em <https://www.alamy.com/stock-photo/orchestrion-music-instrument.html>. Acesso em 01 mai. 2019.

O envolvimento de Valentin com o cinema decorreu de sua concorrência com os *Varietés*, pois o cinema levava o público do teatro para as salas de projeção. O cômico era antes um comunicador popular, e reafirmava seu propósito artístico, ao se envolver com o cinema. Não houve uma alteração de sua proposta estética para se adequar aos novos meios, mas sim uma reafirmação: “Uma sorte que seus filmes não só se alimentavam de seus sketches e peças de teatro, como também viviam de sua experiência direta com o público. Para Valentin, o mais importante era que sua comédia inflamasse os ânimos” (KELLER, 1996, p. 8)⁶². A relação direta com o público produz tanto os espetáculos quanto os filmes.

Em um de seus primeiros filmes, e dos mais conhecidos, *Der neue Schreibtisch* [A nova escrivaninha], de 1914-1915, um intelectual carpinteiro entra em cena. O roteiro é simples e se inicia com o recebimento por um intelectual de uma espécie de escrivaninha, que mais parece um púlpito, acompanhada de uma cadeira elevada. A personagem, após alocar o móvel em um quarto e pagar os entregadores, inicia sua saga ao tentar se sentar e escrever. Sem sucesso, a personagem cerra progressivamente os pés da escrivaninha e da cadeira, até quase encostá-los no chão. Percebe-se, nessa personagem, uma atitude assertiva, mas que hesita e sucumbe ante as mais inofensivas adversidades, a sisudez de um intelectual que perde a luta contra seu púlpito.



63

⁶² “Ein Glück, daß seine Filme nicht allein von seinen vielen Bühnenstücken und Sketchen lebten, sondern auch von seinen direkten Erfahrungen mit dem Publikum. Für Valentin war es vor allem wichtig, daß seine Komik zündete”.

⁶³ Imagem encontrada na página 61 do livro organizado por Wolfgang Till, que consta na bibliografia.

A afeição de Brecht pelos modos artísticos de Valentin parece tão espontânea quanto a própria atuação do cômico. O ser humano e a indolência da matéria, sua insuficiência ou inutilidade, conforme descrito pelo dramaturgo, estão estampados na simplicidade que o cômico convocava para suas aparições. A simplicidade afasta as modas e as camadas de sentido que se carrega, revelando o humano em sua nudez, e a comicidade surge do desconcerto que se experimenta ante essa demasiada humanidade. Quanto mais simples, mais humano e mais desconcertante.

Em mais uma parceria, em 1922-1923, Brecht e Valentin estão juntos no filme *Mysterien eines Frisiersalons* [*Mistérios de um salão de beleza*], em que Valentin atua sob o roteiro e a direção de Brecht. A história se passa em um salão de beleza instalado em um sótão em Munique, onde acontece uma sequência de episódios estranhos e violentos. A esquisitice já é anunciada pelo próprio lugar, em que a sala de espera apresentável esconde uma espelunca, e pela atitude do barbeiro e de sua filha que trabalha na sala ao lado. Enquanto os clientes esperam com suas barbas ancestrais, o barbeiro lê seu jornal deitado em uma cama alta, que fica ao lado da cadeira onde atende os clientes, e a filha delira com uma peruca que tem nas mãos.



64

Nessa cena, o barbeiro, Karl Valentin, atende seu primeiro cliente, interpretado por Liesl Karlstadt, com um furúnculo no queixo, que é extraído com uma ferramenta usada para extrair pregos. Em seguida, um respeitado professor ganha, por engano do barbeiro, a aparência de um chinês, com um barba de duas pontas e uma careca coroada com um rabo

⁶⁴ Imagem disponível em http://www.stummfilm.at/Mysterien_eines_Frisiersalons.html. Acesso em 01 mai. 2019.

de cavalo no topo, enquanto sua namorada é eletrocutada, por ciúmes, pela filha do barbeiro, na sala ao lado. Até o ponto alto em que o barbeiro acaba cortando a cabeça de um cliente e não para por aí, a cabeça sai andando e é recolocada com ajuda de ataduras. Rodado de modo experimental, com tentativas e recomeços a partir dos erros, trata-se de um filme marcado por influências dadaístas, considerado vanguardista até pela crítica contemporânea. O roteiro não estava pronto de antemão. Brecht e Valentin tinham apenas a ideia e, enquanto dirigia, Brecht construiu progressivamente o roteiro.

Além de pontuar as parcerias e os interesses semelhantes, há quem veja, em Valentin, a maior inspiração de Brecht, como é o caso de Schulte (1998), que apresenta o cômico como um precursor da estética brechtiana. Em Valentin, Schulte destaca a atuação distanciada e a intenção de mostrar o maquinário cênico, que passa a atuar juntamente com os atores, marcando a teatralidade da cena. Segundo o autor, a diferença entre os dois estaria na espontaneidade com que Valentin constrói com o cômico seu *modus operandi*, enquanto Brecht teria pretendido antes compreender e apresentar uma elaboração intelectual.

2.6. O olhar do filósofo

A cidade moderna da República de Weimar também oferece inspiração e tijolos para Walter Benjamin em *Einbahnstraße* [*Rua de mão única*], livro composto por fragmentos, dentre os quais o referido *Panorama imperial*, publicado em 1928, e dedicado a Asja Lascis⁶⁵. Rua de uma só direção, cujo sentido é o mundo por vir, sem contornos definidos, que se conhece com o mesmo metro com o qual se constrói.

No primeiro texto desse conjunto de fragmentos, já se pode ver o que seria uma proximidade entre ele e a inventiva de Brecht, muito embora não seja possível precisar se, nesse momento, o diálogo que ele desejaria estabelecer fosse apenas com Asja Lascis:

A construção da vida, no momento, está muito mais no poder de fatos que de convicções. E, aliás, de fatos tais, como quase nunca e em parte nenhuma se tornaram fundamento de convicções. Nessas circunstâncias, a verdadeira atividade literária não pode ter a pretensão de desenrolar-se dentro de molduras literárias – isso, pelo contrário, é a expressão usual de sua infertilidade. A atuação literária significativa só

⁶⁵ Asja Lascis (1891-1979) nasceu e viveu em Riga, na Letônia como militante bolchevique, atriz e diretora de teatro proletário para crianças. Conheceu Benjamin em Capri, provavelmente em 1924, onde o autor passava uma temporada para escrever sua tese de livre docência sobre o drama barroco alemão. Em *Einbahnstraße*, pode-se ver algumas referências a ela, como uma passagem por Riga para visitá-la, bem como o emblemático prefácio. Foi uma personagem controvertida, tendo sido presa na Rússia estalinista, acusada de divulgar as ideias do teatro de Meyerhold.

pode instituir-se em rigorosa alternância de agir e escrever; tem de cultivar as formas modestas, que correspondem melhor a sua influência em comunidades ativas que o pretensioso gesto universal do livro (...). (BENJAMIN, 1987, p. 11.)

Benjamin fala de uma atitude literária que tenha em vista sua recepção, que alterne escrever e agir através de formas modestas e abertas (sem molduras). Essa preocupação parece próxima à de Brecht, que se pergunta qual seria o público para seu teatro, ocupando-se dele como mote para a própria obra. É certo que a recepção teatral favorece essa comunicação com o público, tendo em vista seu caráter imediato, mas essa recepção é, para Brecht, motor para as reescrituras seja do texto cênico seja do texto dramático.

As encenações precediam a publicação dos textos, e as experiências e improvisações realizadas eram registradas, compunham e alteravam a dramaturgia: “O mais importante era a noite teatral (*Theaterabend*)” (GBA 25, S.12)⁶⁶. Brecht entendia que o texto devia servir à encenação, sendo demandado por ela, e não o contrário, o que parecia claro quando se tem em mira o efeito buscado pelo autor: atingir a coletividade, e não cada leitor.

Segundo Wizisla (2013), Brecht e Benjamin se conheceram em 1924, por insistência de Asja Lascis, mas teriam se aproximado realmente em 1929. Em cartas trocadas com Adorno, conforme anotado por Wizisla (2013, p. 25), Benjamin relata as “massas de conversas” mantidas com Brecht entre 1929 e 1930, quando os dois se aproximaram. Esse diálogo versava sobre:

(...) o novo teatro, o cinema, o rádio, a situação política, em especial a consciência da necessidade de uma revolução e de uma luta contra o avanço do fascismo, o papel dos intelectuais, a questão do pensamento como intervenção [no original: *die Frage nach dem eingreifenden Denken*], a função das artes, considerando-se, em particular, aspectos de estética da produção e de técnica artística. (WIZISLA, 2013, p. 25.)

A aproximação com Benjamin, relatada em carta enviada pelo filósofo a Gershom Scholem, em 6 de junho de 1929, ocorre no período de maior experimentação de Brecht. Benjamin parece se interessar justamente por essa experimentação, tendo em vista sua preferência pelos “projetos atuais” de Brecht:

Interessar-te-á saber que, nos últimos tempos, vem surgindo uma relação de amizade entre mim e Brecht, baseada menos em sua produção literária, da qual li apenas *A Ópera dos Três Vinténs* e as

⁶⁶ “Das wichtige war der Theaterabend, der Text hatte ihn lediglich zu ermöglichen; in der Aufführung fand der Verschleiß des Textes statt, er ging in ihr auf wie ein Pulver im Feuerwerk!”

Baladas, do que no interesse despertado em mim por seus projetos atuais (BENJAMIN *apud* WIZISLA, 2013, p. 15).

Benjamin (1938) registra, posteriormente, essa vigorosa experimentação que observara no trabalho de Brecht das décadas de 20 e 30, no ensaio “Das Land, in dem das Proletariat nicht genannt werden darf” [“O país em que o proletariado não pode ser mencionado”], em que o autor propõe uma introdução aos *Einakter* (peças de um ato) de Brecht:

Nos anos de 1920 até 1930, ele não se cansou de, à maneira da história contemporânea, recomeçar suas experiências dramáticas sempre do início. Ele montou várias formas de palcos e colocou-se diante das mais diversas formações de público. Trabalhando para o teatro de tribuna (*Podiumtheater*) e para a ópera, ele exibiu seu produto para o proletariado berlinense e para a vanguarda burguesa ocidental (BENJAMIN, 2007, p. 396; tradução nossa.)⁶⁷

Foram dois os caminhos seguidos por Brecht e seus parceiros, conforme Knopf (2001a, p. 2) também pontua: as óperas e as *Lehrstücke* (peças didáticas). Benjamin parece se interessar mais pelas peças didáticas, embora não faça muitas referências a seus títulos. Em *Aus dem Brecht Kommentar [Do comentário sobre Brecht]* (1930), o autor parece confirmar seu ponto de vista externado em *Rua de mão única*, mas, dessa vez, tratando especialmente do dramaturgo:

A literatura aqui não espera nada mais de um sentimento de autor que se vincule à objetividade (fatos), sem a intenção de mudar o mundo. Ela sabe que a única chance que lhe restou é tornar-se produto secundário em um ramificado processo de mudança do mundo. Isso aqui é precioso. O produto principal é uma nova atitude (*Haltung*). Lichtenberg⁶⁸ diz: “Não importa o que convence uma pessoa. Importante é o que (Was) o convencimento faz dela”. Isso é o que (Was) significa para Brecht atitude. Ela é nova, e a maior novidade é que ela pode ser apreendida. (BENJAMIN, 2007, p. 369.)⁶⁹

O sentimento do autor deve ser relativizado ante o produto principal dessa nova literatura dramática, que é a nova atitude que ela propõe, a qual pode ser apreendida e está relacionada ao direcionamento para o público, seja o da ópera, seja o público do que ele

⁶⁷ “In den Jahren 1920 bis 1930 ist er nicht müde geworden, die dramatische Probe auf das Exempel der Zeitgeschichte immer von neuem zu machen. Er nahm es dabei mit zahlreichen Formen der Bühne auf und mit den verschiedensten Formationen des Publikums. Er arbeitete für das Podiumtheater wie für die Oper und stellte seine Produkte vor den berliner Proletarien wie vor der bürgerlichen Avantgarde des Westens aus”. (BENJAMIN, 2007, p. 396.)

⁶⁸ Georg Christoph Lichtenberg (1742-1799) foi um filósofo, escritor e matemático alemão, primeiro professor de física experimental na Alemanha.

⁶⁹ “Die Dichtung erwartet hier nichts mehr von einem Gefühl des Autors, das nicht im Willen, diese Welt zu ändern, sich mit der Nüchternheit verbünden hat. Sie weiß, die einzige Chance, die ihr blieb, ist: Nebenprodukt in einem sehr verzweigten Prozeß zur Änderung der Welt zu werden. Das ist hier und dazu unschätzbare. Hauptprodukt aber ist: eine neue Haltung. Lichtenberg⁶⁹ sagt: „Nicht wovon einer überzeugt ist, ist wichtig. Wichtig ist, was seine Überzeugungen aus ihm machen. Dieses Was heißt bei Brecht: Haltung. Sie ist neu, und das Neueste an ihr, daß sie erlernbar ist”. (BENJAMIN, 2007, p. 369.)

denomina *Podiumtheater*, o teatro tribuna ou o teatro das peças didáticas, que se estabelece em comunicação direta com a plateia.

Qual atitude é essa senão, ao invés de se voltar para si – como literatura que procura pelo sentimento do autor –, colocar-se diante do outro, da audiência, do público e investigar suas preferências? Esse é o grande desafio para o mau funcionamento da República de Weimar e para o frio que imobiliza as relações. Para mudar o mundo, é preciso olhar para o outro.

Uma literatura realista, por mais fiel que seja à realidade, de nada vale se não se comunicar com alguém (produto primário) o seu algo (produto secundário). Essa é a mudança percebida por Benjamin na atitude de Brecht e de sua literatura dramática.

Erdmut Wizisla, no livro *Benjamin e Brecht: história de uma amizade*, destaca como Brecht foi um divisor de águas para Benjamin. Quando os dois se conheceram, Benjamin, que havia traçado planos com o amigo Gershom Scholem, para aprender hebraico e passar uma temporada em Jerusalém, abandona o curso que havia iniciado e decide permanecer com seus estudos de literatura alemã. Wizisla pontua que “(...) toda a esfera de ação do poeta significava, para o crítico, o maior desafio que se havia apresentado a ele até aquele momento, ensejando-lhe a possibilidade de se concentrar em um dos eixos do trabalho que realizara até então” (WIZISLA, 2012, p. 16).

Brecht, por sua vez, recebeu com aprovação a crítica produzida por Benjamin, o que merece ser destacado, se considerarmos a ressalva que o poeta faz a respeito da compreensão de sua obra, já ao final de sua produção, registrada no penúltimo volume de seus *Escritos para o teatro*, conforme anotado por Bornheim (1992, p.265): “Brecht queixa-se de que é mal interpretado, e ele mesmo aponta a principal razão disso: é que deixou coisas ‘importantes como pressupostas, ao invés de formulá-las’” (BORNHEIM, 1992, p.265).

Em *Bert Brecht* (1930), Benjamin marca a peculiaridade de sua observação da obra de Brecht, por ser ele seu contemporâneo, e por os dois terem compartilhado o tempo e o espaço em que se deu a escrita, bem como as montagens e remontagens das peças. Essa peculiaridade guarda, no entendimento do autor, ao mesmo tempo, uma vantagem e uma desvantagem para a abordagem crítica, pois se o distanciamento temporal poderia permitir-lhe a visualização de um maior número de variáveis implicadas na obra, acabaria por diluir a vivacidade das cores singulares daquilo que se dava a perceber. Com isso,

pela impossibilidade concreta da distanciação temporal, Benjamin constrói um método de análise que exercita o distanciamento na proximidade.

Benjamin busca o que é atual no trabalho de Brecht, a partir do que denomina “forma crítica”, ante o que seria uma “forma de história literária” (BENJAMIN, 1986, p. 121). Podemos dizer que uma pesquisa comprometida com o que é atual em um acontecimento não procura o que o constitui *per se*, mas sim o que permite que ele seja visto. Não se procura algo que está escondido e que seria a essência, ainda que não seja vista, mas sim algo que salta aos olhos, que se destaca do entorno e, assim, caracteriza aquele acontecimento.

Com essa forma crítica, Benjamin quer marcar as peculiaridades do fenômeno teatro épico, a partir do contexto de seu surgimento:

Pelo contrário, se para tal apresentação é inviável a forma da história literária, a adequada será a forma crítica. E ela será tão mais rigorosa quanto mais se distanciar de uma impostação fácil, e se empenhar mais decididamente nos aspectos atuais de sua obra. No caso de Brecht, por exemplo, seria tolice calar-se sobre os perigos iminentes de sua obra, sobre sua postura política e mesmo sobre os casos de plágio. Com isso, o crítico se privaria do acesso a seu trabalho. É mais importante pôr em evidência tais coisas, fornecendo informações sobre suas convicções teóricas, seu modo de conversar, e mesmo sobre sua aparência física, do que percorrer cronologicamente sua obra segundo conteúdo, forma e efeito. (BENJAMIN, 1986, p. 121.)⁷⁰

O crítico quer produzir conhecimento, e não apenas “falar ao léu”, conforme anota, através de uma “sequência vaga de associações, anedotas e analogias” (BENJAMIN, 1986, p.121), mas destaca, ironicamente ou não, a impossibilidade de elaborar um conhecimento que se pretendesse imparcial e neutro, tendo em vista que ele estava inteiramente implicado naquilo que observava. Com a forma crítica, Benjamin pretende, frisando a parcialidade de sua análise, marcar o lugar de onde ele fala e de onde fala o poeta, o que alcança por cuidar das convicções teóricas que o guiavam.

Com isso, o autor opõe-se a uma teoria (contemplativa) que seria equiparável a um palco distanciado dos espectadores, como no teatro naturalista, a regra de seu tempo: um palco

⁷⁰ “Im Gegenteil, wenn sich die literarhistorische Form solcher Darstellung versagt, so ist die ihr gemäße die kritische. Und sie ist als Form um so strenger, je mehr sie sich von billiger Vornehmheit fernhält, je resoluter sie auf die gerade aktuellen Aspekte eines Werkes sich einläßt. Es wäre zum Beispiel im Falle Brecht törrich, die immanenten Gefahren seines Schaffens, die Frage seiner politischen Haltung oder sogar die Plagiatsaffären stillschweigend zu übergehen. Damit brächte man sich um den Zugang zu seinem Schaffen. Vielmehr ist, diese Dinge aufzurollen, dazu einen Begriff von seinen theoretischen Überzeugungen, seiner Gesprächsführung, sogar seiner äußeren Erscheinung zu geben, wichtiger, als der zeitlichen Folge entsprechend seine Werke nach Inhalt, Form und Wirkung abzuhaspeln”. (BENJAMIN, 2007, p. 434.)

inacessível, e tão mais eficaz quanto menos fosse visto. A forma crítica em questão, em outro sentido, à maneira do teatro de Brecht, está comprometida com a visibilidade do que sustenta a cena.

CAPÍTULO 3

Era uma vez um menino

Der Jasager und Der Neinsager [*Aquele que diz sim e Aquele que diz não*], obra de Bertolt Brecht, cuja versão final foi publicada em 1931, consiste na reunião de duas peças autônomas. Cada uma é estruturada em duas partes, ambientadas em enquadramentos espaciais e temporais que são idênticos, com as mesmas personagens, a saber: um menino, seu professor, sua mãe e três estudantes, cujas falas são introduzidas e comentadas por um grande coro. São peças curtas que, ressalvadas as finalizações distintas da segunda parte, podem parecer idênticas em uma primeira leitura.

As peças contam a história de um menino, que sai em expedição com seu professor e alguns estudantes para “a cidade do outro lado das montanhas” (BRECHT, 2013, p.31; tradução nossa), com o objetivo de buscar remédios e orientações médicas para a cidade onde moram e para a mãe do menino, que está doente. Na primeira parte, o menino convence a mãe e o professor de seu intento, com relativa resistência dos dois, que ressaltam a condição da mãe, sua solidão e o perigo a que o menino estaria exposto. O menino insiste em participar, reafirmando os propósitos de buscar remédios e orientações médicas para sua mãe.

Na segunda parte das peças, iniciada a expedição, o menino logo adoece. A partir desse ponto, cada peça oferece uma finalização diferente, o que já pode ser vislumbrado no título da obra. Em *Aquele que diz sim*, o menino concorda com uma tradição que descarta aqueles que adoecem, para que a expedição prossiga. E, em *Aquele que diz não*, o menino contradiz a tradição, em favor de sua vida e de um novo aprendizado que poderia ser feito.

O espaço da primeira parte das duas peças é a casa do menino, que é visitada pelo professor para avisar que estaria ausente da escola em razão da viagem. Nesse momento, o professor fica sabendo da doença da mãe, que seria o motivo pelo qual o menino havia se ausentado da escola. Na segunda parte, o espaço já é o caminho montanhoso percorrido pela expedição, percurso que leva ao adoecimento do menino. As especificações de cenário são as mesmas nas duas peças.

Não há marcação temporal, mas apenas sucessão de acontecimentos. Assim, à visita do professor na primeira parte, segue a segunda parte com a expedição já em curso. Não se

sabe quanto tempo poderia ter se passado entre a visita e a expedição. O adoecimento do menino acontece de madrugada, aos pés de uma montanha.

A aparente semelhança das peças esconde, todavia, peculiaridades relevantes. Em *Aquele que diz sim*, trata-se de uma expedição de socorro (*Hilfsexpedition*), em busca de remédios e ensinamentos médicos, em razão de uma epidemia que assolava a cidade e que havia acometido a mãe do menino. Em *Aquele que diz não*, a expedição é científica, em busca de ensinamentos: a mãe do menino está doente, há médicos na outra cidade, mas não há epidemia, nem outros doentes na cidade onde eles moram.

Na segunda parte de *Aquele que diz sim*, o menino é informado pelo professor e pelos estudantes a respeito de uma antiga tradição cuja norma requeria que o doente fosse deixado no caminho. O menino não concorda em ser deixado, mas propõe que seja lançado no precipício, o que seria, no seu sentimento, menos doloroso. Assim, o menino é lançado pelos estudantes, e a tradição permanece inalterada quanto a seus fins, mas é relida quanto aos meios. Na segunda parte de *Aquele que diz não*, a tradição já é outra, pois quem adoece deve ser lançado no despenhadeiro. Apesar disso, o menino é informado pelo professor sobre sua “imemorial vigência” e sobre a prudência em assentir. Essa alteração da tradição pode passar despercebida, em razão do choque causado pela negativa do menino, que subverte as expectativas deixadas pela primeira peça, ao contradizer não apenas os meios, mas a própria tradição.

Assim, nessa versão final da peça, que ora se apresenta, percebe-se, em *Aquele que diz não*, que não há uma repetição fidedigna de *Aquele que diz sim*. São ambientes e situações diferentes e as personagens, embora sejam semelhantes, não se encontram nos mesmos pontos de partida. A epidemia, que é mote para a viagem de socorro em *Aquele que diz sim*, sequer está presente em *Aquele que diz não*. As situações são distintas, de modo que não é válido comparar a aquiescência e a negação como se fossem respostas dadas para a mesma pergunta, pois são respostas diferentes para situações diferentes.

Essa leitura, contudo, somente foi possível depois que se averiguou o progressivo surgimento do texto e as diferentes críticas que suscitou. É importante situar as críticas em relação às diferentes versões do texto dramático. O *Jasager* de 1930 não é o mesmo de 1931, até porque, em 1931, ele já é *Der Jasager und Der Neinsager*, embora muitas vezes as críticas sejam elaboradas como se tratasse do mesmo texto.

3.1 Surgimento progressivo do texto

O percurso trilhado por Brecht até a versão final da peça não foi menos tortuoso que o percorrido pelo menino. *Der Jasager und Der Neinsager* foi concebida entre 1929 e 1930, a partir da iniciativa e colaboração do compositor Kurt Weill e com base na tradução feita por Elisabeth Hauptmann da versão inglesa de uma peça japonesa do teatro Nô, intitulada *Tanikō*.

Foi Kurt Weill quem teve a ideia de compor uma ópera escolar (*Schuloper*) com a peça traduzida por Hauptmann, para que fosse apresentada no Festival de Baden-Baden, que havia se mudado para Berlin naquele ano de 1930. Nessa ocasião, ele mostrou o material a Brecht e convidou-o para a parceria.

Aproveitando o motivo do texto traduzido por Hauptmann, que explorava a relação entre o indivíduo e a coletividade – e para contemplar a proposta pedagógica do festival –, Brecht e Weill adaptaram o texto de *Tanikō oder Der Wurf ins Tal* [*Tanikō ou o lançamento no vale*]. Eles compuseram a primeira versão de *Der Jasager*, que será identificada, como proposto pela crítica de Krabiell (2001) e de Szondi (2013), seguida do algarismo romano I (*Der Jasager I* ou *Aquele que diz sim I*), para que não se confunda com a versão final. O dramaturgo e o compositor trabalharam juntos nessa primeira versão e se entenderam com relação a cada ponto.

O texto foi publicado duas vezes no ano de 1930. A primeira, no mês de abril, na *Zeitschrift Musikpflege* [*Revista Incentivo Musical*], com o título *Lehrstück vom Jasager (Schuloper von Kurt Weill. Text nach einem japanischen Märchen von Bert Brecht)* [*Peça didática d'Aquele que diz Sim. Ópera escolar por Kurt Weill. Texto de Bert Brecht, inspirado em um conto japonês*]. A segunda publicação constava do *4. Heft der Versuche* [*Quarto caderno dos Versuche*], de Brecht, com o título *Der Jasager. Schuloper. Versuche 8* [*Aquele que diz sim. Ópera Escolar. Experimento 8*].

À época da primeira publicação, Weill pronunciou-se sobre *Der Jasager I* destacando seu caráter apolítico, o que o distinguiria de seus trabalhos anteriores *A ópera dos três vinténs* e as canções. *Der Jasager I*, ao contrário dos trabalhos anteriores, preconizaria, segundo o compositor, uma atitude humana que não seria pautada por ideologias políticas: “Até

mesmo a atitude totalmente apolítica e genuinamente humana do texto é conveniente nesse momento” (WEIL *apud* KRABIEL, 2001, p. 242).⁷¹

A repercussão da peça não foi satisfatória para Brecht, sobretudo em razão da crítica que havia recebido do amigo músico Hanns Eisler⁷², para quem o *Jasager I* seria, “uma peça tola e feudalista” (EISLER *apud* KRABIEL, 2001, p.253; tradução nossa)⁷³, razão pela qual o dramaturgo iniciou outro projeto com o referido músico. Brecht e Eisler compuseram então *Die Maßnahme* [A medida], com conteúdo explicitamente político, e a apresentaram como contra peça ao *Jasager I* no mesmo Festival em Berlim, no qual ocorreria a estreia da ópera escolar. Porém, o Festival recusou a apresentação de *A medida*, o que levou Weill a retirar sua ópera escolar da programação.

Aquele que diz sim I foi então apresentada por Brecht e Weill no *Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht* da *Potsdamer Straße* [Instituto Central para Educação e Aulas da rua Potsdamer]⁷⁴, por ocasião do evento *Neue Musik und Schule* [Nova música e escola], em 23 de junho de 1930. Para os solos, o elenco era composto por estudantes oriundos de diversas escolas de Berlim, além do Coro e Grupo Instrumental Juvenil da Academia Estatal para Música Sacra e Escolar de Berlin-Charlottenburg (Jugendchor und Jugendinstrumentalgruppe der Staatlichen Akademie für Kirchen-und Schulmusik in Berlin-Charlottenburg), obtendo muitos comentários e sucesso. No entanto, essa repercussão positiva foi motivada pela música de Weill e pela leitura da fábula promovida por ela.

Após a estreia de *Der Jasager I*, e apoiado nos comentários dos espectadores e de amigos, Brecht compõe a peça – inicialmente, em parceria com Hanns Eisler. Somente após o escândalo provocado por *Die Maßnahme* é que Brecht retoma o *Jasager*, que é encenado para os alunos da Escola Karl-Marx de Berlin-Neukölln (Karl-Marx-Schule in Berlin-Neukölln), uma escola técnica comunitária (Arbeits- und Gemeinschaftsschule), no outono de 1930. Os comentários dos alunos contribuíram para que Brecht fizesse a composição de uma segunda versão de *Der Jasager* – que será seguida do algarismo romano *II* e de *Der Neinsager* [*Aquele que diz não*]. Desse modo, o texto final, ao qual se tem acesso, é composto por *Der Jasager II* e *Der Neinsager*.

⁷¹ “Auch die völlig unpolitisch, rein menschliche Haltung des Textes ist günstig in diesem Moment.”

⁷² Hanns Eisler (1898-1962) foi um compositor austríaco, autor de teoria musical, além de escrever peças. Foi aluno de Schönberg.

⁷³ “(...) ‘ein schwachsinniges feudalistisches Stück.’”

⁷⁴ É importante salientar que, na Alemanha, as crianças têm acesso a formação musical já na primeira escola, ocasião em que estudam notação musical e aprendem a ler partituras.

Antes disso, porém, Brecht e Weill publicam *Der Jasager II* em uma nova reedição do 4. *Heft* [4. *Caderno*], em maio de 1931 e com o mesmo título *Versuche 8* – mas sem qualquer advertência de que se trataria de uma edição modificada. A nova versão do texto foi apresentada, novamente, para os alunos da Escola Karl-Marx de Berlin-Neukölln, em 18 de maio de 1931.

Intitulada *Der Jasager und Der Neinsager*, a versão final da peça foi publicada como *Versuche* número 11 e 12, no outono de 1931, em outra edição do quarto Caderno. Ela foi acompanhada pela conhecida recomendação de Brecht:

Décimo primeiro experimento: as óperas escolares *Aquele que diz sim e Aquele que diz não* com música de Kurt Weill são destinadas a estudantes. As duas pequenas peças, sempre que possível, não devem ser encenadas uma sem a outra. (BRECHT, 2013, p. 30; tradução nossa.)⁷⁵

3.2 *Tanikō oder Der Wurf ins Tal* [*Tanikō ou O lançamento no vale*]

O texto que foi traduzido por Elisabeth Hauptmann – e publicado, em 1929, com o título *Tanikō oder Der Wurf ins Tal* [*Tanikō ou O lançamento no vale*] – consistia em uma versão inglesa da fábula japonesa *Tanikō*, intitulada *The Valley-Hurling* [*O lançamento no vale*], elaborada por Arthur Waley⁷⁶ alguns anos antes. A tradução de Hauptmann acompanha, de modo fidedigno, a versão inglesa, a qual apresenta, por sua vez, uma adaptação do mito⁷⁷ japonês, relativizando seu conteúdo religioso propriamente dito.

A análise de *Tanikō oder Der Wurf ins Tal* permite que se perceba a progressiva adaptação proposta por Brecht no *Jasager I*. As peças são muito parecidas. O texto de Hauptmann conta a conhecida estória do menino que sai em uma viagem pelas montanhas com seu professor para ajudar a mãe que está doente. Em *Tanikō*, todavia, a escola pertence ao templo da cidade, e a viagem é uma peregrinação religiosa. O menino decide acompanhar a peregrinação para rezar por sua mãe. As personagens são, além das três, os peregrinos, seu líder e o coro, que aparece, pela primeira vez, para comentar a decisão do menino de acompanhar a viagem.

⁷⁵ “Der elfte Versuch: die Schulopern *Der Jasager* und *Der Neinsager* mit einer Musik von Weill ist für Schulen bestimmt. Die zwei kleinen Stücke sollten womöglich nicht eins ohne das andere aufgeführt werden”.

⁷⁶ Cf. WALEY. *The No Plays of Japan*, 1921.

⁷⁷ Utiliza-se os termos fábula e mito indistintamente para significar o enredo, ou a estória, segundo a conceituação aristotélica. Nesse sentido, ver: SAMPAIO. *Origem do Ocidente: Antiguidade grega no jovem Nietzsche*.

O tom religioso preservado pela tradução também é percebido na motivação das personagens. O professor e a mãe, citados pelo coro, mostram compaixão quando comentam a decisão do menino de viajar:

O CORO. Vocês viram que nenhuma ideia poderia acalmá-lo.
Então, o professor e a mãe disseram em uma só voz:
“Oh, que compaixão profunda!
Profunda como nosso suspiro mais profundo”.
(HAUPTMANN *apud* BRECHT, 2013, p. 18; tradução nossa.)⁷⁸

A última fala do coro, a respeito do lançamento do menino no despenhadeiro, menciona os caminhos difíceis deste mundo e a culpa de cada um, ao realizar o que mandava a tradição:

O CORO.
Então os peregrinos prepararam tudo
E lamentaram os tristes caminhos do mundo
E sua lei amarga
E o lançaram lá em baixo.
Juntaram-se com os pés emparelhados
Na beira do abismo
E o lançaram com os olhos fechados
Nenhum mais culpado do que seu vizinho
E lançaram terra
E pedras lisas
Em seguida.
(HAUPTMANN *apud* BRECHT, 2013, p. 18; tradução nossa.)⁷⁹

Mas não há referência explícita a uma religião, ou a preceitos religiosos, com a ressalva de uma nota de rodapé, no final do texto. A nota é explicativa:

Eu apenas resumi o último coro. Quando os peregrinos alcançam o cume, eles rezam para seu fundador, En No Gyoja, e para o deus Fudo para que o menino fosse devolvido à vida. Em resposta às orações, um espírito aparece carregando o menino em seus braços. Ele o deita sobre os pés do mestre e desaparece, seguindo o caminho invisível que En No Gyoja percorreu quando ele cruzou o Monte Katsuragi até o grande pico, sem descer até o vale. (WALEY *apud* BRECHT, 2013, p. 12; tradução nossa.)⁸⁰

⁷⁸ “DER CHOR. Sie sahen, daß keine Vorstellungen ihn rühren konnten./ Da sagten der Lehrer und die Mutter mit einer Stimme:/ ‘Oh, welche tiefe Frömmigkeit! Tief wie unsere tiefsten Seufzer’”.

⁷⁹ “DER CHOR. Dann bereiteten die Pilger alles/ Und beklagten die traurigen Wege der Welt/ Und ihr bitteres Gesetz/ Und warfen ihn hinab./ Fuß an Fuß standen sie zusammengedrängt/ An dem Rande des Abgrunds/ Und warfen ihn hinab mit geschlossenen Augen/ Keiner schuldiger als sein Nachbar/ Und warfen Erdklumpen/ Und flache Steine/ Hinterher”.

⁸⁰ “I have only summarized the last chorus. When the pilgrims reach the summit, they pray to their founder, En No Gyoja, and to the God Fudo that the boy may be restored to life. In answer to their prayers a Spirit appears carrying the boy in her arms. She lays him at the Priest’s feet and vanishes again, treading the Invisible Pathway that En No Gyoja trod when he crossed from Mount Katsuragi to the Great Peak without descending into the valley”.

Entretanto, Hauptmann não traduz a nota apresentada por Waley e apenas resume o que acontece na versão japonesa: “O final do original japonês relata a ressurreição do menino para uma nova vida” (HAUPTMANN *apud* BRECHT, 2013, p. 18; tradução nossa.)⁸¹. A ausência da tradução pode sugerir que a autora teria recorrido a outras fontes – além daquela que traduziu –, embora não as mencione.

A fábula de *Tanikō* foi recolhida e montada originariamente pelo ator e dramaturgo Konparu Zenchiku, no século XV, compondo o repertório dramático do teatro nô, que floresceu naquele momento. Sua estória remonta, por sua vez, aos séculos VII e VIII, em torno das lendas a respeito do mestre En no Gyôja, fundador da Ordem dos Yamabushi, uma seita do budismo das montanhas (*Bergbuddhismus*), que teria se espalhado pelo Japão no século VI, sobrepondo o Xintoísmo, religião predominante à época. Segundo Krabiël (2001, p. 243), *Tanikō* reflete essa transição religiosa, pois parte da tradição anterior, xintoísta, que solicita submissão ao costume do lançamento no vale e aponta para sua releitura, ao final, com base nos ensinamentos budistas sobre a reencarnação.

O pressuposto da fábula japonesa é um ritual de romaria pelas montanhas. O professor é um mestre da seita Yamabushi. A grande lei prescreve que o adoecimento de algum peregrino denota sua impureza, o que implicaria o prejuízo de toda a romaria, requerendo, portanto, que aquele que adoce seja morto, para que os outros sejam salvos. Os peregrinos sofrem com o adoecimento do menino, mas cumprem a lei, a partir da reflexão proposta pelo coro a respeito da transitoriedade e superficialidade da vida terrena. Morto o menino, o professor não consegue prosseguir com a viagem, em razão do sofrimento que lhe causou, concluindo que ele mesmo deveria ser morto, pois não haveria diferença entre doença e sofrimento. Nesse momento, os peregrinos resolvem rezar para En no Gyôja para que o menino volte à vida, o que desperta a alegria do mestre, pois esse seria o sentido da peregrinação. Revela-se, então, que o menino é uma reencarnação de En no Gyoja, e a estória termina com seu renascimento para uma nova vida. O motivo do lançamento no vale é apresentado como uma espécie de provação para que a ressurreição aconteça.

Embora Brecht se inspire no teatro Nô, em suas ferramentas e motivos, não se pode dizer que *Der Jasager* baseia-se propriamente na fábula de *Tanikō*, pois o texto que Hauptmann traduz já é uma versão secularizada do mito – o que teria servido, segundo seu primeiro

⁸¹ “Der Schluß des japanischen Originals berichtet von der Auferweckung des Knaben zu einem neuen Leben”.

tradutor, Arthur Waley, para uma melhor aceitação pelo público europeu da época. É curioso pensar que Waley supõe a identificação como mecanismo para subsidiar seu trabalho, pois pretendeu adequar o mito ao imaginário europeu do início do século XX, o qual, segundo o tradutor, não vislumbraria sentido em uma fábula que apresentasse sacrifício e reencarnação como valores.

O tradutor, ao omitir o pano de fundo religioso que autorizaria uma valoração positiva do sacrifício – falando aqui sem maiores considerações éticas ou morais a respeito –, acaba por apresentar o horror de um assassinato, porquanto com matizes de um sacrifício sem fundamento. Esse dado passa despercebido em razão da força que um costume ou tradição parecem evocar. É surpreendente pensar que o público pode compreender o sacrifício de uma vida humana, para que a lei seja cumprida, mas não pode – ou não quer – refletir sobre os fundamentos dos princípios religiosos, como se o último arbítrio fosse mais terrível que o primeiro.

Cumpramos ressaltar a postura do menino ao aceitar sua execução, ante o esclarecimento do professor a respeito da lei que vigorava. O professor aborda o menino pedindo que ele o ouça cuidadosamente, como que o tomando em seus braços, embora de modo direto e certo:

O PROFESSOR. Ouça bem. Há muito tempo vigora a lei que diz que, em uma viagem como essa, o peregrino que adoecer deverá ser lançado no vale. Ele morre imediatamente. Se eu pudesse tomar o seu lugar, quão feliz eu morreria! Mas eu não posso te ajudar com isso. (HAUPTMANN *apud* BRECHT, 2013, p. 17; tradução nossa.)⁸²

O menino responde com seu assentimento: ele diz que entende os riscos que corria e que sua tristeza decorreria não de sua morte, mas da dor que causaria em sua mãe:

O MENINO. Eu entendo. Eu bem sabia que poderia perder minha vida nessa viagem.
Apenas o pensamento
Em minha amada mãe e
Em como a árvore de seu sofrimento agora floresce
Por causa de mim
Floresce por causa de muito choro
Meu coração fica pesado.
(HAUPTMANN *apud* BRECHT, 2013, p. 17; tradução nossa.)⁸³

⁸² “DER LEHRER. Hör gut zu! Seit altersher besteht das Gesetz, daß der Pilger, der auf einer solchen Reise krank wird, ins Tal hinabgeworfen werden muß. Er ist sofort tot. Wenn ich deine Stelle einnehmen könnte, wie gern würde ich sterben! Aber so kann ich dir nicht helfen!”

⁸³ DER KNABE. Ich verstehe. Ich wusste wohl, daß ich auf dieser Reise mein Leben verlieren könnte./ Nur der Gedanke/ An meine Mutter und/ Wie der Baum ihres Leides jetzt blühen wird/ Um meinetwillen/ blühen von vielem Weinen/ Macht mir das Herz schwer.

3.3 *Aquele que diz sim I*

A peça *Der Jasager I* foi concebida por Brecht em parceria com Kurt Weill. Em nota junto ao título, os autores pontuam a procedência do texto: “Conforme a peça japonesa *Tanikō*, na versão inglesa de Arthur Waley” (BRECHT, 2013, p.19, tradução nossa.)⁸⁴. Mas a peça, que reproduz grande parte do texto traduzido por Hauptmann, acrescenta novas distinções que a distanciam ainda mais da fábula original.

As modificações do texto desenvolvem o caráter propriamente laico já conferido à peça em sua primeira tradução. Assim, a escola que, em *Tanikō*, fica no templo, no *Jasager I*, localiza-se na cidade; a viagem que, em *Tanikō*, é uma peregrinação (*Pilgerfahrt*), no *Jasager I*, é uma viagem científica (*Forschungsreise*) para encontrar os grandes professores (*die großen Lehrer*). Há um destino para a viagem no *Jasager I*, a cidade do outro lado das montanhas – onde moram os grandes professores e onde se busca conhecimento –, o que a distingue de uma romaria, que já seria um fim em si mesmo. Enquanto, em *Tanikō*, o menino resolve viajar para rezar por sua mãe, no *Jasager I*, ele viaja para buscar remédios para ela.

As personagens também são modificadas: os peregrinos de *Tanikō* são estudantes no *Jasager I*. A postura da mãe do menino revela também diferentes feições: enquanto, em *Tanikō*, ela pede que o menino desista da viagem, por amor a ela, no *Jasager*, é uma mãe proletária, que descreve uma vida de trabalho em função da criança.

Tanikō

A MÃE. Eu ouvi suas palavras. Eu não duvido do que diz o menino, de que ele gostaria de ir às montanhas com o senhor. *Para o menino*: Desde o dia em que seu pai nos deixou, eu não tenho ninguém além de você a meu lado. Você nunca esteve mais distante de meus pensamentos e dos meus olhos, do que o tempo que uma gota de orvalho leva para evaporar. Dá-me de volta a medida de meu amor. Por amor a mim, fique a meu lado. (HAUPTMANN *apud* BRECHT, 2013, p. 15; tradução nossa.)⁸⁵

Der Jasager

A MÃE. Eu ouvi suas palavras. Eu não duvido do que diz o menino, de que ele gostaria de fazer a perigosa caminhada com o senhor. Entre, meu filho.

O menino entra no espaço 2.

Desde o dia em que
Seu pai nos deixou,

⁸⁴ “Nach dem japanischen Stück *Tanikō*, in der englischen Nachdichtung von Arthur Waley”.

⁸⁵ “DIE MUTTER. Ich habe Ihre Worte gehört. Ich zweifle nicht an dem, was der Knabe sagt – daß er gern mit Ihnen in die Berge gehen will. Zum Knaben: Seit dem Tag, an dem uns dein Vater verließ, habe ich niemanden als dich zur Seite. Du warst nie länger aus meinen Gedanken und aus meinen Augen, als ein Tautropfen braucht, um zu verdunsten. Gib mir das Maß meiner Liebe zurück! Bleibe aus Liebe zu mir bei mir!”

Eu não tenho ninguém
Além de você a meu lado.
Você nunca esteve mais distante
De meus pensamentos e dos meus olhos,
Do que o tempo que eu precisava para
Preparar sua comida
Arrumar sua roupa e
Arranjar dinheiro.
(BRECHT, 2013, p. 21-22; tradução nossa.)⁸⁶

Além de marcar o caráter laico, Brecht e Weill propõem uma leitura racionalista da fábula, com o objetivo de mobilizar seu papel pedagógico, conforme comentado por Krabiél:

No programa da estreia, relata Weill, que a peça “em todo seu fundamento, lhes pareceria adequada para utilização imediata em escolas”. A fábula teria valor pedagógico, pois o contexto religioso fora transferido para um contexto iluminista-racional e as exigências religiosas substituídas por reivindicações que uma comunidade coloca para cada um de seus membros. A ele [Weill] serve também uma importante modificação da fábula: “O menino não é lançado no vale, a despeito de sua vontade, mas, antes, ele é questionado e demonstra, através da declaração de seu consentimento, que ele teria aprendido a assumir as consequências sobre si mesmo”. (KRABIEL, 2001, p. 254; tradução nossa.)⁸⁷

Weill destaca o consentimento do menino como marcação do caráter racionalista, considerando, portanto, a autonomia da vontade como fator decisivo para o caráter pedagógico, que exortaria as pessoas – inclusive as crianças – acerca da importância de pensar por si, e não delegar suas decisões a outras pessoas. Contudo, há que se considerar, antes disso, a fala inaugural do coro, que ressoa durante toda a peça e propõe, antecipadamente, a reflexão sobre a validade dessa manifestação de vontade:

O GRANDE CORO.
O mais importante a aprender é o consentimento
Muitos dizem sim, e não há consentimento
Muitos não são questionados, e muitos
Consentem com o engodo. Por isso,
O mais importante a aprender é o consentimento.

⁸⁶ “DIE MUTTER. Ich habe seine Worte gehört. Ich zweifle nicht an dem, was der Knabe sagt – daß er gern mit Ihnen die gefährliche Wanderung machen will. Komm herein, mein Sohn!

Der Knabe tritt in Raum 2.

Seit dem Tag, an dem/ Uns dein Vater verließ/ habe ich niemanden/ Als dich zur Seite./ Du warst nie länger/ Aus meinem Gedächtnis und aus meinen Augen/ Als ich brauchte, um/ Dein Essen zu bereiten/ Deine Kleider zu richten und/ Das Geld zu beschaffen”.

⁸⁷ “Im Programmheft der Uraufführung berichtete Weill, dass ihnen das Stück ‘seiner ganzen Grundhaltung nach sofort für den Gebrauch in Schulen geeignet’ schien (WEILL, S.62). Pädagogisch verwertbar war die Fabel, wenn der religiöse Kontext in einen aufgeklärt-rationalen übertragen und die Anforderungen der Religion ersetzt wurden durch die Ansprüche, die eine Gemeinschaft an ihre einzelnen Glieder stellt. Dem diente auch eine wichtige Veränderung der Fabel: Der Knabe wird nicht ‘willenlos ins Tal hinabgeworfen, sondern er wird vorher befragt, und er beweist durch die Erklärung seines Einverständnisses, daß er gelernt hat, alle Konsequenzen auf sich zu nehmen”.

(BRECHT, 2013, p. 19; tradução nossa.)⁸⁸

Assim, o que fica claro é que a manifestação de vontade autônoma e, portanto, o consentimento, não seriam tão óbvios, uma vez que eles podem ter sido movidos por convicções enganosas, que não condizem com sua atitude ou com seu teor. Por isso, o consentimento é algo que deve ser aprendido, pois pode facilmente falhar, seja em razão da ausência do convencimento verdadeiro de quem o manifeste ou da falsidade do que se apresenta como proposta. Além disso, o consentimento pode advir da ausência de questionamento dos afetados pela proposta.

Na sequência, em confronto com o inaugural elogio da racionalidade, Brecht recupera o grande costume – ou a grande tradição – evocado em *Tanikō*, em razão do adoecimento do menino. No *Jasager I*, todavia, não é o adoecimento do menino, mas são as características da montanha que justificam sua arguição. Em *Tanikō*, o menino adoece e, por isso, precisa ser jogado no despenhadeiro. No *Jasager I*, o menino adoece e, por isso, não pode continuar a expedição, porque, naquele ponto, a montanha apresenta uma formação difícil de ser atravessada, de modo que cada pessoa deve se agarrar à rocha com as duas mãos, sendo impossível levar alguém consigo. Assim, estando o menino doente, ele não poderia prosseguir, porque não conseguiria atravessar o obstáculo.

Consequência disso é que *Der Jasager*, em razão do apelo racionalista, não acompanha as justificativas apresentadas em *Tanikō*, e acaba não oferecendo novas justificativas. Haveria saídas e a expedição poderia retornar, mas isso é resolvido apenas com base na lei. O doente é questionado acerca de sua concordância com um costume, que prevê a resposta a ser dada. “Vocês não devem retornar.”⁸⁹ (BRECHT, 2013, p.26; tradução nossa.), responde o menino, embora não haja explicitação sobre a necessidade de se continuar a expedição. Por esse motivo é que Krabiel (2001, p.247) destaca como problema da fábula justamente o déficit de motivação por ocasião da arguição do grande costume.

Quanto à estrutura da peça, há algumas modificações. *Der Jasager I* é dividida em duas partes, enquanto *Tanikō* não é seccionada, sendo o início da viagem demarcado com uma

⁸⁸ “DER GROSSE CHOR. Wichtig zu lernen vor allem ist Einverständnis/ Viele sagen ja, und doch ist da kein Einverständnis/ Viele werden nicht gefragt, und viele/ Sind einverstanden mit Falschen. Darum:/ Wichtig zu lernen vor allem ist Einverständnis”.

⁸⁹ “DER KNABE. Ihr sollt nicht umkehren”.

rubrica descritiva do espaço. No *Jasager I*, há muitas falas escritas em versos, enquanto, em *Tanikō*, são em versos somente as falas do coro e a última fala do menino.

Há um maior número de intervenções do coro no *Jasager* do que em *Tanikō*. Em *Tanikō*, o coro aparece apenas três vezes, após a decisão do menino, comentando sua convicção e relatando uma fala conjunta da mãe e do professor. Em seguida, após a rubrica que refere à mudança de espaço, o coro aparece relatando que o menino já estaria cansado, ao final da peça. No *Jasager*, o grande coro abre a peça, retornando para comentar a decisão do menino, ao final da primeira parte, e interagir, em seguida, com as personagens, dando a palavra à mãe. É o coro que também abre a segunda parte, relatando a mudança de espaço – que cabia à rubrica em *Tanikō* –, bem como o cansaço do menino.

Há ainda vários coros de personagens no *Jasager*, sendo o primeiro composto pelo menino, a mãe e o professor:

O MENINO, A MÃE E O PROFESSOR
Eu farei (ele fará) a caminhada perigosa
E buscarei remédios e instruções
Para sua (minha) doença
Na cidade do outro lado das montanhas.
(BRECHT, 2013, p. 22; tradução nossa.)⁹⁰

Adiante, há outro coro composto pela mãe e o professor, que comenta o consentimento ou acordo do menino:

O PROFESSOR E A MÃE
Oh, que consentimento profundo!
Muitos consentem com o engodo, mas ele
Não consente com a doença, e sim
Com sua cura.
(BRECHT, 2013, p. 22; tradução nossa.)⁹¹

E, na segunda parte, há vários coros formados pelos três estudantes. Os estudantes só falam em coro, como na primeira fala sobre o grande costume:

OS TRÊS ESTUDANTES. *Entre si:*
Vocês estão ouvindo? O professor disse
Que o menino está apenas cansado por causa da subida.
Mas ele não parece agora totalmente estranho?
Logo depois da cabana vem uma crista estreita.
Só é possível atravessá-la
Agarrando-se à rocha com as duas mãos.
Não podemos carregar ninguém.

⁹⁰ “DER KNABE, DIE MUTTER, DER LEHRER. Ich werde (er wird) die gefährliche Wanderung machen/ Und für deine (meine ihre) Krankheit/ In der Stadt jenseits der Berge/ Medizin holen und Unterweisung”.

⁹¹ “DER LEHRER, DIE MUTTER. Oh, welch tiefes Einverständnis!/ Viele sind einverstanden mit Falschem, aber er/ Ist nicht einverstanden mit der Krankheit, sondern/ daß die Krankheit geheilt wird”.

Não deveríamos seguir o velho costume
E atirá-lo no vale?
*Eles gritam em direção ao espaço 1, com a mão na frente da boca,
como um funil.*
Você está doente por causa da subida?
(BRECHT, 2013, p. 24; tradução nossa.)⁹²

Pode-se dizer que os coros de personagens refletem a formação parcial de acordos, em razão do “dizer em uma só voz”, como relata o coro de *Tanikō*, enquanto o grande coro é um terceiro que observa o transcorrer dos acontecimentos. A presença de formações diferentes evidencia o papel do grande coro como observador, o que fica claro em uma formação em que participam os três estudantes e o grande coro:

OS TRÊS ESTUDANTES, O GRANDE CORO
Nós queremos lhe perguntar (eles lhe perguntaram), se ele deseja
Que se retorne por causa dele.
Porém, mesmo que ele deseje,
Nós não queremos (eles não querem) retornar
Mas sim lançá-lo no vale.
(BRECHT, 2013, p. 25; tradução nossa.)⁹³

O texto apresenta contradições, as quais não estão presentes em *Tanikō*, mas que podem ser vistas nos comportamentos das personagens: elas são expostas criticando-se mutuamente, mas sem que sejam feitos comentários críticos. Assim, embora o professor saiba da situação da mãe de seu aluno, sozinha e doente, ele deixa o menino morrer, relegando-a à solidão definitiva. Dessa maneira, é esvaziado o fundamento do assentimento do professor à viagem do menino, a fim de que seja restabelecida a saúde da mãe e haja condições para ela continuar cuidando dele.

A conjuntura social do menino, igualmente exposta na primeira parte, não é considerada quando o despenhadeiro lhe é sugerido. O menino é aluno e o professor pede que ele “preste atenção”, dizendo que ele não tem escolha. O menino diz sim à sua morte por sugestão da única pessoa que poderia protegê-lo.

Em outro momento, os estudantes conduzem cuidadosamente o menino ao despenhadeiro, suavemente sob a autoridade da tradição. Tudo ocorre como se os fatos não fossem significativos. A tradição – assim como as religiões, supondo a aceitação

⁹² “DIE DREI STUDENTEN *untereinander*: Hört ihr? Der Lehrer hat gesagt/ Daß der Knabe nur müde sei vom Steigen./ Aber sieht er nicht jetzt ganz seltsam aus?/ Gleich nach der Hütte aber kommt der schmale Grat./ Nur mit beiden Händen zuffassend an der Felswand/ Kommt man hinüber./ Wir können keinen tragen./ Sollten wir also dem großen Brauch folgen und ihn/ In das Tal hinabschleudern?/ Sie rufen nach Raum I hinunter, die Hand wie einen Trichter vor dem Mund: Bist du krank vom Steigen?”

⁹³ “DIE DREI STUDENTEN, DER GROSSE CHOR. Wir wollen ihn fragen (sie fragten ihn), ob er verlangt (verlange)/ Daß man umkehrt (umkehre) seinetwegen./ Aber auch wenn er es verlangte/ Wollen wir (wollten sie) nicht umkehren/ Sondern ihn in das Tal hinabwerfen”.

irrefletida de suas construções – leva os fiéis e seguidores a se comportarem de maneira passiva. A repetição irrefletida produz uma espécie de campo hipnótico, e as pessoas dizem sim à sua manutenção. Mas é justamente esse apresentar suave de um fato monstruoso que permite que cada leitor ou espectador perceba o que se passa no palco. Conduzir uma pessoa suavemente ao precipício não é o mesmo que executá-la?

Trata-se de um mito polêmico, a despeito de sua apresentação ou reformulação por Brecht. Conforme comentado por Weill e pela crítica da época, ele permite a reflexão sobre a vida em comunidade e sobre a relação entre seus membros e o todo, para que se questione – o texto não dá respostas – até que ponto cada indivíduo deve responder pela permanência do tecido social. A crítica de Szondi, originalmente publicada em 1966, advoga, conforme se verá, que Brecht pretendia onerar o indivíduo em favor da manutenção da sociedade. Entende-se aqui que justamente a abertura pedagógica do texto de Brecht e as contradições lançam, antes, perguntas ciosas do estranhamento da plateia.

Considerando que se trata de uma *Schuloper* (ópera escolar) concebida conjuntamente por Kurt Weill, cumpre apresentar a proposta musical do compositor, ainda que interesse a este trabalho, de modo prioritário, o texto dramático⁹⁴. Segundo Krabiél (2001, p. 247), foi a qualidade da marcação musical que conquistou as críticas positivas de pedagogos e musicistas.

A composição consiste em dez números musicais fechados, que acompanham os movimentos da peça, feita para quatro vozes: o menino (soprano), a mãe (soprano), o professor (barítono) e os três estudantes (tenores), seguidas do grande coro. Além das vozes, a partitura prevê dois pianos, harmônio e instrumentos de corda, aos quais outros podem ser acrescentados.

O detalhamento dos dez números musicais ajuda a perceber as diferentes situações da peça. O movimento do número 1 é o coro inicial, um cânone de duas vozes, ao qual se segue, do número 2 ao 4, a sequência de falas da mãe, do professor e do menino, até o pedido do menino para ir junto na expedição. O número 5 começa com o retorno do professor até o quarto da mãe para relatar o pedido do menino. O número 6 é a sequência de coros, que se inicia com o grande coro e termina com a fala da mãe. O número 7 já inaugura a segunda parte da peça: o início orquestrado é o mesmo da primeira parte, seguido do texto inaugural. Em seguida, é que o coro canta o texto da segunda parte, com

⁹⁴ O áudio do *Jasager*, gravado à época por iniciativa de Weill, pode ser acessado no endereço eletrônico: <https://www.youtube.com/watch?v=YZWMWIZkXFE>.

outro ritmo, mais rápido que o primeiro, o que leva prontamente ao número 8, que começa com a constatação do professor: “Nós subimos rápido...”⁹⁵ (BRECHT, 2013, p. 23; tradução nossa.), seguida das queixas do menino. O número 9 começa com o relato dos três estudantes “Nós pretendemos dizer isso ao professor.”⁹⁶ (BRECHT, 2013, p. 25; tradução nossa.). E o número 10, mais longo e com diferentes marcações rítmicas, começa lentamente, com a fala do professor: “Ouça bem.”⁹⁷ (BRECHT, 2013, p. 26; tradução nossa.). A fala do professor arrasta-se melancólica ao som do piano, e o menino responde no mesmo ritmo: “Eu entendo.”⁹⁸ (BRECHT, 2013, p. 26; tradução nossa.). Seguem-se o questionamento solene do professor – destacadamente com um ritmo e uma força contrastantes com a fala anterior – e os comentários ligeiros dos estudantes e do coro, mas não tão ligeiro quanto no início (KRABIEL, 2001, p.247).

Trata-se de uma música simples de ser executada e fácil de se cantar, conforme intencionado pelo próprio Weill, que apresentou a importância de sua composição para que fosse fixada a intencionalidade ou o *Gestus*⁹⁹ da peça (WEIL, 1975, p. 42). Segundo Krabiel, (2001) a peculiaridade do texto reside em sua fixação rítmica, dada pela música, o que otimiza sua compreensão.

3.4 A contra peça *A medida*

A fábula do *Jasager* encontrou resistência entre o círculo de amigos de Brecht e Weill, sobretudo junto a Hanns Eisler, em razão do pontuado caráter apolítico, frisado por Kurt Weill, conforme consta nas anotações de Krabiel:

Em razão da tentativa da crítica de o vincular à *Ópera dos Três Vinténs* e ao estilo da canção, Weill tomou a nova obra como extraordinariamente importante: “Também a postura totalmente apolítica, mas puramente humana do texto é válida nesse momento”. (KRABIEL, 2001, p. 242; tradução nossa.)¹⁰⁰

Como visto, Brecht resolveu compor uma espécie de “contra peça” (*Gegenstück*), que apresentava uma concretização para a proposta de *Aquele que diz sim*. Trata-se de *Die*

⁹⁵ “DER LEHRER. Wir sind schnell hinangestiegen”.

⁹⁶ “DIE DREI STUDENTEN. Wir wollen es dem Lehrer sagen (...)”.

⁹⁷ “DER LEHRER (...) Hör gut zu! (...)”.

⁹⁸ “DER KNABE. Ich verstehe”.

⁹⁹ Cf. capítulo 4.

¹⁰⁰ “Wegen der Versuche der Kritik, ihn auf die Dreigroschenoper und den Songstil festzulegen, hielt Weill das neue Werk für außerordentlich wichtig. ‘Auch die völlig unpolitische, rein menschliche Haltung des Textes ist günstig in diesem Moment’”.

Maßnahme [A medida], a qual foi musicada por Eisler e submetida ao Festival Nova Música de Berlim, juntamente com *Der Jasager I*, para que fosse apresentada na sequência. Mas a proposta gerou forte controvérsia junto à coordenação do Festival, que barrou a apresentação de *A decisão*, o que levou Brecht e Weill – este em solidariedade ao amigo – a retirarem o *Jasager* da programação.

A medida – dentre outras consequências, a começar pela rejeição de sua exibição no *Festival Nova Música de Berlim* e a consequente desistência de Weill exibir *Aquele que diz sim I* naquela edição do Festival – renderia a Brecht diversas questões ideológicas. Entre elas, as ácidas críticas oriundas de partidários socialistas ou democráticos – até a crítica posterior de Hannah Arendt (1987), que solicita o perdão ao cidadão Brecht, para que o poeta pudesse ser lido. O tipo de questão suscitada pela contra peça fica mais claro ao se compreender seu enredo e o conteúdo da medida presente dá título, a saber: a morte de um companheiro do partido pelos seus camaradas, pois ele havia se tornado um obstáculo à revolução.

A peça conta a história de um Jovem Camarada que se une a Três Agitadores que vêm de Moscou em direção à cidade chinesa de Mukden, para fazer propaganda e apoiar o Partido Socialista Chinês nas fábricas. Os Agitadores encontram o Jovem Camarada em uma pequena cidade no caminho, e acabam levando-o consigo, para que fosse cumprido o propósito de doutrinar os operários chineses com o ABC do comunismo. Nesse percurso, o Jovem Camarada é escalado para diversas ações, nas quais deveria fazer prevalecer o propósito revolucionário e a segurança do coletivo. Porém, ele acaba se rendendo sempre a seus próprios valores e sentimentos, até se deparar com uma situação limite em que ele decide por uma ofensiva imediata, contrariamente aos agitadores e ao que seria o entendimento do Partido:

O JOVEM CAMARADA – Então, eu pergunto: os clássicos toleram que a miséria espere?

OS TRÊS AGITADORES – Eles falam de métodos que abrangem a miséria em toda a sua dimensão.

O JOVEM CAMARADA – Então, os clássicos não são a favor de que se dê ajuda imediata a todo miserável?

OS TRÊS AGITADORES – Não.

O JOVEM CAMARADA – Então, os clássicos são uma merda e eu os rasgarei; pois o homem, como ser vivo, berra, e a sua miséria rompe todos os diques do ensinamento. Por isso, darei início agora à ação, agora e já, pois eu berro e rompo os diques do ensinamento.

Ele rasga os escritos.

OS TRÊS AGITADORES – Não os rasgue! Precisamos deles,
De cada um deles. Veja a realidade! A sua revolução é feita rapidamente
E dura apenas um dia,
Amanhã será sufocada.
A nossa revolução começa amanhã.
Vence e transforma o mundo.
A sua revolução acaba quando você acaba.
A nossa revolução continuará.
(BRECHT; 1988, p.258)

Como consequência da ação do Jovem Camarada, o coletivo é exposto ao perigo, tendo em vista que a presença dele pode delatar os camaradas, razão pela qual o grupo decide que ele deve morrer e seu corpo é lançado em uma mina de cal, para que os vestígios fossem apagados. Seguindo o esquema de *Aquele que diz sim I*, o Jovem Camarada concorda com sua própria execução, em benefício do coletivo, para que este não fosse apanhado pela polícia – o que frustraria o propósito revolucionário.

Assim, pode-se dizer que o que estava em questão era o ideal comunista, de cujo afeiçoamento Brecht é acusado. Mas não se pode olvidar que, nessa ocasião, Brecht também é acusado e perseguido pelo Partido Comunista por expor questões que não teria propriedade e autorização para abordar. Ademais, a experimentação formal do dramaturgo não deixaria um posicionamento tão exposto, como parece estar em *A medida*. Cumpre recuperar as peças anteriores, para que seja observado o exercício realista de Brecht, bem como a sequência dos acontecimentos, tendo em vista o desenvolvimento do novo formato que vinha sendo concebido.

É certo que *A medida* é consequência do *Jasager I* e, ao mesmo tempo, mote para o *Neinsager* e para o *Jasager II*. Desse modo, ela pretende resolver as questões suscitadas com a apresentação do *Jasager I* – como o déficit de motivação –, o que faz com uma abordagem realista, que confere nomes e um contexto social específico para o esquema do *Jasager*.

Tomada de um ponto de vista formal, a contraposição de *A medida*, dado seu caráter abertamente realista, além de antever por onde seguiria o teatro épico, permite que se veja, por contraste, o que está em questão no *Jasager*, considerando que são peças diferentes, mas que existem em independência. No *Jasager*, são mínimos os elementos dramáticos, tais como a subjetivação da personagem e a delimitação do espaço – o que, segundo Brecht sugeriu, deveria ser estendido à encenação.

3.5 As primeiras apresentações de *Aquele que diz sim I* nos comentários de alunos participantes e espectadores

3.5.1 Estreia

Como visto, a estreia de *Aquele que diz sim I* aconteceu no *Instituto Central para Educação e Aulas* da Rua Potsdamer, em Berlim, no dia 23 de junho de 1930, com um elenco formado por estudantes oriundos de diversas escolas da cidade. Naquela ocasião, dois participantes manifestaram sobre sua própria atuação: presente na foto abaixo, Otto Hopf era concluinte do Ensino Médio e interpretou o papel do professor; e Werner Schorisch, membro do coro e da orquestra juvenil, atuou como flautista, conforme consta da publicação de Szondi (2013).



101

Otto Hopf relata a primeira impressão dos alunos ao saberem que iriam encenar a ópera, bem como o espanto que o texto dela provocou já na primeira leitura realizada pelo professor e maestro que regeu a apresentação – Heinrich Martens, ou Prof. Martens, como Hopf o menciona:

Inicialmente, todos ficaram sem palavras, pois muitos, especialmente os menores, nunca tinham sequer visto uma ópera antes, e agora tinham que atuar eles mesmos em uma! Nós, os mais velhos, perguntamos de quem era a ópera e quem tinha escrito o texto, quando soubemos que o texto era de Bert Brecht e a música de Kurt Weill. Prof. Martens leu então o texto de Brecht para nós e o efeito que esse estranho texto provocou foi espantoso. (HOPF *apud* SZONDI, 2013, p. 64; tradução nossa.)¹⁰²

¹⁰¹ Encenação de *Der Jasager* em 1930. Foto retirada de WILLET, 1967, p. 90.

¹⁰² “Alles war zunächst sprachlos darüber, denn viele, besonders von den Kleineren, hatten vielleicht noch nie eien Oper gesehen und nun sollten sie selbst eine Oper aufführen! Wir Größeren fragten, von vem die Oper sei und wer den Text geschrieben habe und erfuhren, daß der Textdichter Bert Brecht war und die Musik von Kurt Weill stammte. Prof. Martens las und dann das Textbuch von Brecht vor und die Wirkung, die dieser seltsame Text mit sich brachte war frappant”.

O aluno apresenta, em seguida, suas impressões a respeito da simplicidade e da curta extensão das frases, especialmente quando se compara com a obra anterior de Brecht, e cogita das intenções pedagógicas do autor:

Essas frases curtas, sucintas e simples provocam, primeiro, um certo ceticismo, mas o ceticismo é o primeiro passo para a convicção, como disse Oscar Wilde e, de fato, nós nos acostumamos rapidamente com essas formas estranhas, apesar de que nem sempre elas são tão fáceis de compreender, especialmente para os alunos menores. (HOPF *apud* SZONDI, 2013, p. 65; tradução nossa.)¹⁰³

Outro ponto interessante para essa pesquisa é o destaque que Hopf dá à sentimentalidade de algumas partes do texto, e como isso atraia a atenção dos alunos:

Eu disse mesmo sentimentalidade, que, certamente, está presente, pois quando o menino, ao final, canta “Eu bem sabia que poderia perder minha vida nessa viagem. O pensamento em minha mãe seduziu-me a viajar”, dói o coração de verdade. (HOPF *apud* SZONDI, 2013, p. 66; tradução nossa.)¹⁰⁴

Hopf também se manifesta a respeito do Coro, que aparece, segundo o aluno, como observador – especialmente no coro inaugural – e, ao mesmo tempo, participante, uma vez que comenta as ações, anuncia o que vem pela frente e até critica a atitude das personagens:

Ele é espectador e participa ativamente, intermediando os acontecimentos (“Vocês viram que nenhuma ideia poderia abalá-lo”), ele se ocupa também dos acontecimentos em progresso (“segundo ato, as pessoas iniciaram a viagem”) e ele faz até mesmo crítica (“Juntaram-se com os pés emparelhados na beira do abismo, nenhum mais culpado do que seu vizinho”). (HOPF *apud* SZONDI, 2013, p. 66; tradução nossa.)¹⁰⁵

E, ao final, Hopf relata o entusiasmo de todos nos ensaios, sendo que, em um deles, Brecht e Weill estavam presentes:

Os ensaios que aconteceram no Instituto Central para Educação e Aulas, apesar do enorme calor e do pouco tempo, eram sempre um acontecimento para nós. Era nossa vida real e nós experimentávamos o texto e a música sempre como se fosse a primeira vez. A ópera conseguia sempre prender nossa atenção e essa é a razão para o sucesso

¹⁰³ “Diese Kurzen, knappen und einfachen Sätze erregten zunächst eine gewisse Skepsis, aber die Skepsis ist ja immer der erste Schritt zur Überzeugung, wie Oskar Wilde sagt, und in der Tat gewöhnten wir uns schnell an diese seltsamen Formen, obwohl sie oft nicht ganz einfach besonders für die kleineren Schüler, zu verstehen sind”.

¹⁰⁴ “Ich sagte eben Sentimentalität, gewiß ist Sentimentalität vorhanden, denn wenn z.B. der Knabe zum Schluß singt: ‘Ich wußte wohl, daß ich auf dieser Reise mein Leben verlieren konnte [sic!], doch der Gedanke an meine Mutter hat mich verführt zum Reisen kann’ einen Recht weh ums Herz werden”.

¹⁰⁵ “Er ist Zuschauer und nimmt aktiv daran teil, die Geschehnisse zu übermitteln (‘sie sahen, daß keine Vorstellungen ihn rühren konnten’), er kündigt auch die fortschreitende Handlung an (‘zweiter Akt, die Leute haben die Reise in die Berge angetreten’) und er übt sogar Kritik (‘Fuß an Fuß zusammengerängt standen sie am Abgrund, keiner schuldiger als sein Nachbar’).”.

da apresentação, e também um sinal que mostra que a ópera é apropriada para a escola. (HOPF *apud* SZONDI, 2013, p. 66; tradução nossa.)¹⁰⁶

Werner Schorisch, por sua vez, conta como a proposta musical era nova para o coro e para a orquestra – visto que, até então, eles só tinham trabalhado com peças clássicas – e ressalta como não houve dificuldades para sua preparação:

O material não causou dificuldades. O que eu mais gostei foi da música, por causa da clareza da melodia, apesar do que havia muito de primitivo. Uma opinião interessante – eu falo pelos membros do coro e do grupo instrumental: “Essa música não vai perder seu efeito com a apresentação, mas ela é facilmente mal compreendida”. (HOPF *apud* SZONDI, 2013, p. 67; tradução nossa.)¹⁰⁷

O aluno apresenta seu ponto de vista e o de outros integrantes, que destacaram como os efeitos da música seriam para o público, embora as intenções pudessem passar despercebidas para os não especialistas ou diletantes.

Sobre o texto, o aluno reflete, a partir de comentários dos colegas, o que seria o aprendizado coletivo que a peça poderia promover. Houve divergências quanto ao sentido da ideia de consentimento (*Einverständnis*) e se a vontade pessoal deveria ser submetida à vontade do coletivo, como o texto parecia sugerir. O aluno conclui saindo do texto propriamente dito e refletindo sobre a experiência que eles puderam ter:

Eu não sei se é imaginação minha, mas eu tenho a impressão de que os ensaios e a apresentação da ópera escolar agregaram fortemente os membros do coro e do grupo instrumental. É muito diferente tocar os velhos mestres, com todo o respeito, ou algo especialmente atual, como a ópera escolar de Brecht e Weill. Existem problemas que nos tocam pessoalmente, no que diz respeito ao texto e à música, e que, por conseguinte, promovem pensamentos mais abrangentes. O que dizer dessa vivência coletiva para um projeto de educação para a coletividade, não seria preciosa? (HOPF *apud* SZONDI, 2013, p. 68; tradução nossa.)¹⁰⁸

¹⁰⁶ “Die Proben, die im Zentral-Institut für Erziehung und Unterricht stattfanden, waren trotz der großen Hitze und der kurzen Zeit, die zur Verfügung stand, immer ein Ereignis für uns. Wir waren bei der Sache und erlebten den Text und die Musik immer wieder von neuem. Die Oper hat uns stets wieder packen können und das ist wohl auch der Grund für das gute Gelingen der Aufführung, aber auch zugleich ein Beweis dafür, wie sehr die Oper für den Schulbetrieb geeignet ist”.

¹⁰⁷ “Schwierigkeiten machte uns der Stoff (...) kaum. Die Musik an sich gefällt mir vor allem durch die Klarheit der Melodieführung. Trotzdem spürt man manchmal zu sehr das gewollt Primitive. Ein Urteil – ich spreche nur von Mitgliedern des Chores und der Instrumentalgruppe – ist wohl beachtenswert: ‘Diese Musik wird bei der Aufführung ihre Wirkung nicht verfehlen, aber man hört sie sich leicht über’”.

¹⁰⁸ “Ich weiß nicht, ob ich mir das einbilde, aber ich habe den Eindruck, daß die Proben und die Aufführung der Schulooper ein stärkeres Band unter den Mitgliedern des Chores und der Instrumentalgruppe geknüpft haben. Es ist doch etwas anders, ob man alte Meister, so hoch ich sie auch schätze, oder etwas derartige Aktuelles wie Brecht-Weills Schulooper musiziert. Da sind Probleme, die uns musikalisch und textlich viel persönlicher berühren, die uns in folgedessen viel mehr unter einen umfassenden Gedanken stellen. Und ist dieses gemeinsame Erleben zum Zwecke der Gemeinschaftserziehung nicht ganz besonders wertvoll?”

A proposta – que ganhou notoriedade, especialmente, em razão da música composta por Kurt Weill – foi amplamente aceita pela crítica e pela imprensa. Após a estreia, em 1930, segundo documentação de Krabiel (2001, p. 248), houve mais de 15 apresentações em escolas e, entre 1931 e 1932, foram contabilizadas mais de 40 apresentações em escolas e teatros, além de muitas apresentações no exterior.

3.5.2 Apresentação na Escola Karl Marx

No entanto, houve críticas positivas vindas de grupos de extrema direita, o que incomodou o dramaturgo, levando-o, juntamente com Weill, a apresentar a ópera escolar ao público para o qual ela teria sido concebida, conforme Krabiel pontua:

A arbitrariedade das interpretações e também o aplauso vindo do lado errado pareceram surpreender Brecht, quando ele, voltando do sul da França para Berlim, tomou conhecimento das discussões em torno do *Jasager*. Por isso, ele aprovou a possibilidade de avaliar a ópera escolar em contato com aqueles para quem ela teria sido escrita. (KRABIEL, 2001, p. 249; tradução nossa.)¹⁰⁹

Brecht encenou *Der Jasager I* para os alunos da Escola Karl Marx, em Berlim – que oferecia ensino fundamental, médio e técnico –, com o objetivo de ouvir comentários e receber sugestões. Depois da apresentação, o texto foi discutido com alunos de várias idades, de 11 (onze) a 20 (vinte) anos, provenientes do ensino regular e do curso profissionalizante, e suas contribuições foram compiladas em um protocolo¹¹⁰. Ele serviu de inspiração e motivação para a escritura da última versão da peça, *Der Jasager und Der Neinsager*, por Brecht, sem que houvesse, dessa vez, a contribuição de Weill.

Os comentários descrevem as impressões dos espectadores e sugerem modificações para a dramaturgia, como neste excerto de um aluno oriundo do ensino médio, que não foi identificado:

A peça não é apropriada para a nossa escola, pois o professor da história é muito sangue-frio e nossa escola pode ser comparada com ele... A pesquisa não é tão importante como uma vida humana. (BRECHT, 2013, p. 59; tradução nossa.)¹¹¹

¹⁰⁹ “Die Beliebigkeit der Auslegung, auch der Beifall von der falschen Seite, scheinen B. überrascht zu haben, als er, aus Südfrankreich nach Berlin zurückgekehrt, Kenntnis von den Diskussionen um den *Jasager* erhielt. Er begrüßte deshalb die Möglichkeit, die Scholoper im Kontakt mit jenen zu überprüfen, für die sie geschrieben worden war”.

¹¹⁰ O protocolo a que se tem acesso na obra completa de 1967 (reeditada em 1982), bem como na edição de *Der Jasager e Der Neinsager*, organizada por Peter Szondi em 1966, compreende uma versão reduzida, com cortes dos depoimentos que teriam sido feitos pelo próprio Brecht.

¹¹¹ “Das Stück ist nicht geeignet für unsere Schule, da der Lehrer des Spieles sehr kaltblütig ist und damit unsere Schule verglichen werden kann... Die Forschung ist nicht so wichtig wie ein Menschenleben”.

Percebe-se que o espectador, ao mencionar o professor e compará-lo com os de sua escola, ainda organiza seu olhar com base em uma postura representacional, como quem busca referências dadas *a priori*, pois pensa na existência de uma escola, cujo professor é inescrupuloso. Mas o aluno não fica nessa observação, uma vez que traça uma comparação e avalia se a peça seria adequada para o contexto específico da recepção. A identificação inicial não aprisiona o espectador no universo da história, mas o projeta, imediatamente, para seu próprio contexto. Esse aluno continua seus comentários sugerindo possibilidades diferentes para a dramaturgia:

Mantém-se a peça; o menino não pode continuar, então fica e espera. A fome o obriga a se jogar de livre vontade no vale... Deveria se seguir ainda um epílogo judicial... Mantém-se a peça; o menino é levado junto com grande esforço. No caminho, dois escorregam e despencam... Amarrar o menino e levá-lo junto... (BRECHT, 2013, p. 59; tradução nossa.)¹¹²

O aluno sugere três prosseguimentos possíveis. No primeiro, o menino é deixado e se joga no vale, por sua própria vontade e necessidade. A ele deveria ser seguido um epílogo judicial, certamente para se avaliar qual vontade teria sido feita afinal ou sobre as responsabilidades pelo infortúnio. No segundo, o menino é levado junto, mas isso conduz a um acidente na primeira possibilidade, fazendo com que outras pessoas caíssem no vale. Já na terceira, o menino é amarrado, talvez para não se permitir que ocorra o acidente.

A fala desse aluno parece elaborar progressivamente o aprendizado que poderia ser feito na situação. Deixar o menino morrer pelo grupo não é algo óbvio, mesmo que essa morte seja causada por ele próprio, pela fome que sentiu ao ser deixado no caminho. Por essa razão, seria necessária a sequência judicial.

Percebe-se a consciência do caráter ficcional da trama. Ao refletir e pensar sobre outros finais possíveis, os espectadores manipulam o texto, que não é tomado como definitivo ou como se fosse realidade. Ele é ficcional, artístico e, portanto, construído – se foi construído, poderia ser igualmente de outra maneira.

Dentre os comentários, há uma crítica à fábula, feita também por alunos oriundos do ensino médio, que marca a ausência de justificativa, alegada por Krabiél (2001), do menino para sustentar sua escolha. Parece uma elaboração daquela primeira crítica, que

¹¹² “Das Spiel bleibt; der Junge kann nicht mehr weiter, bleibt aber und wartet. Der Hunger zwingt ihn, und er stürzt freiwillig in die Tiefe... Es soll noch ein gerichtliches Nachspiel folgen... Stück bleibt; der Junge mit großen Anstrengungen mitgenommen. Auf dem Wege rutschen zwei ab und stürzen ab... Durch Anseilen den Jungen mitnehmen...”

procura por caminhos em que o (auto-)lançamento do menino no vale pudesse ser justificado:

Mais vozes aderem à opinião de que o destino do Jasager é apresentado de modo que não se pode ver sua necessidade. Por que toda a coletividade não volta atrás e salva seu membro doente, ao invés de matá-lo?... Desse lado, vem a sugestão de realizar a cena da subida da montanha e da queda de modo mais forte, e, talvez assim, dar causa ao necessário entendimento... A mística, que a ópera leva a cabo, não é recebida de modo confortável... A motivação da ação não é suficientemente clara... Grupo do OI, 18 anos. (BRECHT, 2013, p. 59; tradução nossa.)¹¹³

H. Zeschel, de 17 anos, relata que a maioria de seus colegas aprecia a peça, e sugere uma modificação externa, no programa, para ressaltar a plausibilidade dos acontecimentos apresentados:

Grande parte da sala entende que a peça deve continuar como está. Por ocasião da apresentação, o programa deveria, no máximo, conter um esclarecimento... Nessa introdução, deve-se tentar convencer o espectador da necessidade desse acontecimento, que é brutal, embora verídico. H. Zeschel, UIb, 17 anos. (BRECHT, 2013, p. 63; tradução nossa.)¹¹⁴

Esse aluno parece atentar para a possível descrença do espectador quanto à fábula, como destacado por outros alunos, como M. Tautz, de 14 anos. Tautz entende que a peça poderia ser compreensível apenas em seu contexto de origem, sendo útil, no contexto em que é encenada, apenas para mostrar o caráter prejudicial da superstição:

A peça poderia ser utilizada justamente para mostrar o caráter prejudicial da superstição. Ela talvez seria compreensível a partir de sua terra natal japonesa. Para nós, ela é estranha, sendo palatável, no máximo, para apreciadores de arte... M. Tautz, UIIa, 14 anos. (BRECHT, 2013, p. 63; tradução nossa.)¹¹⁵

M. Tautz ressalta como a peça parece estranha em outro contexto que não compartilha aquela tradição. Se, no Japão, o sacrifício do menino poderia ser compreensível, na Alemanha, ele soa estranho. Esse espectador também tenta realizar uma compreensão pautada pela referência. A peça apresentada não faz, na sua opinião, conexão com a

¹¹³ “Mehrere Stimmen schließen sich der Ansicht an, daß das Schicksal des Jasagers nicht so dargestellt ist, daß man seine Notwendigkeit sieht. Warum ist nicht die ganze Gesellschaft umgekehrt und hat das kranke Glied gerettet, anstatt es zu töten? ... Von dieser Seite kommt der Vorschlag, die Szene des Bergsteigens und des Abstürzes stärker zu realisieren, und dadurch vielleicht das nötige Verständnis herbeizuführen... Die Mystik, die die Oper durchzieht, wird nicht angenehm empfunden... Die Motivierung der Handlung ist nicht deutlich (real) genug... ”

¹¹⁴ “Der größte Teil der Klasse ist der Meinung, daß das Stück unbedingt so bleiben müsse. Bei der Aufführung sei höchstens das Programm mit einer Erklärung zu verstehen... Es muß in dieser Einleitung versucht werden, den Zuschauer von der Notwendigkeit dieser brutalen, jedoch nicht lebensunwahren Sache zu überzeugen”.

¹¹⁵ “Man könnte das Stück gerade dazu benutzen, die Schädlichkeit des Aberglaubens zu zeigen. Es wäre vielleicht aus seiner japanischen Heimat heraus verständlich, uns aber fremd, höchstens etwas für künstlerische Feinschmecker... ”

realidade. Mas, ao mesmo tempo, o aluno não acredita na verdade da peça: a fábula é criticável, por ser inaceitável, segundo seu olhar, no contexto de sua recepção.

Talvez a sugestão do aluno H. Zeschel – acerca da apresentação de esclarecimentos no programa da peça – permitiria uma ampliação de seus efeitos, com o alcance de mais espectadores, como no caso de M. Tauzt. Além disso, fomentaria reflexões mais implicadas, em que os espectadores pudessem marcar melhor o que difere seu lugar daquele encenado.

W. Berg, de 12 anos, destaca o papel da música e sua importância para que se evite a aclimatação total do espectador. O aluno percebe que a música não acompanha o texto. No seu entendimento, ela é, na maior parte, ligeira, ao contrário da gravidade do texto – e anota os efeitos que isso produz:

É completamente novo para nós que, nessa peça, a música não acompanhe o texto. Ao final, quando o menino está morto, outro compositor deixaria tocar provavelmente um acorde festivo e prolongado como acompanhamento do coro. Por isso, [porque a música não acompanha o texto] fica-se tão assustado com essa cena, que se guarda apenas essa parte na cabeça e não se tem clareza sobre outras partes. Isso acontece em razão da abordagem ligeira de Bertolt Brecht. A música na ópera de Bertolt Brecht é constantemente ligeira. Apenas quando o menino está morto, a música para o canto do coro “Ele estava morto” se apoia fortemente no movimento correspondente. Através da abordagem ligeira e leve de Brecht, tem-se uma visão conveniente da ópera, pois ela não é penetrante em nenhuma parte, de modo a tirar lágrimas de alguém, e também não desviante, de modo que se pudesse dizer que não se teria nenhuma ideia de alguma parte, mas tão somente do todo da ópera. (...) W. Berg, Série IVa, 12 anos (BRECHT, 2013, p. 60; tradução nossa.)¹¹⁶

E ele continua, em relação à fábula, sugerindo que o menino deveria hesitar, que não deveria aceitar tão imediatamente seu destino:

Infelizmente, o texto da ópera não é muito convincente em uma parte. O menino é quase idealizado como um mártir, pois ele se conduz livremente à morte, sem resistência. Quase se poderia dizer que o menino aceita o desejo dos camaradas, porque é esse o seu desejo que ele não pronuncia. Como seria se o menino hesitasse um pouco? Em nossa opinião, a ópera teria também um efeito mais importante se o

¹¹⁶ “Völlig neu ist uns, daß in diesem Stück die Musik nicht mit dem Text gleichläuft. Zum Schluß, als der Knabe tot ist, würde ein anderer Komponist wahrscheinlich einige feierliche, langanhaltende Akkorde als Begleitung des Chors laufen lassen. Dadurch ist man von dieser Szene so erschüttert, daß man nur diesen Teil im Kopf behält und sich über anderer Teile gar nicht im klaren ist. Dieses wird durch Bertolt Brechts flotte Art beseitigt. Die Musik ist in Bertolt Brechts Oper immer gleichbleibend flott. Als nun der Knabe tot ist, ist die Musik zum Gesang des Chors ‘Und er war tot’ sehr stark an einen jetzigen Tanz angelehnt. Man hat durch die leichte flotte Art Bertolt Brechts einen Überblick über die Oper, der sehr vorteilhaft ist, denn sie ist an keiner Stelle so ergreifend, daß einem direkt Tränen ausgepreßt werden, und auch nicht so ablehnend, daß man sagen kann, man hätte über einzelne Stellen gar keinen Überblick, sondern man könne sich nur die Oper als Ganzes vorstellen...”

menino hesitasse... De modo geral, nossa opinião é que a peça só é familiar àqueles poucos que também poderiam conduzir alunos sem muito esforço... W. Berg, Série IVa, 12 anos. (BRECHT, 2013, p. 60; tradução nossa.)¹¹⁷

Quanto ao destino do menino, W. Berg sugere outra finalização, para se mitigar a culpa dos estudantes por sua morte. Sem adentrar ou analisar o conteúdo dessas declarações, ou suas motivações, pode-se perceber a disparidade das visões de mundo circundantes e o desafio que elas poderiam oferecer a Brecht:

Ou o estudante também fica doente e a expedição tem que retornar, apesar de o menino querer que ele seja lançado no despeñadeiro. Ou eles devem tentar atravessar a fenda e, com isso, o menino despenca, ou talvez todos, de maneira que, depois, nenhum tenha culpa pela morte do menino... W. Berg, Klasse IVa, 12 anos. (BRECHT, 2013, p. 60; tradução nossa.)¹¹⁸

Outro aluno, B. Korsch, de 10 anos, declara que relatará apenas os comentários dos colegas. Da sequência de falas, pode-se deduzir que houve uma discussão na sala, pois há continuidade e contraposição entre algumas. Há mais posicionamentos divergentes, e até mesmo um relato que concorda com o fim trágico do menino, pois a presença de um membro doente não colaboraria com a expedição. Nessa sequência, outro aluno recupera sua referência pessoal em uma viagem nas montanhas, mas não consegue projetar uma situação limite como a relatada. Nos termos de Korsch:

Eu escrevo apenas o que os alunos dizem. “A ópera é muito triste.” “Ela não soa bem.” “Na ópera, canta-se.” “As frases são estranhas e o verso não as acompanha.” “Eu gosto muito da peça, somente acho que não está certo com o costume.” “É bom que os doentes sejam jogados lá em baixo (sic!), senão ele se martiriza mais.” “Isso é assassinato.” “Eu também estive em cabanas nos Alpes, mas lá sempre achamos algo para comer, todas as noites chegava alguém, a quem a louça pertencia.” B. Korsch, VIb, 10 anos. (BRECHT, 2013, p. 61; tradução nossa.)¹¹⁹

¹¹⁷ “Leider ist der Text in der Oper an einer Stelle nicht sehr überzeugend. Der Knabe wird fast zu einem Märtyrer verklärt, denn er zieht freiwillig, ohne Widerstand, in den Tod. Man könnte fast meinen, der Knabe geht auf die Wünsche der Kameraden ein, weil es auch seine Wünsche sind, die er allerdings nicht ausspricht. Wie wäre es, wenn der Knabe erst ein wenig zaudert? Nach unserer Meinung hätte die Oper dadurch auch eine Hauptwirkung, wenn der Knabe erst ein wenig zaudert... Im ganzen ist unsere Meinung, daß das Stück zu den wenigen gehört, die auch Schüler ohne große Anstrengung aufführen können...”

¹¹⁸ “Entweder soll der Student auch krank werden und die Expedition soll umkehren, obwohl der Knabe will, daß man ihn den Felsen hinunterstürzt. Oder sie sollen versuchen, über den Pfad zu kommen, und dabei soll der Junge abstürzen oder auch alle, so daß nachher keiner die Schuld an die Tod des Knaben hat...”

¹¹⁹ “Ich schreibe nur, was die Schüler sagen. ‘Die Oper ist sehr traurig’. ‘Sie klingt nicht gut’. ‘In der Oper wird doch gesungen’. ‘Es ist komische Satzstellung, und der Vers gehört nicht dazu’. ‘Das Stück gefällt mir sehr gut, nur das mit dem Brauch ist, glaube ich, nicht richtig’. ‘Es ist gut, daß man die [sic!] Kranken runterwirft, denn sonst quält er sich mehr’. ‘Das ist ja Mord’. ‘Ich war auch in den Alpen in Hütten, da haben wir aber immer was zu essen gefunden, da kommt jeden Abend jemand hin, dem das Geschirr gehört’”.

E ele continua apresentando comparações feitas pelos alunos entre o que é descrito na peça e a situação deles próprios – como em “Nós não somos fracotes” ou no relato que apresenta a saúde da mãe como justificativa para o autossacrifício:

“Isso com o Jasager é seguinte, ele diz sim sem o saber, e o mesmo acontece com a mãe. Mas eles o trouxeram para cima, é o que se ouve, e eu penso que não se poderia levar ninguém para lá.” “Somente até o abismo.” “A peça é mais apropriada para adultos.” “Nós não somos fracotes.” “Eu acho que ele deveria escrever mais claro.” “Eu acho que esse coro é apenas para fedelhos.” “Eu acho que ele disse sim porque ele queria ter sua mãe saudável de novo, e, se ele dissesse não, os outros não chegariam até os médicos.” (...) B. Korsch, VIb, 10 anos. (BRECHT, 2013, p. 61; tradução nossa.)¹²⁰

Em seguida, aparece um contra-argumento a respeito da posição da mãe e outras considerações que levam a entender a necessidade de que as razões do menino fossem explicitadas:

“Não é claro o que eles realmente querem ali.” “Eu gostaria de dizer que, quando sua mãe souber de sua morte, ela vai ficar mais doente.” “Como eles o jogam lá embaixo?” “Eu acho que uma vida jovem é mais valiosa que uma velha”. “Seria melhor se o menino dissesse que quer pensar e fosse ouvido um monólogo dele. Assim, as razões ficariam claras.” B. Korsch, VIb, 10 anos. (BRECHT, 2013, p. 61; tradução nossa.)¹²¹

Gerhard Krieger, 20 anos, aluno do curso profissionalizante, entendeu que a questão em evidência na ópera seria um apelo à solidariedade da sociedade para com seus membros necessitados. E levantou uma questão a respeito da ponderação entre vantagem e sacrifício, para averiguar se a vantagem auferida com a continuidade da expedição poderia justificar o sacrifício de um de seus integrantes:

A coletividade deve agir de modo solidário, conduzir de volta o doente incapaz... A coletividade não pode, de maneira alguma, exercer uma pressão moral sobre o menino para alcançar seu consentimento... A pergunta é para testar se a vantagem dos vencedores é tão grande que o

¹²⁰ “Das mit dem Jasager ist so, er sagt ja, ohne es zu wissen, und genauso ist es mit der Mutter. Aber sie haben ihn doch, so viel man hört, hinaufgetragen, und ich denke, man kann da niemanden tragen’. ‘Nur bis zum Abgrund’. ‘Das Stück ist eher für Erwachsene’. ‘Wir sind doch keine Trauerklöße’. ‘Ich meine, er soll verständlicher schreiben’. ‘Ich finde, das mit dem Chor ist nur für Primaner’. ‘Ich glaube, daß er ja gesagt hat, weil er seine Mutter gesund haben wollte, und wenn er nein gesagt hätte, wären die andern auch nicht zu den Ärzten gekommen’. B. Korsch, VIb, 10 Jahre.”

¹²¹ “Was wollen die eigentlich da, das ist unklar’. ‘Ich möchte sagen, wenn seine Mutter von seinem Tode erfährt, sie doch noch kränker wird’. ‘Wie werfen sie ihn denn runter?’. ‘Das ist doch grausam’. ‘Vielleicht is einer zäh und lebt noch’. ‘Ich meine, ein junges Leben ist mehr wert als ein altes’. ‘Es wäre schöner, wenn er sagte, ich will es mir überlegen, und man hört ein Selbstgespräch vom Jungen, da werden einem die Gründe klar’. B. Korsch, VIb, 10 Jahre.”

sacrifício do menino seja necessário. Gerhard Krieger (Curso profissionalizante), 20 anos. (BRECHT, 2013, p. 63; tradução nossa.)¹²²

Os alunos continuavam a contar a história, justificando as escolhas feitas e outras que poderiam ter sido feitas. Justamente com essa atitude, vinda de uma crítica negativa dos alunos, Brecht realizava um de seus propósitos. Assim, a peça continuava produzindo efeitos, ou seja, continuava ativa, conduzida por cada aluno, em seus comentários e críticas. Mas como o autor incorporou essas contribuições?

As modificações realizadas no *Jasager II* refletem as demandas dos alunos. Assim, a natureza da expedição, que mudou de uma expedição científica para uma expedição de socorro, agrega motivação para a suposta necessidade de se continuar até a cidade dos médicos. No *Jasager II*, o menino também pede para refletir, ele hesita, conforme sugerido por um dos alunos, ante à fala do professor:

O PROFESSOR. Você então consente em ser deixado aqui?
O MENINO. Eu quero pensar. *Pausa para reflexão.* Sim, eu consinto.
O PROFESSOR *grita do espaço 1 em direção ao espaço 2:* Ele respondeu de acordo com a necessidade. (BRECHT, 2013, p. 38; tradução nossa.)¹²³

Ao reelaborar o *Jasager I* e justapor o *Neinsager* à nova versão, Brecht parece atender à demanda por motivação do destino do menino, deixando mais claro sua arbitrariedade e modificabilidade.

3.6 A recepção crítica de *Aquele que diz sim I* em 1930

O crítico Frank Warschauer, em texto publicado no periódico *Weltbühne* nr. 28, de 1930, por ocasião da primeira encenação do *Jasager I*, criticou negativamente a peça, ao pontuar a ocorrência do enaltecimento a uma audiência cega, que ensinava a acatar um pensamento reacionário e autoritário:

Nessa fábula tendenciosa, é ensinado como máxima: não aja racional e humanamente; mas sim faça acima de tudo uma coisa, minha criança: obedeça! Obedeça a convenção, sem nem mesmo a examinar, goste dela, mesmo sendo tão maluca! Se ela o determinar, então não peça ajuda, mas sim deixe-se lançar rapidamente no abismo. Não pense, essa

¹²² “Die Gesellschaft muß solidarisch handeln, den unfähigen Kranken zurückführen... Die übrige Gesellschaft darf auf keinen Fall einen moralischen Druck auf den Knaben ausüben, um seine Einwilligung zu erlangen... Die Frage ist zu prüfen, ob der Vorteil des Gewonnenen so groß ist, daß der Opfertod des Knaben notwendig ist. Gerhard Krieger (Arbeiter-Kurs), 20 Jahre.”

¹²³ “DER LEHRER Bist du also einverstanden, daß du zurückgelassen wirst?// DER KNABE Ich will es mir überlegen. *Pausa des Nachdenkens.* Ja, ich bin einverstanden”.

deve ser uma maldade eticamente embelezada! (WARSCHAUER, 2013, p. 72.)¹²⁴

O crítico denuncia o caráter tendencioso da fábula, que fomentaria uma ética da obediência, embora comente favoravelmente o valor artístico da música de Weill, como meio para a ativação artística (Warschauer, 2013, p. 73). Ele conclui que a boa música de Weill serve para comunicar, de modo eficaz, um conteúdo equivocado:

Aqui deve ser constatado como mais importante que, nessa ópera escolar, é soprada, na alma de jovens pessoas, uma filosofia, a qual distribui sutilmente, mas de modo altamente eficaz, todos os ingredientes perversos de um pensamento reacionário fundado em uma autoridade sem sentido. E então se fica admirado quando o desenvolvimento moral e social nesse século fique para trás, detrás da técnica. (WARSCHAUER, 2013, p. 73.)¹²⁵

Walter Dirks, no texto “Die Oper als Predigt. Zu Brechts Lehrstück und zu seiner Schuloper” (“A ópera como sermão. Acerca da peça didática de Brecht e sua ópera escolar”), originalmente publicado em 1930, no *Rhein-Mainische Volkszeitung*, chama atenção para a semelhança entre o motivo de *Peça didática: Voo sobre o oceano* e de *Aquele que diz sim I: a ideia do sacrifício do herói*, o consentimento (*Einverständnis*) com o destino e a chave religiosa que sustenta a ideia do sacrifício. Mas a diferença é que, no *Jasager*, o destino é ditado por um mandamento ético, e não pela limitação inerente à condição humana. Apesar de não haver a referência a Deus, o motivo da mãe, menino e professor pertencem a um mundo que acredita em Deus e no sacrifício.

Dirks também destaca o que chama de formato de lenda, no qual, segundo o crítico, o motivo é desenhado e corrobora esse teor religioso. A ópera serve a uma homilia, em que uma lenda – uma parábola – é proferida aos “fiéis”. O menino consente com a obrigação, ante à sociedade humana, de doar sua vida. Um mandamento ético é proferido e acolhido sem qualquer oposição, como se fosse uma lei da natureza, pautada pela inevitabilidade de suas consequências.

Assim, Walter Dirks, também em crítica negativa, concordou com Warschauer, ao anotar que a proposta da peça contribuiria, no seu entendimento, para a manutenção de um atraso

¹²⁴ “In dieser Tendenzfabel wird als zentrale Lebensweisheit gelehrt: handle nicht vernünftig und menschlich; sondern tue vor allem eins, mein Kind, gehorche! Gehorche der Konvention, ohne sie überhaupt zu prüfen, mag sie auch noch so irrsinnig sein! Wenn sie es bestimmt, dann fordere nicht Hilfe, sondern laß Dich schleunigst in den Abgrund werfen. Denke nicht, das sei eine ethisch verbrämte Gemeinheit!”

¹²⁵ “Hier muß als viel wichtiger festgestellt werden, daß in dieser Schuloper kunstvoll eine Lebensanschauung in die Seelen junger Menschen geblasen wird, die alle bösen Ingredienzen eines auf sinnlose Autorität gegründeten reaktionären Denkens fein verteilt, aber höchst wirksam enthält. Und dann wundert man sich, wenn die moralische und soziale Weiterentwicklung um Jahrhunderte hinter der technischen zurückbleibt”.

moral reacionário, pautado pela obediência cega. Dirks se vale de um tom irônico para denunciar a peça, como na frase: “[...] o enterro da vontade própria deve surtir efeito educativo” (DIRKS, 2013, p. 73; tradução nossa).¹²⁶

Pode-se dizer, todavia, que, com a crítica que postula o caráter reacionário do *Jasager*, o que fica evidente é que se “aceitou” ou se concordou com a mensagem da peça. Assim, incorre-se justamente na fala inicial do coro: muitos concordam com o falso e, por isso, o mais importante a aprender é esse ato de concordar e assentir. Warschauer concordou com o falso.

Assim, Brecht não teria logrado êxito com sua proposta, pois ele não promoveu distanciamento. A crítica – justamente de quem se espera o maior distanciamento – aderiu à mensagem da peça, que foi entendida como apologia à obediência. Mas será que foi essa a proposta de Brecht?

Se o objetivo de Brecht foi exercitar o efeito de distanciamento mostrando algo absurdo, ou seja, a obediência cega como algo absurdo, ele definitivamente não logrou êxito com o *Jasager I*. A crítica de Warschauer considerou o ensinamento comunicado pelo motivo da peça como possível e eficaz, tanto que o criticou negativamente, alegando seu caráter reacionário.

É possível considerar que a expectativa de Brecht seria de um posicionamento como o seguinte: “Vejam só! O menino morreu porque obedeceu à tradição!” Mas, em outro sentido, a morte foi tomada como uma consequência possível – algo factível, e não absurdo –, pois ela sequer gerou estranhamento. O que estava sendo mostrado pertencia à realidade imaginativa das pessoas e já estava pacificado como consequência possível. E foi assim que o autor prosseguiu com a construção da peça, além de ter solicitado, em sua versão final, que as duas peças, *Jasager II* e *Neinsager*, fossem obrigatoriamente encenadas em sequência.

A leitura de Walter Dirks apoia-se em um suporte semelhante ao da análise de Warschauer. O motivo, apontado por este autor como apologia a uma ética da obediência, é lido por Dirks como sermão – religioso – de um mandamento ético. Ambos entendem que está em questão um ensinamento, e que o cerne desse ensinamento é um mandamento ético.

¹²⁶ “[...] das Untergraben des eigenen Willens soll erziehrisch wirken?”

3.7 *Aquele que diz sim e Aquele que diz não*

Em resposta aos comentários dos alunos e às críticas recebidas, Brecht modificou *Der Jasager I* e justapôs *Der Neisager*, concluindo, com isso, a última versão da peça. O texto final consiste, então, em uma segunda versão do *Jasager*, que será referida isoladamente como *Der Jasager II*, seguida do texto *Der Neinsager*, com a recomendação de que as duas peças nunca fossem apresentadas separadamente. A versão final não foi musicada por Kurt Weill. Trata-se do único texto publicado em português, conforme foi mencionado no capítulo introdutório.

Der Jasager(II) und Der Neinsager foi publicada em maio de 1931, juntamente com trechos do protocolo de contribuições dos alunos da Escola Karl Marx, no quarto caderno dos *Versuche* (4. Heft der Versuche).

Da leitura, percebe-se que *Der Neinsager* aproxima-se mais de *Der Jasager I*, do que da segunda versão desse último texto. A crítica de Szondi pontua que Brecht, ante os comentários dos alunos, teria escrito primeiro *Der Neinsager* e que a aposição de *Der Jasager II* teria ocorrido posteriormente. É plausível essa assertiva, tendo em vista que o texto de *Der Neinsager* se distancia do primeiro apenas no final, com a negação do menino:

O PROFESSOR. Você reivindica que se retorne por sua causa? Ou você consente em ser lançado no vale, como a grande tradição reivindica?

O MENINO *Depois de uma pausa para reflexão*. Não, eu não consinto.

O PROFESSOR *grita do espaço 1 em direção ao espaço 2*: Desçam aqui. Ele não respondeu de acordo com a tradição.

OS TRÊS ESTUDANTES *estes em descida até o espaço 1*. Ele disse não. *Para o menino*. Por que você não respondeu de acordo com a tradição? Quem diz A, tem que dizer B. Quando você foi perguntado se consentiria com tudo que lhe pudesse ocorrer nessa viagem, você respondeu sim.

O MENINO. A resposta que eu dei estava errada, mas a pergunta de vocês estava mais errada ainda. Quem diz A, não tem que dizer B. Ele pode reconhecer que A foi dito errado. Eu queria buscar remédio para minha mãe, mas agora eu fiquei doente, e isso não é mais possível. E eu quero retornar imediatamente, em razão dessa nova situação. E eu também peço a vocês que retornem e que me levem para casa. O aprendizado de vocês pode muito bem esperar. Se há alguma coisa a aprender, o que eu espero, só poderia ser que em nossa situação, deve-se voltar. E eu não vejo nenhuma razão na determinação da antiga tradição. Eu preciso muito mais é de uma nova grande tradição, que nós podemos iniciar imediatamente, a saber, a tradição de pensar de modo

novo em cada nova situação. (BRECHT, 2013, p. 48-49; tradução nossa.)¹²⁷

Em *Aquele que diz não*, o menino, ao ser questionado sobre ser lançado no despenhadeiro e sobre a tradição – que agora já previa isso e solicitava a resposta positiva –, responde não. É a autoridade da tradição que é levantada pela autoridade da fala do professor, que pede a atenção do menino para um destino, contra o qual ele não poderia se opor. Mas, o menino responde não.

O menino surpreende com sua voz, justifica seu ponto de vista com a mudança da situação entre sua saída de casa e o que lhes ocorreu; questiona a autoridade da tradição em favor do que ela deve servir: a vida em comum das pessoas. Assim, é construído um novo acordo, reconhecido e sentido na fala do menino: os estudantes e o professor decidem retornar para a cidade, e enfrentar as críticas (“zombarias” e “risotas”) daqueles que esperavam que a tradição fosse seguida. E os estudantes conduzem o menino com o mesmo “cuidado imenso” que o conduziram ao precipício.

Nesse ponto, pode-se ressaltar uma observação que passa despercebida, tanto no *Jasager I*, quanto no *Neinsager*, em razão do choque causado pela resposta do menino, que é a neutralidade da postura do professor. O professor não advoga em favor de uma ou outra causa, mas apenas questiona os estudantes sobre o que eles pretendem fazer. E são os estudantes que decidem os dois finais das histórias. Quando o menino diz sim, na primeira versão, o choque que se segue relativiza qualquer sequência; da mesma forma que o não, na segunda peça, por desestabilizar a expectativa do sim produzida pela primeira peça.

O texto de *Der Jasager II*, por sua vez, apresenta diferenças significativas, embora aparentemente sutis em relação à primeira. Na segunda versão, a viagem é uma expedição de socorro (Hilfsexpedition), em razão de uma epidemia que teria se espalhado pela cidade e acometido a mãe do menino. Assim, todos viajam com o objetivo de buscar remédios e orientações dos médicos, que moram na cidade do outro lado das montanhas.

¹²⁷ “DER LEHRER Verlangst du, daß man umkehren soll deinetwegen? Oder bist einverstanden, daß du ins Tal hinabgeworfen wirst, wie der große Brauch es verlangt?/ DER KNABE *nach einer Pause des Nachdenkens*: Nein. Ich bin nicht einverstanden. / DER LEHRER *ruft von Raum I nach Raum 2*: Kommt herunter! Er hat nicht dem Brauch gemäß geantwortet!/ DIE DREI STUDENTEN *im Hinabgehen nach Raum I*: Er hat nein gesagt. *Zum Knaben*: Warum antwortest du nicht dem Brauch gemäß? Wer a gesagt hat, der muß b auch sagen. Als du seinerzeit gefragt wurdest, ob du auch einverstanden sein würdest mit allem, was sich aus der Reise ergeben könnte, hast du mit ja geantwortet./ DER KNABE Die Antwort, die ich gegeben habe, war falsch, aber eure Frage war falscher. Wer a sagt, der muß nicht b sagen. Er kann auch erkennen, daß a falsch war. Ich wollte meiner Mutter Medizin holen, aber jetzt bin ich selber krank geworden, es ist also nicht mehr möglich. Und ich will sofort umkehren, der neuen Lage entsprechend. Auch euch bitte ich umzukehren und mich heimzubringen. Euer Lernen kann daraus warten. Wenn es drüben etwas zu lernen gibt, was ich hoffe, so könnte es nur das sein, daß man in unserer Lage umkehren muß. Und was den alten großen Brauch betrifft, so sehe ich keine Vernunft an ihm. Ich brauche vielmehr einen neuen großen Brauch, den wir sofort einführen müssen, nämlich den Brauch, in jeder neuen Lage neu nachzudenken”.

Além disso, no *Jasager II*, não é um grande costume que justifica lançar o menino no vale, mas é a formação rochosa que impede que ele seja levado pelos estudantes. Os estudantes, a pedido do professor, tentam passar com o menino, mas não conseguem:

Der Jasager I (e Der Neinsager)

O PROFESSOR. O que? Vocês querem arremessar essa criança no vale?

OS TRÊS ESTUDANTES. Sim. Nós queremos.

O PROFESSOR. Essa é uma grande tradição. Eu não posso contradizê-la. Mas a grande tradição também prescreve que se deve perguntar ao que ficou doente, se se deve voltar por causa dele. Eu trago, em meu coração, uma grande pena dessa criatura. Eu quero ir até ele e com cuidado informá-lo sobre a tradição.

OS TRÊS ESTUDANTES. Por favor, faça isso. (BRECHT, 2013, p.25; tradução nossa.)¹²⁸

Jasager II

O PROFESSOR. Eu vejo que ele adoeceu. Tentem carregá-lo pela crista estreita.

OS TRÊS ESTUDANTES. Vamos tentar.

Técnica. Os estudantes tentam atravessar a crista estreita com o menino. A “crista estreita” deve ser construída pelos atores com o pedestal, cordas, cadeiras etc, de modo que os estudantes consigam atravessar sozinhos, mas não carregando o menino.

OS TRÊS ESTUDANTES. Nós não conseguimos atravessar com ele, e nós não podemos ficar aqui. Independentemente do que aconteça, nós precisamos continuar, pois uma cidade inteira espera pelo remédio que nós devemos buscar. Nós dizemos isso com assombro, mas se ele não puder ir conosco, teremos que deixá-lo aqui nas montanhas.

O PROFESSOR. Sim, talvez vocês tenham que fazer isso. Eu não posso me opor a vocês. Mas eu considero justo que se pergunte àquele que adoeceu se é necessário retornar por sua causa. Eu trago em meu coração uma grande pena dessa criatura. Eu quero ir até ele e com cuidado prepará-lo para seu destino. (BRECHT, 2013, p. 37; tradução nossa.)¹²⁹

Enquanto, em *Der Jasager I*, o costume já é aludido pelos estudantes, quando se confrontam com a dificuldade do caminho pela frente, em *Der Jasager II*, o costume é levantado pelo professor apenas posteriormente, e diz respeito ao questionamento que ele

¹²⁸ “DER LEHRER Was, ihr wollt dieses Kind in das Tal hinabwerfen?/ DIE DREI STUDENTEN Ja das wollen wir:/ DER LEHRER Das ist ein großer Brauch. Ich kann mich ihm nicht widersetzen. Aber der große Brauch schreibt auch vor, daß man den, welcher krank wurde, befragt, ob man umkehren soll seinetwegen. Ich trage in meinem Herzen großes Leid um dieses Geschöpf. Ich will zu ihm gehen und ihm schonend von dem großen Brauch berichten. / DIE DREI STUDENTEN Bitte, tu das”.

¹²⁹ “DER LEHRER. Ich sehe, daß er krank geworden ist. Versuch doch, ihn über den schmalen Grat zu tragen./ DIE DREI STUDENTEN. Wir versuchen es./ *Technikum: Die drei Studenten versuchen, den Knaben über den ‘schmalen Grat’ zu bringen. Der ‘schmale Grat’ muß von den Spielern aus Podesten, Seilen, Stühlen usw. so konstruiert werden, daß die drei Studenten zwar allein, nicht aber, wenn sie auch noch den Knaben tragen, hinüberkommen.*/ DIE DREI STUDENTEN. Wir können ihn nicht hinüberbringen, und wir können nicht bei ihm bleiben. Was auch sei, wir müssen weiter, denn eine ganze Stadt wartet auf die Medizin, die wir holen sollen. Wir sprechen es mit Entsetzen aus, aber wenn er nicht mit uns gehen kann, müssen wir ihn eben hier im Gebirge liegenlassen”.

faz quanto à possibilidade de se retornar em função do doente. Não foi em razão do costume, ou da tradição, que o menino deveria ou não ser deixado, mas em razão da impossibilidade de prosseguir. No *Jasager II*, a tradição diz respeito ao necessário assentimento do afetado com seu destino:

Der Jasager I (e Der Neinsager)

OS TRÊS ESTUDANTES. *Entre si:*

Vocês estão ouvindo? O professor disse

Que o menino está apenas cansado por causa da subida.

Mas ele não parece agora totalmente estranho?

Logo depois da cabana, vem uma crista estreita.

Só é possível atravessá-la

Agarrando-se à rocha com as duas mãos.

Não podemos carregar ninguém.

Não deveríamos seguir o velho costume

E atirá-lo no vale?

(...)

O PROFESSOR *desce até o menino no espaço I*. Ouça bem. Há muito tempo vigora a lei que diz que, em uma viagem como esta, aquele que adoecer deverá ser lançado no vale. Ele morre imediatamente. Mas a tradição também prescreve que, aquele que adoecer, responda: Vocês não devem retornar. Se eu pudesse tomar o seu lugar, quão feliz eu morreria!

O MENINO. Eu entendo.

O PROFESSOR. Você reivindica que se retorne por sua causa?

O MENINO. Vocês não devem retornar.

(BRECHT, 2013, p. 24 e p. 26; tradução nossa.)¹³⁰

Jasager II

OS TRÊS ESTUDANTES. *Entre si:*

Vocês estão ouvindo? O professor disse

Que o menino está apenas cansado por causa da subida.

Mas ele não parece agora totalmente estranho?

Logo depois da cabana, vem uma crista estreita.

Só é possível atravessá-la

Agarrando-se à rocha com as duas mãos.

Tomara que ele não esteja doente.

Pois se ele não conseguir continuar, nós teremos

Que deixá-lo aqui.

(...)

O PROFESSOR *desce até o menino no espaço I*. Ouça bem. Já que você adoeceu, e não pode continuar, nós temos que deixá-lo aqui. Mas é justo que se pergunte àquele que adoeceu se é necessário retornar por sua

¹³⁰ “Jasager I DIE DREI STUDENTEN *untereinander* Hört ihr? Der Lehrer hat gesagt/ Daß der Knabe nut müde sei vom Steigen./ Aber sieht er nicht jetzt ganz seltsam aus?/ Gleich nach der Hüte kommt der schmale Grat./ Nur mit beiden Händen zfassend an der Felswand/ Kommt man hinüber./ Wir können keinen tragen./ Sollten wir also dem großen Brauch folgen und ihn/ in das Tal hinabschleudern? (...)DER LEHRER *ist zu dem Knaben nach Raum I hinabgestigen*: Hör gut zu! Seit alters her besteht das Gesetz, daß der, welcher auf einer solchen Reise krank wurde, ins Tal hinabgeworfen werden muß. Er ist sofort tot. Aber der Brauch schreibt auch vor, daß der, welcher krank wurde, antwortet: Ihr sollt nicht umkehren. Wenn ich deine Stelle einnehmen könnte, wie gern würde ich sterben!”

causa. E o costume também prescreve que aquele que adoeceu responda: Vocês não devem retornar.

O MENINO. Eu entendo.

O PROFESSOR. Você reivindica que se retorne por sua causa?

O MENINO. Vocês não devem retornar.

(BRECHT, 2013, p.36 e p. 38; tradução nossa.)¹³¹

Assim, *Der Jasager II*, além de incorporar uma motivação plausível para a aquiescência do menino – que seria a compreensão da inevitabilidade de sua morte –, acrescenta uma reflexão sobre a execução da decisão:

O MENINO. Eu quero dizer uma coisa. Eu peço a vocês que não me deixem aqui, mas que me lancem no vale, pois eu tenho medo de morrer sozinho.

OS TRÊS ESTUDANTES. Nós não podemos fazer isso.

O MENINO. Parem! Eu exijo.

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

É fácil determinar seu destino

Mas é difícil executá-lo.

Vocês estão preparados para lançá-lo no vale?

(BRECHT, 2013, p. 39; tradução nossa.)¹³²

O que significa executar uma decisão como essa na vida? Será que, uma vez evidenciado seu cruel conteúdo, os executores serão capazes de colocá-la em prática? Aqui é meramente teatro, como diria Brecht, e para que se executem as decisões cênicas da peça, bastam pedestais, cordas e cadeiras. Não se pode executá-las, na vida, como se faz no teatro. É preciso despertar para o fato de que a vida alheia, dos afetados pelas decisões, não é artificial – ela é feita da mesma matéria que forja a existência dos executores.

Assim, racionalmente mais distante de *Tanikō*, reafirma-se o motivo inicial que convenceu dramaturgo e compositor a montar *Der Jasager*, qual seja: o potencial pedagógico da peça, com o objetivo de se discutir a relação existente entre a sociedade e seus membros. No *Jasager II*, Brecht ressalta a responsabilidade de todos pelas decisões que são tomadas, não obstante os julgadores não executem as decisões a eles reputadas.

¹³¹ “Jasager II DIE DREI STUDENTEN *untereinander* Hört ihr? Der Lehrer hat gesagt/ Daß der Knabe nur müde sei vom Steigen./ Aber sieht er nicht jetzt ganz seltsam aus?/ Gleich nach der Hüte kommt der schmale Grat./ Nur mit beiden Händen zuffassend an der Felswand/ Kommt man hinüber./ Hoffentlich ist er nicht krank./ Denn wenn er nicht weiter kann, müssen wir ihm zurücklassen./ (...) DER LEHRER *ist zu dem Knaben nach Raum I hinabgestigen*: Hör gut zu! Da du krank bist und nicht weiter kannst, müssen wir dich hier zurücklassen. Aber es ist richtig, daß man den, welcher krank wurde, befragt, ob man umkehren soll seinetwegen. Und der Brauch schreibt auch vor, daß der, welcher krank wurde, antwortete: Ihr sollt nicht umkehren./ DER KNABE. Ich verstehe./ DER LEHRER. Verlangst du, daß man umkehren soll deinetwegen?/ DER KNABE. Ihr sollt nicht umkehren!”

¹³² “DER KNABE: Ich will etwas sagen: Ich bitte euch, mich nicht hier liegenzulassen, sondern mich ins Tal hinabzuwerfen, denn ich fürchte mich, allein zu sterben./ DIE DREI STUDENTEN. Das können wir nicht./ DER KNABE. Ich verlange es./ DER LEHRER. Ihr habt beschlossen, weiterzugehen und ihn dazulassen./ Es ist leicht, sein Schicksal zu bestimmen/ Abe schwer, es zu vollstrecken./ Seid ihr bereit, ihn ins Tal hinabzuwerfen?”

A tabela comparativa apresentada a seguir ajuda na verificação das principais diferenças que estruturam os textos:

<i>Tanikō</i>	<i>Jasager I</i>	<i>Jasager II</i>	<i>Neinsager</i>
A escola é no templo da cidade. Peregrinação religiosa. Personagens peregrinos.	A escola é na cidade. Expedição científica. Personagens estudantes.	A escola é na cidade. Expedição de socorro – epidemia na cidade. Personagens estudantes.	A escola é na cidade. Expedição científica. Personagens estudantes.
A tradição diz que quem adoece deve ser jogado no vale.	A tradição – imemorial – diz que o doente deve ser jogado no vale, mas, antes, deve ser questionado se a expedição deve retornar por sua causa. E ele deve responder que não é necessário.	A tradição diz que o doente deve ser questionado se é preciso retornar em razão dele. E ele deve responder que não é necessário.	A tradição – imemorial – diz que o doente deve ser jogado no vale, mas, antes, deve ser questionado se a expedição deve retornar por sua causa. E ele deve responder que é necessário.

3.8 A crítica de Peter Szondi na década de 60

Peter Szondi (2013) escreve sobre o surgimento das peças *Der Jasager und Der Neinsager*, no ano de 1966. O autor comenta as diferentes versões e a progressão entre elas. Ele defende que havia um mal-entendido a respeito da existência de duas versões para o *Jasager*, pois se pensava, muitas vezes, que o *Jasager II* é que teria sido apresentado e comentado pelos alunos da Escola Karl Marx, e que a novidade seria apenas o *Neinsager*. É Szondi quem chama a atenção para o equívoco e destaca que o *Jasager II*, como publicado na versão final, não poderia fomentar a crítica que se seguiu.

Esse mal-entendido, segundo o autor, seria corroborado pela imprecisão das anotações que acompanhavam as peças, nas publicações, seja no quarto caderno dos *Versuche*, em 1931, seja nas obras completas, em 1938 e 1955, em que o protocolo com os trechos dos depoimentos dos alunos segue à versão definitiva das duas peças, sem referência à primeira versão do *Jasager*.

De acordo com Szondi, houve uma crítica que pontuou ser o *Neinsager* a segunda versão para o criticado *Jasager*, como a de Ernst Schumacher¹³³ em texto publicado em 1955, bem como a de John Willet¹³⁴ em 1964. Ambas, segundo Szondi, teriam concluindo que seria o *Neinsager* a peça reescrita por Brecht após a apresentação na Karl Marx Schule. Mas, em ambas, não haveria referência à primeira versão do *Jasager*, o que leva a uma incoerência, pois o *Neinsager* não é idêntico à segunda versão do *Jasager*, como ambos pretendiam.

Em seguida, Szondi comenta como Brecht acolhe as sugestões dos alunos:

São os comportamentos, a epidemia na versão definitiva de *Aquele que diz sim*, que influenciam o menino a dizer sim à sua morte, ao passo que, quando a viagem serve apenas ao aprendizado e sua morte parece ditada por um “grande costume”, ele recusa e diz não. Nessa mesma situação, ele dissera sim livremente na primeira versão. Em razão da recusa ao consentimento pelos alunos da Escola Karl Marx, e não apenas por eles, Brecht permite que o menino diga não e introduza um novo costume. Ao mesmo tempo, ele deve ter se perguntado sobre quais circunstâncias justificariam o sim do menino: então, surgiu a segunda versão do *Jasager*. (SZONDI, 2013, p. 105; tradução nossa.)¹³⁵

Mas a crítica – apesar das modificações feitas nas peças e da motivação apresentada no *Jasager II* – segue denunciando a inadequação ética do costume levantado, que seria impróprio não somente diante da ausência de motivação. Para Szondi, o problema central do *Jasager I* – e que não teria sido resolvido na versão final da peça – seria a naturalização do absurdo apresentado como costume, decorrente da adaptação da fábula japonesa em um contexto secularizado.

Valendo-se da observação preliminar do próprio Brecht – que solicita a apresentação em sequência das duas peças –, Szondi conclui que se trata de uma complementação, e não de uma oposição:

Brecht, nas observações para o quarto caderno dos *Versuche*, estipulou apenas que “as duas pequenas peças... sempre que possível, não fossem

¹³³ Cf. *Die dramatischen Versuche Bertolt Brechts 1918-1933*.

¹³⁴ Cf. *Das Theater Bertolt Brechts*.

¹³⁵ “(...) es sind die Verhältnisse, die Seuche in der endgültigen Fassung des *Jasagers*, die ihn bestimmen, seinen Tod zu bejahen, während er, sobald die Reise nur dem Lernen dient und sein Tod von einem ‘großen Brauch’ diktiert erscheint, sich dagegen auflehnt und nein sagt. In der selben Situation freilich hatte er in der ersten Fassung ja gesagt. Wegen der Ablehnung, auf die dieses Einverständnis bei den Schülern der Karl Marx Schule, und nicht nur bei ihnen, stieß, ließ Brecht den Knaben nein sagen und einen neuen Brauch einführen. Zugleich muß er sich aber gefragt haben, welche Umstände das Einverständnis des Knaben dennoch rechtfertigen könnten: so entstand die zweite Fassung des *Jasagers*”.

apresentadas separadamente”, não porque elas se excluem mutuamente, como se pode inferir do título, mas sim, na verdade, porque elas se completam. (SZONDI, 2013, p. 105; tradução nossa.)¹³⁶

E é justamente nessa complementação que Szondi sustenta sua crítica, uma vez que *Aquele que diz sim* continuaria válida. Segundo o autor, Brecht teria tido, da mesma forma que Arthur Waley, a oportunidade de adaptar a fábula em outro sentido, relativizando o valor que é atribuído à tradição. Segundo a adaptação de Waley, acompanhada por Brecht, a responsabilidade pela situação é atribuída à tradição, e não àquele que consente com ela.

3.9 O que você faria nessa situação?

O surgimento progressivo do texto mostra que os mitos são histórias, que cada história é construída a partir de uma perspectiva e que histórias diferentes podem conviver em um mesmo texto dramático. E se são histórias – se não há o mundo da verdade de Platão –, é preciso aprender a encarar essas histórias e a se posicionar perante elas. Assim, é importante procurar por quem as conta, como conta e de qual perspectiva.

Brecht incorporou a sugestão dos alunos da Escola Karl Marx para a história que tentava contar. No *Jasager I*, não havia concatenação entre a situação proposta – uma viagem de estudos – e a morte do menino em favor da manutenção da expedição. Não havia urgência que justificasse a manutenção da expedição. É muito fácil desconstruir a argumentação. E os meninos refletem sobre a situação se colocando no lugar das personagens.

O *Jasager II*, por sua vez, propõe um conflito real, pois existe uma epidemia na cidade e a expedição – de socorro – precisa retornar com o remédio. Essa situação coletiva contrasta com a situação individual do menino, que viaja para ajudar a salvar sua mãe que estava doente em razão da epidemia.

Na versão final, com a justaposição das duas peças, ressalta-se que cada uma oferece peculiaridades, que interrompem continuamente uma leitura ou a audiência atenta. Por exemplo: a epidemia que justifica a viagem na primeira peça não existe na segunda; a tradição imemorial que vige na segunda peça não existia na primeira, na qual existia

¹³⁶ “Brecht konnte in einer Vorbemerkung zum vierten Heft der Versuche nur darum vorschreiben, daß ‘die zwei kleinen Stücke... womöglich nicht eins ohne das andere aufgeführt werden sollten’, weil sie einander nicht, wie man aus den Überschriften folgern könnte, ausschließen, sondern in Wahrheit ergänzen”.

apenas a tradição de se perguntar ao doente se era necessário voltar por sua causa, prescrevendo a resposta afirmativa. Ao desconstruir o que está posto e demonstrar que, no contexto em que vivem, o sim não faz nenhum sentido, o menino do *Neinsager* propõe uma nova dramaturgia, isto é, propõe uma nova continuação para a história.

Mas *Der Jasager und Der Neinsager* não propõe uma crítica categórica ao mito – seja como tradição, seja como ficção ou enredo previamente construído –, uma vez que ele não é exatamente o mesmo nas duas histórias. O que a peça mostra, antes, é o processo social de construção dos mitos e das tradições e, assim, evidencia que se trata de uma construção social. É porque o menino pediu para ser lançado no despenhadeiro, no *Jasager (II)*, que o mito se estabeleceu dessa maneira. O mito não surge do nada no *Neinsager*, já que seu nascimento se deu na peça anterior.

Considerando que esses desafios propostos pelas histórias podem ser reinterpretados nas mais diferentes situações, percebe-se que Brecht propõe a superação de uma abordagem representacional, pautada pela referência, em favor de uma abordagem propositiva. A pergunta não é pela veracidade, mas sim pela transposição da peça para a vida de cada espectador, para seu contexto pessoal ou coletivo, com o questionamento acerca do que se poderia fazer em uma situação como essa.

Aquele que diz sim e Aquele que diz não desautomatiza uma recepção que busque pela referência porque a peça se projeta para o leitor – e, então, ela está estruturada de maneira a convidar o leitor a continuar pensando a partir dela. Assim, embora Szondi denuncie a naturalização de um absurdo – uma tradição secularizada que escolhe executar os que não conseguem acompanhar a expedição –, há que se questionar o que acontece nas sociedades modernas, democráticas. Será que não se estaria, de modo burocrático, ignorando a existência de uma tradição absurda – mas que foi naturalizada – como a da peça? Se pessoas vivem nas ruas, por não terem condições de arcar com seu sustento, e ainda assim pagam impostos para o Estado, algo não está bem explicado. Se pessoas que não conseguem pagar para sustentar a vida – sequer para comer –, como explicar que elas devam pagar impostos sobre o consumo? E toda a burocracia convive com esses absurdos, naturalizados, sem que se façam maiores questionamentos.

CAPÍTULO 4

Combinação de poéticas

Falamos apenas o que podemos? Brecht parece dizer que a experimentação com a linguagem permite que falemos o que ainda não podemos – e que a capacidade comunicativa pode se desenvolver com o impulso dos formatos artísticos e literários.

O dramaturgo percebe que os formatos da arte teatral ficam progressivamente inoperantes. Isso se dá com a tragédia, que gira em torno de um único parâmetro moral, não se adequando à época moderna, e com o próprio teatro naturalista, que, embora pretendendo denunciar os valores burgueses – ao apoiar-se sobre a forma dramática clássica –, acaba reafirmando-os via identificação.

Com o objetivo de atingir o público de sua época e para expandir a capacidade comunicativa de seu fazer artístico, Brecht dedicava-se, nesse momento, mais à experimentação de procedimentos do que à fabulação propriamente dita, sobretudo aquela à moda burguesa. Isso equivaleria dizer, conforme proposto por Umberto Eco no ensaio “Do modo de formar como compromisso com a realidade”, que o modo de ver o mundo fosse preferido pelo dramaturgo, enquanto mote, ao próprio mundo apresentado:

O verdadeiro conteúdo da obra torna-se seu modo de ver o mundo e de julgá-lo, traduzido em modo de formar, pois é nesse nível que deverá ser conduzido o discurso sobre as relações entre a arte e o mundo. (ECO, 1986, p. 258.)

Consequência disso é que, em cada trabalho, encontra-se uma combinação de diferentes propostas formais, sendo que, em *Aquele que diz sim e Aquele que diz não*, essa combinação parece alcançar um *status* paradigmático, que pode tanto apontar para o teatro épico, quanto ser considerada em estado de latência, no meio do caminho, rumo a um lugar desconhecido.

O propósito deste capítulo é evidenciar essa latência e, com esse intuito, apresentar as diferentes poéticas percebidas na dramaturgia de *Aquele que diz sim e Aquele que diz não*, cujas normas, se confrontadas, podem até parecer contraditórias, não obstante convivam, nesse objeto artístico, com seus diferentes vetores de ação. Pretende-se referir a seu

surgimento e aos recursos formais que exercitam, bem como à maneira como elas se (re)constroem em confronto com as demais poéticas exercitadas e com as novas mídias que lhe eram contemporâneas.

Defende-se que a reconfiguração da fábula é influenciada diretamente por essa heterogeneidade de procedimentos exercitados por Brecht, além do épico-dramático propriamente dito, a começar pela música e pelo teatro Nô, pontos de partida dessa especulação. O autor articula-os, a despeito de formatos pré-estabelecidos – e, se os cogita, como o faz com a *Lehrstück* (peça didática) ou com a *Schuloper* (ópera escolar), não se deixa aprisionar por seus ditames, até mesmo porque ele os reinventa.

Ato contínuo, pretende-se empreender uma análise que fuja a uma lógica de reconhecimento de elementos constituintes de poéticas ou gêneros e que busque estabelecer um diálogo com esses elementos – tomados enquanto poéticas inacabadas, que impedem, por seu inacabamento, o enquadramento e a previsibilidade.

Em um primeiro momento, pode-se dizer que o exercício de procedimentos heterogêneos relativiza a carga normativa de cada um deles. Suas propostas são relativizadas em função de um certo hibridismo que as concilia. Assim, cada norma não pode ser seguida *tout court*, até sua realização completa, pois ela, a todo momento, é interceptada por outras.

Esses primeiros trabalhos eram publicados em uma série de volumes intitulados *Versuche* [Tentativas]¹³⁷, o que confessa o propósito experimental do autor. *Aquele que diz sim e Aquele que diz não* foi publicada como *Versuch* número 11, em 1931, no quarto volume da sequência, juntamente com a contra peça *A medida*.

Antes disso, por ocasião da publicação do primeiro volume, em 1930, Benjamin escreveu em “Aus dem Brecht Kommentar” [“Do comentário sobre Brecht”] sobre uma mudança de direção percebida no trabalho do dramaturgo. Os conteúdos do primeiro volume foram as quatro Tentativas: *Der Flug der Lindberghs. Ein Radiolehrstück für Knaben und Mädchen* [O voo de Lindbergh. Uma peça didática radiofônica para jovens e moças], *Radiotheorie* [Teoria do rádio], *Geschichten von Herrn Keuner* [Histórias do Sr. Keuner] e *Fatzer*, 3. Segundo Benjamin:

As Tentativas I-3 são lugares em que seu [de Brecht] talento foi colocado. A novidade é que esses lugares se destacam com toda importância, já que, por causa deles, o poeta dispensa-se de sua “obra”

¹³⁷ Os termos *Versuch* e *Versuche*, no plural, traduzidos por tentativa(s), serão utilizados indistintamente em português e em alemão para significar o título dos volumes e das obras que os continham.

e, como um engenheiro, no deserto do presente, calcula precisamente a localização para retomar seu trabalho. Esses lugares são aqui o teatro, a anedota e o rádio – outros serão posteriormente enfrentados (BENJAMIN, 2007, p. 369; tradução nossa.)¹³⁸

Benjamin parece destacar o objetivo do dramaturgo de atuar sobre a realidade, no sentido de projetar seu trabalho visando ao contexto da recepção, tendo em vista a importância conferida aos lugares formais nos quais pretendia empregar seu talento. O talento não vale por si, ou para si, mas só se realiza quando acha o terreno fértil. Trata-se de um trabalho que quer se assegurar de sua utilidade, e que, para tanto, precisa calcular previamente o público para o qual ele se direciona.

O primeiro *Versuch, O voo de Lindbergh*, tem como ênfase a peça didática teatral, embora se construa enquanto peça radiofônica; o segundo, *Teoria do rádio*, aborda teoricamente a peça radiofônica; e o terceiro, *Histórias do Sr. Keuner*, o exercício do pensar, uma vez que sua matéria é a anedota ou o chiste. Benjamin diz que são três institutos que o autor pretende conhecer e transformar. Por isso, a necessidade de se dispensar de sua “obra” (*Werke*), para se fixar na realidade da recepção:

“A publicação das *Tentativas*”, começa o autor, “ocorre em um momento em que certos trabalhos não devem ser vivências tão individuais (ter caráter de obra), mas sim destinar-se a à utilização (transformação) de determinados institutos e instituições”. Não se proclama renovação; planejam-se inovações. (BRECHT *apud* BENJAMIN, 2007, p. 369; tradução nossa.)¹³⁹

E assim Brecht pesquisava a arte teatral desenvolvendo cada *modus operandi* que era solicitado: a experiência do jogo teatral propriamente dito, desempenhado por seus atores; a relação com a audiência, ou como ativá-la; e, por fim, o pensamento crítico, ou como despertá-lo.

Conforme anotado por Knopf (2009), essa convivência de poéticas parece ser condizente com um *a priori* teórico de Brecht, veiculado sob o neologismo *Technifizierung*, que teria sido considerado pelo dramaturgo em paralelo a outro neologismo: *Aktivisierung*¹⁴⁰. A

¹³⁸ “Versuche I-3 sind dergleichen Einsatzstellen seiner Begabung. Das Neue daran ist, daß diese Stellen in ihrer ganzen Wichtigkeit hervortreten, der Dichter um ihretwillen sich von seinem ‘Werke’ beurlaubt und, wie ein Ingenieur in der Wüste der Gegenwart an genau berechneten Punkten seine Tätigkeit aufnimmt. Solche Stellen sind hier das Theater, die Anekdote, das Radio – andere werden später in Angriff genommen werden”.

¹³⁹ “‘Die Publikation der Versuche’, beginnt der Autor, ‘erfolgt zu einem Zeitpunkt, wo gewisse Arbeiten nicht so sehr individuelle Erlebnisse sein (Werkcharakter haben) sollen, sondern mehr auf die Benutzung (Umgestaltung) bestimmter Institute und Institutionen gerichtet sind’. Nicht Erneuerung wird proklamiert; Neuerungen sind geplant”.

¹⁴⁰ Segundo Knopf (2009), Brecht prefere utilizar os neologismos *Technifizierung* e *Aktivisierung* para diferenciá-los dos termos *Technisierung* e *Aktivierung*, que significam, respectivamente, mecanização e ativação. Os neologismos trazem a nuance teórica em questão, razão pela qual eles serão mantidos no texto em alemão.

ideia de *Technifizierung* estaria relacionada ao fazer artístico ou criativo contaminado por progressos técnicos e científicos promovidos em áreas distintas. E a *Aktivisierung* seria o contraponto esperado da atitude do público em face a essa nova configuração.

Em 1931, Brecht escreveu sobre a irreversibilidade da *Technifizierung*, exemplificando como até mesmo o escritor de romances – quem, em princípio, menos dependeria dos avanços tecnológicos – é condicionado por eles:

A *Technifizierung* da produção literária não tem mais retorno. A utilização de instrumentos leva até o escritor de romances, quem mesmo não os utiliza, a fazer seja o que os instrumentos podem, ou querem poder, ou o que eles mostram, ou podem mostrar, para alcançar aquela realidade, em que sua substância se apague e, acima de tudo, em que sua postura, ao escrever, incorpore o caráter da utilização de instrumentos. (BRECHT *apud* KNOPF, 2009, p. 4; tradução nossa.)¹⁴¹

Trata-se de ideia próxima à desenvolvida por Benjamin, em 1936, em seu ensaio “Das Kunstwerk im Zeitalter seiner technischen Reproduzierbarkeit” (“A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica”). Nesse texto, o autor defende que o progresso da técnica moderna, visível, sobretudo, no cinema, orientaria a modificação do fazer e do fruir artísticos do homem moderno, de modo a requerer novos conceitos e critérios, inclusive para a atuação crítica.

Desenvolver novas formas é uma maneira de expressar o que existe em determinado momento. Não há como pedir eternidade às manifestações artísticas, sobretudo em um contexto de reprodutibilidade técnica. Se os formatos são criações humanas, eles são sociais e históricos, à maneira da própria linguagem.

É o que propõe Umberto Eco, ao afirmar que linguagem e mundo caminham juntos:

Com isso, chegamos mais perto do âmago do problema: não se pode julgar ou descrever uma situação qualquer, em termos de uma linguagem que não seja expressão dessa mesma situação, pois a linguagem reflete um conjunto de relações e coloca um sistema de implicações sucessivas. Não posso traduzir um texto filosófico francês que, suponhamos, seja de caráter positivista, traduzindo a expressão “esprit” por “spirito”, pois, na situação cultural italiana, a palavra “spirito” está a tal ponto comprometida com a sistemática idealista que o sentido do texto seria inevitavelmente deformado. (ECO, 1986, p. 257.)

¹⁴¹“Die Technifizierung der literarischen Produktion ist nicht mehr rückgängig zu machen. Die Verwendung von Instrumenten bringt auch den Romanschreiber, der sie selbst nicht verwendet, dazu, das, was die Instrumente können, ebenfalls können zu wollen, das, was sie zeigen (oder zeigen könnten), zu jener Realität zu rechnen, die seinen Stoff ausmacht, vor allem aber seiner eigenen Haltung beim Schreiben den Charakter des Instrumentegebrauchs zu verleihen”.

O autor destaca a necessidade de se desenvolver uma linguagem coerente com o estado de coisas que se pretende esclarecer, sob pena de o esclarecimento ficar comprometido, ou seja, de se expressar algo em dissonância ao que se dá a conhecer.

Usando a música como paradigma, Eco mostra como, muitas vezes, é preciso sair do sistema, entendido como um formato pré-determinado, ou, no mínimo, colocá-lo em dúvida, quando se pretende esclarecer algo novo:

Certo dia, o músico sentiu a necessidade de sair do sistema – por exemplo, Debussy, quando aplica uma escala exatonal. Sai do sistema porque percebe que a gramática tonal, sem que ele queira, obriga-o a dizer coisas que não quer dizer. Schoenberg rompe definitivamente com o sistema e cria um novo. Stravinsky, até certo ponto e num determinado momento de sua produção, aceita-o, mas da única forma possível, parodiando-o, pondo-o em dúvida no momento mesmo em que o glorifica. (ECO, 1986, p. 250.)

Brecht parece fazer o mesmo que Debussy, ou que Schoenberg, ao sair do sistema tonal e desprogramar as relações já previamente estabilizadas entre os componentes musicais, em um processo de resignificação deles, conforme seus próprios comentários em notas de diário, datadas de 1938:

SOBRE PROGRESSOS. Fico satisfeito que os progressos que creio ter alcançado, conquistei em retiradas sucessivas. Estas sempre, ou quase sempre, foram precedidas por ofensivas. Comecei, por exemplo, com as formas líricas mais simples e comuns, como as canções de rua e as baladas; formas estas que há muito tempo já não eram cultivadas pelos melhores poetas. Retirei-me ao verso livre, quando a rima já não bastava para aquilo que eu tinha a dizer. Comecei no drama com uma peça de cinco atos, que tinha um protagonista, uma trama ao estilo mais antigo (o motivo de Enoch-Arden) e um meio ambiente atual. Depois de algum tempo, cheguei a um ponto em que renunciei à identificação, na qual ainda acreditavam firmemente os progressistas mais avançados. Por amor ao novo, renunciei ao antigo, não sem antes ter uma tenaz insistência até fracassar. (BRECHT, 1995, p. 162.)

Esse processo de resignificação é uma constante em sua atuação enquanto dramaturgo e encenador, tornando-se visível em cada novo texto, e está diretamente relacionado à resposta que o autor recebe da audiência. O contato com a recepção permitia que ele testasse as ressonâncias de seu trabalho e, então, executasse alterações quando o efeito atingido se distanciava do pretendido. Veja-se o caso emblemático de *Mann ist Mann* [*Homem é homem*], de cuja escritura e reescritura o autor ocupou-se ao longo de toda sua vida.

Buscando pelo *Gestus* de Brecht, nesse primeiro momento de seu trabalho, encontramos guarida no movimento alemão do primeiro romantismo. Em especial, no conhecido

fragmento 116 do Manifesto Athenäum, que descreve a poesia romântica como uma poesia universal progressiva e finaliza com a seguinte constatação:

Os outros gêneros poéticos estão prontos e agora podem ser completamente dissecados. O gênero poético romântico ainda está em devir; sua verdadeira essência é mesmo a de que só pode vir a ser, jamais ser de maneira perfeita e acabada. Não pode ser esgotado por nenhuma teoria, e apenas uma crítica divinatória poderia ousar pretender caracterizar-lhe o ideal. Só ele é infinito, assim como só ele é livre, e reconhece, como sua primeira lei, que o arbítrio do poeta não suporta nenhuma lei sobre si. O gênero poético romântico é o único que é mais do que gênero e é, por assim dizer, a própria poesia: pois, num certo sentido, toda poesia é ou deve ser romântica. (SCHLEGEL, 1997, p. 65.)

O *Jasager*, observado a partir de sua escrita progressiva, mesmo após a conclusão e publicação, mantém-se em estado de abertura, enquanto espaço de experimentação. Brecht encerra seu aprendizado com a aposição das duas peças e, com essa engenhosidade, sugere o seu prosseguir, marca sua essência de estar disponível para o vir a ser, de maneira a confirmar uma anotação constante do *Pequeno Organon*, segundo a qual: “As coisas só existem na medida em que se transformam, na medida, portanto, em que estão em disparidade consigo próprias”. Nesse fragmento, é a poesia universal progressiva que está descrita. Enquanto os jovens românticos de Jena viam no romance um meio que combinasse os gêneros, em um esforço de unificação, percebe-se, em *Aquele que diz sim e Aquele que diz não*, um esforço para mantê-los em estado de abertura.

Embora Brecht não se tenha valido de todas as distintas especulações formais aqui apresentadas – razão pela qual não se pode falar em uma genealogia das formas utilizadas pelo autor –, sabe-se que essas questões estavam acessíveis à época da escrita, mesmo que algumas ainda sem sistematização ou sem designação. São exemplos disso o *Einakter*, ou as propostas do próprio Brecht, que foram anotadas, de modo fragmentário, ao longo de sua vida, sendo sistematizadas apenas com o *Pequeno Organon para o teatro*, que, apesar de levar esse nome e de remeter a uma organização sistemática, compreende uma compilação de fragmentos.

Assim, o que se procura com essa historicização de poéticas que ora se apresenta é a maneira como cada uma é utilizada de modo incompleto. Descortinam-se propostas formais, que se relacionam com as demais sem que exista o objetivo de complementação ou de construção de sistemas. Desse modo, o que confere uma relativa unidade é justamente a tensão entre elas.

4.1. Uma poética pedagógica

É muito citada a afirmação de Brecht de que Marx seria o espectador ideal para seu teatro. A leitura que se faz aqui é que o filósofo seria o público ideal em razão de sua postura interessada, por ser alguém que observa a sociedade para compreender seus procedimentos. Essa seria a postura esperada para um teatro que se coloca a serviço de ativar o espectador.

Brecht quer comunicar, conversar com o espectador, mas encontra, muitas vezes, um público acostumado a observar passivamente os espetáculos de teatro, assimilando irrefletidamente aquilo que é dito, sem se posicionar ou sem que tenha oportunidade de concordar ou de discordar, ante a imposta verdade daquilo que é mostrado. Por isso, ao dramaturgo interessa os espectadores de eventos esportivos, como os das lutas de boxe. Ele investiga como aqueles espetáculos conseguem solicitar o posicionamento imediato da plateia, muito embora seu teatro não queira ser uma prática esportiva, e sim uma espécie de esporte discursivo, como se o pensamento fosse convocado a fazer sua aparição no corpo dos atores.

No texto “Theorie der Pädagogien” (“Teoria da pedagogia”) (GW, v. 17, p. 1022) – reunido em sua *Obra Completa* juntamente com os demais textos sobre as peças didáticas, embora tenha sido escrito como parte do *Fatzer Kommentar (Comentários sobre Fatzer)*¹⁴² –, Brecht desenvolve uma justificativa para a utilização de jogos teatrais na pedagogia, ou seja, nos processos educativos. O autor projeta a utilidade do teatro na sala de aula, em um movimento que – inverso ao esperado, no qual a pedagogia, normalmente, é levada para o teatro – deixa entrever o que ele pretende com seu trabalho.

Segundo Brecht, o pressuposto para a educação de jovens deveria ser a supressão da distinção entre pensar e agir, no qual – contrariamente ao que defendem os filósofos burgueses, ancorados nos pilares civilizatórios – os políticos devem ser filósofos e os filósofos, políticos. Isso quer dizer que a hierarquia platônica não serviria para organizar a cidade da época científica.

¹⁴² Conforme anotado no capítulo 1, o *Material Fatzer* consiste em comentários a respeito do projeto inacabado do autor em torno da personagem Fatzer, que fora consolidado, em parte, na peça *Untergang des Egoisten Johann Fatzer*, também inacabada.

A finalidade da educação seria a formação de cidadãos que pudessem servir ao Estado (Staat), e aqueles que desenvolvessem apenas suas atividades mentais ou as práticas (físicas) seriam, segundo o dramaturgo, danosos. Assim, o pressuposto clássico que forma os homens distintos nas classes daqueles que pensam e daqueles que executam seria danoso para a sociedade. Salta aos olhos a influência marxista dessa proposta educacional, realçada pela presença da palavra Estado, seja porque declara pretender formar cidadãos que o sirvam, seja porque tenha em mira uma sociedade sem classes.

Contudo, é o teatro que vai à escola, e não o inverso. O que esse deslocamento pode dizer? Que o teatro precisa aprender o processo de ensino-aprendizagem, que o teatro precisa aprender a ensinar, a convocar a plateia para fazer parte do espetáculo da aprendizagem. E, nesse processo, o teatro ensina para a escola que a aprendizagem não é apenas um processo mental, que, para aprender, é preciso implicar todo o corpo, porque é como o homem está no mundo. Para compreender as personagens, os atores precisam estudar não apenas suas falas, mas seus gestos e comportamentos.

E o dramaturgo continua ressaltando a importância de explicitar os comportamentos sociais, e não apenas aqueles avaliados positivamente, uma vez que isso serviria para a reflexão sobre as pulsões sociais dos homens, as quais viriam, segundo Brecht, do medo do que é desconhecido. Com o teatro, essas pulsões ganhariam uma forma acabada e consciente, sobretudo para aqueles que as executam.

Também não se pode esquecer que a pedagogia era uma das propostas do *Festival de Música de Baden-Baden* em 1930, para cuja edição a peça *Aquele que diz sim* fora concebida e do qual Brecht foi afastado justamente em razão de supostas intenções extramusicais. Nesse momento, discutia-se, na Alemanha, uma reforma pedagógica – e o movimento da música escolar, do qual Kurt Weill participava, estava comprometido com suas pautas, tendo em mira a educação musical, uma vez que o ensino de música já estava presente no currículo desde as primeiras séries.

Ao analisar a apresentação de *Aquele que diz sim* para o público da Escola Karl Marx, foi notado como a proposta dramaturgicamente estimulava o debate. O que se seguiu foram as mais diversas sugestões de remodelação da dramaturgia. Os alunos não só discordaram da ação proposta, como propuseram novas ações e desfechos, intervindo diretamente.

O palco se abriu para a experiência cognitiva da plateia, uma vez que ela pôde estabelecer comparações entre a dramaturgia da peça e sua própria condição. Os alunos pareceram

estimulados a criar suas próprias perguntas e respostas diante daquelas propostas pela dramaturgia, em um movimento de inclusão – através da identificação promovida pelo cenário escolar – e de espanto, em razão do fim trágico do menino, (aparentemente) incompatível com o contexto de sua recepção.

Assim, cumpre problematizar o que se pode entender por *lehren* (ensinar), ou pelo reconhecido propósito *lehrhaft* (educacional) dessas peças, bem como o que se entende por aprender. Talvez aprender seja da ordem da possibilidade do consentimento ou do acordo, em relação ao estado de coisas que se vislumbre. O aprendizado de determinado estado de coisas requer que seja possível ao menos se posicionar de modo consciente perante o que se dá a conhecer, pois muitos dizem sim, de maneira irrefletida, a vários empreendimentos – sociais, sobretudo –, sem saber o que exatamente está em questão.

4.1.1 Contexto musical do ressurgimento da peça didática e da ópera escolar

De origem imprecisa, as propostas formais contidas nas ideias de peça didática e ópera escolar renascem no solo comum do cenário musical da República de Weimar, especialmente dos *Baden-Badener Kammermusikfestes* (Festivais de Música de Câmara de Baden-Baden), florescendo concomitantemente por ocasião das experimentações em torno de *Der Jasager*, o que rendeu notoriedade aos formatos.

Krabiél, pesquisador contemporâneo do estilo, demonstra como o propósito didático é desenvolvido a partir desse estímulo musical, com o objetivo de se incluir o público nos espetáculos de música instrumental. Anota Krabiél, a respeito da peça didática:

Esse tipo de encenação, que acrescenta seis pequenos trabalhos a sua obra, nos anos de 1929-1935, não teve sua origem em considerações teóricas sobre teatro, mas na evolução da nova música e da vida musical na segunda metade dos anos 20. As primeiras peças didáticas surgem como trabalhos encomendados, em estreita sintonia com os compositores. A música foi, desde o início, uma parte integrante do projeto. As intenções musicais e político-musicais marcaram decisivamente a especificidade formal e a destinação do modelo (KRABIEL, 2001, p. 28; tradução nossa.)¹⁴³

A cena da vanguarda musical no final da década de vinte estava estagnada, em razão da carência de público, restrito a grupos de especialistas. Foi nesse contexto, e em seu

¹⁴³ “Dieser Spieltypus, dem er sechs kleine in den Jahren 1929-1935 entstandene Arbeiten zurechnete, hat seinen Ursprung nicht in theatertheoretischen Überlegungen, sondern in Entwicklungen der Neuen Musik und des Musiklebens in der zweiten Hälfte der 20er-Jahre. Die ersten Lehrstücke entstanden als Auftragsarbeiten in enger Abstimmung mit Komponisten, die Musik war von Anfang an integraler Bestandteil des Konzepts. Musikalische und musikpolitische Intentionen haben die Formspezifika und Zweckbestimmungen des Typus entscheidend mitgeprägt”.

enfrentamento, que, por ocasião dos referidos Festivais de Música de Câmara, a *Lehrstück*¹⁴⁴ foi forjada como novo formato musical, em meio aos movimentos da *Gebrauchsmusik* (música aplicada) e da *Gemeinschaftsmusik* (música coletiva):

Por trás, estava a expectativa de que as descobertas musicais fossem renovadas em suas finalidades práticas, necessidades e funções e utilizadas diretamente no contexto das experiências (práxis) de vida; seja através de seu direcionamento a participantes leigos/ não profissionais, através do fomento de formas de recepção ativa (aqui se localiza o conceito da música para a coletividade) ou através de composições para as novas mídias do rádio e LPs, às quais se juntou o cinema falado. (KRABIEL, 2001, p. 29; tradução nossa.)¹⁴⁵

A ideia dos compositores era atingir um público até então alheio à cena dos concertos. Com a música aplicada, o que se buscava era uma práxis musical que exercitasse novos formatos e possibilidades de recepção. Isso estava em consonância com os propósitos da música coletiva, visto que esse movimento pesquisava como ampliar a experiência musical e como constituir novas coletividades em torno da execução musical.

Ato contínuo, os músicos de Baden-Baden também estabeleceram contato com o cenário da *Laienmusik* (música de leigos/ não profissionais). Esse movimento da música popular alemã – que corroborava os objetivos da música aplicada e da música coletiva – almejava o envolvimento do público, em uma recepção ativa, haja vista o especial interesse que suscitava os grupos convidados a participar:

Esperava-se uma música em uma linguagem moderna, tecnicamente fácil, que pudesse ser exercitada por leigos, que fosse, na medida do possível, animada e que fosse hábil a constituir um sentimento de coletividade. O termo “música para a coletividade”, que logo se tornou uma palavra-chave, significava uma música que não era feita para concertos (diante de ouvintes passivos), mas para a execução ativa em círculos instrumentais e de canto. (KRABIEL, 2001, p. 30; tradução nossa.)¹⁴⁶

Pretendia-se, assim, algo contagiante, que produzisse um apelo de compartilhamento, de participação coletiva, seja com a execução de instrumentos ou com o canto. Cumpre

¹⁴⁴ Conforme pontuado na introdução, esta tese apresenta, indistintamente, o termo em alemão e a tradução por peça didática, por considerar que a maior parte das produções em língua portuguesa optam por essa expressão.

¹⁴⁵ “Dahinter stand die Erwartung, das Musikschaffen könne von praktischen Zwecken, Bedürfnissen und Funktionen her erneuert und womöglich wieder in einen unmittelbaren Zusammenhang mit Formen der Lebenspraxis gebracht werden, sei es durch die Hinwendung zum musizierenden Laien und die Förderung von Formen aktiver Musikrezeption (hierfür stand der Begriff ‚Gemeinschaftsmusik‘), sei es durch Kompositionen für die neuen technischen Medien Rundfunk und Schallplatte, zu denen bald auch den Tonfilm trat”.

¹⁴⁶ “Erwartet wurde eine in der Tonsprache gemäßigt moderne, technisch einfache, von Laien zu bewältigende Musik, die möglichst ‘musikantisch’ sein und vor allem eine gemeinschaftsbildenden Qualität haben sollte. Der bald als Schlagwort kursierende Terminus ‘Gemeinschaftsmusik’ auch Sing- und Spielmusik, meinte eine Musik, die nicht für den konzertanten Vortrag (vor passiv Zuhörenden), sondern für den Gebrauch durch Sing – und Spielkreise bestimmt war – zum Zwecke des aktiven Musikvollzugs. Es war Gebrauchsmusik für Musiziergemeinschaften”.

lembrar a influência do jazz vindo dos Estados Unidos, que atendia a demanda, senão a forjava, com sua componente experimental e de improvisação, bem como com seu caráter dançante.

Com essa inspiração, o espetáculo *Lehrstück* [*Peça didática*], com autoria de Paul Hindemith e de Brecht, apareceu pela primeira vez na programação do Festival em 1929, tendo o nome do estilo, que ainda não existia enquanto tal, como título da composição sob o tópico *Gemeinschaftsmusik* (música para a coletividade), que compunha o programa ao lado de *Originale Kompositionen für den Rundfunk* (composições originais para o rádio). Sob esse segundo tópico, no mesmo ano de 1929, estava presente a *Radiokantate* (cantata radiofônica) *Der Lindberghflug* [*O voo de Lindbergh*].

Segundo Krabel (2001, p. 31), a apresentação de *Peça didática* foi um escândalo. Havia a combinação de vozes individuais, coros pequenos e um grande coro, que incluía a plateia em sua composição, o qual que era responsável por grande parte da partitura, todos acompanhados por uma orquestra amadora, cenas de teatro e um entreato de cinema. A dramaturgia, escrita por Brecht por encomenda de Hindemith, não apresentava sequência lógica, o que servia à proposta inovadora do evento, e atendia, embora não declaradamente, à pesquisa de Brecht sobre a vida em sociedade. O texto foi consolidado mais tarde, em *A peça didática de Baden-Baden sobre o acordo*, para que desenvolvesse a temática proposta pelo dramaturgo, mas não obteve a anuência de Hindemith.

O formato da peça didática surge no ano seguinte, em 1930, de sua combinação com a cantata radiofônica na peça *Der Flug der Lindberghs. Ein Radiolehrstück für Knaben und Mädchen* [*O voo de Lindbergh: uma peça didática radiofônica para jovens e moças*], publicada no primeiro caderno dos *Versuche*.

Em 1930, o Festival de Baden-Baden muda-se para Berlim, em razão do escândalo causado pela apresentação de *Peça Didática* no ano anterior, o que resultou na perda do apoio e do patrocínio. Nessa nova edição, intitulada *Neue Musik Berlin (Nova Música Berlin)*, havia a proposta de se ampliar o propósito experimental da música aplicada e da música para a coletividade – para que se incluísse a escola – com a rubrica *Gemeinschaftsmusik für den schulischen Gebrauch* (Música com finalidades pedagógicas).

O *Jasager*, a peça, não só se direciona a uma montagem escolar, como o próprio motivo é alocado nesse contexto – o que parece corroborar a escolha estilística e o propósito

educacional dos autores. A música de Weill funciona como apoio para o texto – seu objetivo é ativar o texto –, para que ele produza seus efeitos. Nesse sentido, ela é aplicada e a *Schuloper Der Jasager* pode ser vista como *Lehrstück*, já que, nela, a música serve ao conteúdo a ser ensinado. Nessa leitura, é da experimentação musical que se recupera o propósito didático, que tem em mira a aprendizagem, propiciando a participação de todos.

Brecht começou a se distanciar do movimento musical antes disso – a começar pelos atritos com Paul Hindemith –, ao propor as recusadas modificações para o texto da *Peça Didática*. Brecht pretendia ampliar a abrangência do experimento, fugindo do propósito exclusivamente musical de seu surgimento, com o objetivo de transformá-lo em um experimento social. Já influenciado pela leitura de *O capital*, o autor pesquisava a relação de cada pessoa na comunidade, e queria se valer do estilo para explorar as influências da práxis estética na mudança das estruturas sociais, mas sua proposta não foi bem aceita pelos compositores com quem trabalhava.

4.1.2. A peça didática

Der Jasager und Der Neinsager foi classificada, pelo próprio Brecht, como *Lehrstück*. Esse conceito, todavia – ou o que Brecht pretendia com ele –, não restou tão acabado quanto os textos dramáticos apresentados sob essa classificação. No texto “Observações sobre a peça didática”, de 1956, Brecht elenca as peças que classificou como didáticas:

Para evitar mal-entendidos: das peças pequenas, são didáticas “A peça de Baden-Baden sobre o acordo”, “A exceção e a regra”, “Aquele que diz sim e Aquele que diz não”, “A medida” e “Horácios e Curiáceos” (...). (Brecht, GW, 1967, p. 1034).¹⁴⁷

Apesar das reticências e da ironia – uma vez que o próprio dramaturgo considera, em outros textos sobre as mesmas peças, a impossibilidade de se evitarem mal-entendidos-, seu esforço classificador já oferece pistas para a pesquisa e subsidia a comparação das peças com as demais considerações a respeito. Ressalte-se a exclusão de *Voo sobre o oceano*, talvez por ser tratada especificamente como peça radiofônica. Ressalte-se também o adjetivo “pequenas”, usado pelo dramaturgo para distinguir igualmente essas peças. Além de pequenas, elas são didáticas!

¹⁴⁷“Um Mißverständnis zu vermeiden: Von den kleinen Stücken sind ‘Das Badener Lehrstück vom’, ‘Die Ausnahme und die Regel’, ‘Der Jasager und der Neinsager’, ‘Die Maßnahme’ und ‘Die Horatier und die Kuratier’ (...) Lehrstücke”.

A tradução do termo para o português também não é simples. A versão mais conhecida é peça didática, que estaria próxima à ideia de ensinamento, do verbo *lehren* (ensinar), cujo radical compõe o vocábulo (*Lehr-*). Assim, percebe-se que o termo acaba promovendo sua ancoragem na experiência do teatro jesuíta – e seu modelo de doutrinação ou instrução, já noticiado por outros autores, como Ewen (1991) –, bem como a sempre lembrada vinculação do estilo à propaganda marxista.

Koudela (1991) e Gagnebin (2012), conhecedoras da polêmica, preferem a tradução do estilo por peça de aprendizagem – que sublinha a componente experimental da prática –, afastando a ideia de doutrinação ou de panfletagem, com a ressalva de Gagnebin (2012, p. 149), para quem seria mais coerente tratar o estilo de Brecht como *Lernstück*, com a substituição do *lehren* (ensinar) por *lernen* (aprender). Também Luciano Gatti (2013), que estuda a apropriação do estilo por Heiner Müller, prefere a tradução por peça de aprendizagem.

4.1.2.1 O aprendizado de Brecht

Na obra de Brecht, a primeira referência ao termo aparece, segundo Krabiel (2001, p. 28), no título de um soneto escrito em 1926: “Lehrstück Nr. 2. Ratschläge einer älteren Fohse an eine jüngere” (“Conselhos de uma velha prostituta a uma nova”). Uma tentativa de definição é apresentada pela primeira vez em uma contribuição de Brecht a um jornal diário, no inverno de 1928-1929, quando, a propósito do sucesso alcançado com *Dreigroschenoper* [A ópera dos três vinténs], o autor faz referência a seu projeto futuro:

Ele consiste em apresentar uma espécie de Lehrstück e, a partir do palco, filosofar e reformar. No entanto, eu me proponho essa tarefa extremamente difícil, para que o drama não perca nada em clareza. (GBA 21, S.343; tradução nossa.)¹⁴⁸

Uma clareza ou esclarecimento vivo, dinâmico (*lebendige Anschaulichkeit*), já seria, assim, uma característica decisiva do estilo.

Ocorre que Brecht, segundo Krabiel (2001, p. 28), não teria realizado esse propósito de composição das noticiadas *Lehrstücke* como um formato próprio de dramaturgia-espetáculo. Houve algumas tentativas, mas elas não passaram de projetos ou fragmentos,

¹⁴⁸ “Sie besteht darin, eine Art Lehrstücke zu geben und von der Bühne herunter zu philosophieren und zu reformieren. Allerdings stelle ich mir diese Aufgabe äußerst schwierig vor, da das Drama an lebendiger Anschaulichkeit ja nichts verlieren darf”.

como o projeto de peça *Aus nichts wird nichts* [*Do nada surge nada*], de 1929, comentado na reflexão teórica *Aus nichts wird nichts und Lehrstücke* [*Do nada surge nada e peças didáticas*], *Der böse Baal der asoziale* [*O malvado Baal, o associal*], de 1929-1930, e a fase tardia do *Fatzer-Projekt* [*Projeto Fatzer*].

É a partir da década de 30 que Brecht passa a utilizar o termo como uma espécie de *Typus* (padrão) a ser exercitado. Trata-se de uma proposta que surge paralelamente às peças épicas de espetáculo com forma e objetivos independentes e peculiares. Ela é abordada em várias considerações teóricas e conceituais, espalhadas por textos e notas ensaísticas, anotações em diários e correspondências.

Dentre os ensaios, destacam-se oito textos, que estão publicados em sua obra completa no volume *Anmerkungen zu Stücken und Aufführungen* [*Anotações para peças e encenações*] (GW, v.17). São eles: “Über die Aufführung von Lehrstücken” (“Sobre a apresentação de peças didáticas”), de 1930; “Theorie der Pädagogien” (“Teoria da pedagogia”), extraído do Material Fatzer; “Zu Theorie des Lehrstücks” (“Para a teoria das peças didáticas”), de 1937; “Mißverständnisse über das Lehrstück” (“Mal-entendidos sobre a peças didática”), de 1930; “Anmerkung zum *Badener Lehrstück*” (“Anotações para a *Peça didática de Baden-Baden*”), de 1930; “Anmerkungen zur *Maßnahme*” (“Anotações para *A medida*”), de 1931; “Anmerkung [zur Lehrstücken]” (“Anotações [para peças didáticas]”) e “Zu die Horatier und die Kuratier” (“Para Horácios e Curiáceos”), ambos de 1938.

Em “Zu Theorie des Lehrstücks” (“Para a teoria da peça didática”) (GW, v.17, p. 1024), texto de 1937, o autor anota que “a peça didática ensina quando se é atuante, não quando se é espectador”¹⁴⁹ – muito embora, nesse mesmo texto, o próprio Brecht pontue a possibilidade de sua apresentação, o que já havia realizado anteriormente, ressaltando-se que foi justamente com as primeiras encenações públicas que o formato se reafirmou. Para a encenação das peças didáticas, Brecht solicita que seja feito um estudo sobre o efeito de distanciamento e que sejam seguidas as orientações do teatro épico. Para todas as atuações, ressalta que a compreensão da peça como um todo é necessária, mas que não seria aconselhável sua conclusão antes da encenação.

Se a peça é didática e deriva seu caráter educativo da prática coletiva, ela não deixa de ser uma peça, ou um texto dramático, estando, portanto, disponível à prática da leitura e

¹⁴⁹ “Das Lehrstück lehrt dadurch, daß es gespielt, nicht dadurch, daß es gesehen wird”.

observação. Contudo, o objetivo não é o espectador, como em qualquer peça de espetáculo – espectador no sentido de alguém que apenas observa. Em uma tentativa de releitura, ou atuação, pode-se dizer que a peça didática existe quando é atuada, exercitada, jogada, ativada de alguma maneira. Ou seja, ela não seria didática para uma plateia passiva, mas para uma plateia ativa, que acompanha e reflete sobre os processos mostrados e, desse modo, estaria atuando de alguma maneira. Assim, deveria ser questionado de que maneira essa dramaturgia e essa encenação fazem com que os observadores atuem, deixem sua passividade e se tornem ativos.

Não obstante a tentativa de ressignificação, não se pode menosprezar o foco conferido ao atuante – ou seja, a quem exerce o ofício de atuar –, para que se compreendam os exercícios propostos por esse formato.

Com a peça didática, espera-se que os atuantes, através da realização de determinados modos de ação, da ocupação de determinadas posturas, da repetição de determinadas falas, etc., sejam influenciados socialmente. Para tanto, a imitação de modelos altamente qualificados desempenha um papel importante, da mesma forma que a crítica desses modelos, que pratica outros jogos pensados a partir deles. (BRECHT, GW, v. 17, p. 1024; tradução nossa.)¹⁵⁰

Assim, o primeiro exercício é o de imitar. E se o objetivo primordial é atuar sem plateia, então a imitação dos gestos e atitudes constantes do texto deve ser praticada como quem atua para si mesmo, como quem está comprometido com o próprio aprendizado. Nesse ponto, já se pode considerar a peculiaridade do exercício, já que o ator tem automaticamente em mira sua plateia – ou a visibilidade de seus atos. Assim, atuar para si mesmo já implica um exercício de desautomatização.

Para o atuante, Brecht propõe vários exercícios – como a mudança de papéis –, pelos quais cada ator deveria experimentar a interpretação das diferentes personagens apresentadas na peça, principalmente aquelas que representassem um tipo antissocial. Cada participante experimentaria os diferentes pontos de vista sobre a situação dramática, como que em um treinamento de perspectivas. Esse exercício relativiza a verdade de cada interpretação e obstaculiza a identificação do ator com a personagem, ressaltando a importância de as diferentes versões para as histórias serem conhecidas – o que é estimulado pelo dramaturgo:

¹⁵⁰“Es liegt dem Lehrstück die Erwartung zugrunde, daß der Spielende durch die Durchführung bestimmter Handlungsweisen, Einnahme bestimmter Haltungen, Wiedergabe bestimmter Reden und so weiter gesellschaftlich beeinflusst werden kann./ Die Nachahmung hochqualifizierter Muster spielt dabei eine große Rolle, ebenso die Kritik, die an solchen Mustern durch ein überlegtes Andersspielen ausgeübt wird”.

Também para a atuação deve ser ambicionado, dentro dos enquadramentos previstos, um comportamento próprio, natural e livre dos atores. Não se trata de um direcionamento automatizado, nem da produção de tipos médios, mesmo quando essa produção aspira a níveis medianos de alta qualidade. (BRECHT, GW, v. 17, p. 1025; tradução nossa.)¹⁵¹

Esse exercício, visto isoladamente, já permite uma reflexão sobre os alegados propósitos de doutrinação. O estímulo ao desenvolvimento de diferentes pontos de vista suscita, antes, uma crítica a comportamentos padronizados. Além das diferentes perspectivas abertas pelas personagens, cumpre destacar como cada ator realiza cada papel de forma diferente, o que fica evidenciado nos gestos. Trata-se de um exercício de pluralidade, pois evidencia os múltiplos sentidos incorporados por cada atuante.

O dramaturgo também tece considerações sobre o uso da música. Embora resguarde a possibilidade de utilização de música mecânica, destaca o aprendizado que poderia ser feito pelos músicos nas improvisações e variações a serem experimentadas dentro dos enquadramentos. Em vários momentos, o autor destaca esses “enquadramentos” e ressalta a importância de uma forma rígida, que serviria a um objetivo oposto, para que novas descobertas pudessem ser introduzidas (BRECHT, GW, v.17, p. 1024).

É nesse texto que o dramaturgo analisa a imitação como exercício, acrescentando que não seria suficiente a imitação de comportamentos e ações avaliadas como positivas. Além disso, ele propõe que o desenho das personagens não poderia ser particularizado, como nas peças de espetáculo, visto que esse seria um problema didático (*Lehrproblem*). O autor não discorre sobre o que seria um problema didático, mas pode-se deduzir que a particularização reduziria as possibilidades de experimentação pelo ator – reduziria o *Spielraum* (espaço de brincar), para se apropriar de uma expressão de Benjamin.

No texto “Über die Aufführung von Lehrstücken” (“Sobre a apresentação de peças didáticas”) (GW, v. 17, p. 1022), Brecht propõe que cada participante atue como um estudante ao ler um texto, passando lentamente pelas partes mais difíceis – como quem investiga o sentido e, ao mesmo tempo, tenta memorizar o que é proposto – e, rapidamente, pelas partes aparentemente mais simples, como se executasse rituais conhecidos.

¹⁵¹ “Auch für das Spielen muß, innerhalb des Rahmens gewisser Bestimmungen, ein freies, natürliches und eigenes Auftreten des Spielers angestrebt werden. Es handelt sich natürlich nicht um eine mechanische Abrichtung und nicht um die Herstellung von Durchschnittstypen, wenn auch die Herstellung eines hohen durchschnittlichen Niveaus angestrebt wird”.

Quando vocês apresentarem uma peça didática, vocês devem se comportar como estudantes. O estudante passa pelas partes difíceis repetida e continuamente, com uma fala acentuadamente clara, seja para descobrir seu sentido, seja para guardá-las na memória. Até seus gestos são claros e servem à explicação. Em compensação, outras partes devem ser trazidas de modo rápido e desimportante, como ações rituais conhecidas e exercitadas com frequência. (BRECHT, GW, v. 17, p. 1022; tradução nossa.)¹⁵²

Brecht também pontua que algumas partes podem solicitar a utilização de técnicas antigas – por exemplo, para que comportamentos típicos sejam caracterizados adequadamente. O autor destaca a necessidade de se evidenciarem esses comportamentos, com o objetivo de se subsidiar a construção de novas posturas, tendo em vista que esses comportamentos já revelariam, por si mesmos, a necessidade de novas posturas.

Em “Mißverständnis über das Lehrstück” (“Mal-entendido sobre a peça didática”) (GW, v.17, p. 1025), Brecht afirma que a pergunta que se deve fazer, a partir dessas peças, é como se deve ensinar e como se deve aprender, uma vez que ensinamento e aprendizagem são pressupostos das apresentações de teatro, pois acontecem, mesmo que não seja essa a intenção da peça. O que seria diferente nas peças didáticas é que o tema é justamente a aprendizagem de determinados comportamentos.

Nesse ponto, Brecht diferencia as possibilidades de ensino-aprendizagem, para desfazer os alegados mal-entendidos em torno da compreensão de sua proposta didática. O autor distingue, então, o que seria uma aprendizagem a partir da introdução paulatina de comportamentos – os quais seriam aprendidos sem problematização – e outra que colocasse diretamente diante dos aprendizes os comportamentos a serem ensinados e solicitasse que eles tomassem posição.

A peça é didática – ou educativa –, anota Brecht, porque ela problematiza a própria questão do aprendizado, ou a maneira segundo a qual os conteúdos propostos e recebidos são abordados. O posicionamento de Brecht é contrário ao dos dramaturgos e encenadores tradicionais, que propõem uma sutil e progressiva ambientação para que os conteúdos sejam comunicados. Para Brecht, os conteúdos devem ser comunicados como eles são, sem subterfúgios, de modo que o espectador possa conhecer aquilo que vê como algo externo, e não familiar. Não se trata de reconhecer a vida na imagem, como em

¹⁵² “Wenn ihr ein Lehrstück aufführt, müßt ihr wie Schüler spielen. Durch ein betont deutliches Sprechen versucht der Schüler, immer wieder die schwierige Stelle durchgehend, ihren Sinn zu ermitteln oder für das Gedächtnis festzuhalten. Auch seine Gesten sind deutlich und dienen der Verdeutlichung. Andere Stellen wiederum müssen schnell und beiläufig gebracht werden wie gewisse rituelle, oft geübte Handlungen”.

Aristóteles, mas de conhecer a imagem, o conteúdo que se apresenta, e estabelecer uma confrontação entre o que chega e aquilo que se tem. Segundo Brecht, o conhecimento acontece cotidianamente por um processo de familiarização irrefletida – e é contra ele que o teórico se posiciona.

A peça didática é um formato peculiar porque ele pretende, independentemente da maneira como isso se processa, ser um convite à atuação, entendida como a possibilidade de manipular, forjar os conteúdos e acontecimentos. É o que se pode fazer, o que se faz, mas que não é encorajado nos processos sociais. A educação e o processo de socialização enquadram: eles se orientam para formatar, para enquadrar, de modo que as pessoas renunciem às ressignificações que operam em tudo aquilo que tocam, que olham ou que sentem. A vida acontece assim, mas a sociedade ensina o enquadramento.

A peça didática ensina o desenquadramento, a partir do enquadramento. Ela acontece em seu propósito educativo, quando as pessoas que se colocam diante dela posicionam-se como quem pode modificá-la de alguma maneira, como alguém que insere seu ponto de vista nas experiências propostas.

4.1.2.2 Leituras e releituras

Em outro sentido, o entendimento que vem sendo divulgado a respeito dessas peças parte – no Brasil, sobretudo – da recepção proposta por Reiner Steinweg, na década de 70. Steinweg realizou um estudo detalhado dessas peças, contestando o seu *status* subalterno – ou de transição – e organizando o material deixado pelo dramaturgo. Steinweg cita Brecht para afirmar que seria a peça didática, e não a épica, o modelo que apontaria para um teatro do futuro, o qual apresenta, em sua recepção, um modelo de teatro socialista para uma sociedade socialista, em razão justamente do pressuposto de que, nessas peças, não haveria mais espectadores, mas apenas atuantes ou participantes. Dessa forma, as peças não representariam um período de transição marxista no pensamento de Brecht, mas sim consolidariam esse entendimento.

Com o objetivo de compreender essa inventiva, o teórico questionou os critérios até então utilizados para a análise dessas peças, e centrou sua proposta em seu isolamento, diferenciando-as da peça épica de espetáculo. A crítica contemporânea, como a de Krabiel (2001, p. 38), embora considere a enorme importância dessa organização, chama atenção

para a omissão do peculiar contexto do surgimento dessas peças. Assim, seria importante restaurar esse contexto, para que novas leituras sejam suscitadas.

No Brasil, a pesquisa de Steinweg foi cuidadosamente traduzida e analisada por Koudela em *Brecht*: um jogo de aprendizagem, nos anos 90. Em sua argumentação, Koudela (1991) apresenta o ponto de vista de Steinweg, para quem o distintivo da peça didática seria o exercício que ela propõe aos participantes: atuar para si mesmo, ou atuar sem plateia, em um procedimento que reunisse teatro, política e aprendizagem.

Koudela também resgata a leitura proposta por Walter Benjamin, quem, em seu entender, seria o único autor que teria percebido a peculiaridade do teatro didático. Segundo Benjamin (*apud* KOUDELA, 1991, p. 4), “a peça didática sobressai como um caso específico, através da pobreza dos aparatos, simplificando e aproximando a relação do público com os atores e dos atores com o público. Cada espectador é, ao mesmo tempo, observador e atuante.”

Percebe-se que Benjamin já incorpora uma concepção ampliada do estilo, em que a recepção, por ser ativa, pode até mesmo ser considerada como atuação. Mesmo os espectadores seriam atuantes, tendo em vista a abertura promovida pelas peças. Essa postura ativa, por sua vez, decorre da referida aproximação entre público e atores. Como Brecht chega a essa aproximação é uma questão que pode ser respondida com o tratamento dado à identificação.

Sobre a identificação, em uma nota de diário escrita em 1938, Brecht rememora seu propósito:

SOBRE PROGRESSOS. (...) Quando não tive mais o que fazer – com a melhor das boas vontades – com a identificação no teatro, montei o teatro didático para a identificação. Para poder extrair algo de proveitoso da antiga identificação, me pareceu suficiente que as pessoas não se identificassem só espiritualmente. Aliás, nunca esperei nada dos revolucionários que não faziam a revolução porque o solo ardia debaixo de seus pés. (BRECHT, 1995, p. 162.)

Salta aos olhos a afirmação “montei o teatro didático para identificação”, uma vez que vai de encontro ao reconhecido propósito de Brecht de promover o estranhamento – contrariamente ao teatro tradicional, ancorado no pilar da identificação. Estranha também a declaração a respeito da necessidade de uma identificação mais ampla, e não apenas espiritual.

É sabido que o teatro burguês, especialmente aquele praticado segundo as técnicas de Stanislavski, tem a identificação como pilar, à maneira da poética aristotélica. Pela identificação, o ator transforma-se na personagem – e com o espectador, que observa a transformação do ator, acontece da mesma maneira. Segundo Brecht, em uma fala sem personagem na obra *A Compra do Latão*, a identificação seria um ato psíquico de profunda introspecção:

Através de um acto psíquico particular de identificação com a personagem a representar, o actor consegue imitações minuciosas das reacções de pessoas reais. Esse acto psíquico consiste numa introspecção profunda, na qual o actor entra por inteiro na alma da pessoa a representar, transformando-se a si próprio completamente nesta pessoa, um acto que, quando conseguido correctamente, é realizado também pelo espectador, de modo que também este se identifica completamente com a pessoa representada. (BRECHT, 1999, p. 93.)

Por identificação, o ator aproxima-se dos contornos da personagem que são mostrados e se enquadra neles. Se o primeiro esforço de aproximação empática é movido por um ato consciente de vontade – de ser como aquilo que se vê, uma vez atingido –, as falas e ações em cena são seguidas em reprodução inconsciente. Trata-se de uma atitude inicialmente ativa, mas seguida pela reprodução passiva, de quem se deixa conduzir – e com o espectador se dá o mesmo. Ele escolhe estar diante dos conteúdos e diante da arte apresentada – e conecta-se com ela, via identificação, mas, de repente, dado o efeito de empatia que alcança, passa a tomar por sua as condições das personagens e a sentir e pensar a partir delas. Desse modo, aceita posicionamentos que não aceitaria em circunstâncias menos hipnóticas. Continua Brecht:

Stanislavski, que tem o mérito de ter estudado este acto com rigor quase científico, e que especificou o que é preciso para o conseguir, não acha necessário defendê-lo contra qualquer tipo de crítica: não está de modo algum preparado para uma tal crítica. A identificação parece-lhe um fenômeno de todo inseparável da arte, tão inseparável que não se pode falar de arte quando ela [a identificação] não acontece. Alguém que queira contrariar este conceito – e eu, por exemplo, vejo-me forçado a contrariá-lo – encontra-se à partida numa situação difícil, pois não se pode negar que o fenômeno da identificação existe de facto na experiência artística pura e simples. (BRECHT, 1999, p. 93.)

Segundo Brecht, o problema da prática teatral e, portanto, artística, tem a ver com o ilusionismo – consequência da identificação dos espectadores com as personagens e com a cena –, pois é possível crer que se está diante da realidade. O autor entende que essa postura não é condizente com o homem de sua época, “o homem da época científica”

(BRECHT, 1973), que deveria pautar-se pela atitude crítica. A identificação impediria a atitude crítica, promovendo, via ilusão, um conhecimento falso ou impositivo.

Mas é justamente essa identificação que é (re)apropriada pelas peças didáticas. Em outra passagem, no citado texto “Mal-entendidos sobre a peça didática” (GW, v. 17, p. 1025), Brecht reflete sobre a maneira como a identificação com os comportamentos ou conteúdos ensinados seria requerida para a compreensão deles, mas que esse processo não poderia ser naturalizado, e sim realizado de modo crítico. Nesse ponto, parece que o conhecimento e o fazer (atuar) ou fruir (observar) de manifestações artísticas são consideradas sem distinção. Assim, fazer arte e conhecer seriam expressões de um mesmo exercício psíquico e físico.

Para fomentar essa nova prática artística, o autor entende que o ato de identificação deveria ser interrompido para se mitigar o efeito empático em favor do efeito V (*Verfremdungseffekt*) – efeito de distanciamento ou estranhamento:

No novo exercício da arte, a identificação perderia sua posição dominante. Por outro lado, seria agora criado o efeito de distanciamento (efeito V), que é igualmente um efeito artístico conducente a uma experiência teatral. Consiste na retratação dos processos da vida real no palco de forma tal que a sua causalidade seja particularmente evidenciada e envolva o espectador. (BRECHT, 1999, p. 14.)

A atitude pautada pela identificação, que fomenta o efeito empático, é a de tornar habitual o acontecimento particular. As particularidades são excluídas, para que se veja aquilo que se repete. Esse cerne que se repete é que seria identificável. A atitude que fomenta o efeito de distanciamento, por sua vez, ocupa-se de tornar particular o acontecimento habitual. Assim, aquele cerne que se repete é modificado de maneira tal para que seja visto como algo que é particular e, então, só acontece uma única vez. Para conseguir essa particularização, Brecht mostra a cadeia de causas que leva aos acontecimentos, bem como contrapõe acontecimentos diferentes entre si, evidenciando, assim, o que os tornam diferentes.

Voltando à peça didática, a afirmação de Brecht de que teria criado esse estilo para exercitar a identificação leva a entender que, nessa peça, o dramaturgo teria forjado uma ocasião para exercitar a identificação de um modo próprio, consciente, através de artifícios que evitassem o efeito empático. O autor não mostra, todavia, a cadeia de causas, como se proporia para um teatro que promova o distanciamento.

Assim, tendo por escopo a prática coletiva, a peça didática se valeria da identificação, ao propor aos participantes atitudes e gestos para serem imitados, mas interromperia o processo através dos vários exercícios propostos – a troca de papéis, por exemplo –, uma vez que cada ator, ao interpretar, conforma um papel diferente, o que é visto e debatido por todos os participantes.

Quando é apresentada, a peça didática prosseguiria com o exercício de identificação e estranhamento, porque o espectador – nesse caso da troca de papéis, por exemplo – poderia perceber como os papéis se transformam em cada ator. E o coletivo acabaria aprendendo que as diferentes perspectivas o constituem e que isso é inevitável. Em outro sentido, o afastamento crítico do espectador poderia ser forjado através de finalizações aparentemente absurdas, não compatíveis com o que é contado ou com o contexto da recepção.

Pensando agora a partir da recepção de *Aquele que diz sim* pelos alunos da Escola Karl Marx, percebe-se como a peça precisa, em um primeiro momento, convidar o espectador a se conectar com o espetáculo. Brecht propõe uma identificação ao apresentar a relação entre professor e aluno ou com o contexto escolar, em sua maior abstração. Assim, é porque estão em cena personagens familiares que a plateia se conecta com eles. A peça também fomenta empatia, ao apresentar um enredo secularizado – em comparação com *Taniko* – e ao omitir a peregrinação religiosa. Nesse ponto, pode-se questionar como seria a reação dos alunos, caso o dramaturgo tivesse mantido os contornos religiosos. Será que os alunos da primeira plateia teriam se ocupado da peça?

A identificação que capta a atenção do espectador é mitigada seja com o transcorrer abrupto e inesperado, seja com as contradições presentes na conduta do professor e dos estudantes – e, sobretudo, com o consentimento dado pelo menino para sua própria execução.

Embora concretizada a partir do mesmo enredo de *Aquele que diz sim*, *A medida*, por sua vez, não conseguiu ativar a discussão do público como aquela. Nesse sentido, vale lembrar as críticas que se conhece, de que Brecht estaria mostrando como se comportar em um regime socialista, o que foi rejeitado pelos comunistas e pelos anticomunistas, que conseguiram argumentos para contestar o regime e o alegado comunismo de Brecht. Dessa reação, pode-se concluir que, em *A medida*, a identificação, lograda pela retratação de um coletivo comunista, não foi interrompida e que as críticas foram movidas justamente por empatias estabelecidas e alimentadas pelos mais diferentes públicos.

Nesse ponto, cumpre questionar se o que impediu a realização do efeito de distanciamento em *A medida* não foi justamente o tratamento realista que o dramaturgo ofereceu à temática.

Brecht pretende construir uma dramaturgia aplicada, talvez inspirada pelos movimentos musicais que acompanhava em Baden-Baden. Benjamin acrescenta as repercussões que esperava: a obra em si não é a inovação, o trabalho não se esgota em sua renovação, o novo é o que ela vai promover quando estiver em ação, quando for utilizada. A própria ideia de arte, de literatura dramática e teatro, por conseguinte, parece supor a participação do leitor e do espectador.

Essa proposta não cabe na arte concebida enquanto *Erlebnis*, que pode ser traduzida por vivência ou experiência individual. Benjamin (2012b, p. 123 et. seq.) entende que esse fruir artístico individualizante seria consequência do mundo industrializado do pós-guerra, ante o rompimento causado pela crueldade das trincheiras, que teria desvinculado as pessoas da tradição compartilhada, conforme também vislumbrado por Arendt (1987, p. 195)¹⁵³. A proposta de Brecht estaria mais próxima do que Benjamin apresenta como *Erfahrung*, ou experiência propriamente dita, que incorpora a dimensão coletiva.

Trata-se de um experimento, algo que é oferecido para uma fruição produtiva, que esteja disposta a produzir sentindo, a atuar complementando a proposta artística. O que Brecht oferece é a possibilidade de uma experiência e, por conseguinte, de uma atividade coletiva:

A alegria de novas experiências e de novos conhecimentos, especialmente conhecimentos sobre a vida em comum dos homens, é uma fonte mestra do fazer e do fruir artísticos. Uma arte que nada acrescenta à experiência de seu público, que o libera como chegou, que nada mais quer do que elogiar instintos crus ou validar opiniões imaturas ou ultrapassadas, não serve. O chamado divertimento puro só resulta em decepção. (BRECHT *apud* KNOPF, 2001a, p. 6; tradução nossa.)¹⁵⁴

Assim, cumpre problematizar a concepção inaugurada pela leitura de Steinweg, que isola as peças didáticas enquanto exercício de atuação, visto que essa finalidade esvazia não

¹⁵³ Cf. capítulo 1.

¹⁵⁴ “Die Freude an neuen Erfahrungen und neuen Kenntnissen, besonders Kenntnissen über das menschliche Zusammenleben, ist eine Hauptquelle des Kunstmachens und Kunstgenießens. Eine Kunst, die den Erfahrungen ihres Publikums nichts hinzufügt, die sie entläßt, wie sie kamen, die nichts will, als rohen Instinkten zu schmeicheln und unreife oder überreife Meinungen zu bestätigen, taugt nichts. Die sogenannte reine Unterhaltung ergibt nur Katzenjammer”.

apenas a inclusão do público na encenação, mas também a potencialidade didática do texto dramático, conforme se verá.

4.1.3 A ópera escolar

Foi Kurt Weill quem propôs a Brecht a composição de uma *Schuloper* (ópera escolar), quando teve conhecimento do texto de *Taniko*, para apresentar sob a rubrica *Musik für pädagogische Zwecke* (Música com finalidades pedagógicas), que compunha o programa do *Festival Nova Música Berlim*, de 1930. Com esse formato, o compositor pretendia atender aos objetivos pedagógicos assumidos pelo Festival:

Habilidade criativa e produtividade ativa/ brincante da criança, bem como a vivência coletiva no grupo eram objetivos pedagógicos que favoreciam o desenvolvimento do jogo escolar musical. O formato “ópera escolar”, como Weill o compreendeu, enquanto forma específica aplicada a finalidades pedagógicas, que associa formação musical e intelectual, apresentava-se especialmente apropriado para esses objetivos. (KRABIEL, 2001, p. 242; tradução nossa.)¹⁵⁵

Do mesmo modo que a peça didática, o formato já existia, apesar de suas origens imprecisas. Há quem veja seus primórdios no *Singspiel* (drama musical), estilo que apresenta farto repertório e origens também incertas, com documentações a respeito de sua ocorrência na baixa Idade Média alemã (SCHLETTERER, 1975) e florescimento no século XVIII, na França inclusive, com a ópera cômica.

O *Singspiel*, *songspiel* em inglês, consiste, segundo Coelho (2000, p. 506), em uma peça falada, em que “a música intervém não para sustentar ou enfatizar a ação, mas, cada vez que ela o exige, enquanto necessidade orgânica de tirar uma conclusão e formular uma moral”. De todo modo, é notório que o estilo foi reabilitado por Weill, que incorporou suas pesquisas contemporâneas a respeito da ópera. Além disso, o *Jasager* também é influenciado pelos apelos formais da peça didática e pelos propósitos musicais de Brecht, o que a torna uma ocorrência bastante particular.

A proposta também difere dos trabalhos iniciais desenvolvidos com Brecht e Weill em torno do *Songspiel Mahagony* (que é anterior à ópera *Ascensão e queda da cidade de*

¹⁵⁵ “Schöpferische Selbstätigkeit und spielerische Produktivität des Kindes, auch das Gemeinschaftserlebnis in der Gruppe waren pädagogische Ziele, welche die Entwicklung des musikalischen Schulspiels begünstigten. Der Formtypus ‘Schuloper’, wie Weill ihn auffasste, als spezifisch pädagogische Gebrauchsform, die musikalische und geistige Schulung miteinander verband (...), bot sich für diese Zwecke besonders an”.

Mahagonny), bem como do próprio formato operístico que Weil elaborou juntamente com Brecht – e que teve seu ápice em *A ópera dos três vinténs*.

No *Songspiel Mahagonny*, marcado pelo atonalismo, o dramaturgo e o compositor apresentam um ciclo de canções – compostas como prelúdios e interlúdios – que teria sido inspirado pelo *Édipo Rei*, de Stravinsky. Nesse sentido, Weill anota: “(...) ‘puro estilo de ópera vocal no qual a ação, o elemento dramático e o movimento visual são totalmente reprimidos em favor da pura formulação musical (...). O ouvinte é instruído apenas pelo impacto da música’”. (WEIL *apud* COELHO, 2000, p. 502.)

Sobre a *Ópera dos três vinténs*, Weill, em artigo escrito para a *Revista Anbruch* em 1929, manifesta-se de modo esclarecedor a respeito dos propósitos da dupla:

O que queríamos produzir era a ópera em sua forma mais primitiva. A cada nova obra musical para o palco aparecia novamente a mesma questão: como é possível utilizar a música e, em especial, a canção, no teatro? Essa pergunta foi respondida aqui da forma mais primitiva possível. Eu tinha um enredo realista e tinha, então, que escrever a música em contraposição a ele, para que cada possibilidade de efeito realista fosse recusada. Com esse objetivo, ou o enredo foi deliberadamente interrompido pela música ou foi levado conscientemente até um ponto em que se tinha que cantar. Foi assim que essa peça nos ofereceu a oportunidade de usar o conceito ópera como tema para um espetáculo teatral. (WEIL, 1975, p. 55; tradução nossa.)¹⁵⁶

Nessa afirmação, deixa-se entrever a influência de Ferruccio Busoni¹⁵⁷, com quem Weill trabalhara e de quem repercutia a inspiração para um drama da orquestração, um jogo cênico da música. Trata-se de uma música pensada para a ópera, que fosse, ao mesmo tempo, autônoma e misturada ao drama, sem relação de sujeição. Da mesma forma que Busoni, Weil critica a estética romântica, que trata a música como acompanhamento ou ilustração melódica das palavras. Ele entende que a ópera deveria ser vista como um estilo constituído da composição do drama com a música, sendo os dois componentes considerados com a mesma importância e tomados com todos os seus meios expressivos.

Em meio a esse contexto musical, a ópera escolar teria como peculiaridade a sua simplicidade e sua proposta pedagógica. A peça também foi composta para atores que

¹⁵⁶ “Was wir machen wollten, war die Urform der Oper. Bei jedem musikalischem Bühnenwerk taucht von neuem die Frage auf: Wie ist Musik, wie ist vor allem Gesang im Theater überhaupt möglich? Diese Frage wurde hier einmal auf die primitivste Art gelöst. Ich hatte eine realistische Handlung, mußte also die Musik dagegensetzen, da ich ihr jede Möglichkeit einer realistischen Wirkung abspreche. So wurde also die Handlung entweder unterbrochen, um Musik zu machen, oder sie wurde bewußt zu einem Punkte geführt, wo einfach gesungen werden mußte. Dazu kam, daß uns dieses Stück Gelegenheit bot, den Begriff Oper einmal als Thema eines Theaterabends aufzustellen”.

¹⁵⁷ Ferruccio Busoni (1866-1924) foi um compositor, maestro e pianista italiano.

sabiam cantar, e não apenas para músicos, bem como para um público leigo, uma vez que se pretendia atingir a plateia dos Festivais de Baden-Baden – sendo assim, uma proposta diferente das óperas. Do mesmo modo, trata-se de um estilo concebido tendo em vista o público juvenil, para ser utilizado em aulas de música, que, na Alemanha, compõem o currículo escolar desde as primeiras séries e cujo currículo estava sendo discutido naquele momento por ocasião da reforma pedagógica.

Weill (1975) escreveu sobre o estilo que propunha, e o publicou no programa que acompanhou a apresentação da peça, em sua primeira versão, com o título *Über meine Schulooper “Der Jasager”* (*Sobre minha peça didática “Aquele que diz sim”*). Nesse texto, o autor destaca três sentidos possíveis para o termo *Schulooper*:

O termo ópera escolar abarca, para mim, distintas possibilidades para que se associe o conceito “capacitação” ao conceito “ópera”. Uma ópera pode ser, em primeiro lugar, capacitação para os compositores ou capacitação para uma geração de compositores. Nessa época, em que se ocupa de reposicionar o gênero ópera em novas bases e de remarcar as fronteiras do gênero, consiste em tarefa importante a produção de formas primitivas desse gênero, nas quais os problemas formais e de conteúdo de um teatro preponderantemente musical sejam novamente analisados. (WEIL, 1975, p. 61; tradução nossa.)¹⁵⁸

Nesse primeiro sentido, percebe-se o comprometimento do compositor com o movimento musical e com o estilo operístico. Para o compositor, a ópera escolar destacava-se como uma oportunidade de exercício da nova proposta operística que se desenhava. Essa seria, assim, uma peça de exercício para os alunos que se aventuravam pelo estilo.

O segundo sentido passa pela simplicidade envolvida na proposta, que é elaborada – uma simplicidade elaborada – para uma composição cujo escopo é o público juvenil:

Se conseguíssemos fazer com que todo o aparato musical de um espetáculo fosse forjado de modo tão natural e simples, que pudéssemos designar as crianças como os intérpretes ideais para essas obras, então essa obra seria apropriada para forçar os cantores de ópera (ou os que querem se tornar cantores de ópera) a um canto e interpretação com aquela simplicidade de que nós sentimos tanta falta. (WEIL, 1975, p. 61; tradução nossa.)¹⁵⁹

¹⁵⁸ “Das Wort Schulooper umfaßte für mich von Anfang an mehrere Mölichkeiten, den Begriff ‘Schulung’ mit dem Begriff ‘Oper’ zu verbinden. Eine Oper kann zunächst Schulung für den Komponisten oder für eine Komponisten-Generation sein. Gerade in dieser Zeit, wo es sich darum handelt, die Gattung ‘Oper’ auf neue Grundlagen zu stellen und die Grenzen dieser Gattung neu zu bezeichnen, ist eine wichtige Aufgabe, Urformen dieser Gattung herzustellen, in denen die formalen und inhaltlichen Probleme eines vorwiegend musikalischen Theaters auf Grund neuer Voraussetzungen neu untersucht werden”.

¹⁵⁹ “Wenn es uns gelingt, die gesamte musikalische Anlage eines Bühnenwerkes so einfach und natürlich zu gestalten, daß wir die Kinder als die idealen Interpreten dieses Werkes bezeichnen können, so wäre ein solches Werk auch geeignet, die Opersänger (oder solche, die es werden wollen) im Gesang und in der Darstellung zu jener Einfachheit und Natürlichkeit zu zwingen, die wir in den Opernhäusern noch so oft vermissen”.

Assim, o público juvenil seria também um artifício para a simplicidade ou autenticidade que se almeja.

Na terceira interpretação para o conceito *Schuloper*, Weill agrega os dois primeiros em uma conclusão que questiona a ideia de autonomia artística – ou de arte pela arte – e vai em direção a uma arte aplicada, que possa ser utilizada em diferentes contextos:

(...) ela é a ópera concebida para a utilização em escolas. Ela aspira a criação de uma produção musical, na qual a música não seja mais sua própria finalidade, mas que esteja colocada a serviço de instituições, que precisem dela e que valorizem essa nova produção musical. (WEILL, 1975, p. 62.)¹⁶⁰

A partir das considerações de Weill, e completando os propósitos didáticos da *Lehrstück*, pode-se dizer que a *Schuloper* ensina como construir o que se pode chamar de efeito pedagógico – que difere do efeito empático ou do efeito de distanciamento – e que é proposto a partir do tratamento dado à música. Assim, percebe-se como cada formato, ou cada trabalho superposto ao que se pretende realizar, vai criando progressivamente a combinação de poéticas que ora se desvela.

Ademais, cumpre considerar outro traço recorrente em óperas, que passa despercebido do leitor e espectador teatral, a saber: os diálogos formados por coros de personagens, em que cada personagem fala em nome próprio, assumindo sua perspectiva, mas em coro juntamente com as demais personagens. Esse traço realça vários pontos de vista, ou os lugares de onde se fala, como também explicita metaforicamente o trabalho dialógico que se realiza até mesmo na humana configuração do viver em sociedade.

O formato musical-pedagógico de Weill foi amplamente aceito pela crítica e pela imprensa, que se manifestou destacando sua elaboração. Segundo Krabiél (2001, p. 248), no ano da estreia, houve mais 15 apresentações em escolas e, nos anos subsequentes, esse número cresceu para mais de 40, além das apresentações no exterior. Mas o que saltava aos olhos – aos mais céticos, sobretudo – é que, com a ópera escolar, a música aplicada era aceita como algo esteticamente valioso e contribuía para um verdadeiro renascimento do estilo operístico.

Dirks (2013), na crítica publicada após a primeira apresentação do *Jasager I*, em 1930, destaca a inovação que a *Schuloper* contém. Para isso, a contrasta com as óperas

¹⁶⁰“(…) es ist die Oper, die für den Gebrauch in den Schulen bestimmt ist. Sie ist einzureihen unter die Bestrebung zur Schaffung einer musikalischen Produktion, in der die Musik nicht mehr Selbstzweck ist, sondern in den Dienst jener Institutionen gestellt wird, die Musik brauchen und für die gerade eine neue Musikproduktion einen Wert darstellt”.

anteriores de Weill e Brecht – *Mahagonny*, especialmente –, nas quais a tônica estava dada principalmente pela crítica e pelo esforço de desmontagem dos padrões burgueses, o que era combinado com a tendência educacional.

Com a *Schuloper*, Dirks percebe uma nova proposta artística, que consegue se afastar das expectativas burguesas. Trata-se de uma *Schuloper*, e não de uma ópera comercial, e, assim, de uma nova proposta artística. Com a ópera comercial, os autores não conseguiam fugir do público e dos interesses burgueses-capitalistas – no mínimo, em razão do aparato suposto para sua realização, o *Opernbühne* (palco da ópera) e seus custos. Weill e Brecht preparam seu motivo em um cenário escolar, afastando-se do apelo comercial do palco operístico. Para encenar uma ópera escolar, não é necessária a infraestrutura de uma ópera tradicional, muito pelo contrário, o aparato é simples, com o mínimo de recursos possível, o que permite aos realizadores permanecerem distanciados do jogo de interesses em torno da cena comercial.

4.1.4 Nas ondas do rádio

As peças radiofônicas foram desenvolvidas autonomamente, embora dialogassem de modo direto com as peças didáticas. Foi Brecht, conforme visto no tópico sobre as peças didáticas, quem excluiu *Voo sobre o oceano* de seu elenco, em comentário escrito em 1956. Ante essa distinção, cumpre pontuar o peculiar intento da peça radiofônica, com o objetivo de se vislumbrar como ela dialoga com a peça didática e com as demais poéticas.

Como visto, a peça didática, enquanto formato, surge, em 1930, ao lado da cantata radiofônica, na peça *O voo de Lindbergh. Uma peça didática radiofônica para jovens e moças*. Também há registros de que, alguns meses depois, a estreia de *Aquele que diz sim* foi transmitida, ao vivo, pelo rádio, o que solicita a reflexão sobre as influências que a então nova mídia propunha à cena teatral. Ressalte-se que ambas foram compostas com a parceria de Kurt Weill.

Ao lado da escola, o rádio é concebido por Weill como um mercado ou uma destinação para as peças que solicita uma dada conformação – compatível com o que se pretende mostrar –, senão corre-se o risco de se ter que recortar o que é feito ou ampliar sem necessidade.

O compositor apresenta o rádio a partir do ponto de vista dos músicos, que viviam da cena dos concertos; enquanto Brecht propõe uma leitura mais ampla, a partir dos resultados que poderiam ser derivados para a vida social.

Segundo Weill (1975) – que destaca, do mesmo modo que Brecht, o frisson em torno da nova mídia –, havia forte resistência por parte dos músicos, que discutiam, em seus círculos, os perigos que o rádio poderia implicar para a vida musical. Dentre eles, o maior risco seria de os palcos e a cena dos concertos ficarem obsoletos; bem como o risco de se privarem os músicos e a experiência musical do alimento que recebem dos espectadores, ou seja, da troca entre o palco e a plateia. A esses perigos, Weill, que via com bons olhos a nova mídia, respondia que o rádio não seria um sucessor dos concertos, mas que deveria ser utilizado em seu proveito. Para Weil, ele ofereceria um complemento indispensável para o desenvolvimento musical, seja com a criação de uma arte adaptada a ele, seja com a ampliação do público dos concertos.

No que diz respeito à criação de uma (nova) música para o rádio, Weil manifesta-se, com otimismo, no ensaio “Der Rundfunk und die Umschichtung des Musiklebens” (“O rádio e o reposicionamento da vida musical”), de 1926:

Em curto ou longo prazo, será desenvolvida uma especial técnica de canto e atuação com finalidades radiofônicas, será descoberta instrumentação e uma nova combinação orquestral especialmente para as exigências das salas de transmissão e ainda nem se podem prever quais novos tipos de instrumentos e corpos sonoros surgirão sobre esse chão. (WEIL, 1975, p. 112; tradução nossa.)¹⁶¹.

O compositor também vislumbra a nova mídia como um instrumento para se enfrentar o elitismo característico das cenas de concerto e, assim, capaz de cooperar para o reposicionamento da vida musical, conforme referido no título do ensaio:

Os concertos não devem ser mais “ponto de encontro para o mundo elegante”, mas sim momentos de elevado deleite para um povo que, por amor à música, paga impostos. Ademais, aqui é o ponto onde o rádio participa ativamente do referido reposicionamento. (WEIL, 1975, p. 114; tradução nossa.)¹⁶²

¹⁶¹ “Es wird sich eine besondere Technik des Singens und Spielens für Funkzwecke entwickeln, man wird über kurz oder lang damit beginnen, besondere Instrumentationen und neue Orchesterkombinationen eigens für die akustischen Erfordernisse des Senderraums zu erfinden, und es ist nicht abzusehen, welche neuen Arten von Instrumenten und Klangkörpern auf diesem Boden noch entstehen können”.

¹⁶² “Die Konzerte sollen nicht mehr ‘Treffpunkt der eleganten Welt’ sein, sondern erhebende Feiertagsstunden für die Menge eines Volkes, das musikliebend veranlagt ist. Hier allerdings ist der Punkt, wo der Rundfunk an dieser Umschichtung unmittelbar und in stärkstem Maße beteiligt ist”.

Brecht, por sua vez, em seu texto “Teorias do rádio”, mostra-se menos entusiasmado do que Weill e mostra uma postura pragmatista, como quem busca por resultados, criticando uma burguesia que se assenta sobre possibilidades:

O fato é que sempre nos deixamos levar apenas pelas possibilidades e nela emperramos. Estas, que vocês veem se levantar por onde quer que seja, têm colhido de surpresa, sem dúvida, a uma burguesia completamente esgotada, gasta por façanhas e más ações. Enquanto tal burguesia as tiver na mão, serão inabitáveis. A burguesia as avalia simplesmente levando em conta as perspectivas que, logicamente, possam oferecer. Eis a causa da supervalorização exorbitante de todas as coisas e de todas as organizações que encerram “possibilidades”. Ninguém se preocupa com os resultados. Restringem-se simplesmente às possibilidades. Isso não é bom. (BRECHT, 2005, p. 35-36.)

O dramaturgo expõe sua sensação de que, apesar do frisson em torno da nova mídia, que simbolizava, em suas palavras, “um triunfo colossal da técnica”, havia algo de ancestral, que faria dela igualmente “um aparelho incrivelmente velho” (BRECHT, 2005, p. 35). Essa ênfase nas possibilidades inomináveis que aparentava fomentar revelaria, na verdade, a ausência de conteúdo da burguesia. Para Brecht, a burguesia valorizava o rádio porque via nele um instrumento que apenas viabilizaria a invenção de algo novo.

Em outro sentido, o dramaturgo chama atenção para o que deveria estar em foco – ou quais questões deveriam ser buscadas –, a saber: como se poderia fazer uma prática democrática com o rádio, como se poderia utilizar o rádio para a arte, dentro de um projeto artístico pedagógico, como se propõe realizar com as peças radiofônicas. Segundo Brecht, “arte e rádio têm que ser colocados à disposição de finalidades pedagógicas” (BRECHT, 2005, p.39.), de maneira que os ouvintes sejam formados para serem abastecedores:

E para ser agora positivo, quer dizer, para descobrir o positivo da radiodifusão, uma proposta para mudar o funcionamento do rádio: é preciso transformar o rádio, convertê-lo de aparelho de distribuição em aparelho de comunicação (...). Isto é, seria se não somente fosse capaz de emitir, como também de receber; portanto, se conseguisse não apenas se fazer escutar pelo ouvinte, mas também se pôr em comunicação com ele. (BRECHT, 2005, p.39.)

Assim, a mídia não deveria ser vista como um fim em si mesma, que motivaria algum devir, mas deveria ser apropriada e transformada tendo em vista uma finalidade pedagógica. Com esse intuito é que o autor problematiza a utilidade da mídia e sugere sua transformação passando de um meio de difusão para um meio de comunicação: o que incluiria sua utilização com objetivos pedagógicos.

4.1.5 A dramaturgia didática

É com ironia que Brecht comenta o posicionamento da teoria a respeito do gênero lírico, que o distingue por não comunicar atitudes:

Quando os homens de negócios ou os políticos se manifestam entre si, então se diz que eles agem; até mesmo quando o doente manifesta uma dor, ele transmite para o médico ou para o acompanhante indicações, então ele age; mas dos poetas pensa-se que eles transmitem apenas a mais pura linguagem, de modo que até suas ações consistam em palavras e que até mesmo seu propósito seja apenas o de se expressar. (BRECHT, GW, v. 18, p. 59; tradução nossa.)¹⁶³

Embora, nesse texto, Brecht tenha se ocupado especificamente do ofício do verso, suas considerações podem ser aproveitadas para se pensar a dramaturgia, especialmente nessa característica que lhe é cara: o direcionamento da fala.

Um teatro didático solicitaria, por coerência, uma dramaturgia didática. A partir dos escritos de Brecht, contudo, é difícil distinguir as peculiaridades do que seria essa dramaturgia, tendo em vista a ausência de considerações específicas a respeito. O dramaturgo escreve muito sobre o ato e o ofício de escrever – e sobre o escrever dramaturgia –, mas o faz em momentos posteriores às peças didáticas, durante e após o exílio. Por essa razão, o exercício que aqui se faz é, antes, ordenador e reflexivo.

Procura-se pelas considerações do dramaturgo que sejam condizentes com um teatro que tenha como mote a produção de um conhecimento esclarecido. Ao procurar por essas considerações, destacam-se aquelas que apresentam constatações a respeito da linguagem gestual. Segundo Brecht, é gestual a linguagem que se baseia no *Gestus*, tomando por *Gestus*, conforme visto no primeiro capítulo desta tese, a postura geral de quem fala:

Por *Gestus*, não se deve entender a gesticulação; não se trata de um realce do movimento das mãos, trata-se de uma postura geral. Uma linguagem é gestual quando ela se baseia no *Gestus*, quando mostra determinadas posturas dos falantes, que são capturadas pelas pessoas a quem se dirigem. (BRECHT, GW, v.15, p. 482; tradução nossa.)¹⁶⁴

O *Gestus* diz respeito ao direcionamento e às intenções da fala; ele comunica a postura do falante e marca o endereçamento de sua fala. Brecht propõe a elaboração de uma

¹⁶³ “Wenn die Bankleute sich zueinander ausdrücken oder die Politiker, dann weiß man, daß sie dabei handeln; selbst wenn der Kranke seinen Schmerz ausdrückt, gibt er dem Arzt oder den Umstehenden noch Fingerzeige damit, handelt also auch, aber von den Lyrikern meint man, sie gäben nur noch den reinen Ausdruck, so, daß ihr Handeln eben nur im Ausdrücken besteht und ihre Absicht nur sein kann, sich auszudrücken”.

¹⁶⁴ “Unter Gestus soll nicht Gestikulieren verstanden sein; es handelt sich nicht um unterstreichende oder erläuternde Handbewegung, es handelt sich um Gesamthaltungen. Gestisch ist eine Sprache, wenn sie auf dem Gestus beruht, bestimmte Haltungen des Sprechenden anzeigt, die dieser andern Menschen gegenüber einnimmt”.

dramaturgia gestual em crítica a escrituras que tentem omitir a presença de quem diz ou a destinação do que é dito. Falar do gesto é falar da retórica subjacente, do direcionamento da fala e da ação.

Dessa forma, pode-se entender a linguagem gestual como uma técnica para a construção da dramaturgia didática, na esteira do que se viu para o teatro didático, porque ela fomenta a problematização do que é dito e a conseguinte tomada de posição. As falas são apresentadas a partir de suas perspectivas, o que impulsiona o leitor a procurar por suas próprias perspectivas, ao invés de se deixar levar pelo que é dado.

Os coros com várias vozes paralelas incorporados na ópera escolar do *Jasager* – à maneira das óperas – podem exemplificar esse aspecto do *Gestus*. Nesses coros com múltiplas perspectivas, uma personagem fala em primeira pessoa, direcionada a uma segunda pessoa, ao lado de outra voz que observa e fala sobre aquilo que vê. Um exemplo desse procedimento pode ser lido no trecho:

O MENINO, A MÃE E O PROFESSOR
Eu farei (ele fará) a caminhada perigosa
E buscarei remédios e instruções
Para tua (minha, sua) doença
Na cidade do outro lado das montanhas.
(BRECHT, 2013, p. 34; tradução nossa.)¹⁶⁵

Nesse trecho, o menino fala com a mãe, que fará a caminhada para buscar remédios para sua doença. A mãe e o professor também falam em primeira pessoa, mas relatando aquilo que veem em relação ao menino que fala. São três falas em uma e o direcionamento de cada uma é evidenciado.

O dramaturgo critica as obras dos mestres que mostram virtudes e harmonias em uma rima regular ou ritmo cadenciado, sem a aparente intenção de comunicar um ponto de vista, porque, nessas obras, a implicação da autoria passa despercebida e o leitor entra na obra como quem entra em uma realidade que sempre existiu. A propósito dessa crítica, no ensaio “Notizen über schriftstellerische Technik” (“Notas sobre técnicas para a escrita”) (GW, v. 18, p. 82), o autor oferece uma curiosa observação:

Contestações
Todo escritor tem contestações e é melhor incorporá-las ao livro, do que afugentá-las.
Se não teria sido melhor, no que diz respeito à mancha de tinta no Wartburg, se Luther, ao invés de lançá-la no demônio, tivesse utilizado

¹⁶⁵ “DER KNABE, DIE MUTTER, DER LEHRER Ich werde (er wird) die gefährliche Wanderung machen/ Und für deine (meine, ihre) Krankheit/ In der Sadt jenseits der Berge/ Medizin holen und Unterweisung”.

para escrever como o demônio incomoda em uma tradução da Bíblia. (BRECHT, GW, v. 18, p. 82; tradução nossa.)¹⁶⁶

Brecht recupera os primórdios da democratização da prática da escritura e leitura na Alemanha, que consta de uma quase lenda que povoa o imaginário alemão e que leva milhares de visitantes ao Castelo de Wartburg para procurar a tal mancha de tinta na parede, que Martin Lutero teria causado ao lançar sua pena sobre o demônio.

Em *Aquele que diz sim e Aquele que diz não*, também chamam a atenção as falas escritas em versos, sobretudo aquelas dos coros. Os versos facilitam a leitura e a compreensão do texto, em razão das ênfases e dos intervalos. Para o leitor e o ator, eles são mais importantes do que para o espectador, visto que a marcação da fala é diferente do registro textual. Brecht comenta essa técnica no ensaio “Über reimlose Lyrik mit unregelmäßigen Rhythmen” (“Sobre lírica sem rima com ritmos irregulares”) (GW, v. 19, p. 402), ao falar de sua escrita poética alertando como os cortes atuam na compreensão, ou seja, como podem permitir o melhor entendimento do texto.

Outro ponto que cumpre considerar é a modificação progressiva da dramaturgia, como foi visto no capítulo 3, tendo em vista os efeitos educativos que ela pode promover. Nas colaborações dos alunos da Escola Karl Marx à apresentação de *Aquele que diz sim*, percebe-se não apenas a autoimplicação dos alunos, mas o empenho deles em sugerir novas chaves e prosseguimentos para a peça – o que os leva à categoria de observadores ativos, embora, em princípio, sejam apenas discursivamente ativos. Seria interessante saber a reação daquele público de alunos, quando da encenação da segunda versão da peça, a qual foram incorporadas suas contribuições. Será que eles se sentiriam como dramaturgos?

Cada espectador ou leitor pode não se sentir individualmente implicado, mas a plateia ou os leitores estariam implicados, como se o autor estivesse abrindo e compartilhando a cena da escrita. Em uma leitura deslocada temporalmente, como esta que ora se faz, tal implicação foi recuperada com a compreensão do caráter progressivo da escrita. Assim, pode-se dizer que as *Lehrstücke* podem promover diferentes aprendizados – não apenas a partir do teatro propriamente dito, mas em razão do seu próprio texto dramático.

¹⁶⁶ “Anfeuchtungen/ Jeder Schriftsteller hat doch Anfeuchtungen, und es ist besser, sie in das Buch aufzunehmen, als sie zu verscheuchen./ Ob es nicht besser gewesen wäre, was den Tintenfleck auf der Wartburg betrifft, wenn Luther die Tinte, statt sie nach dem Teufel zu werfen, dazu benutzt hätte, aufzuschreiben, wie der Teufel bei einer Bibelübersetzung stört”.

4.2 Uma poética de concisão

Ao concluir o ensaio “Bert Brecht”, escrito em 1930, Benjamin apresenta a seguinte afirmação:

Quem precisaria dizer o essencial sobre Brecht em três palavras, faria bem em limitar-se à frase: Seu assunto é a pobreza. Como o pensador deve saber trabalhar com os poucos pensamentos acertados que existem, o escritor com as poucas formulações irrefutáveis que temos, o estadista com a pouca inteligência e energia dos homens – eis o tema de seu trabalho. (BENJAMIN, 1986, p.125.)

É certo que a palavra pobreza remete a várias possibilidades de significação, mas não se pode prescindir de compreendê-la como uma pobreza de palavras, como fica claro no texto de Benjamin ao referir à figura do escritor. São poucas as palavras, porque são poucas as convicções que pedem desdobramento.

A escrita em fragmentos, tão apreciada por Benjamin e pelo próprio Brecht, é movida por um desejo de concisão, sejam os fragmentos tomados como inacabamento ou ausência de desenvolvimento discursivo, sejam os fragmentos tomados enquanto pensamentos completos.

Os fragmentos permitem as mais diferentes interpretações, complementações e combinações, podendo ser distendidos em múltiplos aspectos, sendo por isso um convite à recepção. Os fragmentos se oferecem quase como enigmas que pedem interpretação ou como estilhaços que precisam ser reunidos.

Essa estética, por sua vez, em razão da pequena extensão ou de uma aparente incompletude, comporta uma intenção de continuidade ou um apelo para a posteridade, que encontra ecos na poesia universal progressiva do primeiro romantismo alemão, no final do século XVIII. As diretrizes para essa poesia foram documentadas nos fragmentos escritos para a revista-manifesto *Athenäum* pelos irmãos August e Friedrich Schlegel, pelo dramaturgo Ludwig Tieck e pelos filósofos Schelling e Schleiermacher.

Segundo Schlegel afirma: “Muitas obras dos antigos acabaram como fragmentos. Muitas obras dos modernos já nascem assim”. (SCHLEGEL, 1994, p. 92-93.) Os modernos românticos de Jena escolheram expressar-se em fragmentos, visando à posteridade, mas tendo também por mote o desejo de escrever os pensamentos como eles surgiam.

Schlegel apresenta o fragmento como uma nova maneira de se expressar – explicitada no trecho: “As obras dos modernos já nascem assim.” – e, dessa forma, ele revela o propósito poético do movimento. Trata-se de uma poesia crítica e hábil a “reunificar todos os gêneros separados da poesia e estabelecer um contato da poesia com a filosofia e a retórica” (SCHLEGEL, 1994, p. 99) – uma poesia como espaço de reflexão, que traduz uma tentativa de reconciliação entre poesia e filosofia.

O Romantismo de Jena foi a escola que primeiro sistematizou e utilizou os fragmentos enquanto lógica de composição dotada de objetivos e método próprios. J. G. Fichte, filósofo em torno de quem se reuniam os românticos, apontou a semelhança dos fragmentos com a noção de aforismo e de um “pensamento fechado em si”¹⁶⁷ (BAUMANN; OBERLE, 1996, p. 128; Tradução nossa)

Novalis, outro membro do movimento, pareceu divergir um pouco da noção desenvolvida por Fichte e Schlegel, ao enfatizar o caráter inacabado dos fragmentos, os quais seriam, para ele, “interrupções de sua contínua reflexão”¹⁶⁸ (BAUMANN; OBERLE, 1996, p. 129; Tradução nossa).

Em *Aquele que diz sim e Aquele que diz não*, percebe-se uma inspiração fragmentária seja pelas falas breves das personagens, noticiadas até mesmo pelos primeiros atores, seja pela aposição das duas peças que, com a conseqüente incompletude do texto final, acaba por construir um inacabamento, pedindo que cada leitor e espectador conte sua história ou tire sua conclusão.

4.2.1 O potencial da síntese dramática

Der Jasager und der Neinsager e as demais peças didáticas, se comparadas com toda a produção dramática de Brecht, são exemplares marcados por uma extensão curta, o que as posiciona ao lado das peças de Brecht de um ato (Einakter) propriamente ditas, escritas nos anos de 1919 e 1920.

No início do século XX é que as peças curtas foram consideradas como formato adequado para as aspirações dramáticas. E a mudança de situação deu-se a partir da contribuição

¹⁶⁷ “(...) einen an sich selbst abgeschlossenen Gedanken (...)”.

¹⁶⁸ “(...) Bruchstücke des fortlaufenden Selbstgesprächs in mir (...)”.

de August Strindberg¹⁶⁹. No seu entendimento, a forma curta seria consequência do *Zeitgeist* moderno, marcado pelo ceticismo, e, assim, contemplaria os conflitos internos, curtos e intensos como seu cerne ou ponto alto.

Em 1888, Strindberg publicou uma sequência de cinco peças de um ato, a saber: *Senhorita Julia*, *Gläubiger*, *Paria*, *Samum*, *A mais forte*, seguida de uma análise do gênero intitulada “Vom modernen Drama und modernen Theater” (“Sobre o drama e o teatro modernos”) (SCHNETZ, 1967, p. 20). Nesse ensaio, Strindberg, opondo-se às então convencionais *Intrigenstück* (peças centradas em uma intriga), reconhece que as peças de um ato seriam a forma do teatro por vir, em razão de sua maior intensidade e maior verossimilhança, as quais garantiriam um efeito mais potente, em atendimento às expectativas dos novos tempos modernos.

Com a mesma orientação, também o escritor austríaco Arthur Schnitzer, ofereceu importantes contribuições com as obras *Anatol* (1893), *Die überspannte Person* [A pessoa estendida] (1894), *Halbzwei* [Uma e meia] (1894), e *Lebendige Stunden* [Horas animadas] (1902).

Mas não foi sempre assim. Em um excursão histórico, pode-se perceber como as iniciativas clássicas não receberam a devida atenção, o que se confirma ante a lacuna poética em torno do formato, a qual foi pontuada por Diemut Schnetz na obra *Die moderne Einakter*, escrita em 1967. O autor chama a atenção para esse descaso, que se aproxima da inaptidão comercial do estilo, uma vez que uma peça curta não seria suficiente para uma noite teatral. Assim, essas peças eram vistas como obras de segunda categoria, aparecendo apenas ao lado de peças com mais atos, e, quando apareciam sozinhas, provinham de iniciativas de grupos de teatro amador, também menosprezado à época.

Ocorre que, por ironia do destino, foi justamente o descaso que conferiu aos dramaturgos um formato sem poética, que lhes permitia exercitar sua expressão dramática, sem comprometer formais. Cada obra sempre trilhava um novo caminho, com ênfase nos motivos e em sua organização. Não é por acaso que o impulso vanguardista de Strindberg e mesmo os expoentes do teatro do absurdo expressaram-se tantas vezes de modo conciso.

¹⁶⁹ August Strindberg nasceu em Estocolmo, em 1849, e faleceu na mesma cidade, em 1912. Seus trabalhos foram escritos e publicados originalmente em sueco. A tradução que propomos aqui é do alemão, em razão de sua referência por Diemut Schnetz, cuja obra analisamos.

Aproveitando a lacuna, que teria permitido o desenvolvimento autônomo dos exemplares que analisa, Schnetz (1967) escreve sobre os *Einakter* para conformar um gênero que se caracterizaria externamente, por diferenciar a forma originária do drama em razão de sua extensão, e requisitando, por conseguinte, uma estrutura interna diferenciada dos padrões dramáticos.

O propósito da pesquisa de Schnetz (1967) é traçar a estrutura interna das peças de um ato. Com esse intuito, o autor analisa exemplares situados entre os anos de 1890 até 1960 – dentre os quais os *Einakter*, de Brecht –, procurando por recorrências formais, cuja regularidade autorizasse reunir características em torno de um gênero. O autor enfatiza seu propósito de fazer uma pesquisa estrutural, destacando que a peça de um ato, enquanto exemplar dramático e cênico autônomo e desvinculado das peças com mais atos, seria um fenômeno recente.

Para justificar esse ponto de vista e confirmar sua tese da existência do gênero *Einakter* como um fenômeno recente, Schnetz oferece um elucidativo percurso histórico das peças curtas, o qual serve de inspiração para se pensar, neste capítulo, a combinação de poéticas.

Schnetz começa pelas *Kurzkomödien* (comédias curtas) de carnaval, dos séculos XV e XVI, que derivaram das *Fastnachtspiele* (peças e brincadeiras de carnaval). As comédias curtas surgem com a progressiva valorização do texto, que passa de mera partitura para a execução para um elemento autônomo. As comédias curtas, de acordo com o autor, totalizam a maioria dos exemplares de textos dramáticos com pequena extensão, o que decorreria, em sua opinião, da dificuldade de se elaborar uma comédia extensa. O cômico tenderia a ser curto, porque ele seria mais difícil de ser elaborado, visto que promove justamente a quebra da tensão dramática.

No século XVIII, ocorre o florescimento de importantes precursores do gênero, a *Comedia dell'Arte* italiana, em que a influência da improvisação seria acolhida pela escrita literária – o que aconteceu, de forma exemplar, na obra de Carlo Godoni. E, com essa mesma orientação, Molière passa a encenar comédias curtas em teatros, na França, com bilheteria equivalente às peças com maior extensão. Ele acrescentou ironia e crítica social ao registro das improvisações, ao propor personagens correspondentes às personalidades da época, de modo que desvinculasse aquelas dos esperados cânones do gênero *comique*.

No mesmo século XVIII, as comédias curtas também são apresentadas como entreatos – destacando-se a experiência espanhola, com as *entremesses* de Lopes de Veja, Calderon, Cervantes e Quevedo, consideradas, por Schnetz, como importantes precursores, sobretudo as de Cervantes, que teriam influenciado as peças de um ato modernas e, especialmente, as de Brecht.

Na Alemanha, escreviam-se e encenavam-se comédias curtas, mas não havia a autonomia percebida nos outros países. Há vários exemplares, de Goethe e Schiller inclusive, mas que eram encenados comumente ao final de uma noite teatral ou como entreatos e prólogos. Havia também *Singlspiele* (peças musicais) e algumas autônomas, mas que não atraíam especial atenção, sendo consideradas *Versuche* (experimentos) ou *Nebenprodukte* (produtos secundários).

As características dos *Einakter* apresentadas por Schnetz são cotejadas com trechos retirados de muitos exemplares, dentre os quais *Kleinbürgerhochzeit* [*Casamento pequeno burguês*], de Brecht, cujas citações são recorrentes. O gênero é constituído a partir de cinco eixos: situação, acontecimento, personagens, lugar, tempo e linguagem, sendo que os dois primeiros – situação e acontecimento – substituem a noção de ação dramática. Em todos, o autor destaca a tensão presente entre o que seria a realidade e uma representação enganosa – polos que permanecem contrapostos –, tensão que constitui a principal característica do gênero.

Com o objetivo de rever a noção de *Handlung* (ação), Schnetz entende que o conceito *Geschehen* (acontecimento) seria mais adequado para a compreensão da ação dramática presente nos *Einakter*, porquanto *Handlung* dá a ideia de um desenvolvimento em que há modificação progressiva. O que é observado nos *Einakter* são componentes constantes desde o início da peça, em uma situação fechada que se desenvolve de modo diferente do que ocorre nas peças tradicionais com mais atos.

O *Einakter* seria uma espécie de drama sem ação e sem diálogo. O diálogo não impulsiona o desenvolvimento da ação, pois não há sequer ação. Trata-se de uma mera conversação, em que não se trocam argumentos e as falas são, muitas vezes, justapostas sem concatenação, o que o aproxima do gênero lírico. O autor apresenta como exemplo extremo a peça *Comédia*, de Beckett, em que três personagens mortas falam – cada qual com seu ponto de vista, mas sem que haja conexão entre as falas – a respeito de um triângulo amoroso que teriam vivido.

Acompanhando a teoria de Schnetz, Harro Müller (1971) propõe uma discussão a respeito dos *Einakter*, dentre outros gêneros curtos para serem usados em aulas de língua alemã. Ele se vale justamente de *Der Jasager und Der Neinsager* como exemplo, fazendo esforço para enquadrar a peça no gênero mapeado, o que não se processa sem reducionismos, a começar pela identificação de apenas uma situação dramática em cada peça ou pelas omissões a respeito das características da linguagem.

Neste estudo, entende-se em outro sentido: no *Jasager* e no *Neinsager*, parece haver ação e diálogo dramáticos que os movem à maneira clássica, pois o menino segue na expedição depois de ter conseguido a permissão de sua mãe e do professor. A primeira situação que se apresenta é a visita de um professor a seu aluno, tendo por entorno uma cidade assolada por uma epidemia, que acomete a mãe do menino. As personagens se encontram na casa do menino e enfrentam sua proposta de acompanhar a expedição. Na segunda, por sua vez, entram os estudantes e o cenário é alterado. Além disso, o foco passa a ser o adoecimento do menino, já tendo como entorno a própria expedição, os preceitos da tradição apresentados pelos estudantes e pelo professor e a resistência do menino.

Cada peça oferece, todavia, peculiaridades, que permitem distinguir, ao todo, ao menos quatro situações. No *Jasager*, trata-se de uma expedição de socorro, enquanto, no *Neinsager*, é uma expedição científica. A segunda situação das peças também difere essencialmente pela maneira como o menino expressa sua resistência. Assim, não se trata apenas de uma situação dada desde o início, visto que os componentes não são constantes. Talvez seja possível falar em drama sem ação no sentido clássico da causalidade, que concatena por necessidade as cenas no caso do *Jasager I*, conforme notado e criticado pelos alunos da Escola Karl Marx, que não gostaram da experiência do choque.

Em outra observação, Schnetz assegura que, nos *Einakter* modernos, ninguém consegue mais perceber a situação real: sejam as personagens atingidas diretamente, os terceiros ou os espectadores. A tensão entre engano e realidade é vivida pelas personagens de modo coletivo, de modo que estão todas enredadas no modo de vida dado pela situação. Com os choques – os quais iluminam a ilusão e a fragilidade dos pontos de vista que a estabelecem –, é mostrada a referida realidade, que permanece, todavia, em tensão com a visão enganosa.

Isso leva a refletir sobre o *Einverständnis* (consentimento) do *Jasager* e o acordo fingido que ele realiza. No *Jasager*, todas as personagens estão de acordo com o ponto de vista

apresentado pela tradição, muito embora seus fundamentos não sejam sequer cogitados, o que leva o aluno a abrir mão de sua vida de maneira dócil. O que poderia estabelecer o choque – em primeiro lugar, a revelação da tradição para o menino e, em seguida, o pedido do menino para ser lançado no despenhadeiro – não abala nem o menino, no primeiro momento, nem as demais personagens. O ponto de vista proposto pela tradição embala todos.

No *Neinsager*, por sua vez, que permanece em tensão com o *Jasager*, a visão de mundo proposta pela tradição é abalada ao ser enunciada pelo professor, em razão da recusa do menino. O menino – confrontado com as consequências dessa visão de mundo, que já conduziam à sua morte em razão do lançamento no abismo – “desperta” da tradição e relativiza seus preceitos, em alto tom. Como consequência disso é que os demais o seguem, como quem segue uma nova tradição. Os professores e os estudantes não o contradizem em favor da tradição, mas se calam e o seguem.

Assim, apesar de não se enquadrar no gênero proposto por Schnetz, exercício que Brecht contraditoriamente põe à prova, *Aquele que diz sim e Aquele que diz não* apresenta traços de concisão dramática com a concentração das imagens e conteúdos – o que favorece um aprendizado próprio de uma estética da concisão.

4.2.2 Uma dramaturgia poética

A contraposição de *A medida* e a figuração ali proposta permitem que se ressaltem os esforços minimalistas e de abstração, presentes no *Jasager*. É certo que o *Jasager* se aproveita do esquema mítico de *Taniko*, mas, ao esvaziar o conteúdo religioso, de ritual e de cerimonialidade, o dramaturgo alcança uma espécie de esqueleto de ação. Isso ocorre à maneira dos esforços vanguardistas das artes plásticas de sua época, como aqueles promovidos por Kandinsky que são capazes de reduzir, progressivamente, as obras até que se chegue em seus componentes essenciais, como traço, linha e cores fundantes.

Brecht retira o cenário, o preciosismo da linguagem, a sucessão de quadros ou atos e apresenta células de teatro com o indispensável teatral, que seria o gesto. Assim, após despir a burguesia e suas pretensões estético-hipnóticas, nessa primeira fase de sua produção, Brecht prossegue despindo o teatro e chega em sua matéria bruta – o que foi forçado, todavia, a interromper, em 1933, com seu exílio.

Essa proposta também foi sugerida por Brecht para a encenação do *Jasager I*, por ocasião do ensaio ocorrido em maio de 1930, que o dramaturgo acompanhara juntamente com Kurt Weill. Nesse momento, propôs uma maneira singela de atuar, quase estatuária, em que “os movimentos, os gestos e a mímica fossem reduzidos ao mínimo” (KRABIEL, 2001, p. 248; tradução nossa.)¹⁷⁰.

Percebe-se que essa proposta mínima é alcançada com a recusa da referencialidade figurativa, à maneira realista, como se percebe em *A medida*. No *Jasager*, a referência é reduzida ao mínimo – o contexto escolar, a expedição, as personagens referentes ao professor e aos estudantes –, e o drama é aproximado do que seria um poema. São observadas personagens sem conteúdo e com contextos mínimos, que permitem a criação do que se chama aqui de um espaço de projeção – ou espaço especular –, uma espécie de espelho para os participantes e espectadores.

Trata-se de um espelho que não engole o observador, à maneira do mito de Narciso, em que a personagem se deixa cooptar pela empatia. A imagem em cena não está pronta, e não é tão nítida como aquela visualizada por Narciso. Trata-se de uma imagem que apresenta contornos e traços, que pedem cores, além de preenchimentos, e, com isso, solicitam o trabalho conjunto do leitor.

Esse espelho criado pelo *Jasager* promove simpatia, à maneira da proposta de Augusto Boal para seu teatro fórum¹⁷¹. No teatro fórum, todavia, os espectadores são provocados a ingressar na cena, sem dramaturgia prévia, oferecendo sua própria leitura das situações que assistem, com o objetivo de solucionar o problema apresentado. Pela simpatia, os espectadores sentem “com” – ou seja, ao lado das personagens – e oferecem um sentimento para que a cena fique completa. No *Jasager*, os leitores e espectadores sentem com as personagens apresentadas – seja em cena, seja na dramaturgia –, em razão de seu texto especular. Os leitores não entram na escritura, mas refletem sobre sua própria vida, como se estivessem colocados nos moldes que foram apresentados.

¹⁷⁰ “Bewegung, Gestik und Mimik auf ein Minimum reduziert”.

¹⁷¹ Augusto Boal (Rio de Janeiro, 1931-2009) foi um dramaturgo e teatrólogos brasileiro. *Teatro do Oprimido* é seu livro mais conhecido e está traduzido em muitas línguas. Nele, estão propostos os fundamentos teóricos e técnicos que foram desenvolvidos em suas obras posteriores. O teatro concebido por Boal vai muito além do palco. Ele está interessado nas pessoas comuns e alcança ruas, praças, escolas, parlamentos, clínicas e penitenciárias. Seu objetivo é a libertação das opressões impostas e daquelas que são criadas pelos próprios sujeitos.

Para Boal, só seria possível estabelecer o que ele chama de relação simpática em um espetáculo de teatro fórum. Nesse espetáculo, os observadores penetram na experiência vivida pelo protagonista, ante a possibilidade de oferecer sua história ou de intervir, tornando-se observadores ativos:

Esse fenômeno não ocorre no teatro convencional, pois a relação intransitiva que aí se estabelece não permite que o protagonista responda ao espectador interpelante; o espectador está diante de fantasmas incapazes de reagir aos seus possíveis questionamentos, e aos quais deve se entregar em-pathicamente. O trânsito se dá da cena para a sala (em), sem que se dê a comunhão, o diálogo, a transitividade (sym). (BOAL, 1996, p. 40.)

Boal entende que o espectador precisa contar, em cena, sua própria história, visto que somente assim ele será sujeito da cena ou espectador ativo. Por essa razão, para se proceder à análise de *Aquele que diz sim* a partir dessas construções, é preciso alargar um pouco sua abrangência e também conceber como ativo aquele espectador que passa a pensar sobre novas possibilidades para a peça – o que faz a partir de sua autoimplicação no que assiste.

Nas colaborações dos alunos à apresentação de *Aquele que diz sim*, percebe-se não apenas a autoimplicação deles, mas o empenho em sugerir novas chaves e prosseguimentos para a peça – o que os leva à categoria de observadores ativos, embora, em princípio, se analisarmos a partir do teatro fórum de Boal, sejam apenas discursivamente ativos.

Por ser espelho, essa cena e esse texto não emitem luz própria, mas, antes, refletem a luz vinda de diferentes perspectivas. O espelho permite que o espectador ou leitor veja de seu ponto de vista e o reafirme. Assim, cada espectador conta sua história naquilo que vê – sua perspectiva completa a cena e o texto, propiciando que muitos espetáculos aconteçam simultaneamente. Ao ceder sua referencialidade, a cena deixa de representar e serve como espelho para que as mais diversas perspectivas de análise se projetem e se concretizem.

Assim, com esse espelho *Jasager*, a atividade dos observadores é solicitada, sejam eles os observadores participantes da peça didática, os observadores espectadores ou os observadores leitores, que passam a constituir ativamente os espetáculos.

4.3. Uma poética da simplicidade

Der Jasager und Der Neinsager propõe uma poética da simplicidade, a qual, todavia, não pode ser tomada como simplificação. O *Jasager* foi recusado por simplificar e acusado pela alegada simplificação presente tanto por sua poética, como pela temática que aborda. Talvez uma leitura superficial – e já impregnada das construções teóricas em torno da peça – fomenta tal entendimento.

Contudo, o que se revela, após uma leitura genealógica, é toda a elaboração envolvida na construção da simplicidade. A simplicidade é forjada, da mesma forma que são forjados os sistemas e teorias, e requer, por sua vez, uma comunicação, sem que se espere o compartilhamento de pressupostos teóricos ou artísticos. Assim, requer que se comunique, a cada vez, tudo o que se tem a dizer.

Weill, por sua vez, destaca a simplicidade como uma postura pedagógica, ou seja, uma postura adequada para contextos de ensino-aprendizagem. Essa postura que o compositor propõe para o formato que cria – a ópera escolar – encontra e toma como inspiração, juntamente com Brecht, o próprio texto japonês de *Taniko*. Para encontrar esse formato, o dramaturgo e o compositor miram as crianças, consideradas como espectadores ideais para a construção artística. Essa escolha implica um esforço de ampliação da comunicabilidade para um público não erudito, que não reconhece formatos e conceitos e que precisa ver, naquilo que se mostra, tudo que há para ser dito.

É Weill quem marca o que seria o limite para a simplicidade na elaboração da música da ópera escolar:

Eu não penso que, em uma ópera escolar, se deva reduzir o grau de dificuldade da música para que se escreva uma música infantil, de fácil repetição. A música de uma ópera escolar tem que cobrar, a todo custo, um cuidadoso e demorado estudo. (WEILL, 1975, p. 62; tradução nossa.)¹⁷²

Percebe-se que a construção da simplicidade solicita uma viagem – ou uma expedição – até as formas originárias. Todavia, esse exercício não consiste em uma identificação ou em uma busca pela origem, mas sim em uma busca por aquilo que estava em questão nos momentos dos surgimentos e por aquilo que apareceu nesses contextos, para que então possa ser adaptado para outro contexto. É isso que Brecht parece fazer ao construir a peça de teatro *Aquele que diz sim e Aquele que diz não* e, então, ao conceber sua dramaturgia

¹⁷² “Ich glaube aber nicht, daß man den Schwierigkeitsgrad der Musik bei einer Schuloper zu weit herabsetzen soll, daß man eine besonders „kindliche“, leicht nachsingbare Musik für diese Zwecke schreiben soll. Die Musik einer Schuloper muß unbedingt auf ein sorgfältiges, sogar langwieriges Studium berechnet sein”.

e o formato de peça didática. É isso também que Weill parece fazer ao construir a música para sua ópera escolar. Portanto, o dramaturgo e o compositor parecem procurar por aquilo que seria o *Gestus* teatral.

4.3.1 Os sketches de Karl Valentin

Nos cabarés, a presença do teatro, através dos sketches, deixa claro que essa é uma atração dentre muitas. O público não está passivamente assentado, tendo que ser cooptado pelo palco para que passe a assistir o que está sendo mostrado. Nesse ambiente, a cena é continuamente comentada, perdendo, assim, sua habitualidade. A presença das anedotas também é marcante. Trata-se de quase uma provocação para a plateia, cuja reação é determinante para o desempenho do artista.

Karl Valentin apresentava-se nesses cabarés, mas sua postura diferenciava-se dos demais por uma espécie de ingenuidade, também presente nas peças didáticas de Brecht, o que acrescentava um tom lúdico às anedotas e à cena. Aparentemente, esse tom era natural, como o que é provocado por uma fatalidade, uma queda, por exemplo – o que destoava da erudição e das críticas rebuscadas que ganhavam a maioria dos repertórios. No entanto, Valentin também formulava críticas sociais, especialmente à moral e aos hábitos burgueses – a diferença estava em sua elaboração e apresentação.

A ingenuidade de Valentin mostrava-se presente em sua linguagem, marcada por falas simples e, muitas vezes, em descompasso com o que estava sendo proposto visualmente, seja no cenário, seja no gestual. Suas personagens, do mesmo modo que as das peças didáticas, estavam impregnadas de ingenuidade, como se fizessem os atos previstos pela primeira vez e se não conhecessem, previamente, seu repertório. Essa é a ingenuidade de se mostrar algo que parece novo para si próprio, algo que causa espanto e que é aparentemente óbvio, mas que é colocado em destaque para chamar a atenção. Isso já fica evidente com o tratamento que o artista dava para sua própria imagem, ao marcar as pernas finas, os pés grandes, o nariz, enfim, uma certa desarmonia corcunda do corpo.

Os sketches de Karl Valentin advêm, em sua maioria, de monólogos escritos pelo próprio artista, para serem encenados nos *Varietés* de Munique. Os monólogos – aparentemente mostrados como simples – solicitam as habilidades mais complexas e multifacetadas, dentre as quais, direcionamento vocal, entonação, ritmo, expressão facial, atitude e gestos

bem delimitados. Isso ocorre porque eles visam a audiência dos cabarés, que precisa ser cooptada.

São *Sketches*, ou *stand up comedies*, como Valentin os apresentava, que seriam hoje mais próximos do que se chama de performance – e não de teatro propriamente dito –, embora, no caso Valentin, se baseassem em textos previamente escritos pelo artista. Um exemplar muito conhecido é *Das Aquarium [O aquário]*, um monólogo em que a personagem apresenta seu aquário e os peixinhos que vivem nele, de modo que nada pode ser tão óbvio assim que não possa ser melhor explicado:

Em uma gaiola, as paredes são assim como em um aquário, apenas na gaiola elas não são de vidro, mas sim de arame. Isso seria naturalmente um grande absurdo, se, em um aquário, não se pudesse segurar a água, a água vazaria pelos arames. (VALENTIN, 1982, p. 69; tradução nossa.)¹⁷³.

Brecht estava muito interessado pela cena dos cabarés de Munique, nos quais é possível identificar várias influências que, certamente, orientaram o dramaturgo. Tratava-se de apresentações divertidas, que continham críticas sociais, durante as quais os espectadores podiam fumar e beber. Quaisquer semelhanças entre essas descrições e o trabalho e as opiniões manifestadas por Brecht não são mera coincidência. Brecht se formou nos cabarés e sempre esteve muito interessado pela estética de Valentin, e não perseguia apenas o *modus operandi* para os efeitos cômicos que produzia. A comicidade era um efeito de sua arte, que caminhava ao lado do efeito de estranhamento e do efeito didático.

Dessa forma, afirmar que Brecht pode ter vislumbrado, pela primeira vez, uma poética para o efeito de distanciamento justamente a partir da arte de Karl Valentin não é disparate. No início dos anos vinte, o jovem Brecht já havia assistido a muito teatro e escrito muita crítica teatral em Augsburg, além de ter concebido seu *Baal* e atuado nas enfermarias da Revolução Espartaquista. Assim, tinha a atenção desperta para os menores detalhes que poderiam incrementar um trabalho teatral. As bases do distanciamento estão todas muito bem apresentadas por Valentin, que ressalta o que há de mais óbvio e cotidiano, destacando do entorno e colocando no centro da cena.

Essas influências podem ser percebidas no *Jasager*, de Brecht, com a linguagem simples e direta de personagens que descrevem os próprios atos com ritmo regular, no ritmo da

¹⁷³ “Bei einem Vogelhaus sind die Wände auch so ähnlich wie bei einem Aquarium, nur sind die beim Vogelhaus nicht aus Glas, sondern aus Draht. Das wär natürlich ein großer Unsinn, wenn das bei einem Aquarium´s Wasser nicht halten könnt, da rinnet´s Wasser immer neben dem Draht heraus”.

ópera escolar de Weill, que confere mais um realce aos passos das personagens. É ingênua a fala inaugural do professor que comenta sua ação de ir até a casa do menino. Também é ingênua a música que embala o professor e que torna sua fala mais óbvia do que quando é lida:

O PROFESSOR. Eu sou o professor. Eu tenho uma escola na cidade e tenho um aluno, cujo pai faleceu. Ele tem apenas sua mãe, que zela por ele. Eu quero agora ir até eles para dizer adeus, pois eu sairei em pouco tempo em uma viagem pelas montanhas. É que uma epidemia espalhou-se entre nós e, na cidade do outro lado das montanhas, moram alguns grandes médicos. *Ele bate na porta da casa*. Posso entrar? (BRECHT, 2013, p.19; tradução nossa.)¹⁷⁴

Nessa fala, como em muitas outras, a personagem cita seus próprios gestos, quase que explicando o procedimento descrito por Brecht, e que é feito gestualmente por Valentin, ao encenar suas personagens.

A influência de Valentin também pode ser percebida na ingenuidade das personagens – no menino, sobretudo, bem como no camarada de *A medida*. O rito melodioso da fala do menino, em comparação ao ritmo determinado da fala do professor, também confere outra camada de significados ao texto dramático.

É com surpresa que o menino reage à chegada do professor: “O MENINO. *Sai do espaço 2 e entra no espaço 1*: Quem é? Oh, é o senhor professor! O senhor professor vem para nos visitar”. (BRECHT, 2013, p. 19; tradução nossa.)¹⁷⁵ Embora a música acrescente sentido, percebe-se que o próprio texto dramático já mostra sua simplicidade.

4.3.2 O teatro Nô

A ópera escolar *Der Jasager* foi escrita e composta a partir do texto dramático de *Taniko*, um exemplar do teatro Nô japonês, cujo surgimento remonta há mais de 600 anos.

Embora originado de uma celebração religiosa realizada pela casta aristocrática dos samurais, os espetáculos do teatro Nô não apresentam pompa e circunstância, nem deixam ver toda a elaboração que os sustenta. Em suas encenações, é o gesto que conta a história.

¹⁷⁴ “DER LEHRER. Ich bin der Lehrer. Ich habe eine Schule in der Stadt und habe einen Schüler, dessen Vater tot ist. Er hat nun mehr seine Mutter, die für ihn sorgt. Jetzt will ich zu ihnen geheh und ihnen Lebewohl sagen, denn ich begeben mich in Kürze auf eine Reise in die Berge. *Er klopft an die Tür*. Darf ich eintreten?”

¹⁷⁵ “DER KNABE tritt aus Raum 2 in Raum 1: Wer ist da? Oh, der Herr Lehrer ist da, der Herr Lehrer kommt, uns zu besuchen”.

Os atores devem usar máscaras, e expressam todos os sentimentos com movimentos da cabeça e das mãos.

A palavra *Nô* significa, segundo Krabiél (2001, p.243), habilidade, arte e artifício¹⁷⁶. Assim, o sentido do termo, por si só, já denota o que está em questão na prática. É com muita habilidade e artifício que se produz a arte simples que é apresentada. Nesse sentido, a razão para a utilização de máscaras também pode ser elucidativa. Segundo Toki,

Entre as personagens que atuam no teatro *Nô* estão deuses, guerreiros, nobres e plebeus de todas as idades e dos dois sexos. Algumas das personagens são deste mundo, mas muitas são fantasiosas, como os fantasmas de pessoas mortas. Também há duendes. Como uma regra geral, todas as personagens são representadas por atores do sexo masculino. Além disso, o mesmo ator tem que atuar em mais de uma parte. (TOKI, 1954, p. 2; tradução nossa.)¹⁷⁷

A aparência plácida e a força de contenção da máscara oferecem uma superfície calma para a turbulência das personagens e do enredo.

Além da convivência das mais diferentes personagens, os espetáculos são constituídos pela combinação de diversas linguagens, todas com o mesmo valor cênico. Entre essas linguagens, destacam-se a dança, a música dos coros, a linguagem gestual e a poesia lírica. Desse modo, há uma semelhança com as ideias musicais de Kurt Weill e sua proposta de que música e drama atuassem de modo autônomo na ópera, sem relação de subserviência ou acompanhamento.

Essa elaboração, todavia, não suplanta a intenção de simplicidade, conforme anota Toki: “Outra característica típica é que o máximo de efeito cênico é esperado do mínimo de movimento pelo ator. Todas as divagações são eliminadas para que se reduza esse drama lírico a uma severa simplicidade”. (TOKI, 1954, p. 7; tradução nossa.)¹⁷⁸

Não há cenário nem decoração e são poucos os acessórios ou praticáveis, de modo que o destaque fica no ator – o que é construído também com um figurino elegante e vivo. A ausência de cenário no *Jasager* parece, todavia, suplantada pelo cenário musical, que preenche a cena de outra maneira, como se a preenchesse em outras dimensões. É o que

¹⁷⁶ “*Nô* bedeutet: Können, Kunst, Kunstfertigkeit”.

¹⁷⁷ “Among the characters played in the *No* are gods, warriors, nobles and commoners – of all ages and both sexes. Some of the characters are of this world, but many are fanciful ones, such as the ghosts of dead persons. There are also hobgoblins represented. As a general rule all these characters are played by male actors. Moreover, one and the same actor has to act more than one part”.

¹⁷⁸ “Another characteristic feature is that the maximum of stage effect is expected from the minimum of movement by the actor. All divagations are eliminated to reduce this lyrical drama to a severe simplicity”.

se pode perceber quando se escuta a ópera escolar – e ao se supor sua transmissão pelo rádio, ocasião em que o apelo visual da materialidade fica inviabilizado.

Essas características já sugerem a inspiração que Brecht pode ter encontrado nessa prática artística, a começar pelos exercícios que propunha para seus atores, como na proposta em que eles deveriam utilizar máscaras e atuar olhando para o espelho, para que aprimorassem sua expressividade gestual. Mas os dados que compõem essa prática não param por aí. A prática é absolutamente não ilusionista e tudo que deve ser comunicado pelos atores é traduzido em movimento corporal. A música é feita em cena, ao lado de um coro que comenta a ação e fala com os atores, mas a eles cabe apenas o domínio do gesto.

Os espetáculos se baseiam em mitos da tradição budista, que têm por tema a contradição entre a aparição do sobrenatural no mundo e a realidade metafísica:

O tema é a contradição entre aparição empírica e realidade metafísica, a aparição do sobrenatural, divino no mundo. Dança e movimento tornam sensível a realidade metafísica dos budistas, da fugacidade da vida na terra e de uma visão de mundo marcada pela insignificância da morte. (KRABIEL, 2001, p. 243; tradução nossa.)¹⁷⁹.

É importante ressaltar, como visto no capítulo 3, que essa temática, embora presente em *Taniko*, não foi incorporada por Arthur Waley – uma vez que o tradutor reduziu significativamente o mito –, nem por Brecht, que teve acesso à tradução de Waley. Por essa razão, cumpre distinguir as influências estéticas do teatro Nô – que, certamente, chegaram até o dramaturgo – das ideias religiosas ou míticas presentes no enredo.

Cumpre pontuar, ainda na dramaturgia, conforme destacado por Toki (1954, p. 119), a presença de recursos retóricos, como jogos de palavras, com objetivo de se despertar a imaginação do leitor e evocar associações de ideias. Embora seja mais difícil a compreensão desses recursos e a análise deles, por requerer o domínio do japonês, de sua cultura e imaginário, pode-se dizer que essa inventiva está presente na linguagem gestual de Brecht – como já foi visto no tópico sobre a dramaturgia didática –, pois pede a implicação do autor no texto e, conforme será visto a seguir, com a menção ao discurso gestual.

¹⁷⁹ “Thema ist der Widerspruch zwischen empirischer Erscheinung und metaphysischer Wirklichkeit, das Erscheinen des Überirdischen in der Welt. Tanz und Bewegung versinnlichen die metaphysische Realität der buddhistischen, von der Vergänglichkeit des irdischen Lebens und der Bedeutungslosigkeit des Todes geprägten Weltansicht”.

4.3.3 Uma dramaturgia gestual

Embora o teorizar em torno do gesto tenha adquirido, nos círculos intelectuais, uma aparência de erudição – decorrente, talvez, de sua apropriação por diferentes áreas do conhecimento –, trata-se da forma mais primitiva de comunicação humana, pois incorpora seu elemento essencial. Se falta à linguagem fonética, subsiste o gesto. O que Brecht e Weill fazem é chamar a atenção para esse médium essencial e propor sua utilização para a elaboração e aprimoramento da linguagem dramática e da linguagem musical. Segundo o entendimento do dramaturgo: “A língua não consegue ser aprimorada isoladamente, apenas de uma perspectiva linguística” (BRECHT, GW, v. 15, p. 322.)¹⁸⁰

O gesto é da ordem da visualidade, mas pode ser registrado e escrito nos diversos textos, podendo influenciar, assim, a linguagem literária. Sabe-se que a dramaturgia é um gênero que prima pela visualidade, tendo em vista a realização cênica que objetiva e caminha ao lado das imagens criadas pelas metáforas poéticas. O desafio está em expressar textualmente essa visualidade, acolhê-la em cada palavra ou em sua sequência. A peça radiofônica e a limitação cênica que impôs constituíram um palco para essa experimentação linguística, da mesma forma que o cinema mudo constituiu um palco para a experimentação com a intencionalidade plasmada na imagem:

Um *Gestus* pode ser depositado nas palavras (aparecer no rádio). Isso quer dizer que uma gestualidade específica e mímica foi incorporada para ser lida nas entrelinhas dessas palavras (uma vênha humilde, um tapinha nas costas). Da mesma forma, gestos e mímicas ou apenas gestos podem conter palavras (como em filmes mudos ou em espetáculos de sombras). Palavras podem ser substituídas por outras palavras e gestos, por outros gestos, sem que o *Gestus* respectivo se modifique. (BRECHT, GW, v. 15, p. 409; tradução nossa.)¹⁸¹

A dramaturgia escreve sua visualidade especialmente nas rubricas, que demarcam a locação cênica do texto, mas também através da postura que conduz a ação de cada personagem, o que se pode entender, de acordo com Brecht, por *Gestus* da personagem.

¹⁸⁰ “Die Sprache kann auch nicht etwa von der sprachlichen Seite allein gebessert werden”.

¹⁸¹ “Ein Gestus kann allein in Worten niedergelegt weden (im Radio erscheinen); dann sind bestimmte Gestik und bestimmte Mmimik in diese Worte eingegangen um leicht herauszulesen (eine demütige Verbeugung, ein Auf-die-Schulter-klopfen). Ebenso können (im stummen Film zu sehen) Gesten und Mimik oder (im Schattenspiel) nur Gesten Worte beinhalten. Worte können duchr andere Worte ersetzt, Gesten durch andere Gesten ersetzt werden, ohne daß der Gestus sich darüber ändert”.

Como visto, o *Gestus* difere do gesto, por sua abrangência, tendo em vista que, em regra, é uma sequência de gestos e demais atitudes que pode evidenciá-lo. Trata-se de uma postura geral, que se assemelha ao que se entende, no âmbito linguístico, por conteúdo ilocucionário – ou retórico – de um enunciado, ou seja, o que se pretende fazer com o que se diz, a intencionalidade contida na fala, como, por exemplo, o conteúdo de mandamento constante de uma norma.

Como dito, é no ensaio “Über reimlose Lyrik mit unregelmäßigen Rhythmen” (“Sobre lírica sem rima com ritmos irregulares”) (GW, v. 19, p. 398) que Brecht formula a categoria:

A língua deveria seguir o *Gestus* da pessoa que fala. Eu quero dar um exemplo bíblico. A frase da Bíblia “Arranque o olho que te aborrece” contém um *Gestus*, o do comando, mas ele não está enunciado de uma forma gestual apropriada, pois a expressão “que te aborrece” contém mais um outro *Gestus* que não é enunciado, qual seja, o da motivação. A frase, para ser enunciada de modo apropriado, deveria ser “Se o seu olho se aborrece, arranca-o!” Percebe-se, já em uma primeira olhada, que essa formulação é gestualmente mais rica e apropriada. (BRECHT, GW, v. 19, p. 398; tradução nossa.)¹⁸²

Com isso, o dramaturgo acaba por incluir as rubricas nas próprias falas das personagens. Embora essa linguagem gestual pareça requerer maior extensão, caso se suponha que todas as intenções devam estar evidenciadas, muitas vezes são mínimas as adaptações que incluem esse posicionamento.

Aquele que diz sim e Aquele que diz não sugere uma reflexão sobre a dramaturgia gestual de Brecht. A personagem só adquire tangibilidade a partir do seu percurso, que pode ser lido através dos seus encontros com outras personagens, conduzidos pelos *Gestus* – e não há descrição subjetiva. Assim, é na sua relação com a mãe e com o professor que o menino, nas primeiras cenas, apresenta sua postura subserviente. Um efeito dessas construções é que, diante delas, pergunta-se antes pelo comportamento de outras pessoas na mesma situação, do que pelo que haveria mobilizado subjetivamente a personagem.

Também estão evidenciadas dissonâncias entre gestos e falas, como se pode ver no fato de a mãe assentir que o menino siga com o professor em uma viagem perigosa, em que

¹⁸² “Die Sprache sollte ganz dem Gestus der sprechenden Person folgen. Ich will ein Beispiel geben. Der Satz der Bibel ‘Reiße das Auge aus, das dich ärgert’ hat einen Gestus unterlegt, den des Befehls, aber es ist doch nicht rein gestisch ausgedrückt, da ‘das dich ärgert’ eigentlich noch einen anderen Gestus hat, der nicht zum Ausdruck kommt, nämlich den einer Begründung. Rein gestisch ausgedrückt, heißt der Satz (und Luther, der ‘dem Volk aufs Maul sah’ formt ihn auch so) ‘Wenn dich dein Auge ärgert: reiße es aus!’. Man sieht wohl auf den ersten Blick, daß diese Formulierung gestisch viel reicher und reiner ist”.

não se deveria levar uma criança; ou no cuidado dos estudantes em conduzir o menino até o despenhadeiro. Essas dissonâncias, por sua vez, chamam a atenção para a importância do *Gestus*, bem como para o conteúdo do que é dito e do que se faz.

Ao se deparar com tal tipo de dramaturgia – que se vale de artifícios e combinações de linguagens para que se alcance a simplicidade de uma imagem e, com isso, seja aprimorada sua comunicabilidade –, percebe-se a engenhosidade de Brecht.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa genealógica que se empreendeu – para que se buscasse a elucidação das forças em atuação por ocasião do ato da escrita de *Aquele que diz sim e Aquele que diz não* – favorece a recepção atual da peça, visto que oferece um novo texto à leitura e à encenação, desvencilhado de camadas de sentido acumuladas ao longo do tempo.

A análise do processo de escrita ressaltou elementos do texto final que ficavam escondidos, especialmente os diferentes estímulos sociais e artísticos que estavam em questão, bem como os variados ambientes apresentados no *Jasager* e no *Neinsager*. Essa proposta leva à conseqüente interpretação da justaposição das peças como um exercício de continuidade, de apresentação de histórias diferentes, do que propriamente de contradição ou oposição.

Pelo tratamento formal, bem como pelas poéticas que sugere, a peça oferece chaves de análise para outras dramaturgias, ficcionais ou não, privadas ou públicas. Com a poética pedagógica, a peça permite a reflexão sobre como construir propostas e experiências artísticas que fomentem um conhecimento crítico capaz de implicar o observador. Pela poética da concisão, a peça sugere a potência dos fragmentos, da linguagem poética, bem como a relação especular que a obra de arte mínima pode promover. Com a poética da simplicidade, a peça nos diz que se pode produzir um máximo efeito com mínimos recursos, mas que essa prática - da simplicidade - requer muita elaboração.

Ademais, a combinação de poéticas relativiza a lógica sistêmica, de uma ordem de sentidos previamente dada para as manifestações vivas. As poéticas se interceptam e podem se contradizer, caso sejam tomadas abstratamente, como se houvesse o confronto de uma proposta fragmentária com outra pautada pela simplicidade, no intuito de se explicar a que vem. Essas intenções, todavia, se combinam produzindo um objeto artístico que não se deixa aprisionar em nenhuma delas.

Essa escrita, por sua vez, esforça-se para acompanhar as poéticas do *Jasager*, em um exercício de não se deixar guiar por sistemas, mas antes, uma vez constatada sua influência, exercita como colocar-se perante, como quem dialoga. Percebeu-se, todavia,

a dificuldade de se atuar dessa maneira, sobretudo quando se conhece previamente os sistemas que se oferecem com suas ferramentas explicativas. Por exemplo: ao ler a dramaturgia de Brecht, tendo lido previamente o *Pequeno Organon para o teatro* ou as teorias sobre o teatro épico, cai-se facilmente na armadilha de ler procurando pelo efeito de distanciamento, pelas interrupções, pelas contradições e acaba-se preterindo o aprendizado que poderia ser realizado.

Se conhecer é implicar-se no que se conhece, dando um sentido novo – porquanto particular – ao que se observa, o desafio é distanciar-se dos sistemas explicativos e dizer não a eles. Assim, será possível permitir que aquilo que se distingue do entorno, chamando a atenção, seja observado com a paciência necessária, a fim de se ressaltar seu traçado, suas cores e peculiaridades, mesmo que isso implique a ativação de conhecimentos anteriormente produzidos.

O sistema oferece a possibilidade de se recortar aquilo que salta do entorno, em razão do interesse do olhar que o percebeu, para que seja reposicionado em sua engrenagem sistêmica. Desse modo, as características peculiares são dissolvidas, seja pelos outros exemplares escolhidos, seja pelas explicações já produzidas. A explicação acalma aquele olhar aguçado pela percepção, mas oferece as mesmas conclusões, já contempladas por outros olhares aguçados. Esse é o risco: boicotar a arte de conhecer, porque impede a implicação dos observadores.

Propor uma leitura que prescindia da abordagem dialética para a peça *Aquele que diz sim e Aquele que diz não* pode parecer, em um primeiro momento, até mesmo uma afronta ao saber construído em torno dela. Mas é justamente esse o primeiro enfrentamento, nada simples, que permite vislumbrar um caminho alternativo. Trata-se de retirar a ênfase da contradição para poder ler: “Quem diz A, não tem que dizer B, pode muito bem reconhecer que A não estava correto” ou que a foi dito em um ambiente diferente; “Se há algum aprendizado que podemos fazer, é que em uma situação como essa é preciso voltar” (BRECHT, 2013, p.49; tradução nossa), que não há progresso certo, pois mesmo a ideia de progresso é uma construção social.

A peça subverte a causalidade lógica, ao mostrar que as tradições e as leis não se assentam sobre evidências verdadeiras, mas sim sobre caminhos construídos. Esses caminhos são artificiais (e artificiosos), criados, obras humanas que são apresentadas

(ilocucionariamente, em razão de seu conteúdo imperativo) como se fossem realidades ou dados preexistentes à linguagem.

A justaposição das peças pode propor que exista uma continuidade entre os eventos, embora ela seja escolhida e, por conseguinte, mutável: que aquela expedição do *Jasager* aconteceu primeiro e que a do *Neinsager* aconteceu em um momento posterior; que o aprendizado feito no *Jasager* não serviria para o aprendizado a ser feito posteriormente no *Neinsager* – isso sem justificar os fatos ocorridos no primeiro momento. A peça pergunta: o que você faria no lugar do *Jasager*? O que você faria no lugar do *Neinsager*?

Trata-se de uma questão tabu, outrora capturada pelas ideologias da Alemanha de Weimar e utilizada contra Brecht, sobretudo por ocasião da contra peça *A medida*. Essa questão diz respeito ao direito à vida daqueles que não atendem às expectativas do coletivo. Por ocasião das primeiras encenações, os coletivos evidenciados, responsabilizados pelos assassinatos, foram os revolucionários comunistas, o que rendeu as mais diversas críticas sejam ao Partido Comunista, sejam do Partido contra Brecht, por colocá-lo em evidência.

No *Jasager I* e no *Neinsager*, vigora a tradição que aquele que adocece – e que não pode continuar a expedição – deve se desgarrar do grupo e ser lançado à sorte ou ao abismo. Quem é aquele que não pode continuar a expedição? Se procurarmos em nossa sociedade brasileira, não encontraremos uma porcentagem pequena... Se procurarmos por leis que determinam o degredo ou o abismo, não as encontraremos de modo explícito, mas, certamente, uma análise mais detalhada as evidenciará, como se pode ver no constitucional imposto sobre o consumo, que onera até mesmo aqueles consomem apenas alimentos.

O problema é que a pena capital atinge os que sequer são perguntados se concordam ou não com o acordo social do qual fazem parte. Se a vida social é condição *sine quae non* para a vida de cada ser humano – e se não há como impedir a pergunta pelo sacrifício de alguns em favor da manutenção da coletividade –, há primeiro que se fazer a pergunta, e nisso o professor acertou.

O menino que diz sim concordou com o falso, porque concordou que sua morte seria a única resposta possível. Já o menino que disse não encontrou outra maneira de fazer a pergunta – ele ofereceu o seu ponto de vista, mostrou como seria a pergunta se ele a fizesse. O sacrifício não é a única resposta possível, e é isso que Brecht ressalta com *Aquele que diz não*.

Uma nova lei – usar a razão a cada nova situação – é necessário para que o questionamento pelo acordo não seja suportado por aqueles que não têm condições de responder. Sem eles, a vida social perde sua adjetivação – social – e passa a ser familiar, ou corporativa, como as redes sociais alimentam. Já estamos alertados por avisos de escassez iminente de matérias-primas. E, com o inevitável crescimento populacional, a escassez aumentará. Quem ficará para contar a história?

O estado de exceção é a ausência de civilização, e ele pode ser decretado por aqueles que detém o poder. É a vida nua, a necessidade, que pede a pergunta capital. Se todos não podem sobreviver, escolhe-se e consagra-se os eleitos em uma nova lei.

É a civilização construída pela humanidade que rui ante a pergunta capital. O problema é que essa artificialidade não é tematizada. A civilização é um grande teatro, e as cortinas descem sempre quando os detentores do poder se fazem a pergunta capital. É essa artificialidade que precisa estar evidente para que todos – os mais fortes e os mais fracos – possam manifestar seus consentimentos, acordos ou desacordos.

Voltemos a Platão. Por que o poeta foi banido da polis? Porque as imagens imperfeitas que ele criava tinham a aparência de realidade e tinham o poder de enganar, de seduzir as pessoas, que passariam a acreditar que estariam diante da realidade. O mesmo engodo que a própria civilização alimenta. A civilização é de carne e osso e de concreto. O anjo da história de Benjamin observa absorto essa fragilidade. Basta uma exceção para que todo o concreto venha abaixo.

O veneno do poeta é o remédio que pode nos curar. E não é por amor aos mais fracos, mas por amor à própria pele, pois, ante a pergunta capital – a depender do herói ocasional que detenha o poder –, a própria humanidade está condenada. É o veneno do poeta que pode abstrair dos usos convencionais e descortinar novas possibilidades de convivência.

Assim, as questões suscitadas por Brecht em *Aquele que diz sim e Aquele que diz não* ajudam a enfrentar as demandas sociais do nosso tempo, além das estéticas propriamente ditas. Aprender a consentir é aprender a estar no coletivo, posto que não há como fugir da vida em comum dos homens. O coletivo apresenta clamores massificantes, que pedem sua manutenção enquanto arranjo. Esses clamores, todavia, não podem ser obedecidos a todo custo, principalmente se tiverem que ser suportados pelas vidas individuais que o constituem e que o escolhem. Anular ou pretender igualar as peculiaridades de cada vida – com ou sem arbitrariedades – é, por si, um ato de violência.

À guisa de conclusão e, a partir dos argumentos levantados pelo menino, cumpre questionar: quantas vezes nosso consentimento não expressa nossa convicção? Quantas vezes não somos questionados? E quantas vezes estamos de acordo com o falso?

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARENDDT, Hannah. **Homens em tempos sombrios**. Trad. Denise Bottmann. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

BAUMANN, Barbara; OBERLE, Brigitta. **Deutsche Literatur in Epoche**. Max Hueber Verlag, 1996.

BENJAMIN, Walter. A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica. In: **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. Obras escolhidas v.1. Trad. Sérgio Paulo Rouanet. 8. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 2012c.

BENJAMIN, Walter. Bert Brecht. In: **Documentos de cultura, documentos de barbárie**: escritos escolhidos. Seleção e apresentação Willi Bolle; trad. Celeste H. M. Ribeiro de Sousa. São Paulo: Cultrix; Editora da Universidade de São Paulo, 1986.

BENJAMIN, Walter. **Einbahnstraße**. Berlin: Ernst Rowohlt Verlag, 1928.

BENJAMIN, Walter. Experiência e pobreza. In: **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. Obras escolhidas v. 1. Trad. Sérgio Paulo Rouanet. 8. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 2012b.

BENJAMIN, Walter. O que é o teatro épico? Um estudo sobre Brecht. In: **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. Obras escolhidas v. 1. Trad. Sérgio Paulo Rouanet. 8. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 2012a.

BENJAMIN, Walter. Rua de mão única. In: **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. Obras escolhidas v. 2. Trad. Rubens Rodrigues Torres Filho e José Carlos Martins Barbosa. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987.

BENJAMIN, Walter. **Wahlverwandtschaften**. Aufsätze und Reflexionen über deutschsprachige Literatur Ausgewählt und mit einem Nachwort von Jan Philipp Reemtsma. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 2007.

BERGMAN, Ingmar. **O ovo da serpente**. Produção: Dino De Laurentiis. Metro Goldwyn Mayer: Estados Unidos e Alemanha, 1977.

BOAL, Augusto. **O arco íris do desejo**: o método Boal de teatro e terapia. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1996.

BOLLE, Willi. A linguagem gestual no teatro de Brecht. In: **Projekt-Appa. Revista da Associação Paulista de Professores de Alemão**. São Paulo, 1986.

BOLLE, Willi. Orelha do livro. In: BRECHT, Bertolt. **Poemas 1913-1956**. Seleção e trad. Paulo César de Souza. 7. ed. São Paulo: Editora 34, 2012.

BRECHT, Bertolt. **A compra do latão**. Trad. Urs Zuber, com a colaboração de Peggy Berndt. Lisboa: Veja, 1999.

BRECHT, Bertolt. Aquele que diz sim e Aquele que diz não. In. BRECHT, Bertolt. **Teatro completo em 12 volumes**. Trad. Wolfgang Bader, Marcos Roma Santa e Wira Selanski. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988. v. 3.

BRECHT, Bertolt. A decisão. In. BRECHT, Bertolt. **Teatro completo em 12 volumes**. Trad. Wolfgang Bader, Marcos Roma Santa e Wira Selanski. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988. v. 3.

BRECHT, Bertolt. A ópera de três vinténs. In: BRECHT, Bertolt. **Teatro completo em 12 volumes**. Trad. Wolfgang Bader, Marcos Roma Santa e Wira Selanski. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988. v. 3.

BRECHT, Bertolt. **Der Jasager und der Neinsager**, 29. Auflage. Frankfurt: Suhrkamp Verlag, 2013.

BRECHT, Bertolt. **Diários de Brecht**: diários de 1920 a 1922. Anotações autobiográficas de 1920 a 1954. Org. Herta Ramthun, Trad. Reinaldo Guarany. Porto Alegre: L&PM, 1995.

BRECHT, Bertolt. Diz-que-sim & Diz-que-não: ópera escolar. Trad. Geir Campos. In: BRECHT, Bertolt. **Teatro**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1977. v. II.

BRECHT, Bertolt. **Gesammelte Werke in 20 Banden**. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag, 1982.

BRECHT, Bertolt. **Histórias do sr. Keuner**. Trad. Paulo César de Souza. São Paulo: Editora 34, 2006.

BRECHT, Bertolt. Kleines Organon für das Theater. **Über Politik auf dem Theater**. Herausgegeben von Herner Hecht, 2. Auflage. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag, 1973.

BRECHT, Bertolt. Pequeno Organon para o teatro. In: **Estudos sobre teatro**. Trad. Fiamma Pais Brandão. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005.

BRECHT, Bertolt. **Poemas 1913-1956**. Seleção e trad. Paulo César de Souza. 7. ed. São Paulo: Editora 34, 2012.

BRECHT, Bertolt. **Schriften zum Theater**, Band 5. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag, 1963.

BRECHT, Bertolt. Teatro recreativo ou teatro didático? In: **Estudos sobre teatro**. Trad. Fiamma Pais Brandão. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005.

BRECHT, Bertolt. Teoria do rádio (1927-1932). Trad. Regina Carvalho e Valci Zuculoto. In: MEDITSCH, Eduardo (Org.). **Teorias do rádio**: textos e contextos. Florianópolis: Insular, 2005. v. I.

- COELHO, Lauro Machado. **A ópera alemã**. São Paulo: Perspectiva, 2000.
- CORNELSEN, Élcio Loureiro. Comentários sobre a Tese de Thereza de Jesus Santos Junqueira. Impresso [não publicado]. Belo Horizonte, 2019.
- DERRIDA, Jacques. **Essa estranha instituição chamada literatura**: uma entrevista com Jacques Derrida. Trad. Marileide Dias Esqueda. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2014.
- DERRIDA, Jacques. **Limited inc**. Trad. Constança Marcondes Cesar. São Paulo: Papyrus, 1991.
- ECO, Umberto. Do modo de formar como compromisso com a realidade. In: ECO, Umberto. **Obra aberta**: forma e indeterminação nas poéticas contemporâneas. Trad. Giovanni Cutolo. São Paulo: Perspectiva, 1986.
- FOUCAULT, Michel. Nietzsche, a genealogia e a história. In: **Microfísica do poder**. Trad. Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.
- FOUCAULT, Michel. **Nietzsche, Freud e Marx**: Theatrum Philosophicum. Trad. Jorge Lima Barreto. Porto: Anagrama, 1980.
- GAGNEBIN, Jeanne-Marie. Brecht e Benjamin: peça de aprendizagem e ordenamento experimental. In: **Viso. Cadernos de estética aplicada**, v. VI, n. 11, jan-jun 2012, pp. 145-151.
- GATTI, Luciano. Recordações da revolução: Quarteto, de Heiner Müller, e a peça de aprendizagem brechtiana. **Cadernos Benjaminianos**, Belo Horizonte, n.7, jan.-jun. 2013, p. 132-153.
- GILMAN, Sander L. Berlin sonha os sonhos dos anos 20: pensamentos após o muro. In: VON ECKARDT, Wolf; GILMAN, Sander L. **A Berlim de Bertolt Brecht**: um álbum dos anos 20. Trad. Alexandre Lissovsky. Rio de Janeiro: José Olympio, 1996.
- HABERMAS, Jürgen. **Técnica e ciência como ideologia**. Lisboa: Edições 70, 2009.
- HAMON, Christine. Die bildenden Künstler und der Konstruktivismus im Theater. In BABLET, Denis; BITTETER, Erika. **Die Maler und das Theater des 20. Jahrhundert**. Ausstellung vom 1. März bis 19. Mai 1986. Schirm Kunsthalle Frankfurt, 1986.
- HOLZHAUSEN, Marlene. **Poesia concreta**: dois percursos, um diálogo. São Paulo: USP, 1996. (Tese de Doutorado em Literatura Alemã.)
- KELLER, Roland. **Karl Valentin und seine Filme**. München: Wilhelm Heyne Verlag GmbH, 1996.
- KLOTZ, Volker. **Geschlossene und offene Form im Drama**. 6. Auflage. München: Carl Hanser Verlag, 1972.
- KNAPP, Usula. Neue Licht auf die Lehrstücke. Jan Knopf gibt ein Brecht-Handbuch heraus, und anderes. **Frankfurter Rundschau**. Frankfurt, 29. Juni 1999. Nr. 147, p. 07.

Disponível em http://abb.litwiss.kit.edu/img/content/Rezension_7.jpg. Acesso em 21 jan. 2018.

KNOPF, Jan (Hrg.) **Brecht Handbuch**. Stücke. Band 1. Stuttgart;Weimar: Verlag J. B. Metzler, 2001.

KNOPF, Jan (Hrg.) **Brecht Handbuch**. Schriften. Jourane. Briefe. Band 4. Stuttgart; Weimar: Verlag J. B. Metzler, 2003.

KNOPF, Jan. Die Stücke. Einführung. In: KNOPF; Jan (Hrg.) **Brecht Handbuch**. Stücke. Stuttgart; Weimar: Verlag J. B. Metzler, 2001.

KNOPF, Jan. **Technifizierung der Literatur**. Ein Memorandum zu den Geisteswissenschaften. Karlsruhe: Arbeitsstelle Bertolt Brecht, Karlsruhe Institut für Technologie KIT, 2009. Disponível em: www.kit.edu. Acesso em 20 dez. 2027.

KOUDELA, Ingrid Dormien. **Brecht**: um jogo de aprendizagem. São Paulo: Perspectiva, 1991.

KRABIEL, Klaus-Dieter. Die Lehrstücke. In: KNOPF, Jan (Hrg.). **Brecht Handbuch**. Stücke. Stuttgart;Weimar: Verlag J. B. Metzler, 2001a.

KRABIEL, Klaus-Dieter. Der Jasager/ Der Neinsager. In: KNOPF, Jan (Hrg.) **Brecht Handbuch**. Stücke. Stuttgart; Weimar: Verlag J. B. Metzler, 2001a.

MAGALHÃES, Theresa Calvet de. Ação, linguagem e poder: uma releitura do capítulo V [Action] da obra *The Human Condition*. In: CORREIA, Adriano (Org.). **Hannah Arendt e a condição humana**. Salvador: Quarteto Editora, 2006.

MORA, José Ferrater. **Dicionário de Filosofia**. Trad. Maria Stela Gonçalves, Adail U Sobral, Marcos Bagno, Nicolás Nyimí Campanário. 2. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2004.

MÜLLER, Harro. **Dramatische Werke im Deutschunterricht**. Stuttgart: Ernst Klett Verlag, 1971.

NIPPOLDT, Robert; POFALLA, Boris. **Es wird Nacht im Berlin der wilden Zwanziger**. Köln: Taschen, 2017.

PEIXOTO, Fernando. **Brecht**: uma introdução ao teatro dialético. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1981.

PEMSEL, Klaus. Karl Valentin: volksverbunden – falsch verbunden? (Triumph des Unwillens). In: TILL, Wolfgang. **Karl Valentin**. Volkssänger? Dadaist? München: Schirmer; Mosel, 1982.

RICHARD, Lionel. **A República de Weimar**. Tradução Jônatas Batista Neto. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.

ROCHA, Janine Resende. **Wolfgang Iser**, leitor da modernidade: interpretação e teoria da literatura. Belo Horizonte: UFMG, 2017. (Tese de Doutorado em Teoria da Literatura)

- ROTHMANN, Kurt. **Kleine Geschichte der deutschen Literatur**. Stuttgart: Philip Reclam jun, 2003.
- SAMPAIO, Alan. **Origem do ocidente**: Antiguidade grega no jovem Nietzsche. Ijuí: Unijui, 2008.
- SCHLETTERER, Hans Michael. **Das deutsche Singspiel**. Von seinen ersten Anfängen bis auf die neueste Zeit. Hildesheim: Georg Olms Verlag, 1975.
- SCHNETZ, Diemut. **Die moderne Einakter**. Bern: A. Francke AG Verlag, 1967.
- SCHULTE, Michael. **Karl Valentin**. Eine Biographie. München: Piper Verlag, 1998.
- SOUZA, José Crisóstomo de. Para uma crítica ao (Não-)Pragmatismo de Marx. In: **Cognitio**, São Paulo, v. 13, n. 1, jan.-jun. 2012, p.115-144.
- STRAVINSKY, Igor; CRAFT, Robert. **Conversations with Stravinsky**. Berkeley: University of California Press, 1980.
- SZONDI, Peter. Nachwort. In: BRECHT, Bertolt. **Der Jasager und Der Neinsager**. Vorlagen, Fassungen und Materialien. 29. ed. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag, 2013.
- SZONDI, Peter. **Teoria do drama moderno (1880-1950)**. Trad. Raquel Imanishi Rodrigues. 2. ed. São Paulo: Cosac & Naify, 2011.
- TOKI, Zemmaro. **Japanese No Plays**. Tokyo: Japan Travel Bureau, 1954.
- VON ECKARDT, Wolf; GILMAN, Sander L. **A Berlim de Bertolt Brecht**: um álbum dos anos 20. Trad. Alexandre Lissovsky. Rio de Janeiro: José Olympio, 1996.
- WEILL, Kurt. **Ausgewählte Schriften**. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1975.
- WEILL, Kurt. **Der Jasager**. Schuloper. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=YZWMWIZkXFE>. Acesso em 04 nov. 2018.
- WILLETT, John. **O teatro de Brecht visto de oito aspectos**. Trad. Álvaro Cabral. Apresentação de Paulo Francis. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 1967.
- ZIMMERMANN, Anett. Bertolt Brechts unbekanntes Seiten. Biograf Jan Knopf zu Gast. In: BUCKOW. **Märkische Oderzeitung**. Frankfurt, 2010. Disponível em <http://abb.litwiss.kit.edu/img/content/Buckow.png>. Acesso em 21 jan. 2018.

ANEXO 1. *Taniko*

TANIKO OU O LANÇAMENTO NO VALE¹⁸³

Da coleção de peças do teatro Nô japonês de Arthur Waley.

Tradução para o alemão por Elisabeth Hauptmann.

Personagens:

O professor

O menino

A mãe do menino

Os peregrinos

O líder dos peregrinos

O coro

O PROFESSOR. Eu sou o professor. Eu tenho uma escola em um templo na cidade. Eu tenho um aluno, cujo pai faleceu. Ele tem apenas sua mãe, que zela por ele. Eu quero agora ir até eles para dizer adeus, pois, em pouco tempo, eu sairei em uma viagem pelas montanhas. *Ele bate na porta da casa.* Posso entrar?

O MENINO. Quem é? Oh, é o senhor professor! O senhor professor vem para nos visitar.

O PROFESSOR. Por que faz tanto tempo que você não vai à escola no templo?

O MENINO. Eu não pude ir porque minha mãe esteve doente.

O PROFESSOR. Eu não sabia disso. Por favor, diga a ela que eu estou aqui.

O MENINO *grita para dentro da casa:* Mãe, o senhor professor está aqui.

A MÃE lá de trás: Peça a ele para entrar!

O MENINO. Entre, por favor.

¹⁸³ In: BRECHT, Bertolt. *Der Jasager und Der Neinsager*. Vorlagen, Fassungen und Materialien. 29. Ed. Frankfurt: Suhrkamp Verlag, 2013.¹⁸³ (Tradução nossa)

O PROFESSOR. Faz tempo que eu não venho aqui. Seu filho diz que a senhora esteve doente. A senhora está melhor agora?

A MÃE. Não se preocupe com minha doença. Ela não tem importância.

O PROFESSOR. Eu me alegro em ouvir isso. Venho para dizer adeus, pois, em pouco tempo, eu sairei em uma peregrinação pelas montanhas.

A MÃE. Uma peregrinação pelas montanhas! Sim, na verdade, eu ouvi dizer que é um exercício religioso perigoso. O senhor porventura quer levar meu filho?

O PROFESSOR. Esta não é uma viagem para uma criança.

A MÃE. Tudo bem. Eu espero que o senhor retorne são e salvo.

O PROFESSOR. Agora eu tenho que ir.

O MENINO. Eu preciso dizer uma coisa.

O PROFESSOR. O quê?

O MENINO. Eu quero ir com o senhor para as montanhas.

O PROFESSOR. Não, não. Como eu já disse à sua mãe, esta é uma viagem difícil e perigosa. Por isso, você não poderá vir junto. Além disso, como você pode querer deixar sua mãe, que está doente? Fique aqui! É completamente impossível que você venha junto.

O MENINO. Porque minha mãe está doente é que eu quero ir, para rezar por ela.

O PROFESSOR. Eu preciso conversar mais uma vez com sua mãe. *Regressa ao espaço interno.* Eu retornei mais uma vez. Seu filho diz que quer ir conosco. Eu disse que ele não deveria deixá-la, agora que a senhora está doente, e que esta é uma viagem difícil e perigosa. Eu disse que ele não poderia ir em hipótese nenhuma. Mas ele diz que precisa ir para rezar por sua saúde. O que nós devemos fazer?

A MÃE. Eu ouvi suas palavras. Eu não duvido do que diz o menino, de que ele gostaria de ir às montanhas com o senhor. *Para o menino:* Desde o dia em que seu pai nos deixou, eu não tenho ninguém além de você a meu lado. Você nunca esteve mais distante de meus pensamentos e dos meus olhos, do que o tempo que uma gota de orvalho leva para evaporar. Dá-me de volta a medida de meu amor. Por amor a mim, fique a meu lado.

O MENINO. É tudo do jeito que você diz. Mas, apesar disso, nada pode me afastar de meus propósitos. Eu seguirei por um caminho difícil e rezarei, nesta vida, por sua saúde.

O CORO. Vocês viram que nenhuma ideia poderia acalmá-lo. Então, o professor e a mãe disseram em uma só voz:

– “Oh, que compaixão profunda!

Profunda como nosso suspiro mais profundo.”

Então, a mãe disse:

– “Eu não tenho mais forças.

Se tem que ser assim,

Vá com o senhor professor,

Mas rápido, rápido

Retorne do perigo”.

Os peregrinos iniciaram a viagem pelas montanhas. Entre eles, encontram-se o professor e o menino. O menino não está acostumado com o esforço físico. O coro descreve a viagem e conclui:

O CORO. Ele controlava seu coração, que clamava pelo rápido retorno à casa, e o fatigou excessivamente. De madrugada, aos pés da montanha, ele mal conseguia arrastar seus pés cansados.

O PROFESSOR. Nós subimos rápido. Nós já alcançamos a primeira cabana. Nós queremos ficar um pouco aqui¹⁸⁴.

O LÍDER. Nós obedecemos.

O MENINO. Eu preciso dizer uma coisa.

O PROFESSOR. O quê?

O MENINO. Eu não estou me sentindo bem.

O PROFESSOR. Pare! Os que saem em uma viagem como esta não podem dizer essas coisas. Talvez você esteja cansado, porque não está acostumado com a subida. Deite-se e descanse um pouco.

O LÍDER. Parece que o menino está doente por causa da subida. Eu preciso consultar o professor.

OS PEREGRINOS. Sim, faça isso.

O LÍDER. Eu ouvi que esse menino está doente por causa da subida. O que há com ele? Você está preocupado com ele?

O PROFESSOR. Ele não se sente bem, mas, no mais, está tudo em ordem com ele. Ele está cansado por causa da subida.

O LÍDER. Então, você não está preocupado?

Longa pausa. O líder vira-se em direção aos peregrinos.

¹⁸⁴ Para reiterar a afirmação a respeito da simplificação da linguagem utilizada por Elisabeth Hauptmann, ver o texto em inglês na tradução de Arthur Valey: “We have climbed so fast that we have already reached the first hut. We will stay here a little while”. (BRECHT, 2013, p. 10).

UM PEREGRINO. Ouçam, peregrinos. O professor disse que o menino está apenas cansado por causa da subida. Mas ele não parece agora totalmente estranho? Não deveríamos seguir nosso velho costume e atirá-lo no vale?

O LÍDER. Com certeza, devemos fazê-lo. Eu quero informar ao professor. Senhor, quando eu perguntei há pouco sobre o menino, o senhor disse que ele apenas estaria cansado por causa da subida. Mas, agora, ele parece totalmente estranho. Eu pronuncio isso com assombro, mas, há muito tempo, impera aqui uma grande tradição: aquele que não puder continuar será lançado no vale. Todos os peregrinos reivindicam que ele seja lançado no vale.

O PROFESSOR. O quê? Vocês querem arremessar essa criança no vale?

O LÍDER. Sim, nós queremos.

O PROFESSOR. Essa é uma tradição poderosa. Eu não posso contradizê-la. Mas eu trago, em meu coração, uma grande pena dessa criatura. Eu quero ir até ele e, com cuidado, informá-lo sobre a tradição.

O LÍDER. Por favor, faça isso.

O PROFESSOR. Ouça bem. Há muito tempo vigora a lei que diz que, em uma viagem como esta, o peregrino que adoecer deverá ser lançado no vale. Ele morre imediatamente. Se eu pudesse tomar o seu lugar, quão feliz eu morreria! Mas eu não posso te ajudar com isso.

O MENINO. Eu entendo. Eu bem sabia que poderia perder minha vida nesta viagem.

Apenas o pensamento

Em minha amada mãe e

Em como a árvore de seu sofrimento agora floresce

Por causa de mim

Floresce por causa de muito choro

Meu coração fica pesado.

O CORO.

Então os peregrinos prepararam tudo

E lamentaram os tristes caminhos do mundo

E sua lei amarga

E o lançaram lá embaixo.

Juntaram-se com os pés emparelhados

Na beira do abismo

E o lançaram com os olhos fechados

Nenhum é mais culpado do que seu vizinho

E lançaram terra

E pedras lisas

Em seguida.

ANEXO 2. Aquele que diz sim

Segundo a versão inglesa de Arthur Waley da peça japonesa *Taniko*.

AQUELE QUE DIZ SIM¹⁸⁵

Ópera escolar

1ª Versão

I

O GRANDE CORO.

O mais importante a aprender é o consentimento

Muitos dizem sim, e não há consentimento

Muitos não são questionados, e muitos

Consentem com o engodo. Por isso,

O mais importante a aprender é o consentimento.

O professor está no espaço 1, a mãe e o menino no espaço 2.

O PROFESSOR. Eu sou o professor. Eu tenho uma escola na cidade e tenho um aluno, cujo pai faleceu. Ele tem apenas sua mãe, que zela por ele. Eu quero agora ir até eles para dizer adeus, pois, em pouco tempo, eu sairei em uma viagem pelas montanhas. *Ele bate na porta da casa.* Posso entrar?

O MENINO. *Sai do espaço 2 e entra no espaço 1:* Quem é? Oh, é o senhor professor! O senhor professor vem para nos visitar.

O PROFESSOR. Por que faz tanto tempo que você não vai à escola na cidade?

O MENINO. Eu não pude ir porque minha mãe esteve doente.

O PROFESSOR. Eu não sabia disso. Por favor, diga a ela que eu estou aqui.

O MENINO *grita para o espaço 2:* Mãe, o senhor professor está aqui.

A MÃE *sentada no espaço 2 em um banco de madeira:* Peça a ele para entrar!

O MENINO. Entre, por favor.

Os dois entram no espaço 2.

¹⁸⁵ BRECHT, Bertolt. Der Jasager. Schuloper. I Fassung. In: BRECHT, Bertolt. *Der Jasager und Der Neinsager*. Vorlagen, Fassungen und Materialien. 29. ed. Frankfurt: Suhrkamp Verlag, 2013. (Tradução nossa)

O PROFESSOR. Faz tempo que eu não venho aqui. Seu filho diz que a senhora esteve doente. A senhora está melhor agora?

A MÃE. Não se preocupe com minha doença. Ela não tem importância.

O PROFESSOR. Eu me alegro em ouvir isso. Venho para dizer adeus, pois, em pouco tempo, eu sairei em uma viagem científica pelas montanhas, pois, na cidade do outro lado das montanhas, estão os grandes mestres.

A MÃE. Uma viagem científica pelas montanhas! Sim, na verdade, eu ouvi dizer que os grandes médicos moram lá, mas eu também ouvi dizer que essa é uma caminhada perigosa. O senhor porventura quer levar meu filho?

O PROFESSOR. Esta não é uma viagem para uma criança.

A MÃE. Tudo bem. Eu espero que o senhor retorne são e salvo.

O PROFESSOR. Agora, eu tenho que ir. Adeus.

Em direção ao espaço 1.

O MENINO *segue o professor até o espaço 1.* Eu preciso dizer uma coisa.

A mãe escuta ao lado da porta.

O PROFESSOR. O que você quer dizer?

O MENINO. Eu quero ir com o senhor para as montanhas.

O PROFESSOR

Como eu já disse à sua mãe,

Esta é uma viagem difícil

E perigosa. Você não poderá

Vir junto. Além disso,

Como você pode querer

Deixar sua mãe, que está doente?

Fique aqui, é completamente

Impossível que você venha.

O MENINO

É porque minha mãe está doente

Que eu quero ir, para

Buscar remédios e instruções

Com os grandes médicos do outro lado das montanhas.

O PROFESSOR. Eu preciso conversar mais uma vez com sua mãe. *Ele regressa ao espaço 2.*

O menino escuta ao lado da porta.

O PROFESSOR. Eu retornei mais uma vez. Seu filho diz que quer ir conosco. Eu disse que ele não deveria deixá-la, já que a senhora está doente, e que esta é uma viagem difícil e perigosa. Eu disse que ele não poderia ir em hipótese nenhuma. Mas ele diz que precisa ir para buscar remédios e instruções para sua doença, com os grandes médicos do outro lado das montanhas.

A MÃE. Eu ouvi suas palavras. Eu não duvido do que diz o menino, de que ele gostaria de fazer a perigosa caminhada com o senhor. Entre, meu filho.

O menino entra no espaço 2.

Desde o dia em que
Seu pai nos deixou,
Eu não tenho ninguém
Além de você a meu lado.
Você nunca esteve mais distante
De meus pensamentos e dos meus olhos,
Do que o tempo que eu precisava para
Preparar sua comida
Arrumar sua roupa e
Arranjar dinheiro.

O MENINO. É tudo do jeito que você diz. Mas, apesar disso, nada pode me afastar de meus propósitos.

O MENINO, A MÃE E O PROFESSOR

Eu farei (ele fará) a caminhada perigosa
E buscarei remédios e instruções
Para sua (minha) doença
Na cidade do outro lado das montanhas.

O GRANDE CORO

Vocês viram que nenhuma ideia
poderia abalá-lo.
Então, o professor e a mãe disseram
em uma só voz:

O PROFESSOR E A MÃE

Oh, que consentimento profundo!
Muitos consentem com o engodo, mas ele
Não consente com a doença, e sim

Com sua cura.

O GRANDE CORO

Então, a mãe disse:

A MÃE

“Eu não tenho mais forças.

Se tem que ser assim,

Vá com o senhor professor,

Mas rápido, rápido

volte do perigo”.

II

O GRANDE CORO.

As pessoas iniciaram a viagem

Pelas montanhas.

Entre elas, encontram-se o professor

E o menino.

O menino não está acostumado com o esforço físico.

Ele fatigou seu coração,

Que desejava o rápido retorno à casa.

De madrugada, aos pés da montanha,

Ele mal conseguia arrastar

Seus pés cansados.

Entram no espaço 1: o professor, os 3 estudantes e, por último, o menino com uma jarra.

O PROFESSOR. Nós subimos rápido. Lá, está a primeira cabana. Nós queremos ficar um pouco ali.

OS TRÊS ESTUDANTES. Nós obedecemos.

Eles sobem sobre o pedestal no espaço 2. O menino detém o professor.

O MENINO. Eu preciso dizer uma coisa.

O PROFESSOR. O que você quer dizer?

O MENINO. Eu não estou me sentindo bem.

O PROFESSOR. Pare! Os que saem em uma viagem como esta não podem dizer essas coisas. Talvez você esteja cansado, porque não está acostumado com a subida. Pare e descanse um pouco.

Ele sobe no pedestal.

OS TRÊS ESTUDANTES. Parece que o menino está doente por causa da subida. Nós pretendemos consultar o professor.

O GRANDE CORO. Sim, façam isso.

OS TRÊS ESTUDANTES *para o professor*. Nós ouvimos que esse menino está doente por causa da subida. O que há com ele? Você está preocupado com ele?

O PROFESSOR. Ele não se sente bem, mas, no mais, está tudo em ordem com ele. Ele está cansado por causa da subida.

OS TRÊS ESTUDANTES. Então, você não está preocupado com ele?

Longa pausa.

OS TRÊS ESTUDANTES. *Entre si:*

Vocês estão ouvindo? O professor disse

Que o menino está apenas cansado por causa da subida.

Mas ele não parece agora totalmente estranho?

Logo depois da cabana vem uma crista estreita.

Só é possível atravessá-la

Agarrando-se à rocha com as duas mãos.

Não podemos carregar ninguém.

Não deveríamos seguir o velho costume

E atirá-lo no vale?

Eles gritam em direção ao espaço 1, com a mão na frente da boca, como um funil.

Você está doente por causa da subida?

O MENINO

Não.

Vocês estão vendo. Eu estou em pé.

Eu não me sentaria

Se eu estivesse doente?

Pausa.

O menino senta-se.

OS TRÊS ESTUDANTES. Nós pretendemos dizer isso ao professor. Senhor, há pouco, quando perguntamos pelo menino, o senhor falou que ele apenas estaria cansado por causa da subida. Mas, agora, ele parece totalmente estranho. Ele até se sentou. Nós dizemos isso com assombro, mas, há muito tempo, impera aqui uma grande tradição: aquele que não puder continuar será lançado no vale.

O PROFESSOR. O quê? Vocês querem arremessar essa criança no vale?

OS TRÊS ESTUDANTES. Sim, nós queremos.

O PROFESSOR. Essa é uma grande tradição. Eu não posso contradizê-la. Mas a grande tradição também prescreve que se deve perguntar ao que ficou doente se é preciso voltar por causa dele. Eu trago, em meu coração, uma grande pena dessa criatura. Eu quero ir até ele e, com cuidado, informá-lo sobre a tradição.

OS TRÊS ESTUDANTES. Por favor, faça isso.

Eles se posicionam com os rostos um contra o outro.

OS TRÊS ESTUDANTES, O GRANDE CORO

Nós queremos lhe perguntar (eles lhe perguntaram), se ele deseja

Que se retorne por causa dele.

Porém, mesmo que ele deseje,

Nós não queremos (eles não querem) retornar

Mas sim lançá-lo no vale.

O PROFESSOR *desce até o menino no espaço 1*. Ouça bem. Há muito tempo, vigora a lei que diz que, em uma viagem como esta, aquele que adoecer deverá ser lançado no vale. Ele morre imediatamente. Mas a tradição também prescreve que, aquele que adoecer, responda: Vocês não devem retornar. Se eu pudesse tomar o seu lugar, quão feliz eu morreria!

O MENINO. Eu entendo.

O PROFESSOR. Você reivindica que se retorne por sua causa?

O MENINO. Vocês não devem retornar.

O PROFESSOR. Você deseja, então, que aconteça com você como acontece com todos?

O MENINO. Sim.

O PROFESSOR *grita do espaço 1 em direção ao espaço 2*: Venham aqui embaixo! Ele respondeu de acordo com a tradição.

O GRANDE CORO, OS TRÊS ESTUDANTES *estes em descida até o espaço 1*. Ele disse sim.

Os três estudantes carregam o menino para cima do pedestal no espaço 2.

OS TRÊS ESTUDANTES.

Recoste sua cabeça em nossos braços.

Não faça força.

Nós o levaremos com cuidado.

Os 3 estudantes colocam-se em frente dele, na borda de trás do pedestal, ocultando-o.

O MENINO *invisível*:

Eu bem sabia que poderia perder minha vida nesta viagem.

O pensamento em minha mãe

Seduziu-me a viajar.

Tomem minha jarra

Encham-na com o remédio

E tragam para minha mãe

Se vocês retornarem.

O GRANDE CORO.

Então, os amigos pegaram a jarra

E lamentaram os tristes caminhos do mundo

E sua lei amarga

E lançaram o menino lá embaixo.

Juntaram-se com os pés emparelhados

Na beira do abismo

E, com os olhos fechados, o lançaram

Nenhum é mais culpado do que seu vizinho

E lançaram terra

E pedras lisas

Em seguida.

Brecht. Hauptmann. Weill.

ANEXO 3. Aquele que diz sim e Aquele que diz não

AQUELE QUE DIZ SIM E AQUELE QUE DIZ NÃO¹⁸⁶

Segundo a versão inglesa de Arthur Waley da peça japonesa *Taniko*.

Colaboradores: E. Hauptmann, K. Weill.

Décima primeira tentativa: a ópera escolar *Aquele que diz sim e Aquele que diz não*, com música de Weill, é destinada às escolas. As duas pequenas peças não devem ser encenadas separadamente. [Texto retirado das observações preliminares para o quarto caderno dos *Versuche*.]

Personagens

O professor. O menino. A mãe. Os três estudantes. O grande coro.

AQUELE QUE DIZ SIM

[2. Versão]

I

O GRANDE CORO.

O mais importante a aprender é o consentimento

Muitos dizem sim, e não há consentimento

Muitos não são questionados, e muitos

Consentem com o engodo. Por isso,

O mais importante a aprender é o consentimento.

O professor está no espaço 1, a mãe e o menino no espaço 2.

¹⁸⁶ BRECHT, Bertolt. Der Jasager und Der Neinsager. Schulooper. In: BRECHT, Bertolt. *Der Jasager und Der Neinsager*. Vorlagen, Fassungen und Materialien. 29. ed. Frankfurt: Suhrkamp Verlag, 2013.¹⁸⁶ (Tradução nossa)

O PROFESSOR. Eu sou o professor. Eu tenho uma escola na cidade e tenho um aluno, cujo pai faleceu. Ele tem apenas sua mãe, que zela por ele. Eu quero agora ir até eles para dizer adeus, pois, em pouco tempo, eu sairei em uma viagem pelas montanhas. É que uma epidemia se espalhou entre nós e, na cidade do outro lado das montanhas, moram alguns grandes médicos. *Ele bate na porta da casa.* Posso entrar?

O MENINO. *Sai do espaço 2 e entra no espaço 1:* Quem é? Oh, é o senhor professor! O senhor professor vem para nos visitar.

O PROFESSOR. Por que faz tanto tempo que você não vai à escola na cidade?

O MENINO. Eu não pude ir porque minha mãe esteve doente.

O PROFESSOR. Eu não sabia disso. Por favor, diga a ela que eu estou aqui.

O MENINO *grita para o espaço 2:* Mãe, o professor está aqui.

A MÃE *sentada no espaço 2 em um banco de madeira:* Peça a ele para entrar!

O MENINO. Entre, por favor.

Os dois entram no espaço 2.

O PROFESSOR. Faz tempo que eu não venho aqui. Seu filho diz que a doença também a pegou. A senhora está melhor agora?

A MÃE. Infelizmente, eu não estou melhor, pois, até agora, não se conhece nenhum remédio contra essa doença.

O PROFESSOR. É preciso descobrir alguma coisa. Por isso, eu venho dizer adeus. Em pouco tempo, eu sairei em uma viagem pelas montanhas, para buscar remédios e instruções, pois, na cidade do outro lado das montanhas, estão os grandes médicos.

A MÃE. Uma expedição de socorro pelas montanhas! Sim, na verdade, eu ouvi dizer que os grandes médicos moram lá, mas eu também ouvi dizer que essa é uma caminhada perigosa. O senhor porventura quer levar meu filho?

O PROFESSOR. Esta não é uma viagem para uma criança.

A MÃE. Tudo bem. Eu espero que o senhor retorne são e salvo.

O PROFESSOR. Agora eu tenho que ir.

Em direção ao espaço 1.

O MENINO *segue o professor até o espaço 1.* Eu preciso dizer uma coisa.

A mãe escuta ao lado da porta.

O PROFESSOR. O que você quer dizer?

O MENINO. Eu quero ir com o senhor para as montanhas.

O PROFESSOR

Como eu já disse à sua mãe,

Esta é uma viagem difícil
E perigosa. Você não poderá
Vir junto. Além disso,
Como você pode querer
Deixar sua mãe, que está doente?
Fique aqui, é completamente
Impossível que você venha.

O MENINO

É porque minha mãe está doente
Que eu quero ir, para
Buscar remédios e instruções
Com os grandes médicos do outro lado das montanhas.

O PROFESSOR. Eu preciso conversar mais uma vez com sua mãe.

Ele regressa ao espaço 2. O menino escuta ao lado da porta.

O PROFESSOR. Eu retornei mais uma vez. Seu filho diz que quer ir conosco. Eu o disse que ele não deveria deixá-la, já que a senhora está doente, e que esta é uma viagem difícil e perigosa. Eu disse que ele não poderia ir em hipótese nenhuma. Mas ele diz que precisa ir para buscar remédios e instruções para sua doença, com os grandes médicos do outro lado das montanhas.

A MÃE. Eu ouvi suas palavras. Eu não duvido do que diz o menino, de que ele gostaria de fazer a perigosa caminhada com o senhor. Entre, meu filho.

O menino entra no espaço 2.

Desde o dia em que
Seu pai nos deixou,
Eu não tenho ninguém
Além de você a meu lado.
Você nunca esteve mais distante
De meus pensamentos e dos meus olhos,
Do que o tempo que eu precisava para
Preparar sua comida
Arrumar sua roupa e
Arranjar dinheiro.

O MENINO. É tudo do jeito que você diz. Mas, apesar disso, nada pode me afastar de meus propósitos.

O MENINO, A MÃE E O PROFESSOR

Eu farei (ele fará) a caminhada perigosa

E buscarei remédios e instruções

Para sua (minha) doença

Na cidade do outro lado das montanhas.

O GRANDE CORO

Vocês viram que nenhuma ideia

poderia abalá-lo.

Então, o professor e a mãe disseram

em uma só voz:

O PROFESSOR E A MÃE

Muitos consentem com o engodo, mas ele

Não consente com a doença, e sim

Com sua cura.

O GRANDE CORO

A mãe disse então:

A MÃE

Eu não tenho mais forças.

Se tem que ser assim,

Vá com o senhor professor,

Mas volte logo.

II

O GRANDE CORO

As pessoas iniciaram a viagem

Pelas montanhas.

Entre elas, encontram-se o professor

E o menino.

O menino não está acostumado com o esforço físico.

Ele fatigou seu coração,

Que demandava o rápido retorno à casa.

De madrugada, aos pés da montanha,

Ele mal conseguia arrastar

Seus pés cansados.

Entram no espaço 1: o professor, os 3 estudantes e, por último, o menino com uma jarra.

O PROFESSOR. Nós subimos rápido. Lá está a primeira cabana. Nós queremos ficar um pouco ali.

OS TRÊS ESTUDANTES. Nós obedecemos.

Eles sobem sobre o pedestal no espaço 2. O menino detém o professor.

O MENINO. Eu preciso dizer uma coisa.

O PROFESSOR. O que você quer dizer?

O MENINO. Eu não estou me sentindo bem.

O PROFESSOR. Pare! Os que saem em uma viagem como esta não podem dizer essas coisas. Talvez você esteja cansado, porque não está acostumado com a subida. Pare e descanse um pouco.

Ele sobe no pedestal.

OS TRÊS ESTUDANTES. Parece que o menino está doente por causa da subida. Nós pretendemos consultar o professor.

O GRANDE CORO. Sim, façam isso.

OS TRÊS ESTUDANTES *para o professor*. Nós ouvimos que esse menino está doente por causa da subida. O que há com ele? Você está preocupado com ele?

O PROFESSOR. Ele não se sente bem, mas, no mais, está tudo em ordem com ele. Ele está cansado por causa da subida.

OS TRÊS ESTUDANTES. Então, você não está preocupado com ele?

Longa pausa.

OS TRÊS ESTUDANTES. *Entre si:*

Vocês estão ouvindo? O professor disse

Que o menino está apenas cansado por causa da subida.

Mas ele não parece agora totalmente estranho?

Logo depois da cabana vem uma crista estreita.

Só é possível atravessá-la

Agarrando-se à rocha com as duas mãos.

Tomara que ele não esteja doente.

Pois se ele não conseguir continuar, nós teremos

Que deixá-lo aqui.

Eles gritam em direção ao espaço 1, com a mão na frente da boca, como um funil.

Você está doente? – Ele não responde. – Nós pretendemos dizer isso ao professor. *Para o professor:* Há pouco, quando perguntamos pelo menino, o senhor falou que ele apenas estaria cansado por causa da subida. Mas, agora, ele parece totalmente estranho. Ele até se sentou.

O PROFESSOR. Eu vejo que ele adoeceu. Tentem carregá-lo pela crista estreita. OS TRÊS ESTUDANTES. Vamos tentar.

Técnica. Os estudantes tentam atravessar a crista estreita com o menino. A crista estreita deve ser construída pelos atores com o pedestal, cordas, cadeiras etc, de modo que os estudantes consigam atravessar sozinhos, mas não carregando o menino.

OS TRÊS ESTUDANTES. Nós não conseguimos atravessar com ele, e nós não podemos ficar aqui. Independente do que aconteça, nós precisamos continuar, pois uma cidade inteira espera pelo remédio que nós devemos buscar. Nós dizemos isso com assombro, mas, se ele não puder ir conosco, teremos que deixá-lo aqui nas montanhas.

O PROFESSOR. Sim, talvez vocês tenham que fazer isso. Eu não posso me opor a vocês. Mas eu considero justo que se pergunte àquele que adoeceu se é necessário retornar por sua causa. Eu trago, em meu coração, uma grande pena dessa criatura. Eu quero ir até ele e, com cuidado, prepará-lo para seu destino.

OS TRÊS ESTUDANTES. Por favor, faça isso.

Eles se posicionam com os rostos um contra o outro.

OS TRÊS ESTUDANTES, O GRANDE CORO

Nós queremos lhe perguntar (eles lhe perguntaram), se ele reivindica

Que se retorne por causa dele.

Porém, mesmo que ele deseje,

Nós não queremos (eles não querem) retornar

Mas sim deixá-lo e continuar.

O PROFESSOR *desce até o menino no espaço I.* Ouça bem. Já que você adoeceu, e não pode continuar, nós temos que deixá-lo aqui. Mas é justo que se pergunte àquele que adoeceu se é necessário retornar por sua causa. E a tradição também prescreve que aquele que adoeceu, responda: Vocês não devem retornar.

O MENINO. Eu entendo.

O PROFESSOR. Você reivindica que se retorne por sua causa?

O MENINO. Vocês não devem retornar.

O PROFESSOR. Você, então, consente em ser deixado aqui?

O MENINO. Eu quero pensar. *Pausa para reflexão.* Sim, eu consinto.

O PROFESSOR *grita do espaço 1 em direção ao espaço 2*: Ele respondeu de acordo com a necessidade.

O GRANDE CORO, OS TRÊS ESTUDANTES *estes em descida até o espaço 1*. Ele disse sim. Continuem!

Os três estudantes ficam parados.

O PROFESSOR.

Continuem! Não fiquem parados

Pois vocês decidiram continuar.

Os três estudantes ficam parados.

O MENINO. Eu quero dizer uma coisa. Eu peço a vocês que não me deixem aqui, mas que me lancem no vale, pois eu tenho medo de morrer sozinho.

OS TRÊS ESTUDANTES. Nós não podemos fazer isso.

O MENINO. Parem! Eu exijo.

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

É fácil determinar seu destino

Mas é difícil executá-lo.

Vocês estão preparados para lançá-lo no vale?

OS TRÊS ESTUDANTES. Sim.

Os três estudantes carregam o menino para cima do pedestal no espaço 2.

Recoste sua cabeça em nossos braços.

Não faça força.

Nós o levaremos com cuidado.

Os três estudantes colocam-se em frente dele, na borda de trás do pedestal, ocultando-o.

O MENINO *invisível*:

Eu bem sabia que poderia perder minha vida nesta viagem.

O pensamento em minha mãe

Seduziu-me a viajar.

Tomem minha jarra

Encham-na com o remédio

E tragam para minha mãe

Se vocês retornarem.

O GRANDE CORO.

Então, os amigos pegaram a jarra

E lamentaram os tristes caminhos do mundo

E sua lei amarga
E lançaram o menino lá embaixo.
Juntaram-se com os pés emparelhados
Na beira do abismo
E, com os olhos fechados, lançaram-o
Nenhum mais culpado do que seu vizinho
E lançaram terra
E pedras lisas
Em seguida.

AQUELE QUE DIZ NÃO

I

O GRANDE CORO.

O mais importante a aprender é o consentimento
Muitos dizem sim, e não há consentimento
Muitos não são questionados, e muitos
Consentem com o engodo. Por isso,
O mais importante a aprender é o consentimento.

O professor está no espaço 1, a mãe e o menino no espaço 2.

O PROFESSOR. Eu sou o professor. Eu tenho uma escola na cidade e tenho um aluno, cujo pai faleceu. Ele tem apenas sua mãe, que zela por ele. Eu quero agora ir até eles para dizer adeus, pois, em pouco tempo, eu sairei em uma viagem pelas montanhas. *Ele bate na porta da casa. Posso entrar?*

O MENINO. *Sai do espaço 2 e entra no espaço 1:* Quem é? Oh, é o senhor professor! O senhor professor vem para nos visitar.

O PROFESSOR. Por que faz tanto tempo que você não vai à escola na cidade?

O MENINO. Eu não pude ir porque minha mãe esteve doente.

O PROFESSOR. Eu não sabia disso. Por favor, diga a ela que eu estou aqui.

O MENINO *grita para o espaço 2:* Mãe, o senhor professor está aqui.

A MÃE *sentada no espaço 2 em um banco de madeira:* Peça a ele para entrar!

O MENINO. Entre, por favor.

Os dois entram no espaço 2.

O PROFESSOR. Faz tempo que eu não venho aqui. Seu filho diz que a doença também a pegou. A senhora está melhor agora?

A MÃE. Não se preocupe com minha doença. Ela não tem importância.

O PROFESSOR. Eu me alegro em ouvir isso. Venho para dizer adeus, pois, em pouco tempo, sairei em uma viagem científica pelas montanhas, pois, na cidade do outro lado das montanhas, estão os grandes mestres.

A MÃE. Uma viagem científica pelas montanhas! Sim, na verdade, eu ouvi dizer que os grandes médicos moram lá, mas eu também ouvi dizer que essa é uma caminhada perigosa. O senhor porventura quer levar meu filho?

O PROFESSOR. Esta não é uma viagem para uma criança.

A MÃE. Tudo bem. Eu espero que o senhor retorne são e salvo.

O PROFESSOR. Agora, eu tenho que ir. Adeus.

Em direção ao espaço 1.

O MENINO *segue o professor até o espaço 1.* Eu preciso dizer uma coisa.

A mãe escuta ao lado da porta.

O PROFESSOR. O que você quer dizer?

O MENINO. Eu quero ir com o senhor para as montanhas.

O PROFESSOR

Como eu já disse à sua mãe,

Esta é uma viagem difícil

E perigosa. Você não poderá

Vir junto. Além disso,

Como você pode querer

Deixar sua mãe, que está doente?

Fique aqui, é completamente

Impossível que você venha.

O MENINO

É porque minha mãe está doente

Que eu quero ir, para

Buscar remédios e instruções

Com os grandes médicos do outro lado das montanhas.

O PROFESSOR. Mas você também consentiria com todos os imprevistos que lhe possam ocorrer na viagem?

O MENINO. Sim.

O PROFESSOR. Eu preciso conversar mais uma vez com sua mãe.

Ele regressa ao espaço 2. O menino escuta ao lado da porta.

O PROFESSOR. Eu retornei mais uma vez. Seu filho diz que quer ir conosco. Eu disse que ele não deveria deixá-la, já que a senhora está doente e que esta é uma viagem difícil e perigosa. Eu disse que ele não poderia ir em hipótese nenhuma. Mas ele diz que precisa ir para buscar remédios e instruções para sua doença, com os grandes médicos do outro lado das montanhas.

A MÃE. Eu ouvi suas palavras. Eu não duvido do que diz o menino, de que ele gostaria de fazer a perigosa caminhada com o senhor. Entre, meu filho.

O menino entra no espaço 2.

Desde o dia em que

Seu pai nos deixou,

Eu não tenho ninguém

Além de você a meu lado.

Você nunca esteve mais distante

De meus pensamentos e dos meus olhos,

Do que o tempo que eu precisava para

Preparar sua comida

Arrumar sua roupa e

Arranjar dinheiro.

O MENINO. É tudo do jeito que você diz. Mas, apesar disso, nada pode me afastar de meus propósitos.

O MENINO, A MÃE E O PROFESSOR

Eu farei (ele fará) a caminhada perigosa

E buscarei remédios e instruções

Para sua (minha) doença

Na cidade do outro lado das montanhas.

O GRANDE CORO

Vocês viram que nenhuma ideia

poderia abalá-lo.

Então, o professor e a mãe disseram

em uma só voz:

O PROFESSOR E A MÃE

Muitos consentem com o engodo, mas ele

Não consente com a doença, e sim

Com sua cura.

O GRANDE CORO

A mãe disse então:

A MÃE

Eu não tenho mais forças.

Se tem que ser assim,

Vá com o senhor professor,

Mas volte logo.

II

O GRANDE CORO

As pessoas iniciaram a viagem

Pelas montanhas.

Entre elas, encontram-se o professor

E o menino.

O menino não está acostumado com o esforço físico.

Ele fatigou seu coração,

Que demandava o rápido retorno à casa.

De madrugada, aos pés da montanha,

Ele mal conseguia arrastar

Seus pés cansados.

Entram no espaço I: o professor, os 3 estudantes e, por último, o menino com uma jarra.

O PROFESSOR. Nós subimos rápido. Lá está a primeira cabana. Nós queremos ficar um pouco ali.

OS TRES ESTUDANTES. Nós obedecemos.

Eles sobem sobre o pedestal no espaço 2. O menino detém o professor.

O MENINO. Eu preciso dizer uma coisa.

O PROFESSOR. O que você quer dizer?

O MENINO. Eu não estou me sentindo bem.

O PROFESSOR. Pare! Os que saem em uma viagem como esta não podem dizer essas coisas. Talvez você esteja cansado, porque não está acostumado com a subida. Pare e descanse um pouco.

Ele sobe no pedestal.

OS TRÊS ESTUDANTES. Parece que o menino está doente por causa da subida. Nós pretendemos consultar o professor.

O GRANDE CORO. Sim, façam isso.

OS TRÊS ESTUDANTES *para o professor*. Nós ouvimos que esse menino está doente por causa da subida. O que há com ele? Você está preocupado com ele?

O PROFESSOR. Ele não se sente bem, mas, no mais, está tudo em ordem com ele. Ele está cansado por causa da subida.

OS TRÊS ESTUDANTES. Então, você não está preocupado com ele?

Longa pausa.

OS TRÊS ESTUDANTES. *Entre si:*

Vocês estão ouvindo? O professor disse

Que o menino está apenas cansado por causa da subida.

Mas ele não parece agora totalmente estranho?

Logo depois da cabana vem uma crista estreita.

Só é possível atravessá-la

Agarrando-se à rocha com as duas mãos.

Não podemos carregar ninguém.

Não deveríamos seguir o velho costume

E atirá-lo no vale?

Eles gritam em direção ao espaço 1, com a mão na frente da boca, como um funil.

Você está doente por causa da subida?

O MENINO

Não.

Vocês estão vendo. Eu estou em pé.

Eu não me sentaria

Se eu estivesse doente?

Pausa.

O menino senta-se.

OS TRÊS ESTUDANTES. Nós pretendemos dizer isso ao professor. Senhor, há pouco, quando perguntamos pelo menino, o senhor falou que ele apenas estaria cansado por

causa da subida. Mas, agora, ele parece totalmente estranho. Ele até se sentou. Nós dizemos isso com assombro, mas, há muito tempo, impera aqui uma grande tradição: aquele que não pode continuar será lançado no vale.

O PROFESSOR. O quê? Vocês querem arremessar essa criança no vale?

OS TRÊS ESTUDANTES. Sim. Nós queremos.

O PROFESSOR. Essa é uma grande tradição. Eu não posso contradizê-la. Mas a grande tradição também prescreve que se deve perguntar ao que ficou doente se é preciso voltar por causa dele. Eu trago, em meu coração, uma grande pena dessa criatura. Eu quero ir até ele e, com cuidado, informá-lo sobre a tradição.

OS TRÊS ESTUDANTES. Por favor, faça isso.

Eles se posicionam com os rostos um contra o outro.

OS TRÊS ESTUDANTES, O GRANDE CORO

Nós queremos lhe perguntar (eles lhe perguntaram), se ele reivindica

Que se retorne por causa dele.

Porém, mesmo que ele deseje,

Nós não queremos (eles não querem) retornar

Mas sim deixá-lo e continuar.

O PROFESSOR *desce até o menino no espaço I*. Ouça bem. O PROFESSOR *desce até o menino no espaço I*. Ouça bem. Há muito tempo, vigora a lei que diz que, em uma viagem como esta, aquele que adoecer deverá ser lançado no vale. Ele morre imediatamente. Mas a tradição também prescreve que aquele que adoecer responda: Vocês não devem retornar. Se eu pudesse tomar o seu lugar, quão feliz eu morreria!

O MENINO. Eu entendo.

O PROFESSOR. Você reivindica que se retorne por sua causa? Ou você consente em ser lançado no vale, como a grande tradição reivindica?

O MENINO *Depois de uma pausa para reflexão*. Não, eu não consinto.

O PROFESSOR *grita do espaço 1 em direção ao espaço 2*: Desçam aqui. Ele não respondeu de acordo com a tradição.

OS TRÊS ESTUDANTES *estes em descida até o espaço 1*. Ele disse não. *Para o menino*. Por que você não respondeu de acordo com a tradição? Quem diz A, tem que dizer B. Quando você foi perguntado se consentiria com tudo que lhe pudesse ocorrer nesta viagem, você respondeu sim.

O MENINO. A resposta que eu dei estava errada, mas a pergunta de vocês estava mais errada ainda. Quem diz A, não tem que dizer B. Ele pode reconhecer que A não estava

correto. Eu queria buscar remédio para minha mãe, mas, agora, eu fiquei doente, e isso não é mais possível. E eu quero retornar imediatamente, em razão dessa nova situação. E eu também peço a vocês que retornem e que me levem para casa. O aprendizado de vocês pode muito bem esperar. Se há alguma coisa a aprender, o que eu espero, só poderia ser que, em nossa situação, deve-se voltar. E eu não vejo nenhuma razão na determinação da antiga tradição. Eu preciso muito mais é de uma nova grande tradição, que nós podemos iniciar imediatamente, a saber, a tradição de pensar de modo novo em cada situação nova.

OS TRÊS ESTUDANTES. O que nós devemos fazer? O que o menino diz faz sentido, mas não é nada heroico.

O PROFESSOR. Eu deixo que vocês decidam o que vocês devem fazer. Mas eu tenho que dizer que, se vocês retornarem, serão recebidos com zombaria e vergonha.

OS TRÊS ESTUDANTES. Não é uma vergonha que ele fale a favor de si próprio?

O PROFESSOR. Não. Eu não vejo vergonha nisso.

OS TRÊS ESTUDANTES. Então, nós queremos voltar. E nenhuma zombaria ou desprezo vai nos impedir de agir segundo a razão, e nenhuma antiga tradição vai nos impedir de aceitar uma ideia justa.

Recoste sua cabeça em nossos braços.

Não faça força.

Nós o levaremos com cuidado.

O GRANDE CORO

Assim, os amigos acolheram o amigo

E fundaram uma nova tradição

E uma nova lei

E levaram o menino de volta.

Juntos, caminharam lado a lado

Em direção ao desprezo

Em direção à zombaria, de olhos abertos,

Nenhum mais covarde que o outro.