

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
ESCOLA DE COMUNICAÇÕES E ARTES

VICENTE CONCILIO

BADENBADEN.
MODELO DE AÇÃO E ENCENAÇÃO EM PROCESSO
COM A PEÇA DIDÁTICA DE BERTOLT BRECHT

SÃO PAULO
2013

VICENTE CONCILIO

BADENBADEN.
MODELO DE AÇÃO E ENCENAÇÃO EM PROCESSO
COM A PEÇA DIDÁTICA DE BERTOLT BRECHT

Tese a ser apresentada ao
Departamento de Artes Cênicas da
Escola de Comunicações e Artes
da Universidade de São Paulo
para obtenção do título de
Doutor em Artes

Área de concentração: Pedagogia do Teatro

Orientadora: Prof^a. Dr^a.
Ingrid Dormien Koudela

—
Versão corrigida. A versão original se encontra tanto na
Biblioteca da ECA/USP quanto na Biblioteca Digital de Teses
e Dissertações da USP.

SÃO PAULO
2013

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo da Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Escola de Comunicações e Artes da Universidade do Estado de São Paulo

Concilio, Vicente.

BadenBaden. Modelo de ação e encenação em processo com a Peça Didática de Bertolt Brecht/ Vicente Concilio.

São Paulo: V. Concilio, 2013.

198 f.

Tese (Doutorado) - Departamento de Artes Cênicas / Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo, 10/04/2012.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Ingrid Dormien Koudela

Bibliografia

1. Modelo de ação 2. Pedagogia do Teatro 3. Bertolt Brecht 4. Peça Didática 5. Encenação

I. Koudela, I. D. II. Título

FOLHA DE APROVAÇÃO

Vicente Concilio

BadenBaden.

Modelo de ação e encenação em processo com a Peça Didática de Bertolt Brecht.

Tese apresentada ao Departamento de Artes Cênicas da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Doutor.

Área de concentração: Pedagogia do Teatro.

Aprovado em:

Banca Examinadora

Prof^a. Dr^a. Ingrid Dormien Koudela (Orientadora)

Instituição ECA-USP

Assinatura: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

A

Camila Mayer Petersen, Emanuele Mattiello, Gabriela Drehmer, Isadora Peruch, Ivo Godois, Julia Oliveira, Julia Weiss, Luísa Bresolin, Marlon Spilhere, Marina Sell, Mirella Granucci, Naiara Bertoli, Nathalie Soler, Nina-Carmo Bamberg, Pedro Coimbra, Thais Carli e Vanessa Civiero, pela parceria artística fundamental durante esses anos de pesquisa.

AGRADECIMENTOS

A meus pais, por tudo;

A Ademir Correa, pelo apoio incondicional;

A Ingrid Koudela, pela orientação segura, quando a hesitação surgia, e por duvidar, quando as certezas engessavam;

A Biange Cabral, por vislumbrar o caminho que consolidou este trabalho;

A Maria Lúcia Pupo, pela parceria e as considerações cruciais feitas na banca de qualificação;

A Joaquim Gama e Antonio Araújo, por aceitarem participar da banca de defesa;

Aos professores do Departamento de Artes Cênicas da UDESC, pelo apoio nesses anos em que compartilhei meu tempo entre a pesquisa e a docência, em especial a André Carreira, Edécio Mostaçó, Heloise Vidor e Stephan Baumgärtel, pelos diálogos constantes e pelo empréstimo de bibliografia fundamental;

Aos alunos de Metodologia do Ensino do Teatro do segundo semestre de 2010, com quem compartilhei as descobertas exploradas no Capítulo 2;

A Morgana Martins e Bernardo Flesch, pelas contribuições sonoras fundamentais a *BadenBaden*;

Aos integrantes da Cia. Elevador de Teatro Panorâmico, que receberam *BadenBaden* em sua primeira apresentação fora da Udesc;

Aos amigos Bianca Mitke, Daniel Olivetto, Felipe Nyland, José Simões, Juliana Jardim, Lidia Paula Sahagoff, Livia Sabag, Malcon Bauer, Mariana Pederneiras, Renato Turnes, Samanta Precioso, Thomas Castegnaro e Taty Kanter, sempre disponíveis, nunca ausentes.

Nós mesmos precisamos renunciar cada qual a si próprio
Mas não devemos renunciar uns aos outros
Heiner Müller (Mauser)

RESUMO

CONCILIO, Vicente. **BadenBaden. Modelo de ação e encenação em processo com a Peça Didática de Bertolt Brecht**. 2013 (198 f.). Tese (Doutorado) – Escola de Comunicações e Artes. Universidade de São Paulo. São Paulo, 2013.

A presente pesquisa investiga o conceito de modelo de ação, um dos elementos que configuram a proposta de Bertolt Brecht para o exercício com suas peças didáticas. Para isso, em um primeiro capítulo, são contextualizados os aspectos que fundamentam essa proposta por meio de uma análise da situação em que tais ideias foram elaboradas. No capítulo seguinte, analisa-se com maior detalhamento as considerações do dramaturgo alemão referentes ao conceito de modelo de ação. Ainda neste capítulo, um experimento denominado *Sete vezes Sr. Schmitt* é abordado como possibilidade na prática com a peça didática.

Por fim, no terceiro capítulo, descreve-se e examina-se os procedimentos artísticos e a encenação intitulada *BadenBaden*, tanto nos âmbitos das premissas que embasaram esse trabalho quanto nas repercussões desse processo para os artistas envolvidos. Dessa forma, especula-se acerca dos vínculos entre a proposta brechtiana das peças didáticas e a prática de encenação contemporânea, no campo da Pedagogia do Teatro.

PALAVRAS-CHAVE: Modelo de ação; Pedagogia do Teatro; Bertolt Brecht; Peça Didática; Encenação.

ABSTRACT

CONCILIO, Vicente. **BadenBaden. Action model and staging process with Bertolt Brecht's Learning Plays.** 2013 (198 f.). Thesis (Doctorate) – Escola de Comunicações e Artes. Universidade de São Paulo. São Paulo, 2013.

The current research aims at investigating the concept of action model, one of the elements that constitutes Bertolt Brecht's proposal for the exercise with his own learning plays. In the first chapter, the founding aspects of his proposal are contextualized through an analysis of the context in which those ideas were conceived. The next chapter analyzes with more specific details the German dramaturge's considerations referring to the concept of action model; in the same chapter, the experiment called "Seven times Mr. Schmitt" is described as a possibility in the practice with the learning play. Finally, in the third chapter, the artistic procedures are described and analyzed, and the staging entitled *BadenBaden*, both in the premises that justify this research, as well as the repercussion of this process for the artists involved. Thus, the connections between Brecht's proposal for the learning plays and the contemporary staging practice are evaluated, in the context of the Theater Pedagogy.

KEYWORDS: Action Model; Theater Pedagogy; Bertolt Brecht; Learning Plays; Staging.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	1
Panorama da pesquisa com as peças didáticas na área da Pedagogia do Teatro: percurso brasileiro	3
CONTEXTO DE ORIGEM E CONCEITO DA PEÇA DIDÁTICA DE BERTOLT BRECHT	
Gênese	11
As obras.....	17
Pressupostos pedagógicos.....	29
SETE VEZES SENHOR SCHMITT: IMITAÇÃO E O MODELO DE AÇÃO	
Peça didática e modelo de ação.....	34
Modelo, ação e imitação por Bertolt Brecht.....	35
Modelo, ação e imitação por Bertolt Brecht.....	37
Sete versões.....	49
Cena 1: Sr. Schmitt no prostíbulo	56
Cena 2: Um Schmitt beckettiano	59
Cena 3: Sr. Schmitt, dono de restaurante.....	64
Cena 4: Sr. Schmitt na sombra	68
Cena 5: Sr. Schmitt como marionete	71
Cena 6: Sr. Schmitt e o debate	75
Cena 7: Um gigante de isopor	77
Notas conclusivas a <i>Sete Vezes Sr. Schmitt</i>	80
BADENBADEN ADENTRO: O TEXTO DA PEÇA DIDÁTICA EM CENA	
Premissa 1	83
Premissa 2	84
Premissa 3	88
Premissa 4	91
Premissa 5	97
Instaurar processos em um processo	100
Definir o texto	102
Definir o texto	103
Imagens, formas e composições.....	105
As comissões de trabalho.....	118
<i>BadenBaden</i> cena a cena.....	129
O Prólogo	130

Cena 1: Relatório do Voo	140
Cena 2: A Queda.....	142
Cena 3: Inquéritos para saber se o homem ajuda o homem.....	144
Primeiro Inquérito	144
Segundo Inquérito	145
Terceiro Inquérito.....	149
Quarto Inquérito.....	153
Cena 4: A Recusa da Ajuda	156
Cena 5: A Deliberação	157
Cena 6: Contemplação dos Mortos.....	158
Cena 7: Leitura dos Comentários.....	162
Cena 8: O Exame.....	166
Cena 9: Enaltecimento e Desapropriação	171
Cena 10: A Expulsão	172
Cena 11: O Acordo.....	174
Notas conclusivas para <i>BadenBaden</i>	177
CONSIDERAÇÕES FINAIS	190
BIBLIOGRAFIA	199

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa nasceu e se consolidou a partir do desejo de explorar poéticas cênicas que relacionassem as peças didáticas de Bertolt Brecht a determinados aspectos do teatro contemporâneo. Dessa forma, criação cênica e pedagogia do teatro constituem o território no qual se constroem hipóteses acerca da utilização dos textos das peças didáticas em processos de formação artística e pedagógica de futuros professores e professoras de teatro, parceiros de percurso nas construções dos experimentos-alvo de análise nesta tese.

Os dois experimentos que aqui serão descritos e analisados ocorreram no Departamento de Artes Cênicas da Universidade do Estado de Santa Catarina, em disciplinas da Licenciatura e Bacharelado em Teatro¹, curso no qual sou professor efetivo desde fevereiro de 2008².

No segundo semestre de 2010 ministrei a disciplina Metodologia do Ensino do Teatro II em parceria com a Prof.^a Dra. Biange Cabral. Durante dois meses de trabalho, 35 alunos realizaram sete versões distintas do “Terceiro Inquerito”, uma das cenas de *A peça didática de Baden-Baden sobre o acordo*.

O resultado ali alcançado consolidou a proposição de outro projeto também embasado nas peças didáticas, que foi concretizado durante o ano de 2011, com repercussões ao longo do

1 O Curso é denominado “Licenciatura em Teatro” desde 2012, quando o Ministério da Educação (MEC) passou a considerar indevida a dupla titulação (bacharel e licenciado) para qualquer graduação em território nacional.

2 No curso, as disciplinas ministradas por mim são aquelas compreendidas dentro da área denominada Teatro-Educação, ou seja, as disciplinas Improvisação I e Improvisação II, as Metodologias do Ensino do Teatro I e II (Teatro na Escola) e Metodologia do Ensino do Teatro III (Teatro na Comunidade), Estágio Curricular Supervisionado: Teatro na Escola I e II e Estágio Curricular Supervisionado: Teatro na Comunidade I e II.

ano seguinte. Trata-se do espetáculo *BadenBaden*, cuja estreia aconteceu em setembro de 2011, após seis meses de elaboração junto com alunas das disciplinas Montagem Teatral I e II, oferecidas aos acadêmicos que frequentam o 5º e 6º semestres do curso de Licenciatura e Bacharelado em Teatro. Os ensaios aconteciam duas vezes por semana.

BadenBaden nasceu de um trabalho a partir do já citado texto *A peça didática de Baden-Baden sobre o acordo*, escrito por Brecht em 1929. Os procedimentos que nortearam essa criação cênica levaram em conta as especificidades elaboradas pelo próprio dramaturgo em relação à tipologia das peças didáticas.

Data do final da década de 1920 e início dos anos 30 o conjunto da obra brechtiana tradicionalmente classificado como *Lehrstück*, ou “peça didática”, muito embora seja importante ressaltar que as preocupações e o próprio conceito de peça didática foram retomados por Brecht ao longo de toda sua vida.

Pela ordem cronológica, os textos que compõem esse conjunto são: *O voo sobre o oceano* – peça didática radiofônica para rapazes e moças (1928/1929); *A peça didática de Baden-Baden sobre o acordo* (1929); *Aquele que diz sim/Aquele que diz não* – óperas escolares (1929/1930); *A decisão* (1930); *A exceção e a regra* (1929/1930) e *Horácios e Curiácios* – peça escolar (1934). Além disso, são integrados a essa proposta os fragmentos *A decadência do egoísta Johann Fatzer* e *O maligno Baal: o associial*.

Deste conjunto, as cinco primeiras peças foram escritas quando o autor residia em Berlim. Apenas a última foi escrita fora da Alemanha, na Dinamarca, quando o autor já se encontrava no exílio. Ele retornaria para seu país natal apenas em 1948, depois de residir também na Áustria, Finlândia, Inglaterra, Suécia, Suíça, Rússia e Estados Unidos.

As peças didáticas resultaram do desejo do então jovem Brecht em promover uma reavaliação profunda do papel da arte, renovando seu sentido e função frente à possível instauração de uma sociedade não mais capitalista. A partir da constatação de que a lógica da mercadoria se apropriou da arte e fez dela mais uma peça na engrenagem da produção de lucro, o dramaturgo alemão propõe nova análise ao papel pedagógico da obra de arte teatral, como forma de combate a esse processo.

A síntese mais radical dessa reflexão está na teorização acerca das peças didáticas, reflexões estas que Brecht produziu ao longo de sua vida e que foram organizadas por Reiner Steiweg³ nos anos 70 do século passado. O resultado dessa compilação foi uma reconsideração do sentido dessa parcela da obra de Brecht, que deixa de ser compreendida como fase ingênua ou “formativa”, e é alavancada ao posto de tipologia específica, regida por uma lógica própria, cuja estrutura é aberta à experimentação e a outro juízo de seu próprio sentido como texto e como modelo (KOUDELA, 1991).

3 Trata-se do livro *“Das Lehrstück. Brechts Theorie einer politisch-ästhetischen Erziehung”* (A peça didática. A Teoria de Brecht para uma Educação Político-Estética), publicado em 1972.

PANORAMA DA PESQUISA COM AS PEÇAS DIDÁTICAS NA ÁREA DA PEDAGOGIA DO TEATRO: PERCURSO BRASILEIRO

Os escritos de Brecht sobre o trabalho com as peças didáticas chegaram até nós através do trabalho de Ingrid Dormien Koudela, pesquisadora e encenadora cuja obra sempre buscou contatos entre a teoria brechtiana e o jogo teatral. Em seu livro “Brecht: um jogo de aprendizagem”⁴, a autora analisa os textos fundamentais de Brecht sobre as peças didáticas e propõe um sistema de trabalho que vincula o exercício da improvisação à prática com o texto das peças brechtianas.

Tais propostas de improvisação estão fundamentadas na obra de Viola Spolin, diretora e atriz que formulou os *Theater Games*, ou Jogos Teatrais, que são desafios cênicos propostos a artistas-jogadores cuja tarefa seria a de solucioná-los em cena. Desta forma, Koudela associa o jogo ao texto com a aprendizagem de elementos da linguagem teatral, uma vez que suas propostas partem de estruturas cênicas como espaço, ação cênica e personagem⁵.

Conforme afirmação abaixo, a autora expressa o desejo de explorar a ludicidade evidente na proposta elaborada pelo dramaturgo alemão:

Na acepção, geralmente aceita, de que o teatro didático de Brecht é constituído de peças de teatro áridas e esquemáticas está subjacente o equívoco de que seu potencial lúdico é mínimo. Esta é uma das explicações possíveis para o papel secundário a que ficou relegada essa dramaturgia (Koudela, 1991, p.XXI).

Resultou dessa proposta, que associou peças didáticas e o jogo teatral, a valorização do jogo com o texto e o surgimento de possibilidades metodológicas que respondessem de maneira prática às sugestões ou reflexões feitas por Brecht no que diz respeito ao exercício com suas *Lehrstücke*.

Três outras publicações assinadas por Koudela também analisam o exercício com as peças didáticas. Em 1992, ela organiza a obra “Um voo brechtiano”⁶, na qual constam textos de sua autoria, textos em co-autoria com Jacó Guinsburg e com Wanderley Martins, além de textos assinados por Reiner Steinweg e por Socorro Santiago. A partir de experimentos realizados com o texto de *O voo sobre o oceano*, os artigos analisam os métodos e resultados práticos de processos que partem da referida peça didática almejando a produção de conhecimento em criação teatral junto a alunos de um curso de especialização oferecido na ECA-USP.

4 KOUDELA, I. Brecht: um jogo de aprendizagem. Perspectiva, São Paulo, 1991.

5 Aqui Koudela também analisa a relação entre o jogo teatral e a concepção de jogo e sua relação com o desenvolvimento da inteligência segundo Jean Piaget. Para maior aprofundamento, observar o Capítulo 4 do referido livro.

6 KOUDELA, I. (org). Um voo brechtiano. São Paulo, Perspectiva, 1992.

A publicação desse material amplia as possibilidades de instauração de processos com a peça didática. Além disso, há um artigo⁷ que versa especificamente sobre um instrumento que Brecht utilizou durante um de seus experimentos com a peça didática e que fundamenta até hoje grande parte da pesquisa em teatro e educação: o uso dos protocolos.

Em um capítulo inicial, a autora expõe:

Como ponto de partida, poderíamos estabelecer quatro características da peça didática como processo de educação:

- A fidelidade ao “modelo de ação” (texto) não significa a realização do texto em função dele mesmo ou de sua objetividade histórico-literária. O texto é trazido para a prática, a partir do qual os jogadores vivenciam e investigam as contradições que apresentam com o próprio corpo;

- O “modelo de ação” deve ser concretizado com material trazido pelos jogadores, oriundo de seu cotidiano. De acordo com Brecht, “[...] a forma da peça didática é árida para que partes de invenção própria e de tipo atual possam ser mais facilmente introduzidas”;

- Os textos das peças didáticas de Brecht permitem uma multiplicidade de interpretações, sendo possível criar, a partir deles, novos “modelos de ação”;

- O jogo teatral passa a ser constitutivo de uma ação transformadora e política, embora a prática com o texto da peça didática não seja imediatamente política – ela visa antes à experiência estética (Koudela, 1992, p.14-15).

Os itens acima merecem atenção, pois eles introduzem um conceito essencial à pesquisa que aqui se realiza. Trata-se do “modelo de ação” (*Handlungsmuster*), termo alcunhado por Brecht para estruturar a prática com a peça didática. O termo diz respeito à proposta de utilização dessa dramaturgia como modelo norteador de experimentos, análises e improvisações, cujos usos recebem as intervenções dos integrantes envolvidos na criação e que compreendem, desde o início, o texto como mote de jogo, e não como algo definitivo a ser ilustrado na cena.

Por essa razão, “modelo de ação” é um dos fundamentos da prática com a peça didática, pois ele é o dispositivo que embasa o jogo com o texto, matriz a partir da qual diversas possibilidades improvisacionais podem ser criadas com vistas à sua apropriação e análise crítica pelo grupo de atuantes.

O princípio do “modelo de ação” é, portanto, basilar. As possibilidades que ele abarca promoveram distintas pesquisas no campo da Pedagogia do Teatro. Cabe neste destacar as pesquisas de Pacheco (2008) e Gama (2010), que serão analisadas aqui posteriormente, e que foram gestadas em parceria e sob orientação de Ingrid Koudela.

7 Trata-se do artigo “O protocolo: Instrumento de trabalho de Bertolt Brecht, um recurso metodológico”, de autoria de Socorro Santiago. Ali ela relata como Koudela instaura a análise contínua do processo criador através da solicitação de protocolos partilhados entre todos os integrantes do experimento. Mais que registro, o protocolo é analítico e crítico, provocador e parte integrante da elaboração cênica. Mais tarde, Koudela (2001) publica sua reflexão sobre o tema, “Um protocolo dos protocolos”, afirmando que a reflexão sobre a prática protocolar remete aos escritos solicitados por Brecht aos alunos da Escola Karl Marx, em Neukoln, que vivenciaram um experimento a partir do texto “Aquele que diz sim”, datado de 1929. A partir desses excertos, Brecht escreve “Aquele que diz não” e propõe que os dois textos sejam sempre apresentados juntos. Como instrumento de trabalho com a peça didática, a autora expressa que tais protocolos assumem caráter propulsor ao experimento, unindo reflexão e avaliação e, portanto, assumindo o caráter dialético essencial ao processo com a peça didática.

Em 1999, Koudela publica “Texto e Jogo: uma didática brechtiana⁸”. Nesse estudo, pode-se mais uma vez perceber o alcance da concepção do “modelo de ação” em três propostas desenvolvidas com sujeitos pertencentes a grupos distintos, a partir de diferentes peças didáticas.

No primeiro capítulo é analisado o experimento com alunos da Licenciatura em Artes Cênicas da ECA-USP, a partir de uma cena de *O maligno Baal: o associial*. Em outro, um grupo de jovens alunos do Ensino Médio exercita o jogo com a peça didática a partir de uma cena de *A exceção e a regra*. Em um terceiro, *A peça didática de Baden-Baden sobre o acordo* foi o mote sobre o qual um grupo de professores de arte da rede pública teve a oportunidade de apreender os conceitos de Brecht acerca do tema.

Em cada capítulo, um verdadeiro protocolo das práticas propostas é desenvolvido, oferecendo ao leitor as estratégias lúdicas de utilização processual do texto como modelo de ação e explicitando as reflexões desenvolvidas pelos atuantes em cada um dos experimentos. Nesse sentido, o livro é um importante instrumento disseminador de planos que tomam a peça didática e o modelo de ação como ponto de partida para a instauração de processos de aprendizagem teatral para diferentes públicos.

Koudela fundamenta o trabalho sobre o “modelo de ação”, com vistas ao desenvolvimento da consciência estética do grupo de jogadores, a partir do jogo com o estranhamento e com o *gestus*, conceitos fundamentais da obra teatral de Brecht. Assim:

Ao mesmo tempo em que o texto fornece o modelo de ação, ele é meio da investigação coletiva. Atitudes experimentadas no jogo teatral levam os participantes a exercer imitação crítica. O gesto modifica o próprio conteúdo do texto, embora as palavras sejam mantidas literalmente. Nesse processo, a investigação sobre as relações dos homens entre os homens não é tematizada em detrimento do caráter estético da representação. Ao mesmo tempo, a ênfase não é colocada sobre uma estética imanente, per si.

Embora o modelo de ação repouse sobre a forma poética da dramaturgia da peça didática, essa forma é atualizada através da relação dialógica entre jogo teatral e texto. [...]. A combinação entre a parte fixa – texto- e a parte móvel – jogo teatral – propõe que o controle sobre a aprendizagem não ocorre de forma fechada ou previsível. Embora as questões suscitadas pelo texto constituam a moldura, o modelo de ação é tematizado através da parte móvel (Koudela, 2001, p.120).

Nesta citação, está explicitada a síntese da proposta sobre a qual a autora se debruçou durante mais de uma década, consolidando a interface improvisacional a partir do texto da peça didática e aprofundando e transformando, a cada processo, as hipóteses que potencializam possíveis práticas para as peças didáticas.

É por meio do exercício com o modelo de ação que o grupo de jogadores deve encontrar possíveis efeitos de estranhamento, ponto fundamental a todo o teatro produzido e teorizado pelo autor. O estranhamento é considerado então um instrumento didático, um conceito a partir do qual são pesquisadas e elaboradas as relações entre texto e cena, gerando a construção de conhecimento crítico.

8 KOUDELA, I. Texto e Jogo: uma didática brechtiana. Perspectiva, São Paulo, 1999.

Estranhamento, muitas vezes traduzido por distanciamento, é um conceito essencial ao teatro brechtiano. Segundo o autor, no seu texto clássico publicado em 1948, “Pequeno Órgano para o Teatro” (Brecht, 2005, p. 147):

Um dos prazeres específicos de nossa época que tantas e tão variadas modificações efetuou no domínio da natureza, consiste em compreender as coisas de modo que nelas possamos intervir. Há muito de aproveitável no homem, dizemos nós, poder-se-á fazer muito dele. No estado em que se encontra é que não pode ficar; o homem tem de ser encarado não só como é, mas também como ele poderia ser. Não se deve partir dele, mas sim tê-lo como objetivo. O que significa que eu não devo simplesmente ocupar o seu lugar, mas pôr-me diante dele, representando todos nós. É por esse motivo que o teatro tem de distanciar tudo o que apresenta.

Distanciar, portanto, é inserir um fato em perspectiva histórica, passível de análise, com o intuito de apreendê-lo e, a partir dele, gerar conhecimento das relações entre os homens, com o intuito de transformá-las, torná-las mais justas.

Em 2001, outro livro de Koudela acerca do tema é publicado: “Brecht na Pós-modernidade”⁹. Ali, um longo capítulo denominado “Ato Artístico Coletivo” analisa detalhadamente procedimentos de jogo instaurados a partir de diversos fragmentos textuais, além de apontar para outra proposta: a utilização de obras visuais como modelo de ação e ponto de partida para a elaboração de encenações. Este será o foco de trabalho que a pesquisadora desenvolverá ao longo da primeira década desse novo milênio até a atualidade.

Sobre tal proposta, textos¹⁰ publicados por Koudela analisam como o modelo de ação é estratégia instigante para a construção de encenações oriundas da leitura de importantes obras de arte, no caso, pinturas e gravuras do pintor renascentista flamengo Peter Brueghel, o Velho (1525-1569). Dessa pesquisa, resultou a proposta de um Teatro de Figuras Alegóricas (Koudela, 2008), cujas características a autora define em forma de manifesto, publicado no programa do espetáculo *Chamas na Penugem*:

- Não conta histórias construídas a partir da relação de causa/efeito, mas alinha quadros que se relacionam através de associações;
- Não apresenta caracteres psicologicamente diferenciados, mas sim figuras alegóricas;

9 KOUDELA, I. Brecht na pós-modernidade. Perspectiva, São Paulo, 2001.

10 Os artigos da autora que versam sobre esse tema são:

KOUDELA, I. D. *A cidade como alegoria*. In Percevejo online. Vol. 01. No2, 2009. <http://www.seer.unirio.br/index.php/opercevejoonline/article/view/526/468>, acesso em 20 de agosto de 2012.

KOUDELA, I. D. *A encenação contemporânea como prática pedagógica*. In Revista Urdimento, No 10. Florianópolis: UDESC – CEART, 2010.

KOUDELA, I. D. *Teatro de Figuras Alegóricas*. In Anais do V Congresso Brasileiro de Pesquisa e Pós-graduação em Artes Cênicas, UFMG, 2008. <http://www.portalabrace.org/vcongresso/textos/pedagogia/Ingrid%20Dormien%20Koudela%20-%20TEATRO%20DE%20FIGURAS%20ALEGORICAS.pdf>, acesso em 20 de agosto de 2012.

KOUDELA, I. D. *Leitura das pinturas narrativas de Peter Bruegel, o Velho*. Anais da IV Reunião Científica do Congresso Brasileiro de Pesquisa e Pós-graduação em Artes Cênicas, UFMG, 2007. <http://portalabrace.org/ivreuniao/GTs/Pedagogia/Leitura%20das%20pinturas%20narrativas%20de%20Peter%20Brughel%20o%20velho%20-%20Ingrid%20Koudela.pdf>, acesso em 20 de agosto de 2012.

- Não há uma imitação ilusionista da realidade, mas sim realidades autônomas com regularidades espaciais e temporais próprias;
- Não transmite mensagens racionalmente atingíveis na forma discursiva, mas cria universos imagéticos que valem por si;
- Não almeja em primeira linha a ativação e influência sobre a consciência, mas sim motivar o jogo de troca entre as camadas estruturadas imageticamente no subconsciente e o pensar conceitual;
- Busca romper o limite na relação entre palco e plateia.

Uma das sínteses possíveis para essa proposta pode ser encontrada na tese de Gama (2012), "A abordagem estética e pedagógica do Teatro de Figuras Alegóricas: Chamas na Penugem". O autor, que acompanhou como pesquisador e diretor assistente a série de espetáculos criados por Koudela, série esta que tomou os quadros de Brueghel como ponto de partida, analisou os procedimentos instaurados durante os processos que resultaram em: *Nós ainda brincamos como vocês brincavam?*, que estreou em 2006; *Peixes grandes comem peixes pequenos*, datado de 2007 e *Chamas na Penugem*, de 2008.

Em sua tese, Gama se dedica a estudar o conceito de alegoria e suas repercussões para o estudo da pedagogia e da construção de conhecimento.

Ele passa então a explicitar os procedimentos que geraram o último espetáculo citado e mostra como foram instauradas propostas de leitura e descrição das imagens de Brueghel, a partir das quais foram geradas instruções de jogo que fundamentaram a criação cênica de um espetáculo visualmente impactante e que evidentemente estava amparado em referências estéticas como os *tableaux vivants* e à noção da alegorização como processo pedagógico. *Chamas na Penugem* foi erigido a partir dessa proposta, que Gama denomina "método histórico-alegórico": estudo conjugado do contexto histórico em que as imagens foram criadas (no caso, as gravuras de *Os Sete Vícios Capitais*, de Peter Brueghel) e da exploração dos sentidos da alegoria.

Assim, a análise crítica de tais experimentos, ocorridos dentro do curso de Licenciatura em Teatro da Universidade de Sorocaba, embasa uma reflexão sobre a formação do professor de teatro na atualidade, os impasses vividos e as soluções propostas por coordenadores de processos criativos que buscam, junto à experiência teatral, o aperfeiçoamento de futuros docentes.

Outra pesquisa que também aponta para repercussões possíveis ao uso das peças didáticas como "modelo de ação" foi desenvolvida por Pacheco (2008). Ao embarcar em uma exploração do texto de *A peça didática de Baden-Baden sobre o acordo* junto a um grupo de atrizes profissionais, a diretora e atriz levará a forma teatral até o seu limite. Assim ela constrói, a partir de Brecht, um experimento que flerta com formas que vão além da cena convencional que, justamente por isso, dialoga profundamente com o fazer teatral contemporâneo.

Ao longo de dois anos, a pesquisadora explorou o trabalho com a peça didática através de duas metodologias distintas, em processos que ela descreveu como uma primeira versão do texto, "en-cenado", e outra versão, "des-en-cenado". Na seguinte tabela, a síntese das duas abordagens do trabalho instaurado por Pacheco (2008, p.130):

En-cenado	Des-en-cenado
roteiro fixo montagem do roteiro organizado previamente e ensaiado pela encenadora	roteiro móvel a montagem do roteiro se faz pela ação imediata das artistas envolvidas no experimento: relacionam-se “materiais” e deixam-nos à disposição do experimento
ânsia pelo domínio técnico	assunção da precariedade técnica
divisão palco/plateia	espaço indefinido quanto a localização entre artistas proponentes e público participante
tempo da apresentação definido	tempo indefinido (“acaba quando acabar”, ainda que haja um andamento quanto aos “materiais” como “Quadros” de trabalho sobre a peça)
propósito narrativo fragmentário (anseio fabular)	propósito narrativo que evidencie o fragmentário (mais anseio fabular)
encadeamento que cria uma narrativa prevista	imprevisibilidade narrativa
teatralidade dominada pela forma da cena	teatralidade imprevista
convicção estética	partilha estética
ênfase temporal da cena- predominância de ações contíguas cena afirmada por encadeamento: continuidade da ação fechamento da cena confiada ao roteiro	ênfase espacial da cena – predominância de ações simultâneas cena exposta por sua autora e/ou autoras: interrupção da ação abertura da cena que perturba “o roteiro”
algum conforto quanto à recepção	desconforto quanto à recepção
produto teatral que expõe encadeamento de cenas em controle	“ação produtiva” que expõe cenas, vazios reais (não previstos) “entrecenas”, hesitação quanto aos modos de explicar e justificar as tarefas estéticas
esforço na exposição de uma teatralidade / teatralidade dada: “artistas responsáveis com o que se produz (e se reproduz) para o público”	desinteresse quanto à definição prévia de uma teatralidade/ teatralidade pode ser encontrada (não está garantida): “artistas e público frente à responsabilidade do que se está produzindo, ou reproduzindo”
arte e realidade aparentemente se distinguem por códigos eminentemente estéticos: palco/plateia; cena encadeada; organização da encenação e “eficácia” técnica (resoluções cenográficas, de iluminação, tipificação, etc), aparência de “coisa elaborada”.	arte e realidade aparentemente se misturam por códigos estético-pedagógicos: partilha de situação coletiva, remissão à situações didáticas (leitura em grupo), descontrolo de um discurso fechado, ausência de contiguidade, ausência de organização encenadora, ausência de inteligência narrativa condutora, aparência de ingenuidade estética, aparência de ausência de conhecimentos técnicos (para execução eficaz da cena teatral), aparência de “coisa não elaborada”.
cumprimento de percursos / acordo cênico	interrupção de percursos / desacordo cênico

Diante desse quadro, é possível visualizar estratégias e princípios norteadores que Pacheco elaborou para a instauração de processos teatrais completamente divergentes, muito embora o modelo de ação seja o mesmo. Está visível a possibilidade de autoria processual em relação à matriz textual, evidenciando a qualidade poética do texto brechtiano em duas formas teatrais específicas.

A versão denominada “en-cenada” procura uma tradução do texto de *A peça didática de Baden-Baden sobre o acordo* a partir de princípios ainda tributários a convenções tradicionais da cena, conforme anunciado no item “*arte e realidade aparentemente se distinguem por códigos eminentemente estéticos: palco/plateia; cena encadeada; organização da encenação e “eficácia” técnica (resoluções cenográficas, de iluminação, tipificação, etc.), aparência de “coisa elaborada”*.”

Em oposição a esse item, há, de acordo com a já exposta tabela, o seguinte trecho: “*arte e realidade aparentemente se misturam por códigos estético-pedagógicos: partilha de situação coletiva, remissão a situações didáticas (leitura em grupo), descontrolo de um discurso fechado, ausência de contiguidade, ausência de organização encenadora, ausência de inteligência narrativa condutora, aparência de ingenuidade estética, aparência de ausência de conhecimentos técnicos (para execução eficaz da cena teatral), aparência de “coisa não elaborada”*.”

Tal antítese é extremamente relevante, pois Pacheco tocará, embora não o explicita dessa forma em sua dissertação, nos dois principais parâmetros de análise da cena que fundamentam os estudos do teatro contemporâneo: os conceitos de teatralidade¹¹ e de performatividade¹².

Neste momento, não cabe aprofundar a análise de cada um desses conceitos, mas basta entendermos que a trajetória das três pesquisas aqui expostas, tendo Koudela como matriz e a tese de Gama (2010) e a dissertação de Pacheco (2008) como desdobramentos, aponta para o vínculo evidente entre a proposta das peças didáticas e parcela relevante da cena atual.

Assim, se observamos mais atentamente o trabalho de parte significativa da produção teatral contemporânea, poderemos tomar como campo de investigação a atualidade da peça didática, cujos princípios processuais e vinculadores da ação teatral possam ser utilizados em uma pesquisa cênica que resulte em aprendizado e experiência.

É nesse território que a presente pesquisa pretende se inserir: na complexidade das práticas de encenação contemporânea, questionando a noção tradicional de autoria e das funções na criação em grupo, interrogando usos possíveis para o espaço cênico, buscando outras relações entre a cena e seus espectadores e analisando interfaces entre a criação da ficção e seu diálogo com aspectos do real.

Dessa forma, podemos considerar que a proposta aqui desenvolvida é analisar as relações entre a construção de conhecimento e a prática de encenação contemporânea a partir do processo de montagem de *A peça didática de Baden-Baden sobre o acordo*, de Bertolt Brecht, conforme a perspectiva do modelo de ação como jogo de aprendizagem.

11 O conceito de teatralidade é um instrumento importante para os estudos teatrais contemporâneos, na medida em que as diversas manifestações da cena atual procuram ultrapassar os limites da encenação tradicional e acabam por transitar em zonas fronteiriças entre o teatro e outras linguagens artísticas. Isso provocou, no campo da teoria, a necessidade de definição e de reflexão sobre aquilo que seria específico do fenômeno teatral, ou seja, da teatralidade.

12 Performatividade é um conceito tributário da *performance art*, vertente das artes visuais cujas características são opostas ao teatro, por se tratar de evento não sujeito a repetição e erigido sobre a ação dinâmica do artista em contato direto com sua audiência, sem a mediação de ficção representacional.

Portanto, pretendemos, ao longo da tese:

1. Retomar os princípios e o legado das peças didáticas de Bertolt Brecht;
2. Aprofundar a discussão acerca do conceito de “modelo de ação” como mote propulsor da criação cênica e aprendizado a partir de um modelo;
3. Analisar a noção de modelo e cópia para Brecht e suas repercussões em uma proposta pedagógica;
4. Expor os fundamentos das práticas instauradas ao longo da criação dos experimentos cênicos analisados;
5. Demonstrar os papéis da instrução e da reflexão acerca do processo constitutivo da encenação como eixos estruturantes da prática com a peça didática;
6. Analisar registros escritos ao longo do processo, tais como os protocolos produzidos pelos artistas envolvidos e apreciações críticas feitas por espectadores da obra.

No primeiro capítulo nos debruçaremos sobre o contexto da formulação das bases teóricas e práticas das peças didáticas de Brecht, a recepção crítica dessa proposta e a experimentação possível realizada pelo autor às vésperas de seu exílio involuntário da Alemanha. Para isso, textos de Brecht constituem principal fonte de análise. Tal análise pretende investigar o vínculo dessas propostas com questões caras ao teatro atual, explicitando suas bases teóricas e práticas.

No segundo capítulo, o trabalho com o fragmento do texto “Terceiro Inquirito” de *A peça didática de Baden-Baden sobre o acordo* realizado no segundo semestre de 2010, é alvo de descrição e análise, iniciando a discussão sobre os usos do modelo de ação em um processo que gerou sete resultados cênicos distintos a partir de uma mesma cena deste texto. Para tanto, será construída uma reflexão a partir de textos escritos por Brecht nos quais ele analisa a ideia de cópia e imitação no âmbito de sua argumentação sobre a pedagogia do teatro.

Já no Capítulo 3, descreve-se o contexto no qual foi realizada a encenação *BadenBaden*, resultado de um processo realizado ao longo de sete meses com alunas do curso de Teatro da UDESC. Assim, exibiremos as premissas que nortearam o processo, descreveremos sua dinâmica e explicitaremos o resultado através de uma análise detalhada da encenação.

Nesses dois últimos capítulos, pretendemos aprofundar a prática com a peça didática de Bertolt Brecht a partir de elementos característicos da produção teatral contemporânea, avaliando a atualidade da proposta e sua pertinência ao contexto da formação do professor de teatro hoje.

A metodologia norteadora da presente pesquisa é híbrida, uma vez que a proposta aqui apresentada utiliza procedimentos diversos. Esta é uma pesquisa teórica aliada ao desenvolvimento de uma experiência teatral no âmbito da criação artística em um contexto de ensino-aprendizagem. No presente caso, em que a análise comporta as reflexões produzidas por um grupo de artistas vivenciando processos pedagógicos e artísticos, o desafio é ampliado. Para isso, serão explorados os protocolos produzidos e questionários propostos aos artistas envolvidos, de forma a agregar as vozes presentes na elaboração do projeto teatral em questão, bem como apreciações críticas feitas por espectadores da obra.



CONTEXTO DE ORIGEM E CONCEITO DA PEÇA DIDÁTICA DE BERTOLT BRECHT

GÊNESE

Um dos consensos acerca da obra do diretor teatral, escritor, dramaturgo e teórico Bertolt Brecht é o que credita à sua obra o posto de uma das mais influentes do século passado. Autor incansável de textos dramáticos e encenações, ele produziu também muitas reflexões sobre seu ofício, seja em forma de ensaios, diários de trabalho ou poemas que, reunidos, constituem valioso corpo teórico ao pesquisador e aos artistas da cena contemporânea.

O valor que Brecht atribuía ao registro de suas reflexões demonstra atitude não apenas interessada na produção artística, mas uma postura atenta a aspectos cruciais da relação entre teatro e sociedade, os efeitos da cena sobre os espectadores e o potencial pedagógico da arte, com vistas à produção de um novo teatro e também de outro modelo de organização social e econômica.

Sua produção teórica acerca do denominado “teatro épico” (termo que mais tarde ele substituiria por “teatro dialético”) expressa continuamente as preocupações formais e ideológicas que tinha em relação à cena que lhe interessava desenvolver. Assim, ele dissecou quais aspectos deste processo mereciam novas proposições, a fim de manter instigante o fenômeno teatral no contexto social e artístico em que estava inserido.

Em um texto datado de 1954, denominado “A obra clássica intimidada”, pode-se ler a seguinte sugestão do dramaturgo:

É preciso ter isto em mente, quando nos dispomos a representar uma obra clássica. Temos de encarar a obra de uma forma nova, não devemos nos apegar à perspectiva decadente, fruto do hábito, através do qual esta nos foi apresentada nos teatros de uma burguesia decadente. Não devemos aspirar a “inovações” de caráter formal, alheias à obra. Temos de objetivar o conteúdo ideológico original da obra e apreender o seu significado nacional e, simultaneamente, internacional; para isso, devemos estudar não só a conjuntura histórica em que a obra se insere, como também as atitudes e particularidades características do autor clássico em questão. Um estudo como este encerra algumas dificuldades nas quais muito já se tem falado e muito se há de falar ainda. Abandono, provisoriamente, esta questão, para me ocupar, agora, de um dos obstáculos que se opõem à representação viva das obras clássicas e que chamo de intimidação perante o classicismo (Brecht, 2005, p. 122).

Este trecho assinala a postura radical de Brecht acerca do tratamento solene e formalista normalmente dedicado às obras clássicas, em seu tempo. No decorrer do texto, ele discorre sobre Goethe, sobre a maneira com que as representações de *Fausto* perdem vigor na medida em que o reconhecimento de sua importância ergue uma relação que torna tais encenações grandiosas e inúteis. Para evitar esse transtorno, na citação acima o autor recomenda o estudo da época e das motivações que resultaram na obra original.

Tal recomendação será aqui levada em consideração, pois assumimos o reconhecimento das obras de Brecht como clássicos do teatro ocidental, alinha que ele tanto temia, por associar o termo “clássico” à inocuidade. Portanto, o presente estudo analítico sobre suas peças didáticas parte da recomendação, feita pelo autor, de que se deve estudar uma obra clássica inserindo-a em seu contexto e em suas motivações históricas originais.

Brecht exilou-se da Alemanha em 1933, já então um escritor e artista teatral reconhecido. Retornaria apenas em 1949, após o fim da Segunda Grande Guerra e a consolidação da República Democrática Alemã (Alemanha Oriental). Seu exílio forçado é consequência da ligação profunda existente entre a arte que ele produzia e seu posicionamento político sempre manifesto, ao qual foi atribuído alinha de subversivo na medida em que o nazismo ascendia ao poder na Alemanha.

No contexto da crise que se abateu sobre o país como consequência de sua derrota na 1ª Guerra Mundial e da assinatura do Tratado de Versalhes, que restringia o desenvolvimento da indústria e a retomada do crescimento econômico, a recém-criada República de Weimar (1919-1933) acabou por configurar um período controverso na história alemã. Ali, coabitavam a possibilidade de reconstrução da nação de acordo com uma nova ordem ou o retorno ao militarismo e centralização do poder que caracterizavam o Império Alemão (1871-1919).

Esse conturbado panorama político e econômico, paradoxalmente, convivia junto a uma efervescência cultural, estimulada graças ao intercâmbio cultural exercitado pelo novo regime. No campo das artes visuais, há o desenvolvimento da denominada “Nova Objetividade”, movimento contrário ao expressionismo e da qual George Grösz, Otto Dix e

Max Beckmann são principais expoentes, e a fundação da Bauhaus (1919), famosa escola de *design*, arte e arquitetura; no cinema, o expressionismo alemão produziu verdadeiros marcos de linguagem, na qual se destacam obras de Robert Wiene (*O Gabinete do Dr. Caligari* – 1919), F.W. Murnau (*Nosferatu* - 1922; *Fausto* – 1926) e Fritz Lang (*Metropolis* – 1927); na música, as obras de Arnold Schönberg, Kurt Weill, Paul Hindemith e Hans Eisler demonstravam a concretização dos ideais modernistas nesta linguagem.

Na literatura, destaca-se a obra dos irmãos Thomas Mann (*A montanha mágica*, 1924) e Heinrich Mann (*O súdito*, 1924), a qual convive com a produção de Hermann Hesse (*O lobo da estepe*, 1927) e de Alfred Döblin (*Berlin Alexanderplatz*, 1929), ao mesmo tempo em que se constitui um mercado de literatura trivial e assiste-se à expansão da presença cotidiana das tecnologias do rádio e do cinema, configurando a consolidação da indústria cultural nascente, cuja análise perspicaz constitui o potencial visionário da filosofia de Walter Benjamin¹³.

Nas artes cênicas, o panorama é diverso e merece destaque o humor sofisticado e popular de Karl Valentin, em Munique, que possui estreito vínculo à mítica tradição dos cabarés alemães, que atingiram seu auge na década de vinte. Há as encenações de influência expressionista de Max Reinhardt, cujo destaque é a apropriação das inovações técnicas que chegavam ao teatro, como a utilização da iluminação cênica, com o intuito de materializar uma obra que dialogasse com a teoria da “obra de arte total” de Richard Wagner.

Em outra frente, há a formação de centenas de grupos (tais como o Porta-Voz Vermelho, Foguete Vermelho, *Wedding* Vermelho, Blusas Pardas, Ratos Vermelhos e Ritmos e Tambores) que produzem um teatro militante de resistência e conscientização política, o *agitprop*, que recorreu às mais distintas formas de materialização de discurso cênico a fim de disseminar ideias comunistas e criticar o nazismo ascendente junto a grupos de trabalhadores alemães¹⁴.

Dentro do contexto do *agitprop*, consolidam-se as propostas de Erwin Piscator (1893-1966), então um jovem diretor que assume, como foco principal de sua proposta artística e pedagógica, o papel da cena teatral como instrumento de conscientização política. Em 1920, pouco depois de sua chegada a Berlim, ele funda o Teatro Proletário, que será fechado no ano seguinte, por não obter alvará de funcionamento. Ainda assim, ali ele produz seis espetáculos cujas características definem sua atuação como diretor e exercem enorme influência sobre a produção do *agitprop* alemão. Ao contrário de Reinhardt, que se utilizava das inovações técnicas para aprofundar o envolvimento dos espectadores à trama apresentada, Piscator incorpora novas tecnologias a suas encenações, com o intuito de ampliar a consciência crítica de sua audiência, utilizando recursos como projeções e cenários não ilusionistas.

Até o início dos anos 30 do século passado, Piscator construirá diversos espetáculos em que suas intenções políticas mesclam-se ao experimentalismo formal e à renovação das formas de criação junto aos artistas envolvidos em suas produções teatrais. Ele é o

13 BENJAMIN, W. *Magia e Técnica, Arte e Política*. São Paulo: Brasiliense, 1994.

14 Para maiores informações sobre este assunto, recomendo a leitura do capítulo 2, intitulado “O *Agitprop* de Resistência”, in GARCIA, S. *Teatro da Militância*. São Paulo: Perspectiva, 2004. 2ª edição.

responsável pela alcunha “teatro épico”, denominação que será futuramente associada à obra de seu colega e parceiro de criação Bertolt Brecht, que chega a Berlim em 1924.

A tríade formada pelo experimentalismo formal, pelo desejo de expressão e transformação da ordem política e o uso de tecnologias emergentes marcou profundamente a identidade do teatro de Piscator, sobre quem Brecht escreve o seguinte trecho, referindo-se a si mesmo como “autor”:

Quando decidem trabalhar juntos, todos os dois tinham o seu teatro: Piscator tinha o seu em Nollendorfplatz, o autor em Schiffbauerdamm, onde treinava seus atores. O autor reelabora a maioria das peças realizadas por Piscator; ele chega a escrever algumas cenas; em certa ocasião um ato inteiro. Para ele, preparou integralmente a adaptação de Schweik. De sua parte, Piscator assistia aos ensaios do autor e aprovava. [...]. Embora Piscator jamais tenha escrito uma peça, nem mesmo uma cena, o autor de peças o considerava o único autor dramático competente, à parte ele próprio. [...]. A teoria, no sentido estrito, do teatro não aristotélico bem como a elaboração do efeito de distanciamento devem ser tributadas ao autor, o que não impede que Piscator as tenha utilizado bastante e de uma maneira efetivamente autônoma e original. É sobretudo a Piscator que devemos o mérito de haver orientado o teatro em direção à política. Sem essa orientação, o teatro do autor seria impensável¹⁵ (Brecht apud Garcia, 2004, p.80).

Neste trecho, Brecht homenageia e assume a importância seminal de sua convivência laboral com Piscator, uma parceria intelectual e artística cujas consequências práticas seriam fundamentais para a revolução estética que ele promoveria no teatro do século XX. Sobre Piscator, ele ainda escreveu:

Os experimentos de Piscator produziam imediatamente um caos absoluto no teatro. Assim como transformavam o palco numa casa de máquinas, faziam da plateia um salão de encontros. Para Piscator o teatro era um parlamento, e o público, um corpo legislativo. Diante desse corpo eram colocadas abertamente as grandes questões públicas que exigiam decisões. Em vez de discursos proferidos pelos delegados, relacionados com certas condições insustentáveis, tínhamos ali uma reprodução artística dessas mesmas condições. O palco assumia a tarefa de induzir a plateia – o parlamento – a tomar decisões políticas. O palco de Piscator não se adiantava à aprovação, mas estava mais ansioso por provocar discussões. Não pretendia apenas dar ao espectador uma experiência, mas arrancar dele conclusões práticas fazê-lo agarrar a vida em si mesma e participar ativamente dela (Brecht apud Ewen, 1991, p. 139).

O que Brecht destaca na citação acima é o desejo de Piscator em concretizar, através da cena, uma tribuna ideológica que ultrapassasse o nível da experiência estética e promovesse uma prática efetiva de mudança política entre os membros da audiência. O reconhecimento dos méritos artísticos dessas encenações e o grau de inventividade que elas comportavam produziram marcos influentes na história das artes do espetáculo,

15 Tradução de Silvana Garcia para trecho de BRECHT, B. L’Achat Du Cuivre. Paris, L’Arche, 1970,

como *Revue Reuter Rummel* (1924), *Trotz Alledem* (1925), *Tempestade sobre Gottland* (1927), *Conjuntura* (1927/1928) e *O Bravo Soldado Schweik* (1928), peças oriundas de um trabalho que visava não apenas a uma busca por novas maneiras de expressão cênica, mas por formas que estivessem imbuídas de uma intenção política de conscientização e mudança social.

Nos anos em que trabalhou junto a Piscator, entre 1924 e 1933, Brecht construiu amizades com diversos artistas de produção profícua, verdadeiros parceiros que consolidaram a identidade ao mesmo tempo diversa e coerente de toda sua obra literária e teatral.

Antes disso, Brecht residiu em Munique, entre 1920 e 1924, após deixar sua cidade natal, Augsburg. Lá, Brecht trabalhou continuamente com Karl Valentin, em esquetes cômicas e números de cabaré¹⁶. Interessou-se pela obra de Frank Wedekind, importante dramaturgo expressionista alemão, falecido em 1918, cuja influência se faz notar nas primeiras peças de Brecht, bem como na sua produção poética da década de 20. Brecht era frequentador assíduo da capital alemã desde 1921, e as possibilidades oferecidas pela agitação cultural berlinense acabaram por definir sua mudança para lá.

Em Berlim, ele constrói sua reputação como crítico, dramaturgo, poeta e teatrólogo. Ao longo desses anos ele, além de atuar como dramaturgo junto ao Teatro Proletário de Erwin Piscator, supervisionou as produções berlinenses de *Um Homem é um Homem* e, escreve *Ópera dos Três Vinténs* (1928), *Happy End* (1929), *Ascensão e Queda da Cidade de Mahagonny* (1930), *A mãe* (1931) e *Santa Joana dos Matadouros* (1932). Nesse período, ele e seu colaborador Kurt Weill também se envolveram, como roteiristas, na produção cinematográfica de *Ópera dos Três Vinténs*. Este envolvimento acabou em processo judicial, no qual os roteiristas foram derrotados, pois eles divergiram da abordagem dada pela produtora ao material por eles produzido.

Vale destacar que:

Em algum momento por volta de 1926, Brecht deu início a um estudo sério de ciência política e de economia. Em outubro deste ano, ele escreve a Elizabeth Hauptmann: *Estou mergulhado a oito pés de profundidade em O Capital. Preciso saber com exatidão...* Passou a frequentar cursos de marxismo na Karl Marx Arbeiterschule, bem como conferências de Karl Korsch, futuro biógrafo de Marx (Ewen, 1991, p. 143).

Este estudo aprofundado da teoria de Karl Marx vai determinar seu posicionamento político subsequente e embasar a conexão evidente entre a política e as características estéticas e formais de sua obra.

Nesse contexto de intensa produção artística e intelectual em Berlim – e vale reafirmar aqui, enquadrado em um momento peculiar da história alemã, a República de Weimar, no qual a nação buscava se reerguer e no qual as lutas pela implantação de um novo modo de organização social e econômica (o comunismo, devidamente inspirado pelo sucesso da Revolução Russa, de 1917) conviviam com a ascensão do partido nazista – Bertolt Brecht teve a possibilidade de criar um projeto de educação estética, uma proposta

16 BATTISTELLA, R. M. O jovem Brecht e Karl Valentin. São Paulo: Annablume, 2010.

dramatúrgica peculiar e particularmente inovadora. São as denominadas *Lehrstück*, ou *learning plays* ou, como ficaram conhecidas em português, as peças didáticas.

Garcia (1994) descreve da seguinte forma o contexto dos festivais de música de câmara, cuja compreensão é seminal para contextualizar a dramaturgia das peças didáticas:

Em Berlim, Brecht vai encontrar os parceiros que contribuirão para fazer a glória de seu teatro. Além de conhecer sua segunda mulher e futura primeira-dama de seu teatro, Helene Weigel, Brecht cerca-se de um grupo de profissionais amigos que inclui sua secretária e colega Elisabeth Hauptmann, o cenógrafo Caspar Neher, os músicos Paul Hindemith, Kurt Weill, Hans Eisler e Paul Dessau, e a diretora Asja László.

Adepto convicto do trabalho coletivo, Brecht assimila e reelabora todas as contribuições que recebe de seu círculo de colaboradores. O contato com os músicos vai ser decisivo na conformação do trabalho seguinte de Brecht, no qual a música assume um papel quase central.

Todos esses colaboradores participavam ativamente dos festivais anuais de música de câmara – iniciados em 1921 em Donaueschingen – evento de proa da música contemporânea alemã. A partir de 1927, a sede do festival se transfere para Baden-Baden e deixa-se impregnar ainda mais do clima coletivista que predomina na produção cultural do período. Um dos padrões dominantes é a *Gemeinschaftsmusik* ou “música comunal”, reflexo da extraordinária expansão de movimentos corais amadores, principalmente no interior de organizações operárias (2004, p.81).

Foi no primeiro Festival de Baden-Baden, organizado por Paul Hindemith em 1927, em que Brecht e Weill trabalharam juntos pela primeira vez, apresentando a obra *Singspiel Mahagonny*, gênese do que viria a ser a peça *Ascensão e Queda da Cidade de Mahagonny*.

Nesses festivais, reunidos em torno da formação artística, grupos de música comunal ou de música funcional (*Gebrauchsmusik*) das mais distintas origens (corais operários, escolares e sindicais) testavam, com a colaboração de artistas e compositores, formatos que renovassem o cenário musical e operístico em um processo que unia aprendizagem e apresentação.

As peças didáticas nasceram da possibilidade de realizar, nos festivais de música, esse tipo específico de experimentação, que fundia as linguagens musical e teatral, com a participação de orquestra e grande número de cantores. Tal proposta seria difícil de ser efetivada no contexto teatral berlinense, sobretudo após o agravamento da crise econômica provocada pela queda da bolsa de valores americana em 1929, fato que desestabilizou definitivamente a lenta recuperação econômica alemã e abriu caminho para a ascensão definitiva de Hitler ao poder.

AS OBRAS

Com as peças didáticas, Brecht testou novas formas de relacionar texto e encenação, na medida em que tinha a sua disposição cantores solistas e corais, além de diversos aparatos técnicos. Isso se reflete na própria forma dramática das peças didáticas, cujo universo temático dialoga com as preocupações cada vez mais evidentes do autor em relação ao comunismo e com a formação de um homem consciente de seu papel em uma nova ordem social. Essa preocupação também era compartilhada pelo compositor Paul Hindemith, para quem, segundo Willett (1988, p.127), *as peças didáticas representaram um desdobramento lógico de suas preocupações com a música comunal, a qual educaria pelo prazer de apresentar em grupo; simplesmente adicionou-se uma camada a mais através de um texto instrutivo*¹⁷.

Diretor e figura basilar destes festivais, Hindemith elaborou quatro canções de *Voo sobre o Oceano* (as restantes foram feitas por Kurt Weill) e compôs a música de *A Peça didática de Baden-Baden sobre o acordo*, ambas apresentadas em julho de 1929.

A primeira delas, uma “peça radiofônica para rapazes e moças”, intitulou-se originalmente *O Voo de Lindbergh*, que foi posteriormente alterado quando o aviador Charles Lindbergh acabou associado ao nazismo. Brecht solicitou também que o nome de Lindbergh fosse substituído por “aviadores”, que são os protagonistas da peça. Sua primeira apresentação aconteceu em cima um tablado que simulava um estúdio de rádio, sobre o qual uma orquestra, cantores e um ator que cantava ou falava a parte de Lindbergh. No fundo do palco, em letras grandes, aparecia a frase “Fazer é melhor que sentir” (WILLET, 1988, p.128). Sobre a peça, Brecht escreveu:

O voo sobre o oceano, uma peça didática para o rádio, para rapazes e moças, não a descrição de um voo sobre o Atlântico, mas sim um empreendimento pedagógico, é ao mesmo tempo uma forma não experimentada até agora de utilização do rádio, nem de longe o mais importante, mas uma entre uma série de tentativas que utilizam a poesia com objetivos de exercício (Apud Koudela, 1991, p. 45).

A peculiaridade deste texto reside na primazia de sua proposta, que visava utilizar a mídia radiofônica como instrumento de difusão de ideais e de uma nova forma de escrita dramática, incorporando seu próprio meio, o rádio, como personagem do texto. Trata-se da única peça de Brecht escrita para o rádio, porém ela já evidencia o interesse de Brecht (herança de sua parceria com Piscator) em unir teatro e novas mídias, como vídeos e projeções, que estariam constantemente presentes no trabalho do dramaturgo alemão.

17 No original “To Hindemith it represented a logic extension of his concern with *Gemeinschaftsmusik*, or community music, which would educate via the pleasure of performing together; it simply added a further stratum by means of an instructive text”.

Este texto, assim como *A peça didática de Baden-Baden sobre o acordo*, reverbera o impacto causado pelos avanços da conquista aérea no imaginário popular. Tal marco é consolidado graças ao voo transcontinental de Charles Lindbergh, que atravessou o Atlântico em maio de 1927, partindo de Nova York e aterrissando em Paris no dia 21 daquele mês. Isso aconteceu duas semanas depois da tentativa infeliz dos pilotos Charles Nungesser e François Coli, que partiram de Paris a Nova York em 8 de maio e tragicamente desapareceram.

Assim, *O voo sobre o oceano* retrata o embate entre os aviadores e os antagonistas de sua conquista: as forças da natureza (o nevoeiro, a nevasca e a chuva), possíveis problemas mecânicos, a opinião pública, além de seu próprio cansaço, até atingirem seu objetivo.

Importantes reflexões de Brecht sobre *O voo sobre o oceano* foram traduzidas por Koudela (1991) e merecem nossa atenção:

1. *O Voo sobre o oceano*, não como prazer, mas como meio de aprendizagem. *O voo sobre o oceano* não tem valor, se a partir dele não for realizado um aprendizado. Não possui valor artístico que justifique uma encenação, que não tenha por objetivo a aprendizagem. Ele é um OBJETO DE APRENDIZAGEM e se divide em duas partes. A primeira (o canto dos elementos, os coros, os ruídos da água e dos motores etc.) tem a tarefa de possibilitar o exercício, isto é, introduzi-lo e interrompê-lo, o que é realizado da melhor forma por um aparelho. A outra parte PEDAGÓGICA (a do aviador) é o texto para o exercício: aquele que se exercita é o ouvinte de uma das partes do texto e o enunciador da outra parte. Dessa forma, resulta um trabalho conjunto entre o aparelho e os que se exercitam, sendo mais importante a exatidão que a expressão. O texto deve ser falado e cantado mecanicamente, no final de cada verso deve-se parar, a parte que é ouvida há de ser lida mecanicamente.

DE ACORDO COM OS FUNDAMENTOS: O ESTADO DEVE SER RICO, O HOMEM DEVE SER POBRE, O ESTADO TEM O DEVER DE PODER MUITO, AO HOMEM POUCO É PERMITIDO, O ESTADO DEVE, NO QUE CONCERNE À MÚSICA, PRODUZIR TUDO AQUILO QUE EXIGE APARELHOS ESPACIAIS E CAPACIDADES ESPECÍFICAS ENQUANTO O INDIVÍDUO DEVE REALIZAR UM EXERCÍCIO. SENTIMENTOS VAGOS PROVOCADOS POR MÚSICA, PENSAMENTOS ESPECIAIS COMO SÃO PENSADOS AO OUVIR MÚSICA, RELAXAMENTO DO CORPO QUE FACILMENTE OCORRE AO OUVIR MÚSICA SÃO DISTRAÇÕES DA MÚSICA. PARA EVITAR ESSAS DISTRAÇÕES, CADA INDIVÍDUO DEVE PARTICIPAR DA MÚSICA, SEGUINDO AQUI TAMBÉM O PRINCÍPIO: FAZER É MELHOR DO QUE SENTIR, AO ACOMPANHAR A MÚSICA NO LIVRO COM OS OLHOS E ACRESCENTAR PARTES E VOZES CANTANDO-AS PARA SI MESMO OU EM CONJUNTO (SALA DE AULA).

2. Não servir o rádio, mas transformá-lo. Para o rádio existente, *Voo sobre o Oceano* não deve servir ao uso, mas ELE DEVE TRANSFORMÁ-LO. A concentração crescente dos meios mecânicos, assim como a crescente especialização na formação – processos que devem ser apressados – exigem uma reação do ouvinte, sua ativação e sua reintrodução como produtor.

3. O experimento com o rádio em Baden-Baden
O aproveitamento do *Voo sobre o oceano* e a utilização do rádio em sua forma transformada foram demonstrados com uma encenação no Festival de Música em Baden-Baden em 1929. Do lado esquerdo do palco, ficou a orquestra do rádio com seus aparelhos e cantores, do lado direito, o ouvinte, o qual, com uma partitura diante de si, fazia a parte pedagógica do aviador. Ele cantava as notas, acompanhado pelos instrumentos fornecidos pelo rádio. As partes faladas eram lidas por ele, sem que identificasse os seus próprios sentimentos com o conteúdo emocional do texto, interrompendo ao final de cada verso, portanto como um tipo de EXERCÍCIO. Na parte de trás do palco estava a teoria, que era assim demonstrada.

4. Porque o *Voo sobre o oceano* não pode ser utilizado como objeto de aprendizagem e o rádio pode ser transformado.

Este exercício serve à disciplina, que é o fundamento da liberdade. O indivíduo há de querer o prazer e não um objeto de aprendizagem que não lhe traz lucro nem vantagens sociais. Exercícios como esse só servem aos indivíduos quando são úteis ao Estado, e eles só serão úteis ao Estado que quer ser útil a todos igualmente. O *Voo sobre o oceano* não tem portanto valor estético nem revolucionário independentemente de sua aplicação, que só poderá ser organizada pelo Estado. Mas sua aplicação correta o torna, ainda assim, a tal ponto “revolucionário” que o Estado vigente não tem interesse em organizar esses exercícios.

5. Encenações com aplicações erradas de concerto

Pode-se mostrar de que forma a aplicação determina o texto com o seguinte exemplo: a figura de um herói público no *Voo sobre o oceano* poderia ser utilizada para induzir eventuais ouvintes de um concerto musical a se separarem do coletivo através da identificação com o herói. Em uma encenação de concerto musical, portanto incorreta, a parte do aviador deve ser cantada por um coro, para que o sentido do coro não seja totalmente destruído. (Brecht apud Koudela, 1991, p. 47).

A longa citação merece análise de cada uma de suas partes, pois elas concentram importantes sentidos para o presente estudo. No trecho 1, o autor já destaca o verdadeiro objetivo de seu texto: trata-se de uma obra que, caso seja apenas apresentada diante de um público, não atingirá a plenitude de seu valor artístico. Seu potencial será apreciado por aqueles que efetivam aprendizado através do exercício prático com as falas dos aviadores (proposta para a qual ele até elaborou instruções que visam impedir a identificação, como a sugestão de fala intercalando canto, voz mecanizada e pausas), ao mesmo tempo em que escutam a intervenção mecânica das partes narradas através do rádio.

Ou seja, a pedagogia proposta para *O voo sobre o oceano* incorpora e valoriza o ato de ler, de dizer e de ouvir do sujeito que pratica o exercício com a peça didática, evitando que ele caia nas “distrações da música” e assim exerça continuamente seu espírito crítico. Dessa forma, seria possível realizar o desejado processo de transformação da mídia radiofônica apontada por Brecht no trecho 2, que não mais expropriaria a função de produtor cultural dos ouvintes.

Portanto, a retomada do papel do ouvinte como produtor e sujeito de uma experiência formativa e crítica justifica o destaque dado por Brecht, no trecho 3 da citação, ao experimento que ele realizou no festival de Baden-Baden, com um ator em cena simulando o papel do ouvinte que lê em voz alta (e de forma pausada, como num exercício, a fim de evitar a identificação de seus sentimentos aos sentimentos do aviador). Já é possível identificar aqui indícios das propostas de trabalho interpretativo para o ator do teatro épico, algo que Brecht desenvolverá, na teoria e na prática, junto aos atores de suas encenações ao longo de toda sua carreira.

No entanto, o título do trecho 4 já evidencia a necessidade de uma nova ordem política que apoie e dê sentido a tal proposta pedagógica, sustentada na possível transformação da função de um meio de comunicação poderoso, cuja utilidade estava apenas voltada ao divertimento fortuito, em um meio de formação e questionamento da ordem estabelecida. Daí seu cunho revolucionário, que não deve ser esvaecido pelo uso errado da proposta, como bem atesta o trecho 5.

Para Brecht, a encenação de *O voo sobre o oceano* na forma de um concerto, no qual a peça fosse interpretada como a jornada de um avião heroico representado por um cantor, obteria efeito contrário àquele pretendido por sua proposta artística e pedagógica com tal peça. Daí sua recomendação de que, caso apresentada em forma de concerto, tal papel deveria ser desempenhada por um coro, em uma medida que, novamente, visa evitar a empatia da audiência com o personagem.

No dia seguinte à apresentação de *O voo sobre o oceano*, exatamente em 28 de julho de 1929, é apresentado em forma de recital o texto *Lehrstücke*, que mais tarde seria renomeado como *A peça didática de Baden-Baden sobre o acordo*. Encenada pelo próprio Brecht e com música composta por Paul Hindemith, esta peça revisita o universo apresentado pelo *O voo sobre o oceano*, porém amplia a parábola do voo com vistas a uma discussão mais abrangente: não se trata mais de expor a superação do homem ante as intempéries da natureza; agora, o homem terá que enfrentar suas próprias instituições sociais.

Consolida-se, no texto de *A peça didática de Baden-Baden sobre o acordo*, o conflito entre o indivíduo e a sociedade, tema este que será explorado em todas as peças didáticas que Brecht escreverá dali em diante. Tal universo vai constituir o cerne do projeto pedagógico de tais peças, pois elas vão explorar justamente a fricção entre o individualismo e o espírito democrático da vida em comunidade.

Neste texto, um coro composto por quatro aviões acidentados pede ajuda ao coro composto por habitantes de uma cidade. Tal apelo é feito com o mesmo trecho com que *O voo sobre o oceano* é concluído¹⁸, o que prontamente já estabelece um vínculo de encadeamento entre as duas obras.

O coro dos cidadãos (denominado pelo autor como Coro de Controle), por sua vez, ao invés de atender prontamente à solicitação, decide interrogar a multidão (um terceiro coro, composto pelos espectadores ou ouvintes da obra) e questionar: “O homem ajuda o homem?”.

Diante de tal pergunta, são estabelecidos os “Inquéritos para saber se o homem ajuda o homem”. No primeiro deles, o coro retruca com a frase “Nem por isso o pão ficou mais barato!”, manifestando sua indignação diante do desenvolvimento da espécie humana, a cada estrofe em que o líder do coro professa. Ou seja, embora tenha se reunido em cidades, embora tenha criado a máquina a vapor e se desenvolvido tecnologicamente e cientificamente e embora tenha explorado a natureza e descoberto novos continentes, ainda assim o homem não foi capaz de tornar o alimento acessível a todos de sua espécie.

No segundo inquérito, Brecht propõe a exibição de 20 fotografias que deveriam mostrar como, em nossos tempos, os homens são massacrados pelo homem. Ao final, a multidão afirmaria que o homem não ajuda o homem.

18 Trata-se do “Relatório sobre o que ainda não foi alcançado”: “No tempo em que a humanidade/Começava a se conhecer,/Nós construímos aviões,/Com madeira, ferro e vidro,/E atravessamos os voando;/Por sinal, com o dobro da velocidade do furacão./Nossos motores eram/Mais fortes que cem cavalos, mas/Menores do que apenas um./Durante mil anos tudo caiu de cima para baixo,/Com exceção dos pássaros./Nem mesmo nas mais antigas pedras/Encontramos qualquer sinal/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. (Versão elaborada por Luísa Bresolin, Marina Sell e Vanessa Civiero para encenação de *BadenBaden*).

No terceiro e último, um número de palhaços é apresentado, e embora seja apresentado como um número no qual “homens ajudam um homem”, o que se vê é o oposto disso: dois palhaços, aproveitando-se da ingenuidade de seu patrão, acabam por mutilá-lo, sempre com a desculpa de que estão fazendo o melhor para ele. A conclusão dos inquêritos é, portanto, de que o homem não ajuda o homem.

A multidão decide então que o homem não ajuda o homem. Portanto o travesseiro e a água, ambos solicitados pelos aviadores acidentados, são jogados fora. A justificativa para tal ato vem na fala da multidão, em um texto que compõe a parte principal da cena “A Recusa da ajuda”:

Com certeza vocês já viram
Ajuda em alguns lugares
Sob diferentes formas. Gerada por um estado de coisas
Que ainda não conseguimos dispensar:
A Violência.
Ainda assim, nós os aconselhamos a enfrentar
A cruel realidade
Com uma crueldade ainda maior. E,
Abandonando a condição que gera a necessidade,
Abandonem a necessidade. Portanto
Não contem com ajuda:
Ao se recusar a ajuda a violência é necessária.
Ao se obter a ajuda a violência também é necessária
Enquanto a violência reina, a ajuda poderá ser recusada.
Quando a violência não reinar mais, a ajuda não será mais necessária.
Por isso, em vez de pedir ajuda, é preciso abolir a violência.
Ajuda e violência constituem um todo,
E o todo precisa ser transformado¹⁹

O que temos nesse fragmento é um argumento complicado, nada fácil de acompanhar. Ele parte da ideia de que a **ajuda**, algo que todos conhecemos, tem sua origem na **violência**. Brecht não define o que ele entende por violência de maneira explícita nesse momento; mas é essa violência que gera a necessidade da ajuda.

Ou seja, a ajuda e violência estão ligadas de forma cíclica, e a única maneira de encerrarmos esse processo é abandonando a necessidade da ajuda. Se a ajuda não mais existir, não haverá mais violência. Portanto ambas constituem um todo que precisa ser transformado.

Podemos considerar possível uma interpretação simples: o que Brecht chama de violência é o próprio sistema capitalista em que estamos inseridos. A violência gera a necessidade de ajuda, ou seja, isso é alimentado pelo próprio sistema ao qual se solicita socorro. A única maneira de acabar com essa situação é mudar todo o sistema.

Ante tais palavras, o coro dos acidentados toma consciência da iminência de sua morte. Segue então a cena da “Contemplação dos Mortos”. Nesta cena, Brecht solicita que sejam projetadas dez fotografias de mortos. Em seguida, essas mesmas imagens são reapresentadas. Diante delas, os acidentados fazem um apelo desesperado a favor de sua própria vida.

19 Versão feita por Luísa Bresolin, Marina Sell e Vanessa Civiero para encenação de *BadenBaden*. Todos os trechos do texto a seguir são originados desta mesma versão.

Inicia-se então a leitura, por um narrador, de uma parábola que versa sobre morte, perda e abandono. Tal trecho é concluído da seguinte maneira:

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 grandeza.

(...).

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

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

Aparece então, neste momento, o tema principal da peça: a questão do acordo (*Einverständnis*). Este é o assunto que permeia todas as peças didáticas seguintes, evidenciando que Brecht elege tal questão como um dos fundamentos para o estudo das relações dos homens entre si, das relações entre o indivíduo e a coletividade, e também das relações entre os indivíduos e o Estado.

Em *A peça didática de Baden-Baden sobre o acordo*, para atingir o “ato de entrar em acordo”, o coro submete os quatro aviadores acidentados a um exame. Nesse exame, na medida em que surge a consciência daquilo a que se pode renunciar, o coro se divide em duas partes: três homens, que passam a ser denominados como “mecânicos”, expressam seu desejo de “estar de acordo”.

Apenas um dos membros do coro, que passa a ser chamado de “aviador acidentado”, expressa a renúncia ao acordo. Ele considera que não foi suficientemente enaltecido, que voou a uma altura extraordinária e, enfim, que jamais morrerá. Se não pode renunciar a nada, então ele acaba expulso pelo coro de cidadãos “acordados”, que na cena final exaltam a possibilidade de transformar o mundo incessantemente, aperfeiçoando-o sempre.

Trata-se de uma conclusão paradoxal: para seguirmos em comunidade, devemos abandonar a nós mesmos. Porém um dissidente, que não abandona a si mesmo, é expulso. Estamos então diante de uma das questões essenciais ao pensamento e prática democráticas: como tolerar o intolerante?

Surge assim uma das estratégias de estranhamento elaboradas por Brecht: a exposição de comportamentos associativos, de antiexemplos, que por gerarem estranheza e fugirem da lógica de comportamento tradicional, provocam discussões e conseqüente aprendizado.

Sobre a repercussão da primeira apresentação desta obra, Ewen (1991, p.226) vai afirmar:

Como se a própria cantata não fosse provocação suficiente, Brecht introduziu um interlúdio grotesco e macabro para sublinhar o tema de que o homem não ajuda o homem. Três palhaços apareciam, um dos quais um gigante, o Sr. Schmitt, deixava-se serrar em pedaços, membro por membro, pelos outros dois, numa demonstração de como “o homem ajuda o homem”. Como era de se esperar, houve um escândalo. E este não foi suavizado pela projeção de filmes que mostravam assassinatos. Gerhart Hauptmann, um dos espectadores, contou que saiu furioso. Um crítico disse que desmaiou. Mais tarde, surgiram dissensões entre Hindemith e Brecht, cada qual desejando mudanças que o outro vetava, de modo que, com esse impasse, o trabalho não pode prosseguir.

Anos depois, Brecht lembrou: “Na apresentação da *Peça didática de Baden*, o dramaturgo e o compositor estavam visivelmente presentes no palco e intervinham constantemente. O dramaturgo indicou o momento em que o palhaço devia atuar e, quando o público recebeu com ruidosa reprovação o filme mostrando pessoas mortas, o dramaturgo orientou para que o narrador anunciasse, no final: Haverá mais uma mostra de cenas de morte, que foram recebidas com tanto antagonismo. E o filme foi projetado novamente”.

A questão da violência explícita utilizada pelo dramaturgo parece radicalmente distante do desejo de “aquiescência” e de renúncia ao individualismo propagada na discussão temática da peça: o *Einverständnis* (o ato de consentir). Mas o dramaturgo se manifesta nesses paradoxos, como a sua *Lehrstück* seguinte vai demonstrar.

Aquele que diz sim estreou em 1930, no Instituto Central de Educação e Instrução de Berlim, com música de Kurt Weill, encenada por alunos e uma orquestra amadora. No texto, baseado em uma pequena peça de teatro não denominada *Taniko*, ou o *Lançamento do Vale*, a fábula simples é mais uma vez estruturada em forma coral, havendo revezamento entre parcelas de texto a serem pronunciados por coletivos, e outros momentos por protagonistas individuais.

A primeira fala já exacerba a questão do *Einverständnis*: “O mais importante de tudo é aprender a estar de acordo”. E para demonstrar isso, acompanhamos a viagem de um menino, que solicitou a seu professor a possibilidade de acompanhar uma ida às montanhas em busca de soluções para uma epidemia que assola a cidade. O menino, cuja mãe está doente, recebe autorização para acompanhar a excursão, mas durante a viagem, ele também percebe ser vítima da doença.

Diante disso, o professor pergunta para o menino se ele quer que o grupo retorne à cidade, esclarecendo ainda que o costume exige que o menino deva afirmar que não deseja que o grupo volte. O menino então diz “sim” ao costume, mas pede para ser jogado no vale, ao invés de ser abandonado em meio ao caminho. O grupo então aceita sua ideia. A peça se encerra com a narração desse ato pelos integrantes do “Grande Coro”.

O texto demonstra qualidade no seu preciso uso das palavras e utiliza bastante o recurso narrativo, no qual os próprios personagens narram suas ações e comentam suas próprias decisões. Além disso, Brecht segue explorando o recurso da fala em coro, já testado nas peças didáticas anteriores.

Sobre a recepção a tal texto, Ewen (1991, p.229) vai afirmar:

Mais uma vez a peça despertou grande controvérsia. Já que seu conteúdo não era abertamente político, críticos burgueses, religiosos e leigos aprovaram-na. (...) Mas os críticos e questionadores mais incisivos e sagazes da Lehrstück seriam encontrados entre os discípulos da escola de Karl Marx, em Berlim-Neukoln. Fizeram perguntas relevantes. Por que os companheiros do menino não podiam salvá-lo, amarrando uma corda ao redor dele? A decisão fora realmente necessária? Por que o grupo inteiro não voltara levando o menino consigo? A vantagem a ser obtida pela expedição era maior do que o sacrifício de morte do rapazinho?

Diante de tais questões, a atitude tomada por Brecht é bem conhecida: ele escreveu uma segunda peça, *Aquele que diz não*. Agora, praticamente na mesma situação criada pelo primeiro texto (embora aqui a questão da epidemia não esteja presente: o pretexto para a viagem pelas montanhas é apenas uma expedição, e o menino, cuja mãe está doente, quer encontrar remédios para ela), o menino diz não ao “grande costume”.

O costume aqui, diferentemente do primeiro texto, não é abandonar o membro doente da excursão nas montanhas, mas sim jogá-lo no vale. Essa diferença sugere que, entre uma história e outra tenham se passados muitos anos, e que durante esse tempo uma nova lei foi instaurada em relação ao problema proposto. Assim, a negação do menino ao grande costume certamente promoverá, mais que uma solução a seu problema pontual, uma possível mudança na tradição instituída.

A partir da escrita desse *Aquele que diz não*, Brecht solicitou que os dois textos passassem a ser trabalhados juntos, certamente tendo em vista que a relação antitética entre ambos produziria debate fértil nos grupos que se ocupassem desses textos. Dessa forma, o autor instaurava o processo dialético, abrindo aos jogadores a possibilidade de tentar equacionar o problema trazido à tona pelas duas respostas possíveis a uma mesma situação.

Tal abertura não está tão explícita em *A Decisão*, peça didática de 1930, com partitura composta por Hans Eisler. Em certa medida, este texto retoma a questão central de *Aquele que diz sim* e *Aquele que diz não*, ao analisar as consequências de uma escolha feita em nome da coletividade.

Aqui, formas do teatro épico, que já se destacavam no texto anterior pelo uso das narrações e comentários feitos pelos próprios agentes das ações, consolidam-se graças à estratégia desenvolvida por Brecht para instaurar a fábula: em um tribunal, enquanto os agitadores são julgados pelo assassinato do jovem camarada, os fatos são dramatizados em forma de *flashback*, a partir da narração dos fatos. Retoma-se aqui a ideia de tribuna (recurso já presente em *A peça didática de Baden-Baden sobre o acordo*), no qual o “coro controlador” – espécie de consciência comunitária - analisará e julgará a situação apresentada ao longo de oito cenas.

A história é simples: um quarteto de agitadores que sai de Moscou rumo a Mukden, na fronteira com a China, acolhe um jovem camarada que pede para fazer parte da luta comunista. O jovem camarada aceita as condições explicitadas pelo grupo de agitadores, inclusive renunciando ao próprio nome e nacionalidade. O título da cena é, exatamente, *A Anulação*.

Mas daquele ponto em diante, o jovem camarada não consegue controlar sua impulsividade: ele é rapidamente descoberto quando se infiltra entre os cules (empregados de baixo *status* que fazem diversos serviços por pouco dinheiro), pois discute com o inspetor;

depois, é descoberto durante uma distribuição de panfletos propagandistas em uma greve, pois briga com um policial. Depois, comprometeu a estratégia dos agitadores junto aos carregadores, por se negar a jantar com o comerciante que lhes forneceria armas.

Os agitadores justificam a permanência do jovem camarada por sua influência útil junto aos desempregados. Mas, repentinamente, ele decide que é hora de iniciar a luta armada. Afirma que há um novo líder capaz de deflagrar a revolta. O jovem camarada não aceita os argumentos dos agitadores: esse suposto líder é, em verdade, um agente ligado ao inimigo. Por fim, ele nega os ensinamentos do Partido, clama por ação urgente e defende a ação individual e apaixonada em oposição à racionalidade demonstrada pelos agitadores. A cena de sua morte é a que segue:

O Jovem Camarada – Já vi demais.
Não me calarei por mais tempo.
Por que calar-me ainda?
Se eles não sabem que têm amigos,
Como se levantarão?
Por isso, coloco-me à sua frente,
Como aquele que sou e diz o que é.
(Ele tira a máscara e grita)
Viemos ajudá-los. Viemos de Moscou.

Os quatro agitadores – E olhamos, e no crepúsculo
Humano, aberto e sincero. Ele havia
Rasgado a máscara.
E das casas
Os oprimidos gritavam: quem
Incomoda o sono daqueles que estão exaustos?
E uma janela se abriu, e uma voz gritou:
Aqui há elementos estranhos! Pequem os provocadores!
Assim fomos descobertos!
E já ouvimos os canhões
No centro da cidade, e os ignorantes falavam:
Agora ou nunca! E os desarmados gritavam:
Saíam de suas casas!
Mas ele não parava de berrar
Em plena rua
E o abatemos,
O erguemos e deixamos rapidamente a cidade²⁰.

Dessa forma, carregada de impressionante lirismo e de detalhes referentes ao momento em que a decisão foi tomada, o assassinato do jovem camarada é narrado pelos agitadores diante do tribunal. A análise do coro de controle apoia a decisão tomada pelos camaradas. O texto termina com o elogio da decisão tomada pelos agitadores:

O coro de controle - O seu trabalho foi bem sucedido,
Vocês propagaram
Os ensinamentos dos clássicos,
O ABC do comunismo.

20 Tradução de Ingrid Koudela publicada no volume 3 do Teatro Completo de Bertolt Brecht pela Editora Paz e Terra.

Aos ignorantes ensinamentos sobre a sua situação;
Aos oprimidos, a consciência de classe,
E aos conscientizados, a experiência da revolução.
E lá também a revolução está em marcha,
E as fileiras de combatentes estão organizadas também lá.
Estamos de acordo com vocês.
Seu relato nos mostra o quanto
É necessário para se transformar o mundo:
Raiva e pertinácia, saber e revolta,
Intervenção rápida, profunda ponderação,
Fria tolerância, infinita perseverança.
Compreensão da parte e compreensão do todo:
Só ensinados pela realidade é que podemos
Transformar a realidade.

A polêmica em torno da estreia de *A Decisão* foi enorme. O texto foi rejeitado pelo comitê artístico do Festival de Música Nova de Berlim, liderado por Paul Hindemith, antigo parceiro de Brecht, então à frente da curadoria do evento.

A estreia acabou acontecendo em 10 de dezembro daquele ano, com a colaboração do Coro de Trabalhadores da Grande Berlim e atores profissionais. As polêmicas prosseguiram, e o texto nunca chegou a ser uma unanimidade, sendo acusado de pura propaganda stalinista pela burguesia ou de ingenuidade política, pela esquerda. O fato é que Brecht recusou sistematicamente aprovar encenações deste texto, conforme a seguinte carta, escrita em 1956, direcionada a Paul Patera (apud Koudela, 1991, p.59):

A Decisão não foi escrita para espectadores, mas sim para o ensinamento de atores. Encenações diante de um público suscitam, por experiência, nada mais do que afetações morais geralmente de tipo medíocre por parte do público. Por isso há mais tempo não libero a peça para apresentações. A pequena peça *A exceção e a regra* é muito mais adequada para ser ensaiada por teatros não profissionais.

Em *A Decisão*, o autor radicaliza a ideia de comportamento associal, propondo o embate entre duas manifestações certamente injustificáveis: a impulsividade do jovem camarada (que compromete a ação da qual ele decidiu fazer parte) e o ato assassino dos agitadores (um crime contra a vida humana). Porém a peça termina com uma forte provocação: o tribunal aceita o assassinato como medida justa diante da situação imposta.

Será que a peça traduz exatamente uma tese que Brecht defenderia? Analisar o texto dessa forma rejeita a própria noção das peças didáticas, que são textos que devem gerar processos de análise e crítica por parte dos jogadores, que podem rejeitá-lo. Em entrevista dada a Pierre Abraham (apud Koudela, 1991, p. 66), o dramaturgo vai afirmar:

_ Esta peça não foi escrita para ser lida. Esta peça não foi escrita para ser assistida.
_ Para quê então?
_ Para o jogo. Para um jogo em grupo. Ela foi escrita não para um público de leitores, nem para o público de espectadores, mas exclusivamente para alguns jovens que queiram se dar ao trabalho de estudá-la. Cada um deles deve passar de um papel a outro e assumir, sucessivamente, o lugar do acusado, dos acusadores, das testemunhas, dos juízes. Nestas condições, cada um deles irá submeter-se aos

exercícios da discussão e terminará por adquirir a noção – a noção prática do que é a dialética. (...) O senhor faz bem em me falar de *A Decisão*. Isso me lembra que devo escrever, para esta peça e algumas outras da mesma natureza, um prefácio comum. Aí explicarei o que acabo de dizer, e por que, com que objetivo preciso as escrevi. Assim o leitor ficará prevenido de que não deve procurar nelas tese ou antítese, argumentos a favor ou contra tal opinião, acusações ou defesas que coloquem em questões suas maneiras de ver, mas exclusivamente exercícios de agilidade, destinados àquele tipo de atletas do espírito como devem sê-lo os bons dialéticos. O julgamento bem ou mal fundamentado é um outro assunto que apela para elementos que não introduzi naqueles debates.

Com *A Decisão*, o autor atingiu um ponto nevrálgico em um momento político extremamente delicado da política alemã, com a ascensão do nazismo e os setores direitistas temendo a ascensão do comunismo. A radicalidade da provocação expressa neste texto não foi compreendida de forma clara, e nem poderia, uma vez que o texto em si não carrega as propostas que embasam o projeto das peças didáticas de Brecht. A leitura que Lehmann (2009, p.281) faz da peça pode fornecer outros parâmetros a esta questão:

A paixão do jovem companheiro é o código secreto do incomensurável, do indivíduo característico, que não faz parte de nenhuma medida, mas que, ao mesmo tempo e justamente por isso, contém a força anárquica daquele movimento que o joga no frio e na fossa de cal. A resistência contra a dissolução de si próprio a favor da razão, da tática revolucionária, é finalizada pela constatação de uma “decisão”. Mas ela não é uma sentença. (...)

A própria tomada de decisão é sem medida, pois a medida não pode ser medida por ela própria. Se a medida não puder ser medida em outrem, ela pode ser retirada. A retirada da “decisão” (ou da razão) não significa a negação da medida. Ela é suspensão, colocada em pendência. Em *A Decisão* trata-se da suspensão da medida e não a sua negação. Mediante uma estética sutil do exagero, o texto tem o cuidado de que a finalização não pareça uma resposta; a medida não é uma sentença. Justamente por ser a razão demasiadamente justa, e o jovem companheiro *notoriamente* injustiçado, a peça não pode ser lida como sendo uma tese. A tese da disciplina, que é lida até hoje no texto, fica ambígua. A medida não se transforma numa sentença, que seria uma determinação.

A interpretação de Lehmann ajuda a comprovar o quanto o suposto prefácio às peças didáticas, mencionado por Brecht na entrevista reproduzida anteriormente, teria sido útil a essa parcela de sua dramaturgia, da qual constam ainda dois outros textos: *A exceção e a regra* e *Os horácios e os curiácios*, e os fragmentos *A decadência do egoísta Johann Fatzer* e *O maligno Baal: o associal*.

No primeiro deles, o tema “o homem ajuda o homem?”, já discutido n’*A Peça didática de Baden-Baden sobre o acordo* reaparece, e um comerciante é absolvido em um julgamento no qual assume ter matado seu empregado. Sua justificativa: como ele poderia saber que o homem a quem tanto explorou seria capaz de lhe ajudar? Seu argumento é aceito pelo juiz.

Já *Os horácios e os curiácios*, escrita em 1934, nunca foi encenada por Brecht. Nessa “peça escolar” está em questão a luta territorial entre os povos que dão título à obra. Neste texto, ele radicaliza a condição da encenação em coro, com os protagonistas basicamente na

condição de corifeus. Também chamam atenção as várias sugestões feitas pelo dramaturgo à encenação: estratégias para identificar os grupos (bandeiras coladas à roupa), tipo de movimentação dos atores, disposição e elementos usados no cenário e uso dos títulos das cenas, entre outras tantas propostas.

Os citados fragmentos *A decadência do egoísta Johann Fatzer* e *O maligno Baal: o associial* permaneceram incompletos por representarem um desafio ao dramaturgo, que confrontou-se com esses materiais, mas não conseguiu conformá-los de maneira definitiva. No caso de *Fatzer*, Brecht não chegou a um consenso se tal material viria a ser uma *Lehrstück* ou uma peça épica. Já *O maligno Baal: o associial* foi uma tentativa de retomar o protagonista da primeira peça de Brecht, um poeta libertino, no contexto das peças didáticas. Embora inacabados, esses fragmentos demonstram potencial e a experimentação com tais modelos de ação é recorrente, conforme analisa Koudela (2001).

O fato é que, com o exílio de Brecht, o projeto das peças didáticas, com sua constante experimentação formal e abordagem controversa de temas políticos e sociais, cedeu lugar à pesquisa e formalização de seus textos das “peças épicas de espetáculo”²¹, que fez famosa mundialmente sua dramaturgia. Fora da Alemanha, o contexto das organizações de esquerda (sindicatos, corais operários, escolas progressistas e festivais de música experimental) não estava mais à sua disposição, e o projeto das peças didáticas acabou ficando à sombra de seus textos mais famosos.

É importante pensar esse projeto nos termos expostos por Storch (2004, p.196):

Brecht desenvolveu a peça didática com atores leigos dos coletivos. Eles mesmos deviam experimentar e analisar o material do texto na representação. Numa anotação chamada *Documento Fatzer: como objeto de Análise e Instrução*, Brecht explicita: “O fim para o qual um trabalho é realizado não é idêntico ao fim para o qual é usado. Assim, o Documento Fatzer foi escrito em primeiro lugar para a aprendizagem de quem o escreveu. Se ele se transforma depois em objeto de ensino, os alunos aprenderão com ele algo totalmente diferente daquilo que o escritor aprender. Eu que escrevo não preciso dar acabamento a nada. Basta que eu me instrua a mim mesmo. Eu dirijo apenas a análise, e o espectador por sua vez pode analisar o método usado por mim”.

Esse repasse ao leitor, ao espectador, para que ele trabalhe com o material identificando o método – para poder mobilizar e controlar suas experiências – foi uma liberação dos limites estabelecidos da transmissão. Não era o mundo que devia ser reproduzido e fornecido como modelo, numa forma que se confirmava a si mesma. Antes era necessário disponibilizar as ferramentas. Para o próprio Brecht tratava-se do desafio de progredir em seu desejo de conhecer. Um ensaio dos recursos. Tudo era instrumento de pesquisa sobre o estado em que a sociedade se encontrava. Um recurso para ela se reunir em uma comunidade. Uma forma marcada decididamente pelo uso da música, pela utilização de coros. Uma forma que podia encontrar o seu lugar de encenação em qualquer lugar, pois a encenação criava o seu espaço lá onde estava o grupo, a organização. Foi assim que se realizou na arte a ideia dos conselhos, ou seja, a ideia verdadeiramente comunista. Ela se opunha à prática do partido de massa bolchevista cuja orientação vinha de Moscou.

21 *Schaustück*, ou “peças épicas de espetáculo”, representam a vertente mais conhecida da dramaturgia brechtiana, são os textos que, encenados, pretendem beneficiar os espectadores. Já as *Lehrstücke*, ou peças didáticas, visam promover experiência e conscientização nos jogadores.

A citação expressa o vínculo que há entre o ato de escrever e o ato de pesquisar e aprender para Brecht, situando especificamente seu trabalho com *Fatzer*. Este aprendizado do autor com a escrita se traduz em obras cuja proposta principal estava não na materialidade do texto, mas na potência da poesia como instauradora de processos coletivos de pesquisa e descoberta cênica. Aí reside o interesse fundamental pelas peças didáticas.

A proposta é de que o fazer teatral, instaurado a partir da análise crítica dos textos erigidos para fins de análise social e política, abre campo para um projeto de aprendizado em grupo e em ação cênica. Mas a questão que sempre está a critério dos agentes interessados em utilizar os preceitos teóricos e práticos das peças didáticas é: como instaurar processos a partir desses textos?

PRESSUPOSTOS PEDAGÓGICOS

Devemos estar atentos à longa citação a seguir, um texto denominado “Equívocos sobre a peça didática”, escrito por Brecht em 1931 (apud Koudela, 1991, p.22):

Para evitar um novo equívoco: a questão não deve ser se no interesse do ensino teria sido melhor esconder a intenção de ensinar. Muitas pessoas, entre elas as mais “avançadas”, exigem de fato que o ensinamento seja oculto, querem ser ensinadas de uma forma subterrânea, refinada, intrigante. Detestam o dedo em riste, e querem conhecer através da flor. Já do ponto de vista social, o doutrinário é tido como deselegante. Eu seria injusto com meus amigos que querem conhecer através da flor (de forma graciosa), se não considerasse seriamente suas propostas e ponderações. Eles acreditam – sem levar em conta os efeitos do choque social – antes na eficácia pedagógica de uma forma de ensino de tipo concreto, que permanece puramente contemplativo e que resiste à abstração. Temem o choque social. É relativamente fácil mostrar-lhes que esse choque social é determinado socialmente e caracteriza apenas uma camada social que entende por aprendizagem algo muito bem determinado – a apropriação da cultura, a compra de uma mercadoria – e percebe o estudo como algo que os torna aptos para a carreira. Portanto uma camada que para nós não pode ser ensinada e é excluída. Eles, como nós, entendem a aprendizagem como um processo, sendo que se trata de um processo vitalício e constante de adequação às circunstâncias. Só o concluem ao morrer, não se ressentem quando são ensinados. Entendem não apenas que devem ser ensinados pelas circunstâncias como também pelos homens, e sabem até que as circunstâncias são em grande parte produzidas pelos homens, que também podem ser ensinados. Pois é justamente esse tipo de

circunstâncias, que de outro modo seriam fenômenos fetichistas do destino, o que as torna possíveis de serem manipuladas. Mas eles querem aprender através do caminho da experiência – da experiência sensível, de vivência. Eles querem o envolvimento, não querem ser confrontados. Diante deles é necessário defender o conceito da peça didática, da dramaturgia pedagógica. Ela é defendida, ao ser aprofundada. Portanto, agora não se coloca mais a questão: “deve-se ensinar?” Agora a questão é: “como se deve ensinar e aprender?”.

Para tal pergunta, não deve haver resposta única, sob o risco de ferir a própria proposta brechtiana. Mas interessa-nos averiguar as suposições que Brecht fazia acerca do tema, a fim de trilhar nossas próprias indagações adiante. No trecho previamente citado, o valor reside no esclarecimento feito por Brecht com relação ao que ele entende por pedagogia e sua relação com a experiência.

Ele faz instigante reflexão, esclarecendo sua compreensão do que seria experiência: trata-se da possibilidade de um confronto, e não de uma vivência, uma vez que esta que pode ser compreendida como envolvimento, uma imersão alienante. Dessa forma, Brecht comprova sua intenção pedagógica e a separa tanto do ensino doutrinário, ou seja, do ensino tradicional, e também das propostas educacionais vanguardistas, criticadas pelo suposto “aprendizado livre”. Para ele, o conhecimento se constrói no embate com a realidade e na possibilidade de aprendizado em grupo, ou seja, na compreensão de que é possível transformar os aspectos da realidade construídos pelos homens através do “choque” e da posterior reflexão sobre esse choque. O choque pode ser interpretado como o próprio ato de causar estranhamento.

Segundo Koudela (1991), o dramaturgo propõe que os instrumentos para o trabalho com as peças didáticas sejam o efeito de estranhamento e o “modelo de ação”. Sobre o primeiro, o próprio autor e muitos teóricos e artistas se debruçaram em consolidar possíveis estratégias de compreender a criação de efeitos de estranhamento na cena, a ponto de tal noção confundir-se com a própria teoria do teatro dialético de Brecht.

Nesse sentido, o autor defende que o fato de raciocinar sobre a cena é mais importante que se envolver emocionalmente com o que está sendo realizado sobre o palco. Isso é proposto com vistas a ampliar a relação dialética do público com seus textos, e no caso das peças didáticas, reforça a ideia de que a cena pode prescindir da noção tradicional de plateia. Nas peças didáticas, os próprios jogadores-observadores devem encontrar entre si e para si esse efeito.

O estranhamento é construído processualmente, na busca de efeitos que traduzem cenicamente questões já apontadas pelo texto e postas em confronto com a construção do jogo cênico. Por isso, o texto é compreendido como “modelo de ação”, ou seja, como matriz de uma cadeia de experimentos.

Várias características dramáticas da peça didática buscam provocar o efeito de estranhamento:

1. sua estrutura fragmentada, em quadros;
2. a primazia do ato narrativo em oposição a uma cena composta através de diálogos entre personagens;
3. a ênfase dada à análise crítica e historicização das ações ao invés de preocupar-se com o envolvimento da plateia e justificativas psicológicas às atitudes tomadas pelos personagens;
4. a própria reconstrução da noção de personagem, substituído pela estrutura em coros (o que enfatiza a sempre presente discussão entre indivíduo e coletividade);
5. a exploração de personagens que agem de forma associal, aparentemente valorizando indivíduos que agem de maneira contrária ao senso comum.

Nas peças didáticas, tais características são estudadas em ação cênica, pelo grupo de jogadores, com vistas a efetuar um ato artístico coletivo. Um dos objetivos disso é a realização de uma análise do comportamento humano e sua expressão em gestos e atitudes. Benjamin, em seu texto "O que é o teatro épico?" (Benjamin, 1996, p. 80), escrito na década de 30, afirma:

O teatro épico é gestual. Em que sentido ele é também literário, na acepção tradicional do termo, é uma questão aberta. O gesto é seu material, e a aplicação adequada desse material é sua tarefa. Em face das assertivas e declarações fraudulentas dos indivíduos, por um lado, e da ambiguidade e falta de transparência de suas ações, por outro, o gesto tem duas vantagens. Em primeiro lugar, ele é relativamente pouco falsificável, e o é quanto mais inconspícuo e habitual for esse gesto. Em segundo lugar, em contraste com as ações e iniciativas dos indivíduos, o gesto tem um começo determinável e um fim determinável. Esse caráter fechado, circunscrevendo numa moldura rigorosa cada um dos elementos de uma atitude que não obstante, como um todo, está escrita num fluxo vivo, constitui um dos fenômenos dialéticos mais fundamentais do gesto. Resulta daí uma conclusão importante: quanto mais frequentemente interrompemos o protagonista de uma ação, mais gestos obtemos. Em consequência, para o teatro épico a interrupção da ação está no primeiro plano.

O que Benjamin enfatiza é o valor do gesto, compreendido como *gestus*, elemento fundamental do trabalho dos atores nas peças brechtianas. Diz o próprio Brecht (*apud* Koudela, 1991, p. 101):

(...) ao falar de *gestus* não nos referimos à gesticulação; não se trata de movimentos das mãos no intuito de frisar ou explicar a fala, mas sim de atitudes gerais. Uma linguagem é gestual quando se fundamenta no *gestus*, quando revela determinadas atitudes do indivíduo que fala, assumidas perante outros indivíduos (...)

Dessa forma, podemos concluir que um dos aprendizados dos jogadores que trabalham com os textos das peças didáticas está em construir uma composição física que ressalte o comportamento social dos indivíduos, tornando legível a subjetividade dos

papéis a partir de seu comportamento perante seu grupo social. Essa concepção do trabalho dos atores desloca a busca por motivações internas dos personagens para a procura pelas manifestações corpóreas das relações interpessoais, sobretudo no que diz respeito às questões de poder e de trabalho entre os homens. Dessa forma, vale repetir, o ensinamento da peça didática está vinculado a um trabalho prático, no qual a dimensão estética não está condicionada apenas a uma “mensagem” explicitada no texto.

Vale a pena, portanto, retomar o fragmentado texto “Para uma teoria da peça didática” (Brecht apud Koudela, 1991, p.16):

A peça didática ensina quando nela se atua, não quando se é espectador. Em princípio, não há necessidade de espectadores, mas eles podem ser utilizados. A peça didática baseia-se na expectativa de que o atuante possa ser influenciado socialmente, levando a cabo determinadas formas de agir, assumindo determinadas posturas, reproduzindo determinadas falas.

A imitação de modelos altamente qualificados exerce um papel importante, assim como a crítica a esses modelos por meio de alternativas de atuação (improvisação) bem pensadas.

Não é necessário absolutamente que se trate apenas da reprodução de ações e posturas valorizadas socialmente como positivas; da reprodução de ações e posturas associadas também se pode esperar efeito educacional.

Padrões estéticos que são válidos para a criação de personagens de peça de espetáculo, estão fora de função na peça didática. Caracteres especialmente singulares, únicos, não aparecem, salvo se a singularidade e a unicidade constituírem um problema de aprendizagem.

A forma da peça didática é árida, mas apenas para permitir que trechos de invenção própria e de tipo atual sejam introduzidos. (Em *Os horácios e os curiácios*, por exemplo, pode haver antes de cada batalha um duelo de palavras dos generais, na *Decisão* é possível inserir livremente cenas inteiras, e assim por diante).

Para a forma de atuação valem as instruções do teatro épico.

O estudo do efeito de estranhamento é indispensável.

O domínio intelectual de toda a peça é imprescindível. Mas não é recomendável encerrar todo o ensinamento sobre a peça antes da atuação em si.

Em princípio, o efeito de aprendizagem também pode ser atingido quando o atuante conta com parceiros que representam no filme.

A música de acompanhamento pode ser feita de forma mecânica. Por outro lado, é proveitoso para os músicos criar a música para apresentações mecânicas (filme); eles têm então a possibilidade de experimentar sua própria invenção dentro dos limites dados pela peça.

Também para a atuação deve-se buscar, nos limites de certas determinações, uma atuação livre, natural e própria ao atuante. Não se trata, naturalmente, de um adestramento mecânico nem o restabelecimento de tipos médios, ainda que seja almejado o restabelecimento de um alto nível médio.

Na peça didática é possível uma enorme diversidade. Durante as apresentações de *A peça didática de Baden-Baden sobre o acordo*, o autor do texto e o autor da música ficavam no palco e interferiam constantemente. O autor do texto indicava aos clowns, abertamente, o local para as suas apresentações e, quando a multidão assistiu, com grande inquietude e aversão, ao filme que mostravam homens mortos, o autor do texto deu ao locutor a função de exclamar, no final: “Mais uma vez a observação da representação da morte (foi) recebida com aversão” – e o filme foi repetido duas vezes.

Este texto, de 1937, portanto posterior à elaboração das peças didáticas, é uma síntese apropriada dos aspectos principais da proposta pedagógica e artística das *Lehrstück*. Ele fornece um panorama das principais estratégias e, nos parágrafos dois e cinco, nos quais Brecht toca exatamente na questão dos usos que podem ser feitos do texto, repousará nosso principal interesse a partir de agora.

O modelo de ação, o texto a partir do qual se produz a cadeia de experimentos com a peça didática, ou seja, a própria matriz dramatúrgica, passa a ser o foco da análise que aqui será realizada. Se em oposição à “forma árida” do texto, o próprio dramaturgo autoriza que trechos de autoria dos jogadores sejam incorporados, então estamos diante de mais um paradoxo brechtiano. O texto, ao qual o dramaturgo faz questão de atribuir o valor de “modelo altamente qualificado”, carregará em si a necessidade de ser “criticado”, reconstruído e até negado.

A teoria da peça didática desperta interesse na atualidade, uma vez que sua proposta fundadora parece antecipar procedimentos correntes na cena contemporânea. Portanto, o modelo de ação e a ideia de imitação para Brecht serão analisados com mais atenção nos capítulos posteriores, quando descreveremos nossas próprias práticas baseadas nesses pressupostos.



SETE VEZES SENHOR SCHMITT: IMITAÇÃO E O MODELO DE AÇÃO

O objeto de estudo do presente capítulo é o experimento que denominamos *Sete vezes Sr. Schmitt*. Este título emerge em resposta aos resultados obtidos em improvisações criadas por sete grupos distintos de jogadores a partir da cena do Terceiro Inquérito, do texto *A peça didática de Baden-Baden sobre o acordo*.

O processo foi conduzido em parceria com a professora Biange Cabral, nos meses de agosto e setembro de 2010, com duas turmas que totalizavam 30 alunos da disciplina Metodologia do Ensino do Teatro. Essa junção ocorreu com o objetivo de ministrar o processo com uma classe numerosa, fato justificado ante nosso interesse em demonstrar a possibilidade de realização de prática teatral efetiva mesmo quando o número de alunos por sala de aula é grande.

Mas antes de iniciarmos a análise deste processo, é necessário compreender os princípios da abordagem desse texto, as justificativas e os pontos teóricos de nossa prática com a peça didática brechtiana.

PEÇA DIDÁTICA E MODELO DE AÇÃO

Para falar da parcela da obra dramaturgical de Brecht denominada de “peças didáticas”, cabe analisar as interpretações possíveis que a tradução do termo *Lehrstück* pode adquirir. Segundo Koudela (1991, p.99):

Quando, em 1935, Brecht traduziu para o inglês o termo *Lehrstück*, escreveu: “*The nearest English equivalent I can find is learning play*”. A ênfase da didática recai sobre a atividade do sujeito – quanto a isso, a teoria da peça didática não deixa dúvida. A tradução mais correta para o português seria “peça de aprendizagem”, à medida que o termo “didático”, na acepção tradicional, implica “doar” conteúdos através de uma relação autoritária entre aquele que “detém” o conhecimento e aquele que é “ignorante”.

Essa interpretação do termo didático como algo pejorativo é explicitada de forma interessante no “Dicionário de Teatro”, de Patrice Pavis (1999, p. 387), conforme se pode comprovar no verbete *Teatro Didático*:

1. É didático todo teatro que visa instruir seu público, convidando-o a refletir sobre um problema, a entender uma situação ou a adotar uma certa atitude moral ou política. (...)
3. Nossa época está menos aberta a este gênero de discurso didático, desde que a política comprometeu a arte de maneira duradoura, seja no nazismo, no stalinismo, na arte oficial das antigas democracias pleonasticamente denominadas populares ou de muitos países em vias de desenvolvimento. Por outro lado, ficou evidente que o sentido e a mensagem nunca são dados diretamente, que eles residem na estrutura e na forma, no não-dito ideológico. A partir de então, a aliança das palavras “arte didática” se revela pouco favorável a uma reflexão séria e realmente pedagógica sobre arte e política.

Esta citação é importante, pois abarca o quanto a questão do aprendizado não deveria estar restrita ao universo temático de determinada peça. A forma, o meio pelo qual a suposta mensagem chega à audiência, também faz parte do apelo pedagógico da arte. O próprio Brecht já demonstrava consciência acerca desta questão, como podemos observar no trecho abaixo:

Algumas tentativas da dramaturgia mais recente, que se utiliza de uma forma de representação épica (narrativa), uma dramaturgia antimetafísica, dialética não-aristotélica, foi discutida publicamente sob a denominação de “peça didática”, tendo sido incompreendida e imediatamente imitada na sua forma exterior. Diante dessa experiência avassaladora, parece questionável se a denominação “peça didática” não foi muito infeliz e se a ênfase dada ao ensinamento, através dessas peças e da forma de representá-las não foi um grave erro. O quadro negro pode

ser útil para dar aulas. A sua introdução oficial nos locais de diversão e experiência pode até ter significado demonstrativo, mas não constitui a parte mais importante do ensinamento. Ao menos ele, sem o ensinamento, não possui especial interesse. Não se pretendia oferecer à pretensão individualista e ao mercantilismo de literatos uma forma dramática e teatral nova. Foi errado, portanto, arriscar equívocos? Era possível evitá-los? (Brecht apud Koudela, 1991, p. 22).

Como podemos concluir, Brecht verificou a existência de propostas que tentavam copiar as peças didáticas, mas não compreendiam o projeto de forma plena. A ênfase ao “ensinamento”, associada a uma dramaturgia “antimetafísica e não-aristotélica”, parecia ser o suficiente para batizar imitações das *Lehrstücke*. Mas esse critério formalista amputa o entendimento real da articulação entre o texto da peça didática e o processo que com ele deveria ser instaurado, demonstrando superficialidade na compreensão da proposta pedagógica de Brecht.

Para comprovar como esta questão ainda é mobilizadora, além da sugestão de Koudela (1991) de nomear as peças didáticas como “peça de aprendizagem” (o que devolve aos sujeitos envolvidos na ação com a peça o foco da ação educacional), no programa da mais recente encenação do Teatro Oficina Uzyna Uzona, *Acordes*, construída a partir de *A peça didática de Baden-Baden sobre o acordo*, está escrito: “Brecht cai do alto de sua história, abandona o teatro digestivo, cria as peças nada didáticas (como são chamadas no Brasil), mas peças de SACAÇÃO”²².

A ideia de “peça de sacação” é apropriada para demonstrar a ação do sujeito que toma consciência de algo, que percebe uma novidade, que age no sentido de construir uma ideia. Por essa razão, as propostas de tradução tanto de Koudela, “peças de aprendizagem”, quanto do Teatro Oficina, são mais coerentes com as estratégias e conceitos elaborados por Brecht.

Longe de idealizar que a simples materialização cênica de uma tese política iria “instruir uma audiência”, Brecht entendia a experimentação teatral como necessária para a construção de um teatro verdadeiramente vinculado ao projeto de uma nova ordem social.

Lehmann (2010, p.17) retoma essa questão:

Mostrar teoria no teatro já é um pensamento mais antigo. No caso de Brecht, por exemplo, nas peças didáticas do final da década de 20, começo da década de 30, é clara a tentativa de aproximar o teatro da teoria. (...). As peças não são peças que transmitem uma doutrina ao público, por isso ele as chamou de peças para aprender, peças de aprendizagem. Brecht estava convicto de que questões políticas, questões teóricas fundamentais, só são entendidas se forem interpretadas com o corpo. E essa era a ideia básica e radical de Brecht em torno de mil novecentos e 1930, que mais tarde, também por motivos históricos, ele abandonou. Mas lembre-se que ao falar em Brecht, o Brecht que todos nós conhecemos, o Brecht clássico do teatro épico foi uma solução de compromisso com a situação do exílio. O Brecht que quis fazer um teatro novo era o das peças didáticas, por volta de 1930. Esse teatro é um teatro que não é mais um teatro frontal, de intérpretes e espectadores, mas um teatro em que encenar teatro é incentivar o pensamento histórico. Esse modelo é o que temos que tomar como ponto de partida se hoje pensarmos a relação entre pensamento e teatro.

22 Programa do espetáculo *Acordes*, <http://teatroficina.uol.com.br/play/file2/22/acordes.pdf>, acessado em 20 de dezembro de 2012.

Instiga-nos, portanto, desvelar as estratégias teorizadas por Brecht, e uma vez retomada a afirmação de que as ideias presentes nas peças didáticas “só são entendidas se forem interpretadas com o corpo”, voltemo-nos ao termo “modelo de ação”, instrumento básico da proposição pedagógica das peças didáticas.

MODELO, AÇÃO E IMITAÇÃO

POR BERTOLT BRECHT

Conforme já analisado no capítulo precedente, Brecht define duas estratégias didáticas para o trabalho com as *Lehrstück*: o modelo de ação e o estranhamento. Se naquele momento pudemos analisar o conceito de estranhamento, cabe agora nos debruçarmos sobre o primeiro deles.

O termo original para modelo de ação é *Handlungsmuster*. A palavra em alemão é composta pelas palavras “ação” (*handlung*) junto à palavra que significa “padrão” ou “modelo” (*muster*). Em inglês, o termo é traduzido como *action model*. Ou seja, nesses dois casos há ênfase na ação a ser estabelecida sobre e com o modelo.

O modelo de ação é um ponto de partida a ser imitado e transformado junto à ação cênica, ou seja, improvisações. Para isso, as improvisações são tentativas de compreendê-lo, elaborando as críticas propostas pelos agentes que investigam os sentidos possíveis que ao texto possam ser atribuídos. Dessa forma, o texto do modelo de ação pode ser considerado um ponto quase embrionário, uma matriz que instiga o processo de conhecimento.

A partir das seguintes instruções de Brecht (*apud* Koudela, 1991, p.16), em citação retomada do capítulo anterior, podemos então dissecar os pontos que norteiam a noção do trabalho com o modelo de ação:

A peça didática ensina quando nela se atua, não quando se é espectador. Em princípio, não há necessidade de espectadores, mas eles podem ser utilizados. A peça didática baseia-se na expectativa de que o atuante possa ser influenciado socialmente, levando a cabo determinadas formas de agir, assumindo determinadas posturas, reproduzindo determinadas falas.

A imitação de modelos altamente qualificados exerce um papel importante, assim como a crítica a esses modelos por meio de alternativas de atuação (improvisação) bem pensadas. (...)

O primeiro parágrafo retoma a já comprovada importância, para Brecht, da prática como meio de aprendizagem. Não a prática como simples execução, mas como práxis, carregada de sentido e reflexão, como se pode ler no parágrafo posterior, quando ele vai apontar a importância da experiência com os modelos: não quaisquer modelos, mas aqueles “altamente qualificados”.

O texto modelar deve então carregar em si a temática a ser criticada, pois a relação entre modelo e imitação, para Brecht, é mais complexa que a pura cópia. O dramaturgo alemão compreendia a imitação como uma estratégia de aprendizado. Isso não renega o valor da obra de arte, mas sim promoveria uma reavaliação do próprio modelo, ligada justamente a seu papel no processo de construção na consciência crítica. Vejamos seu poema “Sobre a Imitação”:

O que apenas imita, que nada tem a dizer
Sobre aquilo que imita, semelha
Um pobre chimpanzé que imita seu treinador fumando
E nisso não fuma. Pois nunca
A imitação irrefletida
Será uma verdadeira imitação²³

De acordo com o poema, a imitação verdadeira não é um simples agir irrefletido. Imitar é um ato que envolve pensamento crítico, ou seja, é de se esperar que a reflexão promova o nascimento de uma verdade possível, não de uma mentira. O chimpanzé do poema é, portanto, o avesso daquilo que significa imitação para Brecht, pois o símio copia atos, e não teria como, evidentemente, fazer uso da imitação para avaliar a lógica daquele a quem imita. Um ator-chimpanzé não teria espaço no processo de criação tal qual compreendido por Brecht.

A imitação, tomada como um ato improvisacional, alvo de reflexão posterior, será uma estratégia fundamental ao projeto que busca elaborar novos sentidos a partir do modelo de ação. Por isso, o texto da “peça de aprendizagem” brechtiana, que é alvo da ação, é um texto inacabado, aberto à elaboração, enxertos e amputações propostas pelos que se exercitam com ela. Afirma Koudela (1991, p.18):

A aparente contradição entre imitação e crítica se dissolve, se for admitido que toda imitação pressupõe também uma modificação do modelo. Nesse sentido, a imitação já contém a crítica. Brecht entende a imitação como “elaboração do material existente”. Portanto “reproduzir/copiar” significa para Brecht também modificar. Essa modificação não deve se deter nem mesmo diante do texto. A “aridez” da peça didática se dissolve face à participação do sujeito ativo que irá realizar o experimento.

23 BRECHT, B. Poemas: 1913-1956. Seleção e Tradução de Paulo César de Souza. São Paulo: Editora 34, 2000.

Podemos então inferir que a noção de modelo, para Brecht, não busca definir uma totalidade, mas sim reafirma a sua incompletude; sua estrutura contém a porosidade dos objetos que se moldam com receptividade a outros materiais e suas certezas são, de forma provocativa, dúvidas.

Essa compreensão é clara quando temos em mente a própria trajetória dramática de Brecht: grande parte de seus textos são respostas, reações a obras já existentes e que ele sempre fez questão de mencionar. Essa reescrita, longe de ser apenas uma “atualização” das obras originais, é resultante de estudos e uma refuncionalização desses textos, de forma a atender seus objetivos como dramaturgo e encenador de seu tempo. São muitos os seus textos que retomam obras clássicas: a peça *Taniko*, que desembocou em *Aquele que diz sim*; a *Ópera dos Mendigos*, de John Gay, que deu origem à *Ópera dos Três Vinténs*; as versões para a *Antígona* de Sófocles, *Eduardo II*, de Christopher Marlowe e *Coriolano*, de Shakespeare. Há também *A mãe*, adaptação do romance de Górkki. Brecht evidentemente não enxergava na acusação de “falta de originalidade” um problema, como atesta o seguinte conto:

Originalidade

“Atualmente”, queixou-se o Sr. K., “existem muitas pessoas que se gabam de poder escrever grandes livros inteiramente sós, e isso tem a aprovação geral. O filósofo chinês Chuang-Tsé escreveu, na idade madura, um livro de cem mil palavras, do qual nove décimos eram citações. Entre nós, livros assim não podem mais ser escritos, pois falta o espírito. Em consequência, as ideias são apenas de cunho próprio, parecendo preguiçoso aquele que não as produz em número suficiente. É certo que assim não há ideias que sejam tomadas de outros, e também não há formulação de uma ideia que se pudesse citar. E como precisam de pouca coisa para sua atividade, essas pessoas! Uma pena e algum papel é tudo o que podem exibir. E sem qualquer auxílio, apenas com o mísero material que uma pessoa levaria nas mãos, são capazes de erguer suas cabanas. Desconhecem edifícios maiores que aquele que um indivíduo é capaz de construir”.(Brecht, 2006, p. 23).

O Sr. Keuner, o bem-humorado alterego de Brecht, traduz nessa pequena história a defesa de um tipo de escrita colaborativa, em oposição aos ideais da genialidade individual, tão cara ao modernismo, época na qual se insere o autor. Criticando a valorização da “originalidade”, a imagem final do pequeno conto, de que as pessoas que trabalham individualmente desconhecem os meios para se produzir algo maior que uma cabana, é provocativa.

Isso situa a defesa de Brecht como uma atitude artística que vai caracterizar a pós-modernidade, quando a citação e as referências assumidas são atitudes mais valorizadas que a suposta inventividade e a necessidade de inovações, frutos do trabalho de “gênios solitários”.

A postura do filósofo chinês que escreve um livro com apenas dez por cento de conteúdo original fornece algumas pistas de como a noção de originalidade para Brecht se constitui. Se entendermos os noventa por cento de citações como “modelos” e o restante, de autoria do filósofo, como a ação sobre este modelo, então se reafirma a noção de cópia já afirmada por Brecht: a imitação carrega em si a crítica e a seleção daquele que copia. E aí reside o seu fundamento pedagógico.

Sobre esta questão, afirma o crítico Bernard Dort (2010, p. 208):

Sob a pena de ser esvaziada daquilo que constitui seu valor, a obra de Brecht não pode e não deve funcionar sozinha. Ela pertence ao espectador tanto quanto ao leitor ou ao encenador. Daí a ambiguidade da noção de “modelo”. O “modelo” é efetivamente exemplar na medida em que nos propõe uma organização coerente dos diferentes elementos de uma representação teatral desta ou daquela peça, um certo número de relações entre a linguagem literária e a linguagem cênica. Mas é enganador na medida em que nos faz acreditar que poderemos reencontrar esta organização em outra representação da mesma peça, em condições sociais e políticas diferentes, para outro público. Partindo do “modelo” devemos voltar ao método, e o que precisa ser seguido é este método, e não o “modelo”.

Dort, buscando compreender a ideia de modelo, que não raro é associada a um caráter autoritário, a uma acusação de excessivo controle sobre os resultados de trabalhos que acabariam “enformados”, restringidos por este recurso modelar, chama atenção ao método. Não basta a matriz; é preciso saber o que fazer com ela. Para ele, é no método que reside a contribuição da prática pedagógica brechtiana com os modelos. Não se trata de apenas copiar, mas de como se processa tal prática.

Um dos caminhos possíveis para encontrar a reflexão de Brecht sobre a utilização da noção de modelo de ação encontra-se em uma literatura não ligada diretamente às peças didáticas, mas no projeto dos *modellbooks*, ou livros-modelo, concluídos por ele em fins da década de 40. Em 1948, Brecht publica a edição de *Antigonemodell* (Modelo para Antígona) e no ano seguinte, *Couragemodell* (Modelo para “Coragem” – no caso, a peça “Mãe Coragem e seus filhos”).

A ideia desses livros seria desenvolvida futuramente pelo próprio Berliner Ensemble (companhia teatral fundada por Brecht e Helene Weigel em 1949 e atuante até hoje), com vistas a registrar e oferecer para análise as encenações realizadas sob a tutela de Brecht. Com relação a esse material, é extremamente difícil encontrar os originais. Tivemos acesso aos textos dos dois citados livros-modelo através dos “Escritos para o Teatro - Volume VI” das *Obras Completas* de Brecht, publicados pela editora Aufbau-Verlag. No caso, esse volume reproduz apenas os textos e as legendas das fotos existentes nos livros-modelo originais, não oferecendo acesso às fotografias que ele produziu para esse instrumento.

Imagens, no entanto, são abundantes em *Theaterarbeit*, volume organizado pelo Berliner Ensemble e no qual estão compilados os comentários dos envolvidos nas produções de *O senhor Puntilla e o seu criado Matti*, *A mãe e Mãe Coragem e seus filhos*, de Brecht, *O preceptor*, de J.M.R. Lenz, *Vassa Zeleznova*, drama de Máxim Górkki e uma versão de *Pele de castor e galo vermelho*, de Gerhart Hauptmann. Neste livro encontramos reflexões valiosas a respeito da utilização de modelos²⁴.

De início, destacamos o seguinte trecho, no qual se explica como o livro-modelo é concebido e quais suas finalidades principais:

24 A edição que temos contato é datada de 1969, e foi publicada em italiano.

Os modelos do Berliner Ensemble

O Berliner Ensemble produz os livros-modelo com base em algumas das suas representações. Até agora há *O Senhor Puntilla e o Seu Criado Matti*, *A Mãe e Mãe Coragem e Seus Filhos*. *O Tutor* está em elaboração. Estes livros contêm entre 450 e 600 fotografias da execução, bem como comentários sobre as experiências e discussões durante os ensaios das peças. A pedidos, eles são enviados para outros teatros.

O Berliner Ensemble acredita que a realização destes modelos seja recomendável a todos. Em duas noites, com dois equipamentos Leica, é possível fotografar a representação do começo ao fim. Os dispositivos devem ser colocados em um tripé e equipados com cabos de liberação, de modo a obter muitas imagens rapidamente, mas sem trepidação.

A cena deve ser fotografada de um único ponto de vista, sempre o mesmo. Caso contrário, aqueles que usam o modelo não compreenderão as posições dos personagens.

Os aparelhos ficam na galeria do teatro, não exatamente no centro, mas de lado; onde não há galeria, é necessário construir uma plataforma de modo que o palco possa ser fotografado de cima. Assim as imagens ficam com certa profundidade e a disposição dos personagens pode se revelar plasticamente.

A princípio, reúnem-se as imagens das entradas e das saídas de cena e da troca de posições. Em seguida, vem o trabalho de precisão, a escolha dos movimentos e gestos característicos. Depois, verifica-se se as imagens coletadas narram a história: a trama deve ser visível. Coletam-se os pontos nodais da trama e enfim fotografam-se os pontos até então desaparecidos. O assistente de direção ou o próprio diretor, sentado ao lado do fotógrafo, indica os pontos precisos. As palavras de ordem para cada cena são previamente escritas.

Para a realização dos modelos, os assistentes de direção tomam notas durante os ensaios: sobre elementos coreográficos (posições e agrupamentos), ênfases, propostas do diretor, observações do autor, pontos nodais, questões de crítica social, momentos cômicos, trágicos e poéticos. Estas notas são verificadas pelo diretor do teatro e se tornam parte do livro-modelo, de modo que, juntamente com as imagens, existem as justificativas para posições, agrupamentos, distâncias, etc.. Muitas vezes a análise das imagens leva a ensaios de ajustamento.

Neste ponto, são tiradas as fotografias "artísticas": de que lado se deve fotografar cada cena? Quanto se pode aproximar com a câmera? Ou seja, quanto deve conter a foto para que não seja apenas bonita, mas que também conte a história?

Quando vale a pena tirar fotos de "movimentação"? Fotos detalhadas são tiradas depois de se estabelecer qual gesto ou expressão mostra o caráter do personagem, e especialmente as contradições do seu caráter.

O livro-modelo possui também fotografias de figurinos e maquiagens. Todos os atores são fotografados com figurino e maquiagem em fundo branco. Estas fotos (bem como as dos papéis) são as únicas fotos "posadas": os atores são convidados a ficar em frente à câmera sem qualquer expressão. As fotos são tiradas de frente, direita, esquerda e de costas.

O modelo também exige fotos da cenografia, incluindo projeções; assim como fotografias dos acessórios: acessórios históricos ou particularmente interessantes, como, por exemplo, os instrumentos de Galileu, a mesa do mobiliário, com máscaras, e o sistema de alarme para o gongo de Antígona.

Tudo isso se constitui num trabalho muito instrutivo para os diretores e os assistentes de direção; os diretores também podem aprender algo com a realização dos modelos.

O modelo permite que se descubram os gestos exagerados, as expressões não naturais, as atitudes falsas, bem como as boas expressões e gestos característicos. Assim, o livro-modelo não só tem valor quando terminado, para quem o utiliza, mas também tem um valor de trabalho, um valor instrutivo para quem o produz.

É claro que este trabalho vale a pena somente quando cada execução é digna de ser imitada como um todo, ou pelo menos em detalhes individuais. Ele também tem um valor de testemunha, uma vez que reproduz, para conhecimento de gerações futuras, o modo de agir, a cenografia ou o gosto da época. Cada representação tem algo instrutivo - mesmo com as ruínas se pode aprender (Berliner Ensemble, 1969, p. 306).

O trecho supracitado esclarece que um livro-modelo é construído com cerca de 600 fotos, tiradas a partir de um ponto fixo, selecionadas e elaboradas de acordo com as considerações da equipe de direção. A ênfase está não só no registro da encenação, mas no aprendizado intrínseco à sua elaboração, cujo intuito é auxiliar outros encenadores que, porventura, desejem montar as mesmas obras. O texto, até então elemento principal da linguagem teatral passível de registro e circulação, ganha o aporte da imagem e dos comentários que dizem respeito à elaboração das cenas. Dessa forma, o Berliner constrói um registro detalhado e analítico de sua produção, e ao mesmo tempo cria modelos de suas encenações épicas.

Em *Theaterarbeit*, a discussão sobre os livros-modelo se aprofunda, com o intuito de esclarecer as motivações e demonstrar a utilidade dessa empreitada. No trecho a seguir, extraído de um capítulo cujo título é *O livro-modelo mostra o gestus fundamental de um drama*, esclarece-se como a análise de um texto é feita com vistas a compreender as tramas da obra. Perguntas são elaboradas e respondidas de acordo com a fábula da peça e suas possíveis interpretações, e assim o que acaba sendo compreendido são as tensões que constituirão as traduções cênicas dos *gestus* elaborados a partir de um texto:

Para localizar o “*gestus*” fundamental de um drama, primeiro é necessário analisar a atitude do autor com o público. Instrui? Estimula? Provoca? Adverte? Quer ser objetivo? Ou subjetivo? O público deve ser induzido a se sentir bem ou mal, ou deve simplesmente participar? O autor apela aos instintos, à razão, a ambos? Depois há a atitude de uma época: a do autor e aquela na qual o drama é inserido. O autor, por exemplo, quer ser representativo? Ou os personagens do drama o são? Em seguida, tem a distância dos acontecimentos. O drama é o afresco de uma época ou a reprodução de seu interior?

Há ainda o tipo de drama. Trata-se de uma parábola que deve demonstrar algo? Ou da descrição de acontecimentos secundários? Estas são as perguntas que devem ser feitas, e não só estas. O importante é que quem formula as perguntas não tenha medo de respostas contraditórias, pois são as contradições que mantêm um drama vivo. Mas, ao mesmo tempo, quem formula as perguntas deve elucidar essas contradições, sem proceder de modo obtuso e vago, na convicção cômoda de que o conto não vai retornar de qualquer jeito.

As imagens e as observações do livro-modelo testemunham uma concepção artística que visa precisamente moldar o “*gestus*” fundamental do drama. Há a organização geral, que contém e conta a trama; o jogo global dos personagens e dos grupos em seus movimentos; a divisão de fatos gerais em fatos individuais; as considerações sobre a caracterização dos personagens e o significado social dos acontecimentos.

O livro-modelo ajuda a determinar o “*gestus*” fundamental do drama (Berliner Ensemble, 1969, p. 308).

O trecho versa sobre a elaboração da concepção de um espetáculo. Por isso, seu tema é a busca do *gestus* fundamental, que dá sentido e constrói a obra. Aqui se comprova que o livro-modelo visa auxiliar a constituição de um processo, e não entregar a forma pronta aos diretores que os utilizarão. A ênfase não está em demonstrar quais perguntas devem ser formuladas, mas sim em reforçar que tipo de questões devem ser feitas. Desta maneira, o livro-modelo se distancia de um manual, e se anuncia como um grande protocolo artístico da obra que o constitui.

Em uma entrevista²⁵, E. A. Winds, o diretor do Teatro de Wuppertal, intrigado com a impressão de controle oferecida pelos modelos brechtianos, questiona o dramaturgo sobre as razões pelas quais construiu os livros-modelo. Brecht (2005, p. 218) responde:

Mãe Coragem e seus filhos poderá, também, ser representada segundo o velho estilo de representação (...). Nesse caso, porém, certamente se perderiam os efeitos muito característicos de uma peça deste tipo, malogrando-se, assim, sua função social. **O primeiro comentário de qualquer cocheiro sobre o automóvel, se deixado a sós com este, seria, tal e qual “Ora, é esta a grande novidade?” E, dito isto, atrelar-lhe-ia oito cavalos e o poria em marcha** (grifo nosso). Não é possível um acesso puramente teórico aos métodos do teatro épico; o melhor processo é a cópia, no domínio da prática, cópia que deverá ser, evidentemente, acompanhada de um esforço desenvolvido com vista a descobrir os motivos que determinam as disposições de grupo, os movimentos e os gestos. Provavelmente será necessário ter feito uma cópia, antes de se poder fazer um modelo (...).

A imagem oferecida por Brecht, de um cocheiro que amarra cavalos ao automóvel por não compreender rapidamente sua verdadeira função, sintetiza sua preocupação como teórico e crítico de sua própria obra. O cocheiro, que não se surpreende com um automóvel, pois não é capaz de enxergar nele nada mais que uma carruagem “moderna”, simboliza o temor expresso por Brecht de que seus textos dialéticos serviriam a um modo ultrapassado de encenação.

A teorização sobre os modelos nasce, portanto, da necessidade de se fazer compreender e estimular a manutenção e a permanência significativa do legado teatral de Brecht. Por isso, os modelos pressupõem uma prática efetiva, visto que eles norteiam, a partir de imagens, a busca pelas motivações geradoras de cada conformação. Ao exercitar isso, o diretor iniciante no teatro épico vai atingir a capacidade de produzir seus próprios modelos.

Vejam os trechos que abrem o volume de *Antigonemodell*²⁶:

Quando, depois da grande guerra, a vida continuou em nossas cidades arruinadas, tratava-se de outra vida, a vida de grupos diferentes ou de grupos diferentemente reunidos, inibidos e conduzidos por um novo ambiente, no qual a destruição era novidade. Onde existem montes de escombros, também há valiosas subestruturas, a canalização e a rede de gás e eletricidade. Mesmo um grande prédio intacto é afetado pelo meio destruído e, sob certas circunstâncias, ele é um obstáculo para a reconstrução. Coisas provisórias têm de ser construídas e o risco é que elas permaneçam. A arte reflete tudo isso; formas de pensamento são parte de nosso estilo de vida. No que diz respeito ao teatro, apresentamos modelos para preencher uma lacuna. Eles são energeticamente combatidos pelos defensores do antigo e da rotina que se disfarça como novas experiências, e do convencionalismo que se intitula como criatividade livre. E eles (os modelos) são ameaçados por aqueles que deles fazem uso, mas que não aprenderam a lidar com eles. Com o objetivo de simplificar, eles não são simples de serem manipulados. Eles também não são

25 Entrevista intitulada *A utilização de um modelo restringe a liberdade artística?*, publicada em Brecht, B. Estudos sobre Teatro. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 2005.

26 A tradução foi feita a partir do original alemão e de sua reprodução na edição italiana de Theaterarbeit.

feitos para poupar o pensamento, mas sim para provocá-lo; não foram feitos para substituir a criação artística, mas para estimulá-la.

Primeiramente é preciso imaginar que as conclusões dadas no livro sobre alguns acontecimentos – no caso as aventuras e perdas da Mãe Coragem - seriam ainda mais complementadas; foi agora estabelecido que ela ficou sentada ao lado de sua filha muda quando seu filho morto foi trazido à sua frente, e assim por diante: o tipo de conclusão que um pintor pode conseguir perguntando a testemunhas oculares, para a sua composição sobre um acontecimento histórico. Depois ele ainda pode modificar isto ou aquilo, da forma que lhe parecer conveniente por este ou aquele motivo. Até que um padrão muito elevado seja atingido na cópia inteligente e instigante de modelos (e na sua produção), seria errado copiá-los demais. A máscara do Cozinheiro, a vestimenta da Coragem e este tipo de coisas não têm de ser imitadas. Não devemos levar o modelo tão longe.

Fotos e descrições de uma apresentação não são ainda o suficiente. Não apreendemos o bastante quando lemos que um personagem anda para lá ou para cá depois de dizer determinada frase, mesmo que a entonação da frase, o jeito de andar e uma boa razão possam ser dados – o que é muito difícil. As pessoas disponíveis para a imitação são diferentes daquelas que deram origem ao modelo. Todos que merecem o título de artistas são únicos, representam o geral de uma maneira especial. Eles não podem ser perfeitamente imitados, tampouco podem imitar perfeitamente. Nem é mesmo assim tão importante para os artistas imitar a arte como é imitar a vida. A utilização de modelos é uma arte tão própria; pode-se aprender muito com isso. Nem a intenção de acertar perfeitamente o modelo, tampouco a intenção de abandoná-lo rapidamente são certas (Brecht apud Willett, 1964, p. 215).

Aqui temos explicitada a concepção de modelo que sempre será retomada por Brecht: a ideia de um padrão que, ao instaurar um procedimento de imitação, acaba servindo como ponto de partida para sua própria transcendência. Por isso a menção a um pintor de quadros, presente no trecho acima, é tão oportuna: que outra arte pauta tanto seu aprendizado em estudo de modelos e cópias de obras-primas quanto a pintura?

A busca pelo sentido original do modelo gera novas percepções, como o próprio texto afirma: *“As pessoas disponíveis para a imitação são diferentes daquelas que deram origem ao modelo. Todos que merecem o título de artistas são únicos, representam o geral de uma maneira especial. Eles não podem ser perfeitamente imitados, tampouco podem imitar perfeitamente.”* Conclui-se por este trecho a impossibilidade da reprodução perfeita de um modelo. E esse fato, que poderia determinar a própria falência da empreitada modelar proposta por Bertolt Brecht, é o que o estimula a defender sua ideia, pois é nessa impossibilidade que residiria a originalidade tão valorizada. Responde o dramaturgo alemão a questionamentos sobre esse assunto crucial, a relação entre cópia e inovação:

Winds: Não é de temer que se perca, em certa medida, a liberdade artística, num espetáculo baseado num modelo como o que preconiza e em que a configuração cênica é realizada por imitação?

Brecht: Esse protesto pela supressão da liberdade de configuração artística era de esperar, numa época de produção anárquica. Porém, também nesta mesma época se encontra, em certos domínios, uma continuidade na evolução; na técnica e na ciência, por exemplo, adotam-se as inovações fecundas, e existe o *standard*. E os artistas dramáticos que “gozam de liberdade de criação” não estão, ainda assim, tão livres como parecem, bem vistas as coisas. São eles, habitualmente, os últimos a libertarem-se de preconceitos, convenções e complexos centenários. (...)

Winds: E não é de temer que com uma teoria padrão se incorra no perigo de reduzir tudo a fórmulas e de provocar uma certa rigidez, tornando-se o espetáculo, assim, um simples decalque?

Brecht: É necessário libertarmo-nos desse desprezo tão frequente pela cópia. Copiar não é “o caminho mais fácil”. Não é uma vergonha, é uma arte. Ou seja, é preciso tornar a cópia uma arte, precisamente para que não se verifique nem uma redução a fórmulas, nem rigidez alguma. Olhe, para citar a minha experiência pessoal desse processo, como dramaturgo copiei a dramática nipônica, helênica e elisabetana, e, como encenador, os arranjos cênicos do cômico Karl Valentin e os esboços de Caspar Neher, e não me senti, nunca, menos livre. Dê-me um modelo do Rei Lear que seja equilibrado e verá como será para mim um prazer segui-lo. Que importa encontrar no texto que a Mãe Coragem, antes de se ir embora, deu dinheiro aos camponeses como pagamento do enterro de Kattrin, a filha muda, e, ao estudar o modelo, verificar que ela se pôs a contar o dinheiro na mão e tornou a guardar uma moeda na bolsa de couro? O texto só refere, efetivamente, o primeiro fato, o segundo vem no modelo, na interpretação de Helene Weigel. Acha que se deve conservar o primeiro e esquecer o segundo? (...) A cópia artística, tal como a elaboração de modelos, exige primeiro, naturalmente, aprendizagem. Os modelos, para poderem ser imitados, têm de ser suscetíveis de imitação. Deve-se saber distinguir tudo o que não for suscetível de ser imitado de tudo o que é exemplar. Além disso, há a imitação servil e imitação livre. E note-se, esta última não contém, quantitativamente, menor percentagem de semelhança. No que se refere à prática, serão utilizadas apenas como ponto de partida, no ensaio, as disposições cênicas pelas quais a história é narrada no modelo. Abstraindo os fatos de as disposições cênicas de caráter narrativo não serem familiares a nossos encenadores e de a função social das histórias que encontramos nas novas peças ser desconhecida e, em parte, desagradável, já é tempo de nos lançarmos, também no domínio teatral, a uma forma de trabalho coletiva, que reúna em si todas as experiências vividas. (...) As alterações no modelo, que só deviam efetuar-se para tornar mais exata, mais diferenciada, mais rica de fantasia e mais atraente artisticamente a reprodução da realidade (no intuito de exercer uma influência sobre essa mesma realidade), serão tanto mais expressivas quanto representarem uma negação de elementos previamente estabelecidos. Esta minha última afirmação é pra quem esteja versado em dialética (Brecht, 2005, p. 219).

Nas perguntas e respostas acima transcritas percebemos o assombro de Winds diante dos livros-modelo, misturando-se ao temor de ser acusado de mero reprodutor fiel de um original de qualidade. Está expressa nessa preocupação, obviamente, a valorização da genialidade individual, supostamente suprimida no trabalho que é feito a partir da cópia de um modelo. Esse receio será prontamente combatido por Brecht, quando ele afirma que outras áreas da criação humana, como a ciência e a técnica, também fazem uso da cópia e do aprendizado que ela pressupõe, incorporando inovações aos “*standards*” já estabelecidos.

Ou seja, Brecht vai defender a inovação dentro de certa tradição, a partir de um já estabelecido padrão. No caso, como fundador de uma nova proposta de prática teatral, ele acaba por assumir a função de elaborar os modelos, e em sua fala ele reconhece o papel do coletivo artístico nessa elaboração. Por isso o dramaturgo menciona a diferença entre o que está escrito no texto de *Mãe Coragem e seus filhos* e o que está registrado no modelo, afirmando que este último guarda também a contribuição de Weigel ao espetáculo. Ao final, sua pergunta sobre qual registro seria mais importante possui mera função retórica: em verdade, ambos remetem à obra e podem servir a encenações posteriores.

As afirmações “*A cópia artística, tal como a elaboração de modelos, exige primeiro, naturalmente, aprendizagem. Os modelos, para poderem ser imitados, têm de ser suscetíveis de*

imitação. Deve-se saber distinguir tudo o que não for suscetível de ser imitado de tudo o que é exemplar” servem, a título de esclarecimento, para restringir o universo passível de imitação e aprendizado, de acordo com Brecht. Ele entende que a imitação constitui um ato de aprendizagem, mas o modelo copiável deve carregar em si as características que o constituem como exemplo. E como o projeto de um novo teatro para Brecht está intimamente ligado à formação de uma nova ordem social, esse critério norteia a seleção destas obras modelares.

Cabe ainda destacar a análise feita por Brecht sobre a maneira com que o modelo deve ser utilizado. Sempre alterável, o modelo é compreendido como inspiração. E por fim, a sugestão fundamental: *“As alterações no modelo, que só devem efetuar-se para tornar mais exata, mais diferenciada, mais rica de fantasia e mais atraente artisticamente a reprodução da realidade (no intuito de exercer uma influência sobre essa mesma realidade), serão tanto mais expressivas quanto representarem uma negação de elementos previamente estabelecidos. Esta minha última afirmação é pra quem esteja versado em dialética”*.

A noção de um modelo a ser negado, mas que só pode ser alterado quando sua transformação for capaz de produzir efeitos artísticos mais eficientes sobre a realidade, é uma instrução aos diretores que farão uso do livro-modelo. Porém, esta solicitação é também uma provocação, afinal, certa deferência está prevista diante de uma obra exemplar. Em *Theaterarbeit* existem exemplos e antiexemplos de utilização dos modelos. Neste último caso, o exemplo dado é denominado como “uso mecânico” do livro-modelo, que o trata com servil consideração e copia apenas menções a aspectos visuais e formais da obra.

Já no âmbito da “utilização criativa” de um modelo, temos o seguinte caso, explanado a partir de processo instaurado pelo diretor Erich Engel²⁷:

Copiar é uma arte em si, uma das artes que o diretor deve conhecer: mesmo porque ele não seria capaz de produzir, por sua vez, nada de copiável. Observamos, então, o modo de copiar de um grande diretor.

Erich Engel muito raramente leva consigo aos ensaios uma concepção definitiva de organização cênica. Ele indica, sobretudo, algumas posições provisórias; pois as estuda e começa a “se inserir”, quer dizer, a propor melhorias que extraem com maior pureza e elegância o sentido da trama.

Nestes ensaios de gênero indutivo, o modelo dificilmente pode ser um obstáculo; na realidade ele serve como simples hipótese de trabalho, que é estudada e corrigida (e, em alguns casos, pode ser completamente abandonada).

O diretor se posiciona no tratamento destes modelos, dos quais ele reconhece o valor. Lida com eles com o mesmo cuidado que um grande violinista manuseia um Stradivarius: as suas mãos renovam, por assim dizer, as curvas, o verniz e a personalidade do instrumento.

Engel não efetua qualquer alteração na organização cênica original antes de ter compreendido totalmente sua intenção. Mas isto significa que se deve, acima de tudo, ser capaz de reconstruir o modelo, projetando um esquema temporário; provisório, mas significativo.

Engel “espreme” completamente o modelo, invoca informações sobre os pontos nodais das cenas e das interpretações, e verifica atentamente as vantagens e desvantagens que isso implica para os seus atores. A princípio, ele não parece se

27 Erich Engel (1891-1966) foi um importante produtor, ator e diretor de teatro e cinema na Alemanha, tendo realizado como co-diretor, junto a Brecht, o famoso curta-metragem “Os mistérios de uma barbearia”, estrelado por Karl Valentin em 1923. Produziu as estreias de *Na selva das cidades* e *A ópera dos três vinténs*, obras seminais do jovem Brecht. Tornou-se um dos mais importantes intérpretes da obra de Brecht na Alemanha.

preocupar muito com a singularidade de cada um quando os estimula a assumir as posições e os movimentos do modelo: mas isso é só um aspecto, porque o trabalho os faz reconhecer ocasionalmente em que medida o modelo é adequado a eles; e nem sempre o modelo é inadequado quando o esforço é grande. Se, então, ele começa a fazer algumas mudanças, é porque uma qualidade especial na cena é descoberta, que na montagem-modelo não é recuperada; ou então uma qualidade específica do ator que neste modelo não encontra modo de se exprimir. Com qual coerência, nesses casos, se pergunta sobre as origens e resultados de sua escolha! E quanta segurança se dá à personagem e à cena a nova tensão e o novo equilíbrio. As modificações resultam da incorporação do novo resultado ao modelo, embora possam ser, em seguida, tão difíceis quanto produzir algo completamente novo. Mas já no modelo o diretor encontra alguns exageros ocorridos na criação do mesmo, e percebe o equilíbrio no qual surgem diferenças irreconciliáveis. Ele sabe que, muitas vezes, no trabalho, uma verdade se anuncia como um fator de distúrbio, como algo que não se encaixa na concepção geral, algo que se deve omitir voluntariamente, porque prejudica a linha de trabalho. Em certo momento, o injustamente perseguido comete uma má ação - o público não o interpretará como sendo justamente perseguido, se ele se faz entender? Em outro, o inteligente se mostra estúpido, o amado detestável, é preciso silenciá-lo? E os saltos no desenvolvimento - devemos preenchê-los? As contradições - devemos resolvê-las, e, se sim, em que sentido? O diretor descobre estas coisas no modelo, e é capaz de superar tais dificuldades (Berliner Ensemble, 1969, p. 315).

O início da citação reforça a já mencionada defesa do ato de copiar como parte de um procedimento artístico criador. Mas o que este trecho detalha é exatamente o procedimento: ao esmiuçar os sentidos que deram origem à versão inicial, o diretor será capaz de descobrir onde esse projeto se difere daquele sobre o qual está trabalhando. E caberá a ele, então, resolver esses impasses (que podem ser causados por inadequações dos atores às propostas, ou pela própria incapacidade do coletivo em compreender as motivações que geraram o modelo).

Dessa forma, meditando acerca das mudanças que vai produzir a partir do modelo, o diretor conquista sua autonomia e originalidade, e não servidão: o procedimento é válido quando está aberto às especificidades criativas do elenco em questão; o diretor recebe as sugestões propostas pelos atores e se apropria das condições em que o trabalho é realizado.

Segundo o trecho supracitado, tais impasses promoveriam dificuldades maiores que a realização de algo novo, mas é justamente esse fator que inspira o uso criativo do modelo: deslizar entre a destreza da imitação, sem evidenciar a artificialidade de um simples simulacro, e a possibilidade de transcender a própria cópia, ao descobrir as particularidades de um processo específico.

Por isso, vale-nos observar com atenção também o seguinte trecho:

Como o diretor Brecht utiliza seu próprio modelo

Brecht encenou a *Coragem* em Mônaco baseando-se no seu próprio modelo berlinense. Quando se tratava dos reagrupamentos e, sobretudo, das distâncias, olhava as fotografias do livro-modelo. Procurava as imagens plásticas e belas, mas não seguia nunca de maneira submissa seu próprio modelo. Deixava nascer a nova execução com liberdade: se em algum ponto podia surgir uma nova solução, esta deveria porém chegar ao menos à altura da antiga e já experimentada solução do modelo. Ele estudava os livros-modelo para descobrir a razão pela qual ele tinha sido levado àquela solução, àquela posição, ou àquele gesto. Muito rapidamente

os atores percebiam as intenções do diretor e não se incomodaram com qualquer que fosse o modelo, podiam realizar aquilo que queriam; se fosse bom era rapidamente aceito. Brecht abandonava imediatamente toda antiga solução quando os atores forneciam a ele uma nova proposta que desse conta do sentido da coisa, do *gestus*, do conteúdo, e que levasse adiante o narrativa da crônica. Se alguém chamava atenção de Brecht sobre aspectos que a nova solução tinha eliminado, ele os reinseria e cuidava para que nada válido se perdesse. A única coisa fixa era somente o lugar da carroça da Mãe Coragem. É um ponto estático na disposição, um fundamento válido (Berliner Ensemble, 1969, p. 324).

Esse trecho sintetiza bem a discussão até o momento levantada: da utilidade dos modelos e da lógica imitativa como procedimento de aprendizagem para Brecht. Esse recurso, descrito na citação anterior como um instrumento de trabalho do qual o próprio dramaturgo fazia uso, demonstra que sua aparente limitação é em verdade o seu maior trunfo. Tomando o modelo como algo importante, portanto exemplar, mas não reduzindo seu uso à simples reprodução desse original, o que temos à disposição é um sistema de trabalho que Brecht procurou aperfeiçoar e, podemos dizer, popularizar, sobretudo na década final de sua vida, quando ele havia se estabilizado na Alemanha Oriental e construído as parcerias fundamentais que deram origem ao Berliner Ensemble.

Mas o modelo como recurso pedagógico, conforme já foi visto, surge como hipótese e proposta já em fins dos anos 20, com seus escritos sobre as peças didáticas. Os chamados modelos de ação, os *Handlungsmuster*, seriam os próprios textos das peças didáticas. A hipótese seria de que, partindo da instauração de processos nos quais esses textos pudessem ser alvo de apropriação crítica e fossem utilizados como mote de improvisações, o grupo de jogadores realizaria um aprendizado corporal no qual questões éticas, estéticas e políticas seriam abordadas.

Afirma Koudela (1991, p.18), ao discorrer sobre a teoria da peça didática:

O princípio da improvisação é entendido como um projeto desenvolvido por um grupo de indivíduos que se reúnem para fazer um experimento a partir de uma moldura predeterminada (fornecida pelo texto). Nesse contexto, “trecho de invenção própria e de tipo atual podem ser introduzidos”. O princípio da improvisação é contraposto à forma “árida” da peça didática, ou melhor, justifica a estrutura dramaturgicamente dessas peças. Através da combinação entre invenção própria e moldura do texto, dá-se o processo de comportamento livre e disciplinado. A “influência” a ser exercida sobre o atuante não visa fixar ideias, mas, posto que o pensamento deve permanecer livre, modificar o método de pensar. O “efeito educacional” é atingido através da imitação. A imitação não pode ficar restrita ao modelo fornecido pelo texto. À medida que Brecht enfatiza a “crítica a esses modelos por meio de alternativas de atuação” e “trechos de invenção própria e atual”, a imitação também se dirige necessariamente a objetos (eventos, gestos, tons de voz, atitudes de comportamento) que foram experimentados fora do texto, na realidade de cada atuante. Esse é um pressuposto para o efeito pedagógico da peça didática. A atualização do texto só pode realizar-se através do vínculo que o atuante estabelece com sua própria experiência (com seu cotidiano). A aparente contradição entre imitação e crítica se dissolve, se for admitido que toda imitação pressupõe também uma modificação do modelo. Nesse sentido, a imitação já contém a crítica. Brecht entende a imitação como “elaboração de material existente”. Portanto, “reproduzir/copiar” significa para Brecht também modificar. Essa modificação não deve se deter nem mesmo diante do texto. (...).

Neste trecho, a autora analisa a importância do processo improvisacional com o texto modelo, e sua necessidade efetiva para a realização do projeto pedagógico brechtiano. Ao relativizar o valor do conteúdo textual e ampliar a importância da experiência prática do jogo com o texto, Koudela aponta para propostas que possam efetivar esse trabalho de “reescritura” significativa da obra original. É nessa área que a presente pesquisa está inserida.

A partir de e junto a esse arsenal de reflexões sobre modelo de ação, cópia e crítica, analisaremos de agora em diante o experimento que denominamos *Sete vezes Sr. Schmitt*. A cena na qual dois palhaços desmembram um homem que lhes pede ajuda foi o modelo de ação a partir do qual sete grupos de jogadores conceberam distintas traduções cênicas a uma questão apresentada por Brecht em seu texto: “O homem ajuda o homem?”. Vejamos como o processo foi conduzido e quais os seus resultados.

SETE VERSÕES

Em dois encontros semanais de uma hora e meia cada, o que totalizou 14 aulas (sendo que houve ainda uma reposição extraclasse), a turma de Metodologia do Ensino do Teatro II do curso de Licenciatura e Bacharelado em Teatro da UDESC seria apresentada a uma proposta de trabalho com as peças didáticas.

Naqueles dois meses de 2010, o objetivo principal seria a elaboração de um ato artístico coletivo²⁸, inicialmente estruturado como uma apresentação de *A peça didática de Baden-Baden sobre o acordo* a partir do confronto artístico estruturado daquele grupo de jogadores com o texto.

28 Ato artístico coletivo é o nome atribuído a Brecht aos possíveis resultados cênicos do processo com a peça didática. Este é um tema fundamental na abordagem das peças didáticas: a necessidade ou não de realização de uma apresentação pública dos resultados. Segundo Koudela (1991), a questão é posta em primeiro plano por Steinweg, que radicaliza a questão ao dizer que não há lugar para audiência quando se instauram processos com as peças didáticas: o público é composto pelos próprios jogadores, que atuam e observam simultaneamente enquanto apreendem e estudam. Tal atitude, no entanto, é mais radical que a defendida pelo próprio criador destes textos: para Brecht, pode-se prescindir de plateia, mas ela pode existir.

Como elemento disparador do processo, e antes mesmo do grupo ter sido apresentado ao texto, foi solicitado aos integrantes que trouxessem imagens (recortes de revista, fotografias ou reproduções de obras de arte) que dialogassem com a seguinte questão: “O homem ajuda o homem?”.

Essa proposta nasceu da própria exploração de imagens sugerida por Brecht ao longo do texto. Por duas vezes, em *A peça didática de Baden-Baden sobre o acordo*, ele propõe o uso projetado de imagens. Na primeira vez, no quadro denominado “Segundo Inquérito”, um corifeu anuncia aos aviadores: “observem essas imagens e então digam se o homem ajuda o homem”. Na rubrica, Brecht solicita que sejam apresentadas 20 fotografias que mostram como, em nossa época, os homens são massacrados pelos homens. A conclusão, dada pela multidão, é a de que o homem não ajuda o homem.

A situação é reforçada no sexto quadro do texto, denominado “Contemplação dos Mortos”. Nessa cena, a rubrica pede que sejam mostradas, por duas vezes, dez grandes fotografias de mortos.

Brecht não define quais são essas imagens nem de que conjuntura elas devem ser extraídas. Isso gera, nesse caso, uma abertura à contextualização feita pelo grupo que vai trabalhar com este material, que pode encontrar situações significativas ao debate central do próprio texto. Com essa estratégia, a proposta de seleção de imagens buscava sensibilizar o grupo à questão da ajuda entre os homens, ao mesmo tempo em que anunciava um processo que dialogaria com mais elementos que o próprio texto.

As imagens chegaram e sua variedade não necessariamente significava uma abertura a leituras poéticas: havia muitas imagens violentas, tanto no que diz respeito aos homens entre si quanto a crimes ecológicos (desmatamentos impressionantes e abates sanguinolentos de animais), e as reproduções que mostravam homens ajudando homens eram sempre artificiais, posadas, cenas pueris de filmes cômicos e muitas pareciam estar carregadas de gestos falsos e sorrisos camuflados.

Inicialmente, os recortes foram dispostos pelos próprios jogadores no piso da sala. Após nossa instrução, os jogadores caminharam por entre as imagens e as observaram e, por fim, deveriam ficar ao lado da imagem que lhes pareceu mais instigante.

Por afinidade à imagem inicial, foram reunidos cinco grupos distintos. Todos os componentes de cada um desses grupos foram então solicitados a selecionar outra imagem. A tarefa final consistia na elaboração, pelos integrantes dos grupos, de quadros compostos a partir da discussão gerada pelas imagens selecionadas. A composição deveria levar em conta o estudo da ação presente na imagem original (foto) e o cuidado em enfatizar essas atitudes na transposição para o trabalho com o grupo.

Instrução específica a essa atividade era que o integrante que selecionou a imagem era responsável por construir a sua transposição, dirigindo os outros componentes do grupo. Só depois ele deveria se inserir no quadro. O resultado foi que cada grupo gerou uma média de seis imagens.

Dessa forma, estimulou-se uma discussão sobre o conceito de *gestus social* para Brecht, e a relação entre interpretação e estranhamento também foi debatida nesse processo. Essas discussões foram fomentadas no momento em que cada grupo apresentou as imagens que criou, e foram alvo de apreciação e análise pelos outros grupos.

Essa proposta resultou em outra atividade, voltada à reflexão acerca do registro e avaliação das propostas que realizávamos. Foi solicitado aos grupos que construíssem protocolos que analisassem a atividade do dia. Cada grupo deveria então encontrar uma forma de expor as imagens que havia selecionado e integrá-las às reflexões produzidas sobre o jogo, e o encontro seguinte começou com a apreciação deste material.

Essa proposta tem sentido em uma disciplina intitulada Metodologia do Ensino do Teatro. Muitas vezes, a tônica dada à prática de jogos e improvisações amplia a ênfase no fazer, e a reflexão sobre essa prática acaba relegada a rodas de conversa que, embora muito úteis, conquistam grandes aliados nos registros visual e escrito. Esta compreensão é fundamental a um processo que visa formar futuros professores de teatro.

O conceito e a prática dos “protocolos” é uma das contribuições fundamentais das pesquisas com as peças didáticas ao Ensino do Teatro. Os protocolos são, de acordo com Koudela, inspirados pela própria prática realizada por Brecht: foi a partir dos protocolos que continham as impressões dos alunos da Escola Karl Marx sobre a apresentação de *Aquele que diz sim*, que ele escreveu *Aquele que diz não*. Em 1930, quando aconteceram as primeiras apresentações de *A Decisão*, Brecht passou a reescrevê-la, de acordo com questionários (Koudela, 1991, p. 62) que eram entregues à audiência.

Essa prática inspirou o uso dos protocolos (Koudela, 2001). Apesar de tal palavra gerar uma impressão de rigidez, a utilização da prática protocolar visa causar outro efeito: como propulsor de processos de aprendizagem, seu valor de registro e avaliação, quando direcionado a esse sentido, pretende promover descobertas pelo grupo que utiliza essa ferramenta.

A síntese da aprendizagem, materializada pelo protocolo, tem sem dúvida a importante função de aquecer o grupo, promovendo o encontro. O protocolo possibilita maior delimitação do foco de investigação em cada momento da aprendizagem. Eficiente instrumento na gestão das questões intragrupais, o protocolo revelou-se um instrumento radicalmente democrático, ao permitir a articulação de um método que busca a prática da teoria e a teoria da prática. (Koudela, 2001, p. 92).

Nesse trecho, a autora destaca o caráter de investigação teórica e a possibilidade de compartilhamento das reflexões através da prática protocolar. No texto em questão, denominado “Um protocolo dos protocolos”, ela descreve como travou contato inicial com a prática das leituras de protocolos, em aulas do professor Florian Vasser, na Universidade de Hannover: uma dupla escrevia o protocolo referente à aula anterior, que era lido por todos os integrantes no início do encontro seguinte, sendo então analisado pelo grupo.

Muitas vezes escritos em primeira pessoa, em tom de depoimento, a prática de registros e avaliação através de protocolos são também instrumento valioso para as pesquisas em artes cênicas, uma vez que eles são portadores da voz dos sujeitos da experiência. Exemplos disso são, além das próprias publicações de Koudela, as pesquisas de Pacheco (2008) e Gama (2010), ambas pautadas em práticas cujos protocolos analisados representam fonte fundamental à construção da teoria.

O aprendizado estético é momento integrador da experiência. A transposição simbólica da experiência assume, no objeto estético, a qualidade de uma nova experiência. As formas simbólicas tornam físicas e manifestas as experiências, desenvolvendo novas percepções a partir da construção da forma artística. No jogo teatral brechtiano, o princípio do estranhamento incorpora o sensório e o racional, o corpo e a fala, o físico e o desconhecido. Ao promover a dialética do processo, o protocolo passa a anunciar a descoberta do conhecimento.

Ao almejar como função mais nobre dar conta do caráter estético do experimento com o modelo de ação (imagem e/ou texto), o protocolo promove a dialética como método de pensamento. (Koudela, 2001, p. 92).

No trecho acima, a ideia de que a escrita analítica a partir da experiência atribui-lhe sentido e faz com que a atividade seja alimentada pela reflexão, sugere que o protocolo é extensão importante do jogo. O processo é analisado, e nessa relação dialética, o que foi vivido passa a ser documentado e sua reflexão passa a ser compromisso do coletivo de jogadores. Compromisso que se assume também como elaboração de um objeto estético, uma vez que a experiência com a prática do protocolo, envolvido no processo teatral, pode promover discussões sobre sua própria forma e linguagem.

Com essas preocupações em vista, a introdução dos protocolos no processo que deu origem a *Sete vezes Sr. Schmitt* resultou da necessidade de unir a reflexão dos grupos à exposição das imagens que haviam sido selecionadas. Foram apresentados então quatro cartazes, sendo que apenas um dos grupos optou por uma espécie de fanzine em tamanho A4 comum.

O Grupo 1 introduziu seu protocolo assim:

O questionamento principal O HOMEM AJUDA O HOMEM? gerou opiniões divergentes entre os integrantes do grupo. Alguns acreditavam que o homem não é capaz de ajudar o homem e outros, em oposição, diziam existir generosidade e altruísmo no ser humano. Porém, o consenso do grupo foi que o homem só é capaz de ajudar o próximo com a condição de se ajudar acima de tudo.

Seguiam então imagens construídas pelo grupo, desenhadas por um dos integrantes, descrevendo o sentido dessa seleção. A presença de imagens defendendo que o homem pode ajudar o homem é fundamental para o processo, pois o texto que deu origem a esse jogo, *A peça didática de Baden-Baden sobre o acordo*, posiciona-se enfaticamente contra esta possibilidade. Quando o processo aponta para outra opção, o desejado processo dialético emerge, e o confronto de pontos de vistas gera outros olhares além do defendido pelo autor.

Do protocolo do Grupo 2, destacamos a reflexão sobre o próprio trabalho dos integrantes durante a execução da proposta:

O tempo era curto e creio que as imagens acabavam saltando aos nossos olhos; éramos, sim, escolhidos por elas. Na criação das imagens, apesar de ser direcionado por um, o coletivo era o responsável pelos resultados, ajudando com suas ideias ou mesmo com sua composição corporal. Surgiram imagens bem concretas e imagens abstratas, de acordo com as imagens que o diretor da imagem tinha da figura individual escolhida. O grupo, que não era um grupo de trabalho que se costuma formar normalmente, acabou usando essa pluralidade em seu favor, o que foi um bom estímulo para a criação.

Nesta reflexão, está presente o reconhecimento das negociações artísticas feitas entre a imagem original, as possibilidades expressivas dos integrantes e a visão do “diretor”, ou seja, de quem escolheu aquela imagem entre tantas expostas. O destaque dado à configuração dos integrantes, instituído de forma aleatória, comprova a importância do diálogo com outros parceiros.

O Grupo 3 realizou um fanzine, no qual a reprodução das imagens selecionadas era seguida da descrição da imagem construída pelo grupo. A partir de uma imagem na qual um homem está se atirando de um prédio, assim um dos integrantes descreve a imagem que ele construiu:

Construímos uma imagem que representa um suicídio de um homem, com um contraste interessante de personagens: em cima de duas cadeiras temos um homem prestes a cometer suicídio. Ao lado dele temos outro homem que o impede, e abaixo um que o puxa, representando neste caso as escolhas que podem ser feitas. Uma mulher à esquerda o aponta, e à direita há uma pessoa pedindo misericórdia, ajoelhada, pedindo que o indivíduo não se suicide, mostrando as diferentes posições da sociedade a respeito do fato (indiferença e até divertimento por parte de quem aponta). Em meio a tudo isso, há um outro homem já caído, dando a ideia de um ciclo...

Esse exemplo é particularmente interessante, pois mostra de que maneira o diretor-jogador resolveu o impasse entre a imagem selecionada, que continha apenas um homem na situação, e o fato de ter que utilizar todos os integrantes do grupo (no caso, seis) na imagem construída a partir do retrato. Ao transformar o retrato de um suicida em um ciclo no qual uma vida está sendo julgada pela sociedade, em uma

composição que ainda incorpora a dúvida em relação à decisão do suicida, amplia-se a complexidade sugerida pela imagem original.

Ao elaborar o descrito quadro, do papel para os corpos dos integrantes do grupo no espaço, podemos perceber o potencial presente no confronto do modelo com a sua "cópia". Tal questão, como sabemos, é cara à defesa da cópia por Brecht, que a entende como elaboração de material existente. A atividade, portanto, faz sentido como introdução ao modelo de ação brechtiano.

O Grupo 4 afirma em seu protocolo:

Em relação à percepção de nosso grupo – o que possui menor número de componentes - e visto que teríamos mais tempo para pensar, optamos por uma "ressignificação", buscando mais o sentido que a imagem teria, e menos sua simulação idêntica.

Ao extrapolar a imagem em si, fornecendo-lhe outra significação possível, estamos no território da autoria do encenador em relação a seu texto. Claro que essa discussão aparentemente mais voltada à apropriação de princípios de trabalho teatral não exclui a análise ética envolvida nas imagens, muitas vezes terríveis, selecionadas pelos grupos.

O Grupo 5, reunido em torno da imagem brutal do assassinato de uma baleia por três homens cobertos pelo sangue que jorrava do animal, expôs:

O nosso grupo discutiu sobre o que mais chamou nossa atenção nessa imagem. O sangue na água e a forma brutal com a qual o homem parecia desferir golpes contra a baleia indefesa nos indignaram. Questionamos se se a foto fosse em preto e branco chamaria tanto nossa atenção. Concordamos que esse tipo de violência é abominável, ainda mais nos dias de hoje, e comentamos sobre outros crimes praticados contra os animais.

As questões apontadas nos protocolos, em certa medida, anteciparam o que resultaria de nossa proposta inicial. Se a princípio nossa intenção era a de construir um ato artístico coletivo a partir do texto de *A peça didática de Baden-Baden sobre o acordo*, o encaminhamento seguinte à leitura desses protocolos levou o processo para outro lugar.

A atividade foi a seguinte: a instrução inicial foi para que os integrantes dos grupos

reunidos na atividade das imagens permanecessem juntos, na medida do possível. Em um primeiro momento, eles deveriam estudar a cena solicitada, elaborando um esboço teatral para o fragmento. Um primeiro impasse se deu com a questão do número de integrantes dos grupos em relação ao número de personagens, pois a cena era composta por três personagens apenas. Tratava-se do *Terceiro Inquérito*, um dos trechos que compõem os chamados *Inquéritos para saber se o homem ajuda o homem*.

Essa cena é um esquete cômico no qual dois palhaços dilaceram um terceiro, o Sr. Schmitt, inicialmente mais poderoso que os outros dois, mas que vai aos poucos se tornando dependente daqueles na medida em que lhes pede ajuda e seus membros vão sendo amputados, com seu consentimento. No fim, o Sr. Schmitt é até decapitado.

A cena flerta com o absurdo e o nonsense, revelando uma lógica clownesca que evidencia o apreço e a influência sofrida por Brecht em seu convívio com o ator cômico Karl Valentin, artista popular cuja qualidade artística era amplamente reconhecida pelos críticos da época²⁹.

Os jogadores foram convidados a refletir sobre os principais desafios que a cena propõe a seus realizadores: como representar de maneira interessante o desmembramento do Sr. Schmitt? Que sentidos esse desmembramento pode adquirir, dependendo das atitudes e intenções representadas pelos palhaços? Qual o *gestus* que se pretende associar a essa cena? Como desvelar as relações de poder presentes neste trecho e como traduzi-las cenicamente?

Essas questões foram levantadas previamente, após leitura coletiva do texto. Os grupos se reorganizaram em sete núcleos, e a proposta inicial era de que, após a apresentação das cenas na semana seguinte, a turma elegeria aquela que seria retrabalhada para apresentação no ato artístico coletivo que concluiria o processo.

O fato foi que, após a apresentação das sete versões distintas da cena em questão, uma situação interessante se impôs à condução do trabalho: a variedade de traduções cênicas geradas a partir de um mesmo fragmento acabava demonstrando a proposta de Brecht com relação ao modelo de ação. O mesmo ponto de partida, o texto, tomado a partir da ação construída por cada grupo, gerou um debate sobre a própria natureza do conceito de modelo de ação como estrutura de aprendizagem.

Por essa razão, a ideia inicial de elaboração de um ato artístico a partir do texto inteiro de *A peça didática de Baden-Baden sobre o acordo* foi transformada em uma proposta de aprofundamento cênico das questões expostas por cada grupo em sua versão do *Terceiro Inquérito*.

Os grupos puderam então aprofundar suas cenas ao longo de três encontros, o que culminou com uma apresentação pública dos resultados. Foram elaboradas sete cenas extremamente diferentes, apesar de suas matrizes textuais serem idênticas.

Mesmo com a possibilidade de edição e transformação das palavras, a maior parte dos grupos se manteve fiel ao texto original, apropriando-se dos efeitos causados quando ação cênica e palavra não estavam em sintonia total. Durante os encontros, transformados em espaços de ensaio, os grupos pediam sugestões a mim e a Biange Cabral, muitas vezes

29 BATTISTELLA, Roseli Maria. *O jovem Brecht e Karl Valentin*. São Paulo: Annablume, 2010.

preocupados em desvendar se os sentidos de suas ideias eram apreendidos por uma audiência que não houvesse participado dos meandros do processo.

Alguns grupos se encontraram fora dos horários da aula, mas isso não era obrigatório. Um dos pontos fundamentais de nossa condução era garantir que o tempo oferecido ao longo dos encontros oficiais fosse capaz de gerar um resultado que satisfizesse os jogadores. *Sete vezes Sr. Schmitt* foi apresentado para o público na tarde de 17 de setembro de 2010. A apresentação do ato artístico foi filmada, e é a partir desse registro que a análise a seguir pode ser realizada, inclusive com a possibilidade de apresentação de imagens das apresentações, extraídas da gravação.

A seguir, uma descrição e análise das cenas, discutidas aqui na ordem em que foram apresentadas. Ordem esta que seguiu uma lógica puramente espacial: uma vez que os grupos ensaiavam simultaneamente, os espaços iam sendo incorporados à cena. Por comodidade, a ordem respeitou a movimentação do público, procurando evitar muito tempo entre as mudanças de cena.

CENA 1

SR. SCHMITT NO PROSTÍBULO

O primeiro grupo utilizou um espaço pequeno para compor sua cena: as coxias improvisadas que ficam sob o mezanino do Espaço 1, nossa sala de aula, que procura reproduzir uma caixa preta, com paredes escuras e boa estrutura de iluminação.

O espaço reduzido, a presença das cortinas e a iluminação fraca, associadas ao ambiente em que se acumulavam móveis de outros espetáculos e araras de roupas, levou o grupo a incorporar o ambiente sugestivo e misterioso ao jogo. Duas das jogadoras envolvidas com essa cena recentemente haviam participado de um espetáculo baseado em um cabaré de variedades, realizado em um bar da cidade, e essa fusão gerou a concepção apresentada: os palhaços da cena original cederam lugar a um grupo de três mulheres, com roupas sensuais e atitudes provocantes, enquanto o Sr. Schmitt era representado pelo único homem do grupo. A atitude do jogador que assumia o papel do Sr. Schmitt, com a voz mecanizada e olhar inexpressivo, era ao mesmo tempo cômica e carregada de certa melancolia. Ele não reforçava a atitude poderosa do personagem, e com sua inação gerava um efeito contrário: demonstrava enorme fragilidade.



O desmembramento era feito através de um pequeno boneco vodu: enquanto uma das jogadoras agia sobre o corpo do ator, outras desmantelavam um pequeno boneco, o que materializava a amputação evocada no texto.



Vejam os o protocolo da jogadora Luanda Wilk, que analisa a maneira com que a concepção foi sendo elaborada:

Começamos em três: Marcos, Hanna e Luanda. Minhas recém-compradas perucas loiras estavam na bolsa, olhei para elas e pensei: “por que não?”, somos duas, as perucas são duas, mas qual o subtexto? O que faríamos para desmembrar nosso querido Marcos? A ideia foi o boneco de vodu (não que tenha experiência na área), o que facilitava a visualização da cena e das amputações, parte por parte. Primeira apresentação, um desastre, não coordenamos as ações e nos descabelamos maltratando nosso amigo a golpes de um pedaço de bambu; Saímos frustrados, mas felizes pelo resultado dos colegas. Os demais grupos criaram uma estética repleta de simbologia e relações, a diversidade das linguagens utilizadas surpreendeu professores e alunos.

Com a notícia de que todos os grupos deveriam refazer a cena para uma apresentação geral, precisamos adotar a Marina, doente até então, e inseri-la em nosso grupo. O que poderia ser problema virou solução, criamos dois núcleos: as meninas vodu em um campo mais ilusório, com o Sr. Schmitt e seu manipulador. A princípio tiramos as perucas e estabelecemos cores para cada um, preto para o Sr. Schmitt e branco para as meninas. A escolha do espaço foi crucial, novamente optamos por um espaço pequeno e a proximidade da plateia, um foco de luz e uma cadeira para cada lado, simples e com o texto em mãos.

Em uma de nossas passagens de texto no espaço, observados pela professora Biange Cabral, surgiu dela uma doce sugestão: por que não fazer vestidas de prostitutas? Segundo ela, olhando de fora, a arara que colocamos entre nós para dividir os núcleos dava uma ideia de “penteadeira de puta” e por que não aproveitar a “onda de cabaré” que estávamos envolvidas?

Assim, de última hora, mudamos tudo! Ou quase: trocamos o figurino, colocamos as pernas de fora, mantivemos a ideia do boneco de vodu e o uso do espaço, mas modificamos o contexto colocando os palhaços como putas e o Sr. Schmitt como um cafetão manipulado por elas.

É interessante observar como o processo de elaboração foi acontecendo na medida em que as improvisações e as impressões que elas geravam eram avaliadas e as sugestões eram incorporadas pelo grupo. O comentário de Biange Cabral, que observou o potencial da disposição cênica que o grupo não estava utilizando foi fundamental para a consolidação da cena, muito embora ela não deixasse muito clara a situação de prostituição, evocando mais

uma tragédia íntima, na qual mulheres demonstravam sua angústia e insatisfação diante de um homem inexpressivo e pouco afetuoso. Por esse crime, ele recebia os constantes maus-tratos. E terminava a cena jogado, impotente, no chão.



CENA 2

UM SCHMITT BECKETTIANO

Na segunda cena apresentada, a composição dos integrantes era oposta, em termos de gênero, à primeira: três homens circundavam o Sr. Schmitt representado por uma mulher.

O grupo construiu uma cena com vários elementos que visavam atribuir novos sentidos à trama. A atriz que representou o Sr. Schmitt foi trazida à cena e carregava dois livros na mão: uma Bíblia e um código penal. Ela foi conduzida, pois seus olhos estavam cobertos por faixas, denunciando ausência de visão.



Outro elemento caracterizava a composição dos personagens que diziam os textos dos originalmente palhaços mutiladores; um deles portava uma enorme cruz no pescoço, e seus gestos evocavam qualidades sacerdotais, enquanto o outro vestia botas militares e assumia atitudes de comando.



O jogo da mutilação, embora mencionado no texto, foi transmutado em outra proposta: a figura do serviçal entrava em cena quando havia a menção do corte dos membros, mas na realidade o que ele fazia era retirar dinheiro dos bolsos do cego.



Dessa forma, a cena frisava o interesse econômico das instituições militar e religiosa, e forneceu sentido cômico quando o Sr. Schmitt, possuído pela raiva, obrigou-os a devolver tudo que lhe havia sido roubado.



O que ele recebe de volta então? Um pedaço imenso de papel higiênico usado.



Eis o trecho do protocolo de um dos jogadores desta cena, Marco Antonio de Oliveira:

A proposta de criação de cenas que solucionassem parte do texto foi provocativa. Em grupos menores temos mais voz e podemos participar com mais presença. A criação mais independente do auxílio dos professores nos torna mais responsáveis pelo resultado e creio que assim nos tornamos mais dedicados.

Criamos as cenas em pouco tempo, mas os resultados foram todos bastante diferentes. A alteração do planejamento para somente utilizar as cenas criadas em pequenos grupos como resultado do processo foi boa.

Sobre a cena que meu grupo criou, decidimos não ser literais, mas sim usar imagens que fossem globais e abrangentes. Utilizamos o *gestus* na escolha do Senhor Schmitt, representado por uma mulher que é maior que os palhaços, e no decorrer da cena os palhaços tornam-se maiores, acabando a cena em cima do senhor Schmitt. Usamos também o distanciamento, quando acendemos as luzes e comemos o hambúrguer. Pelo que ouvimos de comentários sobre a nossa cena, o estranhamento da situação realmente aconteceu.



Como mencionado pelo protocolo, os conceitos de *gestus* e distanciamento fizeram parte da rotina da elaboração das cenas. São conceitos complexos, mas cuja compreensão se torna mais profunda a partir da prática da encenação e sua reflexão constante. Ao definir que a atriz mais alta terminaria a cena em uma posição mais baixa, o corpo é compreendido como signo e tal opção cênica demonstra que a noção de *gestus* foi apreendida pelo grupo. Em síntese, a cena transformou os dois palhaços em alegorias da força da Igreja e do Exército agindo em relação a uma alegoria da Justiça, que tenta controlar tudo, mas está cega. No fim, esta sucumbe ante o poder manipulativo dos dois. O protocolo de Chaiany Craciatti resume a sua experiência como Sr. Schmitt:

Para essa apresentação “final”, o grupo no qual eu estava reavaliou os conceitos de *gestus* social, para que a ação ficasse clara em cena. Ganhamos ritmo sem o texto em mãos e conseguimos até testar o conceito de distanciamento brechtiano em cena. Definimos melhor quais eram as instituições que estávamos criticando. Enfim, todas essas nossas discussões reverberaram no que foi apresentado.

Vivenciamos a peça no ato de colocar o texto em movimento, pelo ato de movimentar o pensamento. Não tivemos a pretensão de dizer “é isso” para o espectador, apenas fizemos com que o espectador tomasse um “partido” a partir do que foi apresentado. Quem via a cena se propunha a ser um juiz.

Portanto, esse processo de teatro didático, a meu ver, é uma proposta de reflexão para quem a está fazendo (para o ator), instalando o cerne do conflito no ator, afirmando uma necessidade de rever e transformar o pensamento de quem o faz. Leva o sujeito a tomar uma posição perante os problemas sociais.

CENA 3

SR. SCHMITT, DONO DE RESTAURANTE

O terceiro grupo a se apresentar, composto por um quarteto, transformou os palhaços em funcionários de uma cozinha. O Sr. Schmitt agia como um patrão em relação a eles, e o efeito cômico era provocado pelas atitudes displicentes dos cozinheiros e seu temor aparentemente excessivo em relação a um patrão representado pelo menor ator do grupo. Os atores, mesmo na função de cozinheiros, exploraram a matriz textual, representando em evidente tom *clownesco*. Era notório o prazer com que criaram a situação absurda da cena.



A amputação dos membros era representada por peças do figurino (sapatos, acessórios e chapéu) que iam sendo retiradas, obviamente acompanhadas de gritos de dor por parte do ator que era despedido.



Conforme os “membros” deste eram amputados, iam sendo jogados em uma grande panela, e quando o Sr. Schmitt pedia as partes do seu corpo de volta, iam sendo devolvidas a ele peças de um figurino de palhaço. Nos momentos finais, ele recebe todas as roupas de volta, quando o conteúdo da panela é atirado em sua cabeça, em uma perfeita ação de esquete cômica. A cena termina com ele abandonado, vestido de palhaço e clamando por ajuda.



No protocolo de um dos integrantes dessa cena, o jogador Luiz Ricardo Borges, uma descrição mais cuidadosa dos eventos é acompanhada pelo processo de elaboração da cena:

Em meu grupo optamos por cozinheiros que recebem seu chefe em seu local de trabalho. Chegamos ao conceito partindo de perguntas simples e algumas até retóricas, do tipo “esses palhaços queriam realmente maltratar o Sr. Schmitt ou faziam aquilo na inconsciência?”, e logo, usando dessas respostas primárias, seguimos para outros lados, chegando a perguntas mais complexas, “se eles queriam maltratar, de verdade, o Sr. Schmitt, eles faziam isso pela diversão inconsciente de ver o soberano machucando-se ou tinham a intenção verdadeira de machucá-lo com algum propósito futuro e/ou presente?”.

Depois do processo de tentar montar algumas conclusões, procuramos um conceito geral, optando, ao fim, por uma cozinha, onde havia não dois, mas três “palhaços”, todos vestidos de subalternos da cozinha, com aventais, facas e uma grande panela. O Sr. Schmitt era representado por um chefe do lugar onde eles trabalhavam, e, pensando

em linhas temporais passadas, esse chefe maltratava seus subordinados de forma cruel. Agora que ele foi visitá-los em seu próprio ambiente, descobriu lá um ambiente hostil.

Seus empregados encontraram, naquela situação, oportunidade para usar de todos os seus artifícios para dar o troco que Sr. Schmitt merecia. A cada momento que ele pedia ajuda a empregada mais enlouquecida era chamada por um sinal (um sino) para arrancar as roupas e acessórios do patrão e encontrar artigos valiosos (dinheiro, relógios, aparelhos auditivos) que serviam para o Sr. Schmitt se virar. Toda vez que ele pedia suas coisas de volta, elas, que agora estavam na panela, voltavam um pouco diferentes. Seu chapéu virava um tule, seus sapatos lustrados viravam tênis amarelos de plumas e por aí vai. Ao final, quando ele já não consegue mais se virar sozinho, acaba ganhando um nariz de palhaço, representando a troca de poderes.

Como os palhaços estavam em seu ambiente, eles tinham o controle, eles sabiam como as coisas funcionavam, e o poder de seu chefe não poderia ser exercido de maneira correta, uma vez que, além de ele estar em menor número, também não havia ninguém vigiando a situação. Para finalizar, tacam lixo em seu patrão, restos de comida, latinhas, guardanapos e etc. apenas para humilhar por toda a vida, já humilhada, dos três palhaços. Sr. Schmitt nada faz, além de sorrir para o público, inconsciente do que acabara de acontecer consigo.



Esta cena evidencia questões instigantes, que interrogam os impulsos presentes nos personagens da cena: os subalternos estariam dispostos a tudo para conquistarem

o poder? Quais são os limites dessa disputa? Eles existem? Ao assumirem o poder, as atitudes desses personagens seriam diferentes daquelas tomadas pelo Sr. Schmitt? A cena escrita por Bertolt Brecht é complexa, e estas reflexões evidenciam que o processo de aprendizagem envolve não só questionamentos referentes à forma, mas também a posições éticas e políticas dos jogadores.

CENA 4

SR. SCHMITT NA SOMBRA

Nesta cena, a figura dos palhaços foi representada por uma dupla de crianças que brincam de faz de conta com um boneco. Elas instauram a situação inicial abrindo um livro de histórias, a partir do qual leem uma narrativa que vai se tornar a cena em questão.



Assim que as crianças retiraram um pequeno boneco de uma caixa, surge em um telão uma figura gigantesca, construída através da técnica de teatro de sombras, estabelecendo dois planos de encenação: um que é a realidade das crianças, e outro que é a sua fantasia, formada pelo enorme e assustador Sr. Schmitt.

No início, as crianças apenas brincam com o boneco, como se recontassem a história que está sendo lida. Mas no decorrer da cena, as atrizes constroem um jogo sádico no qual serram as partes do brinquedo enquanto vemos a sombra também ser desmembrada.



Esta configuração da cena evocou o poder da imaginação infantil, e consolidou instigante reflexão acerca da elaboração feita pelas crianças em relação àquilo que elas desconhecem e lhes causa temor. Ou seja, essa cena desestabilizou a noção de que o Sr. Schmitt é uma figura poderosa, uma vez que ele seria uma projeção da própria produção imaginativa da dupla de infantes, que criam um ser imenso apenas para massacrá-lo e divertir-se com isso.

No protocolo de Rachel de Souza, uma das jogadoras, uma descrição do processo é realizada:

Optamos por substituir os palhaços por crianças, já que nos foi dada liberdade de criação, o texto foi usado como modelo de ação. Conforme líamos o texto, as “personagens” foram surgindo, e decidimos que eu ficaria com o palhaço dois, a Renata com o um e o Leandro com o senhor Schmitt. Começamos a explorar a voz e o jeito de falar, como éramos crianças optamos pela fala de criança.

As ideias foram surgindo, incorporamos à cena uma boneca, que seria a representação do senhor Schmitt, enquanto o Leandro o personificaria através da sombra.

A cada leitura, novas ideias iam surgindo e a cena ganhava corpo. Eu cada vez mais me sentia à vontade no jogo com a “personagem” (sempre me perguntei se conseguiria mudar minha voz e manter a mudança durante uma cena, e para minha alegria consegui com facilidade). O que ficava mais evidente, assistindo às cenas, era o ritmo que se perdia, pelo fato de estarmos lendo o texto. Fiquei observando a cena dos colegas, e pensei em fazer a nossa leitura de forma bem dinâmica, para ver se conseguíamos imprimir um ritmo à cena, e a meu ver, conseguimos.

O fato da observação das cenas dos companheiros instigar reflexões que resultem em propostas para o próprio trabalho demonstra o valor da análise de outros processos para a crítica à própria atuação. Como expõe Rachel em seu protocolo, ela decidiu encontrar uma forma dinâmica de apresentar o texto quando percebeu que a leitura do texto pelos outros jogadores resultava em perda de ritmo na cena.

Esta proposta, tecnicamente ousada, uma vez considerada as complicações geradas pelo uso da técnica do teatro de sombras, gerou resultado interessante à complicada demonstração da amputação do Sr. Schmitt, sugerida através de jogos de luz.



CENA 5

SR. SCHMITT COMO MARIONETE

Em outra cena, composta por um grupo de sete pessoas, um ator que representava o Sr. Schmitt estava preso a fios, tal qual uma marionete, sendo manipulado por uma dupla de atores.

Outra dupla de atores, por sua vez, era quem emitia as falas da personagem, evidenciando a noção de que o boneco não era portador de identidade própria.



Enquanto isso, seu desmembramento ia acontecendo a partir de sua relação com figuras que faziam promessas a ele e que demonstravam, por suas atitudes, o desejo de tomar o seu lugar. A cada membro que lhe era extirpado, eram retirados dos bolsos do Sr. Schmitt seus documentos (certidão de nascimento e RG) e folhas de papel na qual estavam escritas palavras como “liberdade” e “dignidade”.



Quando ele solicitava a devolução de suas partes, o tom de crítica política ficava evidenciado: era-lhe devolvido um cartão do bolsa-família. Ao mesmo tempo, iam sendo cortados os fios que o ligavam aos manipuladores. A ideia que o grupo buscava transmitir era de que política não passava de um jogo de interesses: o Sr. Schmitt, demonstrado como um cidadão ingênuo, ia perdendo sua personalidade na medida em que era falsamente ajudado pelos “espertos”.

Quando todos os fios eram soltos, o ator que interpretava o personagem do Sr. Schmitt não sabia o que fazer, nem para onde ir. A lógica embutida era de que na verdade, uma política assistencialista não liberta ninguém, apenas colabora para a alienação.



No protocolo da jogadora Ana Lúcia Kroeff destacam-se as dificuldades enfrentadas pelo grupo numeroso:

No grupo do qual fiz parte, passamos por algumas dificuldades ao longo do processo devido a diferentes problemas pessoais que surgiram impedindo a presença constante de todos no decorrer dos encontros. Acredito que este fato tenha interferido no desenvolvimento do trabalho coletivo. Alguns integrantes demonstraram inflexibilidade quanto a novas propostas para a cena a ser criada, impedindo o desenvolvimento de novos questionamentos e sugestões que pudessem trazer uma contribuição principalmente estética na proposta do grupo a ser apresentada em cena. Acredito que tivemos dificuldade em entrar num consenso quanto à forma de materializar nossa posição crítica referente ao tema em questão. Embora

tenham ocorrido estes incidentes, procuramos nos focar no material que já tínhamos desde o início e a partir dele buscamos acrescentar mais sentidos para a proposta da cena. Notei que o nosso grupo foi o que menos caracterizou as pessoas em ação, o foco maior estava no personagem central, o representante do povo, que era manipulado o tempo todo por várias forças, como um fantoche. A partir do uso de alguns objetos sugerimos que tal manipulação fosse exercida pelo Estado.

Considero importante termos tido plena liberdade para construirmos nosso conhecimento sobre tais questões a partir das reflexões que surgiam a cada encontro, a partir das dificuldades e dúvidas que emergiam nesse constante diálogo entre o texto e a nossa crítica pessoal, nossa percepção quanto ao contexto em que vivemos socialmente e nossa proposta de ação nesse experimento, e ainda a recepção disso tudo por parte do grupo também.

O parágrafo final de seu protocolo, no entanto, demonstra sua consciência da complexidade da empreitada em que estavam inseridos. As dificuldades de entrar em consenso, provocados pela composição diversa de um grupo tão grande, realmente resultaram em uma cena com momentos cujo sentido era obscuro, o que traduzia essa dificuldade enfrentada pelo grupo, a de encontrar uma tradução que desse conta de todas as possibilidades sugeridas.

Outro jogador, Márcio Cardoso analisa o processo de outra forma:

A ideia do estilo de apresentação do Sr. Schmitt (cidadão fantoche) partiu do próprio grupo, uma vez que queríamos utilizá-la na forma direta e declarada. Sem a utilização de mensagens ocultas ou indecifráveis por alguns.

Quando de primeira um colega ressaltou que a nossa mensagem era muito clara desde o início. E foi talvez este comentário que nos impulsionou para a continuação da cena sem alteração, pois se temos uma mensagem para transmitir e que é de interesse de todos, por que deveríamos repassá-la de forma enigmática?

Tínhamos a ideia, mas faltavam-nos os acertos que dariam andamento durante todo o desenrolar da cena: o que seria retirado e logo em seguida repostado no Sr. Schmitt? Qual seria a maneira de trazer a ideia de Brecht para os dias atuais? E o mais complicado ainda: quem seria o Sr. Schmitt?

Ao colocar o Sr. Schmitt como cidadão fantoche, colocamos os dois palhaços como sendo o poder político e religioso, pois estes, para alguns são os manipuladores do homem atual, nossa intenção não foi a de fazer uma forma de protesto radical e sim uma maneira de colocar

em evidência a questão do respeito e limites que ambos devem ter com relação à individualidade de cada ser. As partes retiradas do Sr. Schmitt, para nós, deveriam ser muito mais que simplesmente retirar membros e depois recolocá-los no colo do mesmo. Tínhamos que colocar no lugar dos membros algo que tivesse um significado mais forte para a plateia, realizar dentro de seu raciocínio lógico uma “nova reflexão” no que diz respeito a coisas que são retiradas todos os dias do homem na sociedade atual.

As questões apontadas por Márcio comprovam a abrangência da empreitada enfrentada pelos grupos. A construção de um discurso da cena, que se coadune e faça sentido junto ao texto original, a partir de um confronto de ideias propostas por um grupo reunido praticamente de forma aleatória, não é tarefa simples. E justamente por isso, a tarefa cria um território de reflexão poética e política, não só no que diz respeito à temática da cena, mas ao próprio aprendizado do processo criador em grupo.

CENA 6

SR. SCHMITT E O DEBATE

A cena agora analisada foi construída por um grupo que trouxe como referência principal o clima dos debates para as eleições presidenciais de 2010. O Sr. Schmitt, interpretado por uma atriz que abusava de atitudes que exibiam ingenuidade, representava um eleitor. A presença da máscara do palhaço e do nariz de clown explicitava o conceito do eleitor imbecilizado.

Ao mesmo tempo, as outras jogadoras transformaram os palhaços em políticos, abusando da utilização de gestos e atitudes típicas de quem necessita do apoio dos eleitores, em uma situação que mesclava referências às propagandas do horário eleitoral gratuito (inclusive apresentando para o público, em um computador, imagens de campanhas verdadeiras, porém pouco sérias) e a disposição espacial que evocava o cenário de um debate eleitoral.



A postura dos políticos em relação ao Sr. Schmitt no início da cena demonstrava que o poder está nas mãos do eleitor, mas na medida em que este cedia aos apelos dos políticos, seus membros extraídos simbolizavam uma recusa ao questionamento e à sua participação dentro do sistema político democrático.

Este “Sr. Schmitt – eleitor” era seduzido por promessas fáceis, e a cada membro que lhe era decepcionado, a compensação vinha na forma de mantimentos e vale-transporte.



Aqui também aparece a crítica a um sistema político que estimula o individualismo, e que transforma os cidadãos em alvos da troca de interesses entre eleitores e possíveis representantes do governo.

CENA 7

UM GIGANTE DE ISOPOR

A cena descrita aqui pode ser considerada como a que constituiu uma elaboração mais fiel ao texto, uma vez que sua execução respeitou ao máximo a proposta original de Brecht.

Os integrantes do grupo construíram o corpo de Sr. Schmitt em pedaços de isopor, elaborando uma roupa que ampliava o ator que representava esse papel. Isso está de acordo com a proposta original, pois na rubrica do texto ele está descrito como “um gigante”. Eles construíram uma máscara utilizando o mesmo material, causando o efeito de que o personagem era imenso. Como a máscara impede que o ator leia o texto, uma das integrantes do grupo soprava as palavras no ouvido do jogador que interpretava o Sr. Schmitt. Esta situação gerava efeitos sonoros interessantes, que chamavam atenção para o texto.



Os outros atores estavam realmente vestidos e maquiados como palhaços, com roupas coloridas e esfuziantes, e falavam muito alto. As amputações eram feitas de maneira clara, arrancando os pedaços de isopor que representavam os membros extirpados até que todo o isopor estivesse destruído e o ator que vestia essa roupa acabasse exposto.



O resultado realmente esteve em sintonia com as ideias do grupo, conforme a descrição do processo, feita por um dos jogadores, Rafael Reüs:

Nossa ideia inicial era não intelectualizar demais, para não ter perigo de entregar tudo explicado ao público. Mas mesmo assim tínhamos alguns signos que queríamos colocar na cena. O Sr. Schmitt, com suas

partes do corpo formadas por pedaços de isopor, deveria ser manipulado por alguém, simbolizando uma pessoa com mais poder. Esse alguém diria para ele o que falar e como se mover, como se fosse um boneco. Os palhaços então tirariam proveito da situação de submissão do Sr. Schmitt. Com isso tentaríamos mostrar as relações de poder entre os personagens.

O interessante foi que cada grupo fez uma leitura diferente. Isso gerou uma discussão a respeito da concepção de cada cena. Alguns questionamentos foram levantados, como: será que foi passado aquilo que realmente tínhamos intenção de passar? Ficou claro? As ideias realmente funcionaram?

O trabalho coletivo mostra a quantidade de possibilidades que temos de executar uma mesma cena. Principalmente nesse processo, no qual os maiores responsáveis pelo produto final fomos nós mesmos, pude perceber que a presença, as opiniões e visões diferentes que cada integrante do grupo possui, podem tanto enriquecer quanto prejudicar o andamento.

A frase final de Rafael traduz uma das grandes dificuldades da cena teatral, sobretudo a colaborativa: como contemplar as diversas vozes envolvidas, como optar por uma concepção, quando tantas outras parecem dar sinais ao longo de um trabalho?

No caso, a escolha foi simples, mas nem por isso menos complexa: ao valorizar a lógica ingênua do palhaço de circo, a cena adquiriu um tom no qual o desmembramento é provocado pela própria pureza dos personagens, ou seja, tornando plausível que alguém não muito inteligente fosse capaz de erradicar um membro dolorido, sem levar em conta os efeitos dessa amputação.

Nesse sentido, a cena ganhou uma leveza, o que amplia o absurdo da situação representada. Por outro lado, ao não valorizar uma possível intencionalidade por trás da decisão de extrair os membros, o grupo deixou de explorar a clara tensão provocada pela disputa de poder anunciada pelo texto.

NOTAS CONCLUSIVAS A *SETE VEZES SENHOR SCHMITT*

Todas as cenas aqui descritas e analisadas propõem um conceito de encenação, um discurso autoral do ponto de vista da direção em relação ao texto dramático, mesmo que essa direção não seja encabeçada por um dos integrantes do grupo. As sete cenas apresentadas tendo o *Terceiro Inquérito* como modelo de ação exploraram possibilidades de ressignificação do texto diante de distintas sugestões de encenação. Assim, surgiram propostas diferentes à figura do Sr. Schmitt e aos dois palhaços, que foram inseridos em contextos específicos, cada qual potencializando determinados aspectos do texto.

Nas cenas acima analisadas, os atores não tinham a obrigação de decorar suas falas, portanto muitos as fizeram com texto na mão, o que resultou em um tipo de interpretação que ampliava, de maneira não intencional, o potencial do jogo na atuação e destacava a relação crítica do ator com seu papel.

Muitas cenas trouxeram propostas de intervenções sonoras distintas, sobretudo para enfatizar momentos importantes, principalmente quando aconteciam as amputações. Além disso, os grupos compreenderam a relevância em construir um universo visual (figurinos e adereços) que revelasse suas intenções a respeito do texto, buscando o estabelecimento de uma comunicação clara sobre seu ponto de vista para o público.

Nesse sentido, cabe destacar o fato de que o exercício realizado por todos os grupos constitui um aprendizado do próprio ato de encenar. Não só quando os integrantes discutem entre si quais ideias pretendem comunicar para uma audiência, elaborando formas e estratégias para construir uma cena que formalize essas intenções, mas também quando todos os integrantes do processo podem estabelecer comparações a partir das formas díspares que emergiram em cada grupo tendo como base o mesmo fragmento de texto. Em ambos os casos, consolida-se um aprendizado prático que só a experiência de “colocar em cena” pode oferecer.

Por isso, o protocolo da jogadora Luíza Souto, na sua abrangência reflexiva, demonstra o quanto a proposta da ação sobre o modelo é capaz de produzir um processo que amplia o universo de referências, conforme defendia o próprio Brecht em seus textos em defesa dos livros-modelo. Ela afirma:

A primeira sequência de apresentações deixou perplexos todos nós. A criatividade no uso de diferentes linguagens e símbolos nos propiciou cada vez mais questionamentos sobre vários dos elementos da peça. A subjetividade nos possibilitou ir além da mera reprodução daquilo que o texto sugere, então descobrimos, ali, que os textos da peça didática

funcionam como modelos para experimentos que investigam, através da imitação e da improvisação, as relações entre os homens, servindo como um modelo de ação. Foi a prova de que podemos investigar, selecionar um ou outro aspecto, salientar, sugerir, explorar relações contraditórias, trabalhar com a tragédia e a comédia, aproximar ou afastar as relações do nosso cotidiano, tudo isso com o mesmo texto de uma peça. O enredo está ali. Os recursos e a forma como vamos utilizar depende de nós. Tivemos várias ideias diferentes nas cenas de cada grupo, como, por exemplo, a utilização de vodus, bonecos manipulados (inclusive uma marionete humana) e teatro de sombras simbolizando o Sr. Schmitt e a perda dos seus “membros”; aproximações com momentos que estamos vivendo, como as eleições; e abstrações que provocavam a quebra da lógica, um verdadeiro estranhamento, e que sugeria milhares de representações ao mesmo tempo. O interessante desse tipo de peça é que não há só uma forma de mostrar, não há só um fim. Ela é polivalente, repleta de simbolismos e sentidos. O *gestus* apareceu tanto de forma direta, na gestualidade da cena, como por meio de signos, presentes no texto (falado e/ou materializado em cartazes e projeções), no figurino, no cenário, na música...

Depois fomos polindo a cena, com outras apresentações, após ouvirmos as críticas e conselhos dos demais. E, a cada nova experiência, apareciam novos aspectos que traziam melhorias tanto na sua estética quanto nas relações entre os personagens.

Na apresentação final, agora com uma plateia, tínhamos um dilema: os espectadores se cansariam de ver a mesma cena repetida por sete vezes? Mas após o término e com a discussão sobre os efeitos das apresentações percebemos que a cena não era a mesma. O texto permanecia igual, mas as cenas haviam se tornado tão distintas em relação ao espaço, aos recursos e às linguagens utilizadas, que alguns espectadores só se deram conta de que o texto era o mesmo após a terceira cena.

Acredito que trabalhar com esses fragmentos da vivência e experiência individual e ao mesmo tempo coletiva é capaz de fornecer às pessoas uma oportunidade de se reencontrarem consigo mesmas, de refletirem e questionarem o que lhes é imposto como normal. E que não somente nós, atores, como também os que “assistiram”, tiveram alguma transformação no modo de enxergar a peça didática e as relações entre os seres humanos.

Vale ressaltar que durante todo esse trabalho com a peça didática, nós, alunos, tivemos vivências e jogos que foram essenciais para iniciar esse processo que nos levou ao ato artístico coletivo proposto por Brecht, uma vez que eles contêm gestos, expressões e relações que servem de modelo de ação. Termos como esses, aqui destacados, bem como o estranhamento e o *gestus*, utilizados por este autor, foram mais bem compreendidos após

as práticas, nas quais obtivemos elementos e questionamentos vindos da nossa própria experiência. Conforme vivenciávamos, compreendíamos o que eles significavam. Assim, aquilo que parecia ser um bicho-de-sete-cabeças nas primeiras aulas, transformou-se em sete belas cenas, despertando o nosso interesse e a nossa reflexão.

O estabelecimento de uma práxis que constrói comparações, que aprofunda e interroga os sentidos de cada signo proposto e que escava as possibilidades cênicas presentes no texto é parte essencial da formação de futuros professores de teatro, sempre solicitados a construir exercícios cênicos junto a seus grupos de alunos.

Ao encarar um texto como modelo de ação, explicitando a dificuldade de manter o discurso do autor, quando na verdade o discurso da cena pretende enfatizar outros aspectos, abre-se espaço para uma pedagogia do teatro que finca raízes na cena contemporânea e nas formas mais instigantes do fazer teatral atual. Brecht, de certa forma, já antevia a diluição do discurso do autor no discurso do grupo que compõe a cena.

Ao propor que os textos de suas peças didáticas sofressem constantes reescrituras pelos grupos de atores, ele ofereceu a elas a possibilidade de serem atuais, porque imperfeitas e abertas à constituição de uma solidez urdida no trabalho coletivo, realizado na atualidade do processo, e não em reverência ao modelo. Por isso, as palavras “modelo” e “ação” seguem juntas na prática com a peça didática de Brecht.

BADENBADEN ADENTRO: O TEXTO DA PEÇA DIDÁTICA EM CENA

Conforme já mencionado, o experimento analisado no capítulo anterior, sob o título *Sete vezes Sr. Schmitt*, tomou como ponto de partida o texto como modelo de ação e estruturou o jogo teatral na negociação entre as palavras de Bertolt Brecht e as estruturas cênicas concebidas pelos jogadores. Dessa forma, cada grupo criou uma cena distinta para tal texto, e a diversidade de propostas foi mantida e assumida como ato artístico coletivo. Assim, o potencial pedagógico do exercício comparativo entre sete resultados teatrais ilustra a hipótese brechtiana de que o aprendizado a partir de um padrão não necessariamente resulta em limitação.

Todavia, o processo que analisaremos agora parte de outras necessidades e de um contexto distinto àquele. Trata-se da criação do espetáculo *BadenBaden*, cuja estreia aconteceu em setembro de 2011, depois de seis meses de ensaios realizados nas aulas das disciplinas “Montagem Teatral I e II”. Essas são as principais disciplinas práticas do terceiro ano do curso de Licenciatura e Bacharelado em Teatro da UDESC.

Cabe aqui tecermos uma consideração acerca do lugar dessas disciplinas na estrutura curricular do curso: elas antecedem as disciplinas Encenação Teatral I e II, nas quais os alunos concebem um projeto e executam prática de direção teatral. A proposta é que eles vivenciem, sob a coordenação de um professor, uma experiência de Montagem, com vistas não apenas aos seus papéis como integrantes do processo, mas com olhar reflexivo sobre os elementos que a instauraram. Dessa forma, mais que conceber e encenar um espetáculo, o professor da disciplina deve levar em consideração o caráter formativo do processo que ele coordena, pois a forma com que a montagem é conduzida se torna tão significativa quanto a temporada de apresentações do espetáculo realizado.

Assim, é evidente o vínculo entre o processo e noções importantes para a Pedagogia do Teatro na contemporaneidade. Com ênfase a associações entre o ato criador e a crítica sobre o processo, visando transformar a experiência em prática reflexiva e simbioticamente unida à teoria, o campo da Pedagogia do Teatro reforça a ideia de que é na própria reflexão sobre o fazer que reside o desenvolvimento da arte teatral como expressão artística.

As disciplinas Montagem Teatral I e II geram, portanto, muitas expectativas nos acadêmicos. Por isso, ao término do segundo semestre de 2010, mais especificamente na primeira semana de dezembro, foram apresentadas aos futuros alunos duas propostas distintas para a disciplina: a que aqui se apresenta e outra, que consistia em uma encenação de trechos da Odisseia, de Homero, com técnicas de teatro de animação. Os alunos então puderam escolher em qual processo realizar sua matrícula, de acordo com seus interesses.

Os aspectos mencionados na reunião que conduzimos, com as premissas que embasariam a encenação de uma das peças didáticas de Brecht, serão analisados antes de iniciarmos uma descrição crítica sobre o processo e seu resultado. As premissas foram: “o texto como modelo de ação”, “o jogo como habilidade de processo”, “a pesquisa da coralidade em cena”, “a configuração de uma relação distinta com a audiência” e uma indagação: “há sentido em encenar uma peça didática?”.

Vale mencionar que, nesse momento, a opção por *A peça didática de Baden-Baden sobre o acordo*, embora tenha sido de nosso interesse desde o início, só seria endossada pelas integrantes do processo após leitura e análise das outras peças didáticas.

PREMISSA 1

O primeiro aspecto que gostaríamos de analisar é justamente a questão “há sentido em encenar uma peça didática?”. Há uma dimensão puramente retórica presente na pergunta, que pode ser encarada como uma provocação.

No teatro contemporâneo, a relação entre texto e cena assume complexidades diferentes daquelas oriundas de uma noção mais tradicional da cena, que encara o ato de encenar como a tradução literal de um texto para o palco, preservando sua natureza e suas ideias e valorizando as teses defendidas pelo dramaturgo.

Desde meados do século passado, sobretudo diante das práticas experimentais que ganham destaque ao longo da década de 60, o *status* do texto e o peso de seu valor literário são questionados por encenadores e grupos de vanguarda. Exemplos dessas práticas podem ser mencionados na obra de Tadeusz Kantor, do *Living Theatre*, Jerzy Grotowsky e Robert Wilson.

A justificativa para a escolha de determinada matéria textual a ser encenada não reside mais apenas nas ideias e na qualidade de sua matriz literária da dramaturgia, mas também no texto como matéria passível de utilização em nível de equivalência aos demais signos do espetáculo. A noção de dramaturgia se expande, e os criadores cênicos se voltam a outros materiais textuais que não necessariamente obras dramáticas. Ou seja, todo e qualquer texto pode ser afrontado como ponto de partida para uma obra teatral.

Dessa forma, podemos então defender a possibilidade de encenação da peça didática, muito embora Steinweg (apud Koudela, 1991) proponha que tais textos não possuem valor quando encenados, servindo apenas como exercícios de dialética para aqueles que experimentam possíveis traduções cênicas para eles, enquanto pesquisam possibilidades de *gestus* e elaboram momentos de estranhamento, tendo como público apenas seus parceiros de jogo.

No entanto Wirth (1999), em seu texto "A peça didática como performance", assinala: *"talvez essas peças curtas sejam esboços de performance com princípios intencionalmente controversos (tais como a aceitação e a rebelião) que possuem o poder de gerar uma apresentação"*. E conclui seu raciocínio lembrando que o público das peças didáticas hoje não é o mesmo para o qual Brecht as elaborou, portanto *"o que se aprende de uma peça didática (como 'tese' ou 'experiência') depende da composição do atual público-alvo"*.

Neste argumento, o autor nos convida a refletir, portanto, nos sentidos que se pretende explorar quando a proposta visa experimentação desses textos, levando-se em conta os sujeitos desta experiência. Se a proposta almeja resultar em uma encenação a ser partilhada com um público, então ambas as dimensões devem ser consideradas: o repertório de aprendizado realizado junto aos jogadores e também as intenções desta apresentação a uma audiência.

A seguinte afirmação de Wirth (1999), nesse caso, é bem instigante:

No projeto com as peças didáticas, dois conceitos utópicos se encontram: o teatro como metateatro e a sociedade como mutável. Ambas são igualmente radicais: o teatro funcionaria sem uma audiência; sociedade sem classes. As peças curtas escritas por Brecht entre 1926 e 1933 são, formalmente, as mais inovadoras na obra de Brecht. Nos últimos sete anos de sua vida, Brecht, um socialista teórico, foi confrontado com a prática política de um estado que se intitulava como socialista. Ele viveu em um pequeno estado que se compreendia como uma *Lehrstück* e aprendeu que tal estado não necessitava de nenhuma peça didática de seus poetas. Mas essa percepção não tira o crédito do significado e da importância do grande projeto inicial para uma nova prática teatral. O estilo abstrato das peças didáticas provou ser visionário. Como uma utopia para o teatro, o projeto estimulou trabalhos que, desde os anos sessenta, tomaram formas distintas tanto em práticas teatrais como parateatrais.

Para Wirth, a prática com as peças didáticas, dado o seu valor visionário e caráter experimental, abre espaço para a procura por formas diferenciadas de apresentação

teatral. Ele questiona, portanto, o papel ao qual as peças didáticas ficaram relegadas, em “oficinas de autoconhecimento” ou restritas a propostas de “jogos de papéis” (1999, p.113), ou seja, práticas que prescindem de audiência. Mas, para ele, a discussão sobre o papel da apresentação para uma plateia é outro:

A estrutura modular das peças curtas – elas são constituídas por unidades simétricas – permite a troca de elementos, dependendo do arranjo da peça. Se levamos Brecht ao pé da letra, conforme expresso em sua teoria, então a peça didática (sem considerarmos que elas foram inicialmente apresentadas para um público) potencialmente constitui um teatro sem audiência – isto é, sem espectadores passivos. As peças didáticas mais uma vez levantam a questão da representação no teatro: sem personagens, sem papéis com apelo à identificação, “ações” em vez de “uma ação” – o que é representado é o processo de aprendizagem (Wirth, 1999, p.114).

Ou seja, Wirth ressalta que o papel da plateia deve ser de outra ordem, que não a passividade. A audiência pode existir, desde que a ela seja oferecido um papel que a reconfigure da função convencional que lhe é atribuída.

Nesse âmbito, vale mencionar que Lehmann (2009), no texto “Peça didática e Espaço de Possibilidades”, inicia sua análise levando em consideração ideia oferecida por Brecht de que o termo *mimesis* (imitação), de Aristóteles, deveria ser substituído por “pré-imitação”. Para Brecht o teatro não precisaria obrigatoriamente representar o real, mas referir-se a ele, imaginando um prognóstico de futuro. Por isso, Lehmann vai defender a cena como espaço de possibilidades, ao qual ele vai atribuir a ideia de potencialização:

Não se trata porém de um modelo didático do futuro, antecipação de um presente no futuro, mas ainda não real e apenas possível, mas de um presente como limite de uma autossuspensão “chegando”, pairar, ter uma vaga noção, o agora que não pode ser fixado presentemente, como imagem, manifestação, tese, verdade, mas como ato e gesto de mostrar (representar) no qual se apresenta uma outra realidade que atua tornando-se virtual, sem se mostrar, mas colocando apresentação, representação (Lehmann, 2009, p.392).

Por essa via, o teórico vai tecer um raciocínio no qual anseia esclarecer a cena contemporânea a partir de aproximações com a teoria das peças didáticas de Brecht, exatamente no âmbito em que estas manifestam mais radicalismo: questionar o papel e a presença de um público e, por conseguinte, considerar a existência de um “teatro sem atores”. Eis seu argumento:

Se a transformação esboçada do teatro for pensada em direção a um espaço de possibilidades, (e o desenvolvimento novo de teatro dá motivo pra isso) deve-se constatar que a fórmula de Brecht do “teatro sem espectadores (passivos)” não está muito longe. Se a gente quiser refletir a transformação no conceito da encenação, após o teatro sem espectadores a gente bate na forma implícita nele, mas ainda não bem pensada do “teatro sem atores”. Trata-se realmente da abertura de um possível teatro

sem atores, que só consegue produzir um espetáculo de forma marginal ou apenas como catalisador. No seu lugar apresenta-se uma cena, um ambiente, uma situação, uma apresentação, na qual são objetos de cena as percepções, gestos, enfoques e ações de futuros/potenciais espectadores (serão eles ainda espectadores?). Nesse sentido parece que o modelo da peça didática de Brecht e de determinadas formas de teatro estão se aclarando mutuamente. Em ambos os campos aparece a questão da encenação. Parece incontestável que a criação de espaços de possibilidades no novo teatro são pensados [sic] politicamente de forma indireta, quando eles são pensados ou acompanhados politicamente tal como se apresentavam as formas de teatro nos anos 70 e principalmente das peças didáticas de Brecht. Mas é justamente por este motivo que parece esclarecedora a teoria das peças didáticas com as formas do atual teatro “pró-visório” (Lehmann, 2009, p.393).

Lehmann dedica, conforme podemos perceber, parcela de suas análises teóricas às peças didáticas de Brecht. As aproximações que ele realiza entre a cena contemporânea e as *Lehrstücke* inspiram nossa prática e reflexão em direção a uma proposta de encenação da peça didática dentro de um contexto que dialogue com os estudos teatrais e a prática de teatro na atualidade.

Portanto, as premissas de nosso processo, com vistas a realizar a encenação de um dos textos da peça didática de Brecht, levam em consideração, além da obra de Lehmann, sintetizada na publicação “Teatro Pós-dramático” (2008), as relevantes contribuições dos estudos da cena performativa (Baumgärtel, 2009; Féral, 2008 e 2009; Mostaço, 2009) e da relação entre prática e teorização presentes nos estudos do conceito de teatralidade (Féral, 2004). Sobre esse universo, interessa-nos efetuar uma rápida contextualização.

O conceito de teatralidade adquire relevância no âmbito dos estudos teatrais na medida em que a multiplicidade de linguagens envolvidas pelo fenômeno cênico provoca a necessidade de definição ou de ponderação daquilo que seria específico do fenômeno teatral. Essa necessidade constrói um paradigma não para o estabelecimento de fronteiras entre o teatro e as outras áreas artísticas, mas sim como um aporte analítico útil para compreender as intrincadas relações entre teatro e sua teoria, o que em última instância seria a reflexão nascida entre o público e a obra teatral.

Nesse campo, a pesquisa realizada por Josette Féral é fundamental. Sua obra analisa de que forma este conceito surge e é apropriado pelos estudos teatrais ao longo do século XX, para depois avançar na procura dos sentidos que a questão da teatralidade pode adquirir e que contribui para a análise do teatro.

Assim, em seu texto “A Teatralidade – Pesquisa sobre a especificidade da linguagem teatral” (Féral, 2004), a autora parte de uma reflexão do que seria a noção popular de teatralidade, que associa ao conceito um aspecto pejorativo de artificialidade, de exagero, com uma qualidade oposta à sinceridade.

No entanto, a noção que a interessa teria surgido contemporaneamente à ideia de literalidade, termo alcinhado pelo linguista John Langshaw Austin, que associa o sentido de um texto ao contexto de seu uso. Além disso, ela encontra a origem deste termo no verbete *teatralnost*, concebido pelo diretor russo Nikolai Evreinov, em meados da segunda década do século XX, além de mencionar que Roland Barthes afirma que a teatralidade resultaria da supressão do texto em relação à cena. Para ele, então, a teatralidade seria o teatro menos o texto.

A qualidade definida como teatralidade abrangeria um tipo específico de mimese, no âmbito de sua produção pelo objeto ou fenômeno analisado, ao mesmo tempo em que seu efeito é identificado no espaço entre este objeto e aquele que lhe enxerga. Logo, a teatralidade residiria na atribuição dessa qualidade pelo olhar do espectador, a partir de um jogo de expectativas e de construção de sentidos. O resultado seria esse processo dinâmico de semiotização do objeto como consequência do enquadramento e da atribuição de sentidos às suas características teatrais.

Dessa forma, conceituar teatralidade é definir a existência de uma alteridade, ou seja, da consciência de uma separação, e ao mesmo tempo é entender que esse fenômeno pode partir tanto de um objeto que se proponha portador da teatralidade, bem como pode se originar da identificação de qualidades teatrais a fenômenos que não buscam, conscientemente, esse efeito.

Segundo Carlson (2002, p.243), a teatralidade é um território de estudos que está situado *"em um campo de grande tensão e que possui um forte apelo em um período no qual a atenção teórica deixou de procurar centros e passou a procurar margens e fronteiras, deixou de procurar rigidez de sentidos e passou a buscar locais onde o sentido é continuamente fluido e está sob negociação"*.

Já o conceito de performatividade está ligado ao de *performance art*, vertente das artes visuais cujas características são distintas ao teatro: originalmente, uma performance era um evento não sujeito a repetição e erigido sobre a ação dinâmica do artista em contato direto com sua audiência, sem a mediação de ficção representacional.

A utilização de ambos os conceitos amplia a apreensão teórica do fenômeno teatral, contribuindo para uma análise mais apropriada da cena contemporânea. E inspira aberturas possíveis no âmbito da pesquisa formal e estética do trabalho com a peça didática de Brecht, o que faz sentido com o aspecto que analisaremos a seguir.

PREMISSA 2

A reflexão produzida por Bertolt Brecht em relação à sua defesa do uso de modelos em processos criativos e formativos deve sempre aparecer quando as peças didáticas estão em questão. Trata-se de um debate provocante, pois sob a acusação de autoritarismo,

corre-se o risco de abrir mão de uma das principais contribuições de Brecht à teorização da pedagogia do teatro. A concepção do uso do texto da peça didática como modelo de ação é, portanto, aqui retomada.

Vejamos como o assunto é abordado pelo crítico Bernard Dort (2010, p.208) na seguinte afirmação, já parcialmente citada no capítulo anterior:

Sob a pena de ser esvaziada daquilo que constitui seu valor, a obra de Brecht não pode e não deve funcionar sozinha. Ela pertence ao espectador tanto quanto ao leitor ou ao encenador. Daí a ambiguidade da noção de “modelo”. O “modelo” é efetivamente exemplar na medida em que nos propõe uma organização coerente dos diferentes elementos de uma representação teatral desta ou daquela peça, um certo número de relações entre a linguagem literária e a linguagem cênica. Mas é enganador na medida em que nos faz acreditar que poderemos reencontrar esta organização em outra representação da mesma peça, em condições sociais e políticas diferentes, para outro público. **Partindo do “modelo” devemos voltar ao método, e o que precisa ser seguido é este método, e não o “modelo”.** (grifo nosso) Cada representação de Brecht deve obrigar-nos a colocar de novo o problema do relacionamento entre todos os elementos, não somente do espetáculo, mas também da representação entendida no seu sentido mais amplo (inclusive as relações palco-plateia). Querer salvaguardar uma tradição cênica brechtiana é uma contradição em termos – ou então é negar o que Brecht nos trouxe de mais novo e fecundo: não uma obra acabada em si mesma, refletindo uma visão de mundo fechada e estabelecida de uma vez por todas, mas um método de re-presentação crítica de nossa realidade, graças a técnicas e uma linguagem especificamente teatral. Somente a utilização deste método radical é capaz de provocar este trabalho em comum entre o palco e a plateia que é o de tomar posição em relação à realidade comum a ambos – trabalho no qual Brecht via a própria função do teatro.

Tal consideração atinge a relação entre modelo e método. Ou seja, a utilização de um texto com caráter modelar pressupõe a criação a partir de estratégias que forneçam sentido a seu aspecto matricial. O modelo em si não está ali para ser venerado, mas por ele ter sido construído como provocação, como material sobre o qual o grupo deve desenvolver ação criadora. A resposta dos jogadores ao modelo é que fornece sentido à sua própria existência como mote de invenção.

Por isso, o crítico conclui que na relação entre palco e a plateia, é função dos criadores da cena evitar o que ele chama de “*salvaguardar uma tradição cênica brechtiana*”. Tratar Brecht com veneração é acabar com sua proposta de autonomia perante os modelos. Por conseguinte, uma vez levada em consideração a liberdade pressuposta pelo próprio dramaturgo no trabalho sobre seus textos, resta ao grupo que vai se debruçar sobre este universo elaborar estratégias para explorar essa possibilidade.

No caso do processo que aqui analisamos, uma vez feita a opção pelo texto de *A peça didática de Baden-Baden sobre o acordo*, nosso papel como diretor do processo e professor da disciplina passaria a englobar a elaboração de propostas que fizessem uso do texto como modelo de ação.

Dessa forma, as estratégias foram pensadas levando em consideração algumas dimensões: primeiramente, o vínculo entre a apropriação do texto ao processo, na forma

de propostas de jogo; em segundo lugar, a exploração da própria natureza não dramática de fragmentos do texto, o que gerou instruções pautadas na exploração da própria materialidade da palavra, e não apenas em seu sentido; e por fim, a construção de relações entre as palavras e a exploração do potencial vocal das atrizes.

Nesse ponto, cabe destacar que o uso do texto como modelo de ação também oferece opções à direção, que pode fazer uso da proposta modular do texto, seja através da seleção dos trechos que serão alvo de improvisações, seja através da ordem com que os textos aparecem no ensaio e também na própria seleção de um aspecto do texto que pode ser destacado nas propostas oferecidas aos jogadores.

O trecho seguinte reforça essas questões:

Se entendermos os textos das peças didáticas como dispositivos para experimentos, então elas devem ser suscetíveis de modificações quando novas questões ou pontos de vista são colocados ou gerados pelo próprio texto. As alterações podem referir-se a pontos específicos ou ampliar questões para além do próprio texto, neste caso poderão surgir novas versões do texto. É dado a estas, no entanto, introduzir outros tantos fatores novos no experimento e excluir velhos, de forma a serem criadas novas peças didáticas, que tocam apenas em alguns pontos do texto que as precedeu. Assim nasce uma nova “cadeia de experimentos”, como diz Brecht, em função da peça didática. Não apenas a reação dos jogadores (grupo), como também as reações conhecidas ou esperadas de um público mais amplo exercem aí papel fundamental (Koudela, 1991, p.57).

Como observamos, a autora reitera o caráter processual do texto como modelo de ação e insiste que a alteração do texto não é restrita ao dramaturgo. O texto é alvo de transformações à medida que é experimentado pelo grupo de jogadores, que encontram maneiras de se apropriar do material elaborando mudanças estratégicas e deslocando sua forma original de acordo com o discurso que se pretende desenvolver.

Essas alterações podem ser alcançadas mudando-se as próprias palavras, mas uma estratégia eficaz reside na exploração da relação entre a dramaturgia textual e a dramaturgia da cena. A investigação desse território abre portas para uma reflexão sobre a pedagogia da cena, elaborando-se proposições que envolvam o jogo de papéis e a análise da situação representada no texto.

Ao ampliar o olhar dos jogadores para a materialidade da encenação, como o uso do espaço, das relações espaciais entre os componentes da cena, a fricção entre a sonoridade e a palavra (e não apenas seu sentido), as propostas passam a explorar outras qualidades, sem desprezar as que envolvem o jogo interpretativo.

Portanto, uma vez compreendida a natureza processual da relação com o texto, analisaremos, na premissa seguinte, como se configurou a abordagem do trabalho na relação entre texto e jogo.

PREMISSA 3

A noção de jogo como habilidade a ser desenvolvida ao longo da criação cênica é tributária às pesquisas de Ingrid Koudela (1992, 1996, 2001) no que dizem respeito não só à peça didática, mas aos vínculos que ela elaborou entre a teoria brechtiana e o sistema de Jogos Teatrais elaborados por Viola Spolin.

Este conceito é assim comentado por Joaquim Gama (2010, p.202), ao relatar o processo que resultou no espetáculo *Chamas na Penugem*, com direção de Ingrid Koudela:

Nos encaminhamentos da encenação *Chamas na Penugem*, as oficinas de jogos teatrais tiveram o objetivo de desenvolver habilidades de processo. As sessões de jogos, apoiadas nos fundamentos apresentados anteriormente, buscaram desenvolver habilidades necessárias à atuação. Nesse sentido, as sessões proporcionaram tanto o prazer do jogo como o desenvolvimento criador, necessário à estruturação da encenação. A encenadora lançava problemas teatrais, referentes à encenação, para que fossem investigados e solucionados pelos atuantes. (...) Foi dessa maneira que se efetivou o trabalho de parceria entre os atuantes e a encenadora. Ambos, com base numa série de jogos teatrais, tiveram a tarefa de investigar, experimentar e encontrar soluções criativas para a encenação. A direção surgia das próprias descobertas e das necessidades dos atuantes na elaboração da encenação.

A relação entre o processo de direção e a prática formativa dos jogadores, essa simbiose que deve ocorrer entre as instruções do diretor e o empenho do grupo em resolver os problemas cênicos de forma a construir um espetáculo, pode ser encarada como uma forma ampliada da própria estrutura de uma “partida” de jogos teatrais.

Viola Spolin (1992, 1999) construiu, originalmente, um sistema de jogos cujas tarefas apresentadas aos jogadores resultariam em soluções cênicas para desafios estruturados a partir de elementos da linguagem teatral.

Podemos dizer, de maneira sucinta, que o sistema de jogos teatrais organiza um processo de ensino-aprendizagem que se baseia em jogos de regras que promovem a descoberta do prazer de jogar e dilatam a consciência da linguagem cênica por parte dos jogadores.

Os jogadores compõem um grupo que ora deve jogar, ora deve exercer o papel de plateia crítica, avaliando a atuação de seus parceiros que acabaram de realizar um jogo. A avaliação de uma partida é feita com o objetivo de apreciar se os jogadores realizaram a proposta central daquele jogo. Essa proposta é denominada foco. O foco age, portanto, como objetivo central da atuação dos jogadores e como eixo da avaliação posterior à partida. Além disso, o foco também constitui o parâmetro através do qual o coordenador do processo vai intervir, através de instruções, na partida que está acontecendo diante de seus olhos.

Os jogos teatrais de Spolin propõem, além de atividades sensoriais e de consciência da presença cênica, desafios de aprendizagem e construção da realidade cênica a partir dos elementos constituintes da linguagem teatral: a noção de espaço (jogos com foco no

Onde?), a noção de presença cênica e de personagem (jogos com foco no Quem?) e a noção de ação cênica (jogos com foco no O quê?).

Analisadas à luz da cena performativa contemporânea, podemos questionar se essas categorias estão excessivamente ligadas a um tipo de referência contribuinte às estruturas do teatro dramático, o que relativizaria sua utilização em um processo que pretende realizar uma montagem que dialogue o teatro atual.

Tal questionamento é válido, mas os Jogos Teatrais, com sua estrutura aberta à incorporação de propostas oriundas do próprio grupo de trabalho e sua ênfase na própria natureza do ato improvisacional, são uma ferramenta útil à descoberta de princípios importantes a intérpretes das mais distintas possibilidades de elaboração cênica.

A ampliação da própria percepção do corpo no espaço, a sugestiva afirmação da exploração intuitiva, as ações de desenvolvimento da capacidade de escuta e receptividade às propostas do parceiro de jogo, todos esses elementos ganham relevo quando o processo é articulado através de estratégias de improvisação spoliniana.

Além disso, o vínculo entre sua matriz improvisacional e o método que analisaremos a seguir construiu uma via de trabalho extremamente útil ao longo do processo. Trata-se dos *Viewpoints*, ou Pontos de Vista, proposta elaborada pela diretora norte-americana Anne Bogart (2005) em parceria com Tina Landau, e que desperta interesse cada vez mais evidente em intérpretes e encenadores interessados em desenvolver processos cênicos que vinculem o aspecto formativo à elaboração do processo teatral³⁰.

A proposta dos *Viewpoints*, tal qual a conhecemos, nasceu da prática de Anne Bogart junto a seu grupo, a SITI Company. Mas suas origens remontam à coreógrafa Mary Overlie, de quem Anne havia sido aluna, e que foi a idealizadora de seis “pontos de vista” originais: Espaço, Forma, Andamento, Emoção, Movimento e História. Mary desenvolveu seu projeto a partir do contato que manteve com o movimento de renovação coreográfica realizado com os artistas que se reuniam no Judson Church Theatre, em Nova York. São agregados a esse movimento artistas das diversas áreas como John Cage, Trischa Brown, Robert Rauschenberg, Jasper Johns e Steve Paxton, para citarmos apenas os mais conhecidos. No caso da dança, podemos resumir que os artistas ali reunidos buscavam alternativas à linguagem coreográfica relacionando-as não mais apenas a seu confronto com a música ou com a noção convencional de narrativa (Bogart e Landau, 2005).

A origem dos *viewpoints*, ao remontar à linguagem coreográfica, traz à tona outros aspectos que complementaríamos a proposta dos jogos de Viola Spolin. Por isso a relação entre estes sistemas de improvisação e criação foi tão instigante ao longo do processo que constitui a encenação de *BadenBaden*, pois os elementos destacados por Spolin (ação, personagem

30 Nosso contato com essa proposta existe desde 2008, quando passamos a integrar o grupo coordenado pela Professora Sandra Meyer Nunes, cuja pesquisa denominada O Corpo-mente em cena – as ações físicas do ator/bailarino é realizada na Universidade do Estado de Santa Catarina. Em dois encontros semanais, um grupo variável de seis integrantes experimentava as propostas de Bogart, ao mesmo tempo em que a tradução do manual *The Viewpoints Book* era realizada. Ao longo de 2 anos, pudemos ainda realizar duas oficinas com profissionais cujas práticas relacionam os *viewpoints* à cena: “*Viewpoints* e Composição”, ministrada por Joelson Gusson, que abordou estratégias de elaboração de composições cênicas usando os “pontos de vista” e “*Viewpoints* e o Método Suzuki”, ministrada pelo ator e antigo membro da SITI Company Donnie Mather, cujo foco relacionou a prática dos *viewpoints* e sua relação com o treinamento corporal idealizado por Tadashi Suzuki.

e espaço cênico) ganham reforço quando associados aos nove *viewpoints* físicos (ou seja, voltados ao trabalho do corpo em cena) criados por Bogart e Landau. São eles:

1. *Viewpoints* de Tempo:
 - a) Andamento: é a velocidade com que um movimento é realizado.
 - b) Duração: é o tempo que se leva para realizar um movimento.
 - c) Resposta Cinestésica: trata-se de uma reação corporal espontânea que nasce a partir de um estímulo sensorial (sonoro ou físico) externo.
 - d) Repetição: é o uso de repetições no palco, que pode levar em conta tanto a forma de objetos presentes no palco quanto a cópia de movimento e sons elaborados por parceiros na cena.

2. *Viewpoints* de Espaço:
 - a) Forma: é a elaboração de posições ou contornos no espaço, individualmente ou em grupo e que podem ser construídas levando em conta a relação do corpo no espaço e do corpo com a arquitetura.
 - b) Gesto: é um movimento com início, meio e fim, realizado pelo corpo todo ou partes do corpo.
 - c) Arquitetura: é a fisicalidade do ambiente no qual a improvisação acontece, levando em consideração suas formas, as texturas que as compõem, sua luminosidade e suas fontes de luz, além das cores e sons que existem no local em questão.
 - d) Relação Espacial: é a distância construída entre os elementos que compõem a cena, ou seja, entre os corpos entre si e entre os corpos e a arquitetura na qual a improvisação acontece.
 - e) Topografia: é o desenho efetuado pela movimentação dos corpos e das formas na área de improvisação, estabelecendo o padrão de uso do solo e dos planos médio e alto do espaço.

Os nove *viewpoints* citados seriam, portanto, elementos de trabalho úteis à composição cênica, que são apropriados pelos jogadores a partir de improvisações. Essas improvisações devem combinar os *viewpoints* de acordo com a intenção artística a ser desenvolvida pelos coordenadores do processo, tornando-o ao mesmo tempo formativo, uma vez que visa ampliar a consciência dos jogadores acerca dos aspectos trabalhados no jogo, e também criador, pois gera material favorável à composição cênica.

A definição dos *viewpoints* feita pelas autoras é a seguinte:

- *Viewpoints* é uma filosofia traduzida em técnica para (1) treinar *performers*; (2) constituir trabalho em grupo; e (3) criar movimentação para a cena.
- *Viewpoints* é um conjunto de nomes dado a certos princípios do movimento em relação ao tempo e espaço; esses nomes constituem uma linguagem para falar sobre o que acontece no palco.
- *Viewpoints* são pontos sobre os quais um *performer* ou criador deve ter consciência enquanto trabalha (Bogart e Landau, 2005, p.7).

Ou seja, podemos considerar que os “pontos de vista” constituem uma gramática cuja prática pretende ampliar a consciência dos jogadores acerca dos elementos que vão construir a cena.

Nota-se que os nove aspectos nomeados por Bogart e Landau destacam elementos estruturais da cena, de forma estritamente conceitual. Não estamos em um território em que se busca definir cenário, personagem ou trama, mas em um campo que se pauta em uma linguagem mais aberta à abstração e constituída de códigos menos apoiados na cópia da realidade.

O trabalho com os *viewpoints* possui, então, duas dimensões complementares: como prática improvisacional, livre e investigativa do potencial criador dos jogadores, os quais desenvolvem habilidades individuais e de trabalho em parceria; e outro, denominado “composição”, mais restrito e focado na elaboração de propostas que podem vir a ser utilizadas na constituição de espetáculos. Ambos os processos, evidentemente, podem acontecer simultaneamente, mas o segundo só tem sentido se for proposto a grupos que conheçam o sistema dos *viewpoints*.

O princípio da composição aparece da seguinte forma no texto de Bogart e Landau (2005, p.12):

- Composição é um método para criar novos trabalhos.
- Composição é a prática de selecionar e arranjar os distintos componentes da linguagem teatral em um coerente trabalho artístico para a cena. (...).
- Composição é um método para gerar, definir e desenvolver o vocabulário teatral que será usado em qualquer peça. Na “Composição”, criamos partes para que possamos apontá-las e então dizer: “Aquilo funcionou”, e perguntar: “Por que?” para que possamos então articular quais ideias, momentos, imagens, etc., incluiremos em nossa produção.
- Composição é um método para revelar a nós mesmos nossos pensamentos escondidos e sensações sobre o material. (...).
- Composição é uma tarefa dada a um grupo para que ele possa criar pequenos, específicos pedaços teatrais endereçados a um aspecto particular do trabalho. Usamos a composição durante os ensaios para envolver os colaboradores no processo de gerar seu próprio trabalho em torno de uma matriz. A tarefa geralmente incluirá uma intenção ou estrutura global bem como uma substancial lista de propostas que devem estar incluídas na peça. Esta lista é o material cru da linguagem teatral que será usada no espetáculo, tanto como princípios da encenação (simetria versus assimetria, uso de escala e perspectiva, justaposição, etc.) ou como ingredientes que pertencem exclusivamente ao universo sobre o qual nos debruçamos (objetos, texturas, cores, sons, ações, etc.). Esses ingredientes são para uma composição o que palavras são para um parágrafo ou ensaio. O criador cria sentido através de seus arranjos.
- Composição é um método de estar em diálogo com outras formas de arte, conforme ela reflete e toma emprestado as outras artes. (...)
- Composição é para o criador (seja ele diretor, coreógrafo, escritor, *performer*, cenógrafo, etc.) o que os *viewpoints* são para o ator: um método para praticar arte.

A prática de composições relacionadas ao universo do texto *A peça didática de Baden-Baden sobre o acordo* esteve presente desde a fase inicial de nosso processo, quando as jogadoras foram convidadas a elaborar composições, nas quais surgiram muitas propostas que seriam incorporadas ao resultado final.

Ao mesmo tempo, as composições constituíam abordagem interessante à análise de fragmentos do texto, o que se revelou eficiente instrumento para a exploração do conceito do modelo de ação brechtiano.

O exercício prático dos *viewpoints* foi incluído ao processo com a condução do acadêmico Pedro Coimbra³¹, que se tornaria, ao longo do trabalho, diretor assistente. Ele foi responsável por oferecer as bases gramaticais da técnica junto às integrantes logo no início do processo.

Em seu protocolo final, ele faz interessante reflexão sobre a prática que conduziu:

No início do trabalho, a proposta era que eu deveria trabalhar o método dos *Viewpoints* de modo que as alunas se apropriassem dele como uma ferramenta de atuação em grupo, e ainda uma forma de abordar a composição de cenas. Naquele momento ainda não percebia a importância deste tipo de trabalho para a peça.

Os primeiros ensaios foram complicados. Algumas alunas não me viam como alguém apto a ensiná-las ou treiná-las, tendo em vista que eu estava apenas um ano à frente no currículo das mesmas e era, então, um “colega”. Houve, neste início, certa resistência em relação aos exercícios propostos. Depois de algum tempo as coisas se estabeleceram em seus lugares, e os ensaios começaram a ganhar outra cara, quando elas próprias perceberam o potencial criativo da ferramenta que estavam adquirindo. A partir deste momento a confiança se tornou mais concreta e pudemos produzir muito e em pouco tempo. Depois desse treinamento inicial Vicente me chamou, então, para ajudá-los com duas cenas específicas: o prólogo e o inquérito das imagens (que seria inicialmente construído a partir dos corpos das atrizes).

Este prólogo, explicou Vicente, seria uma cena externa que trabalharia diversos momentos da dramaturgia de forma a criar uma espécie de “pano de fundo” para a peça de sala, que aconteceria em seguida. Este prólogo serviria também para introduzir a imagem do voo do avião sobre o oceano. Os momentos do prólogo seriam montados a partir de uma série de propostas que o diretor lançou para as atrizes e então o trajeto seria “costurado”, e foi aqui que minha tarefa foi designada: eu deveria auxiliar as atrizes na construção deste percurso bem como dar os mecanismos necessários para que elas pudessem, rapidamente, se organizar em uma grande estrutura. Esta ideia foi fundamental para minha participação nesta peça.

Percebi que minha tarefa seria efetivamente preparar as atrizes para dividir um vocabulário cênico comum na hora de interpretar e compor as cenas. Uma forma em que elas pudessem se ajudar durante cada um dos

31 Pedro Coimbra é formado recentemente em Teatro pela UDESC. Também foi integrante do grupo de pesquisa coordenado pela Professora Sandra Meyer Nunes, O Corpo-mente em cena – as ações físicas do ator/bailarino. Seu interesse pela composição da cena e pelo treinamento do ator a partir das artes marciais aprofundou seu vínculo com a prática dos *viewpoints*, sobretudo no contato destes com o treinamento desenvolvido pelo diretor Tadashi Suzuki.

ensaios e cada uma das apresentações. Percebi que ao invés de dizer “faça isso” ou “diga isso assim agora”, minhas falas seriam algo mais próximo de designações de tarefas: objetivos a cumprir durante a composição e que poderiam se manter durante a apresentação da cena. Exemplifico para que o leitor possa compreender.

A cena que abre o prólogo foi criada da seguinte forma. Depois de selecionar locais com arquitetura interessante para iniciar o espetáculo, as atrizes deveriam cumprir a seguinte tarefa no espaço: realizar um jogo de **relação espacial** utilizando os **gestos** e **formas** que utilizam na cena do primeiro inquérito além de certos segmentos de texto da peça, de forma a criar um crescente através da **repetição** que culminaria em uma debandada quando a Alegoria chegasse frente ao público. (...).

Esta primeira parte do prólogo não é nada mais do que um jogo com regras previamente definidas e também um vocabulário cênico concreto. Este jogo, por sua vez, estará em eterno movimento, pois sua própria estrutura necessita que as atrizes estejam entregues profundamente à ação de jogar para que a cena permaneça viva. Elas devem se ajudar para que possam ter sucesso no desenvolver de sua tarefa cênica. Aqui a forma como é produzido o objeto artístico dialoga profundamente com seu discurso. A peça pergunta “o homem ajuda o homem?” colocando as atrizes em um jogo de agenciamento real do ato de jogar: elas precisam se ajudar, caso contrário não existe peça. Este mesmo princípio norteia todo o prólogo, mesmo nos momentos em que o segmento é mais “formatado” ou “preciso”, pois o estado e qualidade de interpretação que as atrizes se encontram é aquele de atenção e escuta à cena (aqui incluindo toda a dimensão poética e concreta daquilo que chamamos “cena”).

As considerações feitas por Pedro expõem de que maneira o processo com as improvisações foi gerando cenas, ao mesmo tempo em que o jogo como habilidade de processo era explorado.

Em sessões intercaladas, propúnhamos improvisações baseadas no universo do jogo teatral de Spolin. Os exercícios de composição, por nós elaborados, foram introduzidos pouco adiante, assim que a prática com os *viewpoints* e com a própria natureza do jogar fosse construindo, nas jogadoras, a qualidade que Bogart e Landau (1995) denominam “escuta extraordinária”.

Essa qualidade, que resulta do envolvimento total dos indivíduos e do grupo na tarefa em que estão envolvidos, é construída na prática improvisacional através do jogo e da relação crucial entre a resolução de tarefas e a construção de parcerias. Escuta e presença são processos que nascem do envolvimento com o jogo. Daí sua importância a um processo formativo e criador.

PREMISSA 4

A presença de falas distribuídas em coros é uma tônica que caracteriza os textos das peças didáticas. Propostas corais fazem as vozes da coletividade caracterizadas como “aviadores” em *O voo sobre o oceano* e em *A peça didática de Baden-Baden sobre o acordo*. Nesta última, há ainda o grupo da Multidão e o próprio “coro de controle”, presente também na dramaturgia de *Aquele que diz sim – Aquele que diz não* e em *A decisão*. Em *Horácios e curiácios*, os dois territórios são representados por agrupamentos de cidadãos e mesmo em *A exceção e a regra*, considerada a peça didática com configuração mais tradicional, os atores assumem coletivamente a tarefa de relatar a trama, dificultando, portanto, a individualização dos personagens e enfatizando o caráter épico da peça.

Conforme já assinalado, a origem das peças didáticas está vinculada aos experimentos desenvolvidos por Brecht em parceria com músicos como Paul Hindemith. O resultado é que esses experimentos carregam formas oriundas de estruturas musicais como as cantatas e a ópera, como o uso constante do coro para expressar a ideia de comunidade e agrupamentos em cena.

Na cena contemporânea, a emergência da coralidade é fenômeno evidente. Logo, explorar tal aspecto na cena construída a partir da peça didática, procurando entender sua presença no texto original, promove desafio instigante ao processo.

Vejamos a seguinte proposição de Triau (2003):

Bastante estranho o termo “coralidade”. Termo de definição ausente (não figura, por exemplo, nos dicionários), parece definir-se apenas em relação à sua origem: o coro e o modelo antigo que ele implica. Contudo, se este último ainda é a principal referência ligada ao termo, já não é mais suficiente para determiná-lo por outro viés que não este, único, da origem. A partir desta referência perfeitamente identificada, a noção de “coralidade” passou a designar, na linguagem dos encenadores e dos atores, uma prática mais difusa, ao mesmo tempo mais global e menos precisamente determinada, da qual o modelo do coro antigo constitui o referencial implícito, porém deslocado. O espectro que a noção de “coralidade” passará então a definir migrará da inscrição manifesta de um coro no interior do dispositivo de representação à reivindicação de um funcionamento geral do conjunto da cena (em seu agenciamento interno, na expressão da coletividade dos atores e na relação que ela estabelece com a comunidade dos espectadores) sobre um modelo coral subjacente.

Na citação acima, o autor retoma a origem do coro, que remonta ao nascimento do teatro ocidental, para tecer sua conclusão de que o termo passa a designar, atualmente, a própria dinâmica interna da cena teatral. Desloca-se o sentido do termo coro como elemento épico da estrutura dramática, que passa a caracterizar, então, a coletividade que forma a própria cena.

A construção de um espetáculo que responda ao texto da peça didática responde ao nosso interesse em explorar também esse território: o de questionar a própria ideia de comunidade.

Não se trata de um debate puramente teórico, mas um debate estético que envolva os sentidos elaborados perante um texto que aborde a relação do indivíduo com o coletivo, diante da evidência de que o grupo que se reuniu em torno desta tarefa também precisa aprender a conviver em grupo. Ou seja, trata-se de indivíduos que, ao realizarem uma montagem teatral, terão que aprender a entrar em acordo, sob a pecha de que o resultado não aconteça.

Devemos então assumir que o conflito presente no cerne do texto selecionado, ou seja, o ato de entrar em acordo, é também o embate que vai estar sempre presente ao longo do trabalho. E esta batalha estará evidenciada no desafio de entender a coralidade como efeito cênico e como prática de criação em grupo, obviamente apoiados na mediação da parceria elaborada no espaço do jogo teatral.

No “Léxico do Drama Moderno e Contemporâneo”, organizado por Sarrazac (2012, p.62), encontramos o seguinte trecho no verbete Coro / Coralidade:

(...), a presença do coro nas dramaturgias contemporâneas coloca a própria questão de sua representabilidade. Excessivamente metamórfico e imponente para limitar-se ao papel de porta-voz, o coro é sempre um estranho à representação, pelo excesso de real que se precipita com ele no palco, como se sua lei fosse permanecer nas franjas do representável.

Observamos enfim que muitas vezes a presença dos coros no teatro contemporâneo assinala e manifesta um desejo, que não deixa de lembrar aquele que arrasta o indivíduo para a ideia de comunidade. (...) O recurso ao coro é quase sempre, na hora do desencantamento do mundo, oportunidade para uma deploração fundamental, aplacando a maldição do disjunto e a insuperável separação dos seres.

Assim, a noção de coro está presente em nossa busca artística em dois vetores distintos: na construção dos sentidos que a coralidade e sua relação com o espaço gera em resposta ao texto cênico, ou seja, na exploração de sua representabilidade possível, e na constante batalha que é aprender a conviver, confiar e respeitar as individualidades no grupo reunido em torno da criação. Deste modo, poeticamente, tentaríamos aplacar a “maldição do disjunto” e investigaremos a dita “insuperável” individualidade.

Wirth (1999) afirma:

Pode-se considerar que o atual (não para não ser comparada com a intenção original) processo de aprendizagem com as peças didáticas - e também na época de Brecht - referia-se mais à “camaradagem da apresentação” que à doutrinação ideológica. Hoje, qualquer esforço pedagógico em encenar uma peça didática, para todos os efeitos, refere-se à ética da colaboração artística e não à doutrinação. A interrogação crítica do material na atual era pós-ideológica é o que distingue uma peça didática de uma produção convencional.

As peças didáticas deveriam ser vistas como trabalho de dissidência estética e ideológica (nessa ordem). Essas obras são ainda avançadas e relevantes; isso é confirmado analisando sua música, o libreto e sua forma dramática. Eu suspeito, embora não possa provar, que elas são mais eficientes como ato artístico que como dissidência ideológica. O projeto brechtiano das peças didáticas é um plano utópico sob as condições do comprometimento.

No trecho acima, o autor afirma que uma das hipóteses de utilidade para as peças didáticas reside naquilo que ele define como “camaradagem da apresentação”, ou seja, nas parcerias que são tecidas ao longo de um trabalho para que um projeto de encenação seja realizado, considerando-o como um processo pedagógico.

No caso das peças didáticas, a crítica ao material vai, certamente, levar ao questionamento do papel social do indivíduo perante a comunidade, assunto que é abordado sempre que o “estar de acordo” emerge.

Triau (2003) investiga este território demonstrando como não é tarefa simples debruçar-se sobre a ideia de agrupamento e sobre as possibilidades que ela oferece à prática teatral:

Sobre que menor denominador comum se funda e pode se construir a comunidade humana? Sobre que vazio? Como manter-se de pé? Como criar um mundo? É justamente uma *comunidade em negativo* que a coralidade desenha e é justamente esse espelho que ela dirige ao espectador. Enfim, nenhum pressuposto de comunidade nos procedimentos corais, senão sua perpétua interrogação, o trabalho de seus próprios limites. Nenhuma comunidade pressuposta, então, na plateia ou entre o palco e a plateia. Porque a coralidade não diz a comunidade no que ela tem de mimetizável: as práticas atuais – pelo menos as mais interessantes – nunca a apresentam de saída como um dado pré-fixado. E se a frontalidade, característica frequente dos dispositivos corais, indica uma abertura ao espectador, a coralidade cria também uma distância em relação a ele: a do grupo potencialmente constituído. Se o grupo dirige-se mais francamente à plateia e deseja englobá-la, abrir-se a ela, a coralidade constitui igualmente, e ao mesmo tempo, o corpo do grupo em cena; sua simples constituição como corpo orgânico e autônomo faz com que, ofertando-se ao espectador, o conjunto coral também escape dele. Ao mesmo tempo em que, no presente da representação, ela não cessa de fazer-se e desfazer-se, a coralidade também não cessa de fazer e desfazer o lugar que concede ao espectador. Entre a abertura e a distância, entre a tentação, problemática, de unificação dos dois espaços (o palco e a plateia) e a simples *exposição* de um diante do outro, instaura-se um jogo de *fort-da* (ausência-presença): a comunidade se oferece ao mesmo tempo em que se retira.

No fim das contas, é apenas isto que a coralidade conta ao espectador: sua presença tênue, seu moto perpétuo; em construção permanente, ela (se) liga e (se) desliga (...). Ela diz apenas sua ausência e seu desejo, sua dificuldade e sua necessidade, é apenas tensão, movimento – e é nisso que ela é ação cênica – uma fronteira, uma circulação e uma fragilidade: a da comunidade e do humano – um vazio (um precipício) embaixo.

A coralidade, como efeito cênico e como sentido, evoca a presença de uma comunidade. Esse desejo de comunidade, utópico e mutável, encontra nas manifestações do coro em cena um campo apropriado para a produção de teatralidade, o que se coaduna com a provocação que pretendemos esboçar a partir da encenação da peça didática. Ou seja, abre-se um campo para testarmos os efeitos da coralidade sobre os espectadores.

No texto acima, há menção a englobá-los, e do quanto essas tentativas certamente desembocam no reforço de uma alteridade, de uma separação. Mas sua incorporação ao coro pretende lembrar, aos indivíduos da plateia, que o agrupamento existe.

Não é possível ignorar que o texto da peça didática discute o homem em comunidade, e elaborar essa questão de forma teatral é um dos elementos fundamentais que resultaram na forma definitiva de *BadenBaden*.

PREMISSA 5

Um dos subsídios nos processos contemporâneos da criação artística, nas suas diversas manifestações, consiste na busca por novas estratégias de relação com o público.

No caso das artes plásticas, vemos a erupção de formas que discutem a própria permanência material do objeto artístico, que chegam a interrogar o espaço estético presente nas possibilidades de relação entre os homens e mediadas pelas manifestações artísticas, que constroem territórios de coabitação (Bourriaud, 2009).

Essa ideia de coabitação, tal qual defendida por Bourriaud (2009, p.80), pode ser analisada a partir do seguinte trecho:

Como a obra de arte é uma ocasião para uma experiência sensível baseada na troca, ela deve se submeter a critérios análogos aos que fundam nossa avaliação de qualquer realidade social construída. Hoje, o que estabelece a experiência artística é a co-presença dos espectadores diante da obra, quer seja efetiva ou simbólica. As primeiras perguntas a ser feitas *[sic]* diante de uma obra de arte são as seguintes: esta obra me dá a possibilidade de existir perante ela ou, pelo contrário, me nega enquanto sujeito, recusando-se a considerar o Outro em sua estrutura? O espaço-tempo sugerido ou descrito por esta obra, com as leis que a regem, corresponde a minhas aspirações na vida real? Ela critica o que julgo criticável? Eu poderia viver num espaço-tempo que lhe correspondesse na realidade?

Ao falar da produção em artes visuais, o crítico francês cita aspectos que, embora sempre presentes no debate sobre as artes cênicas, ganharam novos sentidos na atualidade. A preocupação com o público sempre existiu, mas hoje essa questão emerge de forma diferente: buscaram-se estratégias de inseri-lo na cena e provocá-lo a outros tipos de participação e de percepção de seu papel em relação ao espetáculo teatral. Tais aspectos ganharam relevância com os debates trazidos à tona por uma cena performativa, preocupada menos com a reprodução de uma estrutura bem acabada do que em oferecer uma experiência particular à audiência.

Sob esse aspecto, a proposta brechtiana para um teatro que resultasse em aprendizagem a partir da prática e da crítica dialética ao material inicial mais uma vez aponta seu aspecto visionário.

O tema da função do espectador sempre apareceu nos escritos teóricos de Brecht. Eis um texto de 1931 (Brecht, 1973, p.57), no qual esta questão é abordada:

Mudar a função do Teatro

Devemos mudar o teatro em sua totalidade; as mudanças não devem atingir apenas o texto, os atores e a representação... também o espectador deve entrar no processo. Sua atitude deve ser modificada.

A esta mudança de atitude do espectador corresponde a mudança da representação de atitudes humanas no palco; a decomposição dos elementos da cena em benefício

das situações. O indivíduo deixa de ser o centro das atenções. Ser isolado não provoca por si só uma situação, e assim surgem os grupos nos quais, na frente dos quais, o indivíduo adota determinados posicionamentos, que o espectador estuda, e que estuda como parte integrante da massa. De modo que também como espectador o indivíduo perde sua função e deixa de ser o centro das atenções. Deixa de ser uma pessoa privada que assiste a uma representação realizada por “gente de teatro”, que está diante de algo representado, que desfruta do trabalho do teatro; deixa de ser apenas um consumidor, deve agora produzir. Sem ele como colaborador a representação é incompleta (porque se tivesse sido completa, ela deixaria de ser a partir de agora). O espectador, incorporado ao evento teatral, é teatralizado. Desta maneira o acontecimento teatral não se produz mais tanto “dentro dele” quanto “com ele”. Por isso, o teatro atual, como simples empresa comercial que lucra com a venda de entretenimento noturno, formou uma coletividade de compradores e, por isso, realizou apenas um trabalho quantitativo. Um passo a mais (ainda que, por certo, um passo contrário ao caráter fundamental da empresa) e se produziria uma mudança qualitativa desta coletividade; desapareceria seu caráter casual. A partir daqui, se poderia exigir que o espectador (como massa) seja “literalizado”, quer dizer, que ele seja ensinado, que seja formado, para assistir teatro. Pois a maioria está em condições de compreender o sentido de “consumir” como apenas sacrificar um pouco de dinheiro. O teatro deixa de ser um produto acessível a qualquer pessoa disposta a usar nada mais que seus sentidos. A dramaturgia é declarada como um bem público, ou seja, é nacionalizada, pressupondo um estudo prévio; assim, tomado como um material útil, é decisivo como trabalho, ou seja, como estudo. Nesse ponto se entende por que a elaboração de materiais prévios é uma forma de auxiliar o trabalho que ainda falta cumprir.

Na citação acima, surge a preocupação expressa por Brecht no que tange à mudança da atitude do espectador. Seus escritos teóricos consideram esta dimensão, pois como dramaturgo e encenador suas reflexões levam em conta também a recepção de seu trabalho, com suas hipóteses acerca da utilidade do teatro. Para ele, o teatro poderia ser um instrumento de transformação da sociedade, e como tal deveria ser utilizado.

Suas propostas para a formação de um espectador compromissado o levaram a diversas considerações pedagógicas. As peças didáticas, que de certa forma abriam mão da presença do espectador, uma vez que os próprios jogadores eram espectadores de seu próprio exercício sobre o texto, é a proposição mais radical do autor nesse âmbito.

Portanto, ao embarcarmos em um processo que deveria resultar em uma montagem teatral (como está previsto na ementa e no próprio título da disciplina em que o processo de *BadenBaden* está inserido), a preocupação com a audiência de um espetáculo cuja matriz remete a uma proposta que, em último caso, abre mão da presença da plateia, é instigante. A encenação de uma peça didática, em nosso caso, levou-nos a questionar a relação da obra com o público.

Sabíamos de antemão que o público não assistiria de forma tradicional ao espetáculo: nossa obra não aconteceria em um teatro com palco italiano, então não estaríamos submetidos à sua condicional divisão entre palco e plateia.

Com o desejo já expresso de utilização da arquitetura do espaço disponível para os ensaios (o denominado Espaço 2, uma das salas do prédio das Artes Cênicas da UDESC, totalmente pintada de preto e equipada com material de luz e som), e com a possibilidade de explorarmos outros espaços da universidade para concebermos o espetáculo, desde cedo já era previsto que o público seria incorporado à encenação a partir de convites à interação. Portanto, fez parte do processo definir de que maneiras essa proposta aconteceria.

INSTAURAR PROCESSOS EM UM PROCESSO

No início, éramos 13: um professor da disciplina Montagem Teatral e 12 acadêmicas – onze alunas matriculadas, mais a acadêmica Camila Petersen, selecionada como monitora da disciplina³². Poderíamos ter sido 14, mas os dois atores previamente matriculados na matéria não efetivaram sua participação.

Contamos ainda com o auxílio da então aluna do PPGT³³ Patrícia Leandra, que infelizmente abandonou o processo ainda em maio, mas cujos registros em foto e vídeo da parte inicial de nossas ações foram valiosos para a análise que aqui se apresenta.

Em meados de março, Pedro Coimbra, conforme já mencionado, passaria a integrar o processo, tendo a responsabilidade de introduzir as atrizes na dinâmica dos *Viewpoints*, e seu envolvimento o levaria a atuar como diretor assistente, assumindo a criação do Prólogo do espetáculo e da versão final do Segundo Inquérito.

Em abril, juntaram-se ainda dois importantes colaboradores: Marlon Spilhere, responsável pelo treinamento das atrizes nas técnicas de tecido acrobático, e a diretora e pesquisadora Morgana Martins, que coordenou as oficinas de construção do repertório sonoro do espetáculo.

Merecem ainda menção Alice Assal, que incluiu a equipe responsável pela concepção dos figurinos e o músico Bernardo Flesch, que compôs a base para a canção concebida pelo espetáculo, o “*Funk da Mercadoria*”. Às vésperas da estreia, não poderíamos deixar de mencionar a contribuição do iluminador Ivo Godois.

Essa equipe se reuniu em torno do espetáculo que batizamos de *BadenBaden*, resultado de nossa ação sobre o texto *A peça didática de Baden-Baden sobre o Acordo*.

O processo começou em 22 de fevereiro de 2010, com a apresentação da proposta para o grupo de alunas devidamente matriculadas: Emanuele Mattiello, Gabriela Drehmer, Isadora Peruch, Julia Oliveira, Luísa Bresolin, Marina Sell, Mirella Granucci, Nina Bamberg, Priscila Marinho, Renatha Lino e Vanessa Civiero.

Esses dados objetivos são fáceis de anunciar. Mas a forma escrita repele certamente o fluxo, não raro caótico, de ideias, propostas, enunciados, sugestões e conflitos que envolvem um processo de elaboração artística.

Começamos com o processo que resultou na definição do texto.

32 A bolsa de monitoria é oferecida pela universidade a alunos que já tenham cursado a disciplina na qual ele exercerá a função de monitor, com remuneração e carga horária de 20 horas semanais. Decidida em comum acordo com o professor, sua atuação reside em auxiliá-lo nas mais diferentes esferas da disciplina, de acordo com a especificidade da área e dos desdobramentos previstos na ementa. Pela disciplina Montagem Teatral envolver a produção de um espetáculo, o apoio dado pelo monitor é essencial ao longo do processo, tanto na época dos ensaios quanto ao longo das apresentações.

33 PPGT- UDESC é a sigla para Programa de Pós-graduação em Teatro da UDESC.

DEFINIR O TEXTO

O universo das peças didáticas era o campo de estudos estabelecido para nosso processo, com o intuito de construirmos um trabalho teatral que correspondesse às cinco premissas previamente anunciadas. A hipótese de realizarmos um trabalho que lidasse com tal material de forma mais experimental – ou seja, que abordasse os textos de forma fragmentada, que não necessariamente fosse restrita a uma das peças, mas que abarcasse todo o universo das peças didáticas – foi logo descartada: na opinião das integrantes, esta opção poderia levar mais tempo que o esperado, o que não era desejado. Seriam apenas três meses e meio de processo caso a proposta de apresentar uma primeira versão do espetáculo em meados de junho fosse cumprida.

Dessa forma, ao longo do primeiro mês, foram lidas as seis peças didáticas. A opção final recaiu sobre a dupla *O voo sobre o oceano* e *A peça didática de Baden-Baden sobre o Acordo*: exploraríamos a relação entre dois textos, cuja simbiose temática é assumida claramente por Brecht.

Fragmentos dos outros textos que chamaram nossa atenção eram destacados como possíveis elementos a ingressar na nossa encenação: o prólogo de *A exceção e a regra*, com seu instigante apelo dos atores aos espectadores foi um desses trechos:

Atores – Agora vamos contar
a história de uma viagem
feita por dois explorados e um explorador.
Vejam bem o procedimento dessa gente:
Estranhável, conquanto não pareça estranho
Difícil de explicar, embora tão comum
Difícil de entender, embora seja a regra.
Até o mínimo gesto, simples na aparência,
Olhem desconfiados! Perguntem
Se é necessário, a começar do mais comum!
E, por favor, não achem natural
O que acontece e torna a acontecer
Não se deve dizer que nada é natural!
Numa época de confusão e sangue,
Desordem ordenada, arbítrio de propósito,
Humanidade desumanizada
Para que imutável não se considere
Nada (Brecht, 2004).

Como se pode concluir pelo trecho acima, dessas leituras e análises fizeram parte também a pesquisa teórica acerca do contexto em que essas peças foram escritas e das intenções estéticas e revolucionárias do dramaturgo. Sua própria dramaturgia explicita essas intenções, pois nesse fragmento ele toca nas questões referentes ao estranhamento, ao posicionamento do espectador diante do que lhe é mostrado, assumindo uma estratégia épica ao convocá-los para esta função.

A discussão sobre o tema do acordo aparece de forma palpitante em *Aquele que diz sim e aquele que diz não*. A provocação já está presente nos trechos iniciais da peça, com os seguintes versos:

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

Brecht não descreve o que seria ou como se dá este acordo, este pacto entre os homens que se unem em comunidade. Ele afirma: “muitos estão de acordo com o erro”. Ou seja, o “acordo” pode assumir também uma conotação pejorativa. Mas um “acordo”, genérico, também não parece ser a solução real. Será que saber com quem e a quais propostas se pretende estar alinhado já é uma forma de “aprender a estar de acordo”?

Esse ímpeto agregador é sugerido no encerramento da peça, com as seguintes palavras:

Assim os amigos levaram o amigo
E eles criaram um novo costume
E uma nova lei,
E levaram o menino de volta.
Lado a lado, caminharam juntos
Ao encontro do desprezo,
Ao encontro da zombaria, de olhos abertos,
Nenhum mais covarde que o outro (Brecht, 2004).

O citado trecho foi bastante discutido, por sua afinidade temática ao aprendizado do acordo, também chegando a ser considerado como complemento à nossa encenação. Mas o segmento que entrou definitivamente no espetáculo foi a “Canção da Mercadoria”, um dos trechos mais provocativos e bem-humorados de *A Decisão*. Eis a letra da canção:

Tem arroz lá, rio abaixo.
Nas províncias rio acima as pessoas precisam de arroz.
Se deixarmos o arroz nos depósitos,
O arroz ficará mais caro para elas.
Aqueles que puxam a canoa receberão ainda menos arroz,
Então o arroz ficará ainda mais barato para mim.
O que é o arroz afinal?
Eu sei lá o que é o arroz?
E eu sei lá, quem sabe disso?
Não sei o que é o arroz,
Eu só conheço o seu preço.

Chega o inverno, as pessoas precisam de roupa.
Então é preciso comprar algodão
E não liberar o algodão.
Quando chega o frio, as roupas ficam mais caras.

As fiações pagam salários altos demais.
O que é o algodão afinal?
Eu sei lá o que é o algodão?
E eu sei lá, quem sabe disso?
Não sei o que é o algodão
Eu só conheço o seu preço.

O homem precisa de muita razão,
Com isso o homem fica mais caro.
Para arrumar razão, precisa-se de homens.
Os cozinheiros tornam a comida mais barata, mas
Aqueles que comem a tornam mais cara.
O problema é que existem homens de menos.
O que é um homem afinal?
Eu sei lá o que é um homem?
E eu sei lá, quem sabe disso?
Não sei o que é um homem,
Eu só conheço o seu preço.

A letra dessa canção, cantada por um comerciante, ao gerar similaridade entre homens e mercadorias, conseguiu produzir um efeito poético instigante, gerando no grupo de artistas o desejo de enxertá-la em nossa encenação. E isso foi realmente efetivado, acrescentando a música elaborada para essa letra como mais um “Inquérito para saber se o homem ajuda o homem”, além dos três previamente escritos por Brecht.

IMAGENS, FORMAS E COMPOSIÇÕES

Outro elemento que diferencia o texto de *A peça didática de Baden-Baden sobre o Acordo* das outras peças didáticas é seu convite à utilização de recursos fotográficos e uso de projeções, em dois momentos distintos: no sexto quadro, denominado “Contemplação dos Mortos”, a rubrica do texto solicita a exposição de “dez grandes fotografias de mortos” (Brecht, 2004), enquanto no “Segundo Inquérito para saber se o homem ajuda o homem”, um dos trechos que compõem o terceiro quadro, a rubrica solicita a exibição de vinte fotografias que mostram como, atualmente, “os homens são massacrados pelos homens”.

Como estratégia para abordar diversos conceitos que permeiam um processo com as peças didáticas, como o modelo de ação, *gestus* e imitação e com o intuito de elaborar um material que estivesse conectado a um objetivo cênico, foi solicitado às atrizes que elas comessem a pesquisar imagens que procurassem responder ao questionamento: “o homem ajuda o homem?”. Em meados de abril essa pergunta, central do texto escolhido para nortear nosso trabalho, começou a ser utilizada como mote para gerar material cênico.

Antes disso, em nossos encontros, nós já trabalhávamos com exploração lúdica e sensorial e na elaboração de um contrato grupal, no que dizia respeito à dimensão prática de nosso trabalho em sessões focadas na prática improvisacional com os jogos teatrais de Viola Spolin e os *viewpoints*.

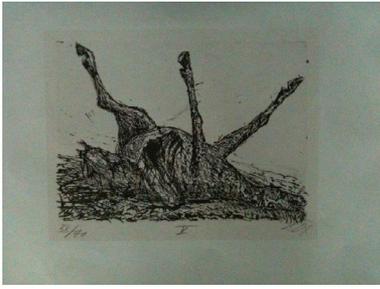
Da primeira, muitas de suas propostas de envolvimento psicofísico e de introdução da prática corporal e da disponibilidade para o jogo e para a improvisação sempre seriam retomadas, sobretudo as atividades “Substância do Espaço” (Spolin, 1992, p.73), “Quem começou o movimento” (Spolin, 1992, p.61), “Dar e tomar” (Spolin, 1992, p.207), “Exploração de um ambiente mais amplo” (Spolin, 1992, p.104), além de todas as variações do “Exercício do Espelho” (Spolin, 1992, p.55).

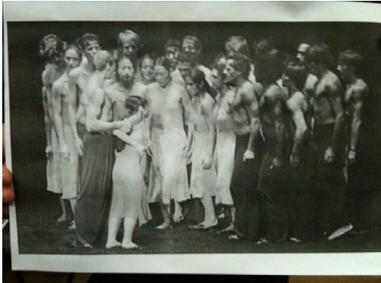
Além desses jogos específicos, é importante mencionar a existência de princípios que fundamentam o sistema de jogos teatrais e que permeiam o processo criativo em sua totalidade. Durante todo o percurso, as constantes avaliações em grupo focadas em questionar a própria estrutura do espetáculo, evitando cair em puras menções a gostos pessoais, e a dinâmica de trabalho baseada em instruções e proposições que resultassem em elaboração cênica são tributárias da postura esperada de um coordenador tal qual sugerida por Spolin (2004).

Mas voltemos à proposta de trabalho com as imagens. Solicitá-las às integrantes do processo já pressupõe a confiança de que existe um nível de envolvimento com o trabalho maior do que o de “realizadoras das ações previstas em um texto e endossadas por um diretor”. Tratava-se de um convite a um posicionamento perante o texto e à proposta, uma estratégia de fazer emergir, em forma de imagens, a visão de mundo e as referências que compõem o universo pessoal de cada artista envolvida no trabalho.

O trabalho com as imagens partiu da cópia, por um grupo de atrizes, das fotos selecionadas. A cópia deveria ser capaz de expressar um posicionamento gestual do grupo perante a matriz. As escolhas feitas pelo grupo, que seriam responsáveis pela transformação da imagem em um quadro, seja por estratégias de recorte de um fragmento, seja pela criação de outras personagens no contexto, deveriam levar em conta o conceito de *gestus* brechtiano: as relações sociais e de poder deveriam ser consideradas na opção do grupo diante daquele material.

Nesse momento, Pedro Coimbra era o responsável pela condução da prática com os *viewpoints*, e enfatizava que, nessa tarefa, estávamos trabalhando com Forma e com Relação Espacial.





Um pequeno artigo escrito por Brecht acerca do trabalho do intérprete em uma peça didática justificava nossa escolha por um processo que destaca a disponibilidade ao jogo:

Sobre a representação de peças didáticas

Quando se representa uma peça didática, deve-se atuar como colegiais. O colegial procura memorizar ou desentranhar o sentido de um parágrafo difícil repetindo-o uma e outra vez com dicção clara e pausada. Também seus gestos são nítidos e estão a serviço do esclarecimento.

Outras cenas, no entanto, devem se passar rapidamente, respeitando-se a importância, assim como os gestos rituais, muito repetidos. Essas são as partes que equivalem às passagens de um discurso no qual se proporcionam algumas informações necessárias para a compreensão do tema principal, que será apresentado continuamente. Estas partes, que estão a serviço de todo o processo, serão despachadas como um negócio.

Por fim, há outras partes que requerem uma arte interpretativa ao antigo estilo. Isso ocorre quando se tem que mostrar condutas típicas. Porque há certa conduta prática do homem, capaz de criar também situações que logo se fazem necessárias, ou possibilitam, novas atitudes. Por exemplo, para mostrar os gestos e formas de falar de um homem que quer convencer a outro de algo, tem-se que aplicar a arte interpretativa. (Berliner Ensemble, 1973, p. 98)

Nessa citação, evidencia-se que o jogo com a peça didática incorpora distintos registros: da narração pura e simples a um registro “interpretativo ao antigo estilo”. A ideia de que se interpreta como um “colegial”, um estudante que decifra as palavras do texto à medida que o lê, é muito interessante, na sua lógica de demonstrar o próprio aprendizado como estratégia de ensino àquele que assiste.

Paralelamente a esse processo, outra dimensão de nosso trabalho era sugerida. O princípio de que as referências e influências de cada integrante precisariam aparecer de forma prática, e não apenas através de debates intelectuais, levaram à utilização das chamadas composições que, conforme já mencionado anteriormente, são originadas do trabalho de Anne Bogart e Tina Landau (2005).

As composições eram criadas pelas atrizes, que levavam em conta as tarefas e provocações solicitadas e com as quais deveriam criar uma cena. Essas tarefas eram criadas por nós, como parte fundamental da condução e concepção do processo.

No caso de *BadenBaden*, essas composições acabaram sendo chamadas de “depoimentos pessoais”, uma referência explícita aos processos descritos por Araújo (2008), que analisa a estratégia em sua tese, na qual descreve os procedimentos poéticos de seu grupo, o Teatro da Vertigem:

(...) o depoimento pessoal é um testemunho, uma confissão, uma opinião ou um posicionamento crítico realizado de forma cênica. É claro que posições individuais aparecem nas discussões e debates durante os ensaios. Porém, o que denominamos depoimento pessoal pressupõe um ponto de vista formalizado cenicamente, sem importar aí o grau de acabamento. Ele se configura, portanto, da seguinte maneira:

- É desenvolvido a partir da relação e do confronto dos atores com os conteúdos e temas do projeto (aspecto opinativo);
- Resgata a memória pessoal, com a retomada frequente de histórias passadas e de registros subjetivos remotos (aspecto autobiográfico e confessional);
- Exercita a reflexão crítica e conceitual com respeito aos temas, por meio de uma tomada de posição (aspecto crítico).

Além disso, o depoimento pessoal cumpre dupla função no processo, é, por um lado, instrumento de investigação da pesquisa temática e, por outro, gerador de material cênico bruto para a dramaturgia e o espetáculo. Na verdade, sob esse último aspecto, o depoimento pessoal se torna o próprio fragmento cênico passível de reelaboração. Ou seja, ele é tanto procedimento metodológico quanto resultado expressivo (Araújo, 2008, p. 156).

Podemos afirmar, portanto, que a ideia de composição estruturava a proposta, pois era através dessa estratégia que as tarefas eram solicitadas às atrizes. No entanto, o resultado era sempre direcionado para que cada uma das jogadoras encarasse sua composição como um depoimento pessoal, ou seja, como uma codificação de sua visão artística e cênica acerca do material provocador.

Assim, era solicitada a exposição de uma visão de mundo e de um universo pessoal, mas também eram abertos espaços para ensaiar formas de interação com a plateia (composta, nesse momento, pelos integrantes do processo) e tipos de configuração cênica e de níveis de acabamento.

Houve espaço para tentativas de exploração dos espaços internos da sala e exteriores a ela; houve cenas que flertaram com a escuridão e velas ou com a intensa claridade solar; houve improvisações cheias de elementos difusos e pouco agregados e outras extremamente minimalistas; existiram instalações com elementos ritualísticos; existiram performances extremamente cruas e despidas de mediação entre o jogador e a audiência e, por fim, houve cenas com texto lido, com texto falado ou sem palavras.

Sobre a questão do envolvimento do artista em processos que lançam mão do depoimento pessoal, o comentário de Antônio Araújo (2008, p.157) é instigante:

Do ponto de vista estritamente interpretativo, a prática do depoimento pessoal, por seu caráter confessional, vai estimular no ator um estado de abertura e desprendimento, provocando o que poderíamos chamar de *desvelamento*. Nesse

sentido, o depoimento pessoal se constitui em ferramenta capaz de interferir nos mecanismos de bloqueio do ator, estimulando a sinceridade e a entrega. Ele contribui também no processo de autoconhecimento do ator, imbricando prática artística e experiência de vida, consciência da obra e consciência de si.

Nosso objetivo com os depoimentos pessoais era, além dos mencionados anteriormente, também construir um ambiente de trabalho no qual a coragem de expor suas próprias referências individuais resultasse em um fortalecimento no vínculo das integrantes entre si e com o processo, uma vez que elas reconhecessem sua contribuição pessoal dentro do discurso a se formar na encenação.

As primeiras composições foram apresentadas logo no começo de nossos encontros, já na primeira quinzena de março. Não foi um processo simples de se instaurar: apesar de trabalharem juntas há pelo menos dois anos, o nível de responsabilidade que elas impunham a si mesmas acabou gerando um cuidado excessivo com as cenas apresentadas inicialmente. Isso era surpreendente, sobretudo se fosse levada em conta a disponibilidade que elas apresentavam nos jogos e improvisações em grupo. Porém o temor em relação a essa exposição inicial foi evidente.

As duas composições inicialmente propostas apresentavam as seguintes tarefas:

Composição 1:

- O homem ajuda o homem?
- “O mais importante de tudo é aprender a estar de acordo/ Muitos dizem sim, mas sem estar de acordo/ Muitos não são consultados, e muitos/ Estão de acordo com o erro. Por isso:/ O mais importante de tudo é aprender a estar de acordo”;
- Definir o seu lugar;
- Definir de onde se vê;
- Depoimento pessoal.

As tarefas foram entregues em um papel a cada uma das integrantes, que tiveram dois dias para elaborar suas composições. Cercadas de muitas dúvidas e tensão, embora a proposta fosse relativamente simples e a instrução autorizava que cada uma fosse responsável pelos elementos da composição, o que as primeiras composições apresentadas poderiam resumir era a expressão da dúvida das atrizes em relação à própria metodologia que estava sendo proposta.

Poucas foram as que se propuseram prontamente a apresentar e os resultados eram tímidos. Expressavam um desejo de cumprir acertadamente uma proposta, e não uma genuína necessidade de confronto com o material. Mas, devidamente avaliadas nessa primeira tentativa, partimos para a segunda composição, cujos resultados foram mais promissores. As tarefas eram:

Composição 2:

- MORTE
- Cadeiras
- “Quando o Pensador se viu numa violenta tempestade, estava sentado num

grande veículo e ocupava muito espaço. A primeira coisa que fez foi sair do veículo, a segunda foi tirar seu casaco, a terceira foi deitar-se no chão. Assim ele venceu a tempestade reduzido à sua menor grandeza.. Para ajudar um homem a aceitar a morte, o Pensador interveniente pediu-lhe que se despojasse de todos os seus bens. Depois de ter abandonado tudo, ao homem só restava a vida. Abandona mais uma coisa, disse-lhe o Pensador”.

- Definir local
- Explorar relação com quem vê
- Presença real dos 4 elementos: ar – água – fogo – terra.
- Depoimento pessoal.

A segunda composição já era resultado de nossa opção definitiva pelo texto *A peça didática de Baden-Baden sobre o Acordo*. Dessa forma, utilizamos, como modelo de ação, um fragmento desse texto: a provocação feita pelo texto do pensador e a questão da morte e do abandono certamente chamou nossa atenção, quando uma leitura mais específica desse texto começou a sugerir uma proposta de encenação.

A ideia de morte permeia *A peça didática de Baden-Baden sobre o Acordo*: no texto, os aviadores clamam por socorro após sobreviverem a uma queda, suas vidas estão em risco. Para serem socorridos, são convocados a renunciar àquilo que eles considerariam essencial às suas individualidades, em nome do consenso e do ingresso em um coletivo.

A análise de Lehmann (2009: 282) endossa essa interpretação:

Viagem, voo e queda são os modelos básicos temáticos das peças didáticas e das alegorias, a queda de Ícaro, o anjo caído e o pecado, a figura traumática da morte e do fracasso. O voo em altura da autonomia humana e a viagem de progresso do domínio da natureza são contrastados com a experiência da debilidade, falhas, insuficiência. As peças didáticas perguntam como se pode passar por um limite absoluto: fracasso, queda, morte. E dão a resposta: somente com um comportamento específico, uma atitude, que Brecht denomina com o conceito, não bem explicado aliás, consentimento, fazendo com que esta capacidade se torne possível. Eles são uma *doutrina de morte*; o próprio Brecht usa essa versão.

Na citação, presente em uma análise em que o teórico busca tecer considerações sobre os conceitos de culpa e transgressão na obra de Brecht, o destaque dado ao aspecto da morte e da renúncia nas peças didáticas realça um ponto crucial ao debate sobre o “estar de acordo”: do que é preciso abrir mão para se integrar a um grupo? Do que é preciso se libertar para atingir um consenso? Ou de forma mais radical: o que é preciso morrer no âmbito da própria individualidade para que a comunidade em sintonia possa emergir? Esses seriam aspectos que compõem a “doutrina de morte”, mencionada por Lehmann.

Essas interrogações foram ganhando espaço nas discussões provocadas pelas composições, obrigando as participantes a se indagarem sobre esses aspectos e sobre a própria disponibilidade em realizar essa renúncia, especificamente no que dizia respeito ao grupo com o qual o trabalho era realizado.

Sentíamos na própria pele as dificuldades de proferir um texto sobre a renúncia

quando não conseguíamos, claramente, abrir mão de nossas próprias premissas em um envolvimento com a tarefa coletiva de organizar um processo de ensaios.

Os protocolos traziam, nas vozes das atrizes, distintas maneiras de encarar os depoimentos pessoais dentro do processo.

Em seu protocolo, Vanessa Civiero considerava questionável o tempo disponibilizado para os depoimentos pessoais, pois isso excluía a possibilidade de seguirmos realizando propostas de jogo com ênfase na conexão do grupo:

Eu sentia que precisávamos de mais prática para que começássemos a nos entender como um grupo. Porém, essa parte foi interrompida para se dar início aos Depoimentos Pessoais. De repente, pareceu que se tornou mais importante criar os Depoimentos Pessoais, apresentá-los e conversar sobre eles, do que voltarmos a jogar entre nós. Concordo que o processo de Depoimento Pessoal foi muito útil para a apresentação, sendo que culminou em várias cenas do espetáculo, e eu o achei uma maneira muito útil de suscitar ideias para cenas, vindas das próprias atrizes; mas acredito que ele poderia ter sido adiado. Além de não termos chegado a uma boa relação em cena, como grupo, com o envolvimento dos depoimentos isso foi completamente abandonado, tendo sido retomado somente como ideia para a construção das cenas coletivas, de Coro, onde havia a instrução de nos comportamos como um grupo – e nós entendíamos a ideia – mas não conseguíamos colocá-la em prática, por falta de prática.

No discurso da acadêmica, está presente a visão de que o processo poderia ter sido outro (e certamente cada processo, de acordo com as escolhas que vão sendo negociadas, são consequências das escolhas e daquilo que é preciso abrir mão ao longo de sua trajetória), caso houvéssemos nos preparado mais para a proposta. Essa crítica poderia ser complementada por outra, da atriz Marina Sell:

Quanto às cenas propostas como depoimento pessoal, acredito que poderiam ter sido mais bem aproveitadas caso houvesse previamente uma discussão aprofundada do texto, uma análise escrita faria com que todos fossem obrigados a pensar o texto não somente tecnicamente ou visando a montagem, mas com um pensamento crítico mais ferrenho. Talvez por já olharmos para o texto como algo a ser realizado, as discussões em torno dele acabaram muito superficiais, ficava difícil então se posicionar pessoalmente

em relação a ele. De alguma forma a questão “o homem ajuda o homem?” não seja das que mais me interessa, então minhas conclusões foram pura projeção. De qualquer forma, não me senti tendo algo real a ser dito.

Em seus textos, está presente o pressuposto de que uma preparação prévia maior resultaria em um grau de exposição e mais qualidade nas composições apresentadas. Para elas, a falta de tempo dedicado, seja a desenvolver uma integração maior das integrantes em torno de um projeto coletivo, criando assim uma relação de confiança, seja para maior aprofundamento teórico acerca da dramaturgia e das suas questões, foram aspectos que mereceriam ser reconsiderados.

A questão, no caso, é que os depoimentos pessoais, nascidos como resposta às propostas de composição, eram o método através do qual aprofundaríamos nossa análise do texto e também seriam a estratégia na qual nossos vínculos como membros de um coletivo se estruturariam. O que emerge aqui é uma diferença de concepção pedagógica: a suposta necessidade de uma “preparação” em oposição à crença de que o processo em si é formativo, que o trabalho de criação já pode construir aprendizado quando seus meios tomam a atribuição de sentidos como essencial à formação da obra, no caso, uma montagem teatral.

Outras opiniões endossam que a segunda concepção era compreendida por outras integrantes. Priscila Marinho analisou as composições de outra forma:

Podemos pensar o depoimento pessoal como um procedimento que reforça a compreensão do valor pedagógico no ator. Isto é, o ator como agente de uma tensão que move o mundo, em um contexto espetacular no qual não há mais somente a busca pela compreensão de uma história, ou a discussão sob um ponto de vista dualista de um tema. Além do comprometimento físico, o trabalho com depoimentos pessoais para a construção da dramaturgia da cena trouxe à tona também aspectos particulares das onze atrizes participantes do processo, que tendem a contaminar a composição da cena e também o espectador à medida que nascem fortes vínculos afetivos comprometidos e explicitados na cena.

Sua análise enfoca o aspecto formativo do depoimento pessoal, reconhecendo nele a oferta de espaços para a integração do discurso atoral à elaboração da encenação. Ela entende que tal atitude se reflete na visão do ator como agente de mudança, pois o espetáculo acaba assumindo mais nuances que a já prevista narração de uma história.

Na apreciação de Nina Bamberg, há um indício de que a inserção de trechos dos textos de Brecht como tarefa das composições foi uma estratégia eficaz na abordagem do texto como modelo de ação:

Acho a proposta de depoimento pessoal genial. No começo, quando isso era algo meio nebuloso em minha cabeça, eu não entendia direito qual era a proposta, mas quando eu decidi testar o texto da maneira como ele significava pra mim e como eu o via, acabei gostando demais de fazer e acho que faz parte de um envolvimento pessoal profundo. A partir do momento em que você realiza uma proposta de cena como você a vê, como ela significa pra você, e ainda coloca uma parte de você em cena, seja como for, você passa a ter uma sensação diferente em relação ao que foi feito, é uma questão de compromisso mesmo.

O depoimento pessoal foi uma parte bastante positiva do processo da montagem, pra mim, pois me deu a chance de trabalhar com um texto que eu ainda não conhecia direito e da forma que eu queria, o que, depois, me deu uma relação muito mais tranquila com a compreensão do texto e dos seus inúmeros significados. Acho que nada nos textos do Brecht simplesmente é o que está escrito e, para o depoimento pessoal, eu consegui me aproximar mais disso, de uma análise mais profunda.

Ainda houve uma terceira composição, que, por ser a última que realizaríamos antes de adentrarmos no jogo efetivo com o texto, foi proposta como um desafio final às acadêmicas, como possibilidade última de posicionarem-se perante o texto e à própria proposta em que estavam inseridas. As propostas dessa terceira composição foram:

Composição 3:

- MORTE;

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

- Cadeiras
- Escolher local externo à sala
- Relação com quem vê
- Presença do texto na cena
- Depoimento pessoal.

As tarefas desta última composição complementavam as que já se apresentavam na anterior, mas buscavam enfatizar o uso de espaços externos à sala, com vistas à possível elaboração de um prólogo, ideia que foi tomando forma ao longo dessa fase inicial de trabalho. Aliás, o prólogo, por sua estrutura aberta e por ter sido concebido a partir de nossas improvisações com o espaço e com fragmentos textuais, foi o trecho no qual os depoimentos pessoais tornaram-se mais visíveis.

No entanto, não se tratou de uma transição fácil, pois a transferência de uma proposta mais exploratória e arriscada para outra mais codificada, passível de reprodução ao longo das apresentações, acaba ferindo a dimensão mais performática do trabalho com as composições, ou seja, sua aparência de evento único, inconsequente e experimental.

Nina Bamberg explicita essa percepção em seu protocolo:

Na cena da morte, no Prólogo, eu sinto falta de como ela foi pensada originalmente. Acho que não teria como colocá-la na montagem como eu pensei, mas o fato de eu não ter o clima que eu instalei na primeira vez, me faz muita falta. Vejo que essa cena só engatou de verdade agora nessas últimas semanas, quando ela começou a encostar-se a algo semelhante à histeria, a um ódio tão grande que explode de mim e é um sentimento que eu acho que consigo lidar com mais facilidade, por algum motivo.

A cena original a que ela se refere foi uma composição de sua autoria, na qual ela limpava o corpo de uma das atrizes, que simulava estar morta. Enquanto realizava essa limpeza passando areia no cadáver, Nina recitava, de maneira bastante discreta, como uma oração, o texto oferecido como tarefa para a composição 3. O clima instaurado era triste, lúgubre, com as luzes apagadas e iluminação feita com velas oferecidas a cada uma das pessoas que presenciavam a situação.

Porém, ao entrar como trecho do prólogo inicial, as características da cena sofreram alteração radical: seja por condições objetivas, como o fato de a atriz não poder ficar com o corpo exposto, pois logo entraria em cena; seja por necessidade de a atriz encarar o público, a cena incorporada ao espetáculo instaurava outra atmosfera, diferente do tom original.

Esse tipo de situação, esse desconforto gerado pela edição proposta pela direção é uma zona delicada, pois nem sempre há disponibilidade em ceder, uma vez que a cena

original, embora resultante de uma proposta elaborada com o intuito de criar material cênico, é fruto de uma exposição e de um cuidado que pode gerar certo apego.

Há também a própria disponibilidade de cada integrante e sua capacidade de confiar e viver uma experiência artística cujas propostas nem sempre estão testadas, comprovadas e endossadas. Muito ao contrário: são hipóteses que contam com a possibilidade de darem errado, uma vez que o processo, tal como estava sendo estruturado, era mais um campo de suposições que uma direção que apresentava certezas.

A análise de Marina Sell explicita tais dilemas:

A cena da mesa surgiu de um dos depoimentos pessoais que realizamos, foi selecionada pelo diretor e posta em um local no prólogo. Sempre me senti um pouco desconfortável com relação a essa cena, pois sendo a primeira cena com texto com que o público se depara, eu me questionava muito acerca do entendimento das pessoas e até do meu próprio. Mesmo com a ideia de que a procissão seria o momento do caos, eu queria que a cena da mesa gerasse em si algum sentido.

Ensaiei muito pouco essa cena, e como muitas outras coisas na peça, ela só começou a tomar real forma nos ensaios gerais. A cena da mesa traz o trecho do pensador, que o diretor insistiu desde o princípio em ressaltar(...). Dou início à cena muito antes da chegada do público. Desde que o prólogo se inicia com o barulho das chapas de raios-X já estou escrevendo a “peça”, escrevo sem parar o trecho que digo em seguida. Isso me ajudou a de certa forma me apropriar do texto, e é nesta ação que crio uma “energia”, o meu significado para a cena.

Testei partituras físicas, trocas de caixa de ressonância, e no final o que faço é somente contar uma história às pessoas, eu digo algo a elas, da maneira que sinto que deva ser dito, e acreditando que quero que todos me ouçam e compreendam. Não há nada por traz dessa cena, há um certo jogo com o som mecânico, e uma mesa. Os comentários do diretor, que ao início eram muito eventuais, e durante a segunda parte das apresentações se tornaram mais constantes me auxiliaram muito em dar corpo a esta cena e mais que isso a criar uma segurança necessária ao domínio daquele espaço.

Esse protocolo, com seu tom sincero e confessional, expõe a dificuldade natural em estabelecer confiança, em entender qual é o papel de um artista quando o processo é ressaltado, quando as funções ficam difusas e as escolhas feitas não vão, certamente, agradar a todos o tempo todo.

O dilema que aparece no trecho acima é claro: se eu sou diretora de meu próprio depoimento pessoal, por que então vem alguém e o altera, insere-o em um prólogo que não existe no texto que está sendo montado e, por fim, não aceita dar explicações sobre qual o sentido dessa opção?

Tais explicações não aconteciam porque, em verdade, não havia como prever os resultados. Grande parte de um processo de criação é estar à deriva, e aprender a conviver com essa angústia é parte concreta de uma pesquisa artística.

Podemos mencionar que os depoimentos pessoais e as características apontadas por cada uma das integrantes foram cruciais em definições de papéis, em escolhas estéticas e também na configuração espacial de muitas cenas do espetáculo. Foi pela lógica apresentada em seus depoimentos pessoais que a criação da “Alegoria da Queda” coube a Emanuele Mattiello; a imagem das cadeiras soterrando uma das aviadoras surgiu de uma composição de Isadora Peruch e a exploração da música na composição de Luísa Bresolin foi essencial à sua definição para a cena sete do espetáculo.

Quando as composições terminaram de ser apresentadas, já estávamos no dia 14 de abril. A percepção da rapidez com que o tempo passava contribuía para apressar a ansiedade de um direcionamento mais focado nas definições cênicas.

Nesse ponto, outras duas propostas seriam endossadas pelo grupo e resultariam em características cruciais da montagem:

1. a ideia de explorarmos a verticalidade do espaço, na utilização da arquitetura da sala, o que motivou o treinamento das atrizes que se disponibilizaram a aprender as técnicas de tecido acrobático;
2. a divisão do processo em comissões de trabalho, responsáveis pelas seguintes áreas da criação: produção, iluminação, sonoplastia, figurinos e dramaturgia.

AS COMISSÕES DE TRABALHO

O trabalho com as comissões merece menção, pois através delas aspectos relevantes do aprendizado que envolve a prática de montagem são mobilizados.

Atribuir às integrantes do processo a responsabilidade por determinadas áreas da criação também auxilia a administração do pouco tempo disponível para a elaboração da montagem final, que evidentemente não cabe nas 10 horas semanais previstas para a disciplina.

Em nosso processo, as integrantes das comissões deveriam optar pela área que lhes interessasse de acordo com suas preferências artísticas, dedicando-se a pesquisar e trazer propostas a partir de definições tomadas pelo grupo e de sugestões encaminhadas pela direção. Isso gera acertos e conflitos tanto no interior das próprias comissões como consensos ou discordâncias com o grupo todo de integrantes.

Nos protocolos transcritos a seguir, aparecem menções a esse trabalho, evidenciando tanto as conquistas como as frustrações causadas por essa opção.

Nos relatos da comissão de dramaturgia, discussões sobre a interferência pessoal em um texto já escrito e a relação entre texto e encenação aparecem como questões fundamentais às discussões do grupo. Escreve Luísa Bresolin:

O encontro com a equipe de **dramaturgia** foi mais marcante no início do primeiro semestre, pois estávamos envolvidos na leitura das peças didáticas, encontrando semelhanças e características dessas peças. As reuniões realizadas tiveram por objeto principal a definição do percurso do Prólogo, aperfeiçoamentos de tradução e cortes do texto.

A criação do percurso teve por base algumas improvisações e depoimentos pessoais, que foram encaixados numa sequência que remetesse ao texto *O voo sobre o oceano*, peça radiofônica que antecede *A peça didática de Baden-Baden sobre o Acordo*. Durante as aulas anotamos as ideias do grupo e comentários do professor Vicente sobre as ações que definitivamente fariam parte da procissão. Então escolhemos trechos significativos que ajudariam o público a mergulhar no contexto da peça, trazendo um prólogo que conotasse a viagem sobre o oceano.

As revisões de tradução foram feitas especialmente pelo colega de faculdade, Dimitri Carmolina, mas também pela Vanessa Civeiro e a Marina Sell, estas integrantes da comissão de dramaturgia. Eu, por não falar alemão, me restringi a apontar os trechos que me pareciam, pelo português, pouco compreensíveis, e ajudar a escolher as opções de tradução. Um exemplo de tradução alterada é o trecho "A Multidão", que lemos juntos durante o espetáculo.

Por fim fizemos alguns cortes, especialmente na parte final da peça original quando o coro dialoga entre si, pelo fato de não termos focado o estudo da peça na individualização das pessoas que integram o coro. A comissão também ajudou nos momentos críticos de decisão de direção, quando ensaiávamos em sala e justificávamos a manutenção ou não de trechos e a redistribuição de falas.

No protocolo, aparece a dinâmica do processo e do envolvimento da comissão em momentos de definição dos rumos de *BadenBaden*. Todo o Prólogo do espetáculo foi experimentado e analisado pela comissão, cujo trabalho cuidadoso foi essencial à tônica desse trabalhoso momento do espetáculo.

No protocolo de Vanessa Civiero, ela também se refere a aspectos mencionados no protocolo anterior, mas relembra da fase inicial do trabalho, quando lemos todas as peças didáticas de Brecht:

Eu gostei muito de ter feito parte da Comissão de Dramaturgia. Além de me interessar muito pelo assunto, em especial os textos de Brecht, foi uma experiência muito interessante e admito que também foi o que me manteve mais empolgada com a disciplina de Montagem Teatral durante o primeiro semestre.

Num primeiro momento, esperamos que todas as peças didáticas requisitadas pelo Professor Vicente fossem lidas e comentadas por nós. A comissão anotou os principais detalhes discutidos, assim como as cenas “preferidas” – que se desejava de alguma forma que fossem inseridas, se assim possível, dentro da própria *A peça didática de Baden-Baden sobre o acordo*.

Assim, depois de discutidas as peças, a Comissão realizou a sua primeira reunião para realizar uma análise da estrutura da peça que seria encenada e das outras cenas que foram discutidas como possibilidades de também fazerem parte da apresentação. Como já havíamos tido várias aulas desde o começo do semestre até a primeira reunião da Comissão, já havia sido criado o esboço do percurso externo pelo qual o público iria passar antes de entrar no Espaço II, o “Prólogo” do espetáculo. Por isso, o foco dessa primeira reunião foi criar uma Dramaturgia para esse momento inicial. O segundo foco foi verificar quais seriam as chances de cenas de outras peças didáticas, analisadas e discutidas com o grupo, entrarem também para a apresentação. Com isso, finalizamos a reunião tendo criado o primeiro “roteiro” do espetáculo.

Depois do roteiro definido outras adaptações foram feitas ao decorrer do semestre, consequentes da estruturação das cenas, ou seja,

durante as aulas da Disciplina com a turma participando, o que culminou no fato de que não foi mais necessário que a Comissão realizasse reuniões, pois as últimas decisões e adaptações estavam sendo realizadas com o grupo. Entretanto, durante as aulas mantivemos sempre contato por *email*, discutindo todas as alterações feitas.

A dinâmica estabelecida entre o texto original e o trabalho que foi realizado com ele para tecer suas relações com a cena aparece nos protocolos da comissão de dramaturgia. Esse aspecto merece destaque pois o trabalho com o texto e sobre o texto, não só no campo da “adaptação”, mas da própria relação com o material, é um dos já mencionados aspectos de interesse do processo: o texto como modelo de ação.

Aos poucos, foi ficando claro que nosso trabalho com o texto não aconteceria de forma a alterar as palavras escritas pelo dramaturgo, mas sim colocá-las em nova perspectiva de acordo com nossa ação em cena, na fricção com os corpos no espaço e no destaque dado às relações que se estabelecem entre o corpo e o gestus das atrizes.

No caso, a estratégia que norteou nossa encenação de *BadenBaden* foi assumir a potência do próprio texto, e a decisão de mantê-lo praticamente na íntegra foi reforçada quando optamos pela dinâmica que definiria nossa relação com o público: seriam apenas 25 pessoas por apresentação, e com as pessoas da plateia seria estabelecida uma relação de parceria, procurando testar os limites daquilo que Brecht considerava ser a possibilidade das peças didáticas serem realizadas sem a presença de um público acomodado.

O prólogo inicial seria construído como um percurso externo, no qual eram propostas diversas “estações cênicas”, que guiassem a plateia até a entrada da sala. Essa cena deveria evocar a viagem e a queda do avião, fundindo aspectos do texto *O voo sobre o oceano* às composições criadas pelo grupo. Porém, uma vez adentrado à sala de espetáculo, os espectadores seriam apresentados ao texto integral de *A peça didática de Baden-Baden sobre o Acordo*.

No protocolo de Marina Sell tal decisão é questionada:

A comissão de dramaturgia foi um desafio interessante. No início eu não sabia ao certo como procederia ou que funções eu exerceria dentro de tal comissão. Na primeira reunião realizada tentamos elaborar uma sequência daquilo que havia sido construído em aula, assim como criar uma “justificativa” algo que gerasse uma coesão ao encadeamento de cenas. O que realizamos nessa primeira reunião serviu como uma linha norteadora para o Prólogo, e isso se modificou de veras durante o processo.

Rapidamente percebemos os limites de nossa atuação como comissão de dramaturgia. O dramaturgo faz a costura da peça e a dá forma, mas com uma peça já pronta o local em que ele interfere se confunde

com aquele em que o diretor atua. Não conseguir visualizar o que seria encaminhado ao longo do processo restringiu a atuação da comissão. (...)

A temática da peça por si só já é capaz de criar controvérsias, e ao rever o caminho que percorremos percebo que atingimos um ponto que satisfaz de certa forma a todos. Isso só se deu, entretanto, a partir dos ensaios abertos, e o engraçado é que como parte da comissão de dramaturgia minha atuação maior se deu bem ao início do projeto, e o salto maior se deu sem a interferência da comissão. Precisamos apresentar a um público para perceber que havíamos sim construído algo, parecia tudo muito vago até então. A verdade é que a relação com o público foi essencial para fixar e moldar todo o espetáculo.

Para ela, o fato de levar à cena um texto previamente definido diminui a ação da comissão de dramaturgia. Em certos aspectos ela poderia ter razão, caso consideremos uma visão mais tradicional do papel da dramaturgia como escrita de um texto. Mas ao encararmos a dramaturgia como escrita cênica, a relevância do trabalho foi primordial, dado o suporte constante da comissão nas adaptações feitas a partir de experiências com o modelo de ação. A comissão trazia argumentos feitos a partir de análises que partiam de um estudo mais atento das tensões internas ao texto e sua dimensão material (tradução e elementos como sonoridade e a própria potência das palavras).

No âmbito da produção, as discussões levavam a outros rumos. As dificuldades em organizar eventos para arrecadação de dinheiro foi, sem dúvida, um dos temas que mais contribuíam para divergências entre as integrantes, conforme explicitam os comentários feitos por Nina Bamberg em seu protocolo:

Na comissão de produção acabei optando por ficar mais ligada à parte de festas e eventos, no levantamento financeiro, do que na parte organizacional. Sabíamos que haveria pouco dinheiro para fazer qualquer coisa, então nosso trabalho era arrecadar o máximo possível, para que a montagem tivesse mais liberdade na hora de escolher materiais para trabalhar.

Foram três eventos ao longo do ano, os quais decidimos chamar de *BadenBaden*. A primeira edição foi a festa do topete, no bar Caravana. Além de ser o aniversário do Vicente, era uma ótima oportunidade de lucro sem muitos gastos. A partir daí, tivemos algum dinheiro para poder começar a comprar os materiais necessários para o espetáculo.

No mês seguinte, fizemos um bazar, que dependia da doação de roupas e acessórios de todas, que seriam os produtos vendidos. (...) No dia, Isadora, Gabriela e eu fomos cedo para o local, o *The Coffee Shop*, e

organizamos o espaço, e apesar de termos chegado lá bastante antes, só conseguimos terminar de preparar as coisas às 17h, horário marcado para o início. Algumas pessoas já estavam lá esperando e o movimento começou assim que abrimos as portas. O bazar foi lucrativo e bastante trabalhoso, tanto no sentido de carga de trabalho, quanto nas discussões que ele gerou.

Acredito que grande parte da discussão que se colocou após o bazar veio de uma clara depreciação do trabalho feito pela comissão. O posicionamento que foi colocado revelou que algumas das outras alunas achavam que o trabalho da comissão era fácil demais e que, portanto, deveria estar sendo feito de outra forma. Não acho que valha a pena aprofundar sobre as discussões que existiram, mas fato é que elas foram incrivelmente importantes para acertar o tom da relação entre a turma depois. Acho que se não fosse o bazar, qualquer outra coisa iria gerar aquela discussão, pois as pessoas não estavam respeitando o trabalho umas das outras, mas também não estavam falando nada sobre isso. Assim que o pavio foi aceso, a bomba explodiu e, no fim das contas (e apesar de ser uma pena ter que admitir isso) foi uma coisa boa para o grupo e, especialmente, para a relação do Vicente com a comissão.

Quando chegou o terceiro evento, a festa junina, as pessoas estavam muito mais comprometidas com a proposta de trabalho. Tivemos, pela primeira vez, uma participação do grupo tanto na divulgação, quanto no dia do evento. Todas doaram coisas da lista e trabalharam na organização e execução. Acho que essa participação está totalmente conectada com as discussões que ocorreram antes e foi resultado de uma reflexão de todos a respeito do trabalho que estávamos construindo e como ele dependia da participação intensa de todos. Conseguimos atingir um público que não nos conhecia ainda, como os estudantes de artes plásticas, que compareceram em peso. Acho que isso foi muito bom para a divulgação do espetáculo que viria depois, porque muita gente se interessou em saber o porquê de estarmos fazendo a *BadenBaden*.

(...) Vejo a comissão de produção executiva, assim como todas as outras, como uma peça indispensável para todo esse processo. Deu-nos liberdade para não ter que ficar lidando somente com o dinheiro da UDESC, que tem que passar por inúmeras burocracias até que tenha o uso liberado. No fim das contas, apesar de ser bastante cansativo e estressante participar dessa comissão, eu não me arrependo de ter me disponibilizado a trabalhar nela. Acho que formamos um grupo que fez as coisas acontecerem, mesmo com todos os problemas que foram surgindo.

A longa citação do protocolo de Nina se justifica por expressar, além de uma análise de sua atuação como membro da comissão de produção, o tipo de problema que emerge em um trabalho no quais tantas funções, papéis e discursos se imbricam. Tal aspecto desperta mais interesse quando o tema que norteia o trabalho, o “estar de acordo”, mais que ponto de partida para discussões e mote para elucubrações teóricas, consolidava questões concretas, das nossas próprias dificuldades em aprender a trabalhar e conviver como grupo.

Isso não era restrito ao trabalho das comissões: aparecia também nas nossas dificuldades em expressar verdadeiramente impressões e hipóteses sobre o trabalho; evidenciava-se quando divergências eram aparentemente soterradas, mas surgiam em outros debates que não diziam necessariamente respeito a tal temática, e embora desgastassem a relação harmoniosa do trabalho em grupo, resultaram na construção de um subliminar contrato de respeito entre os parceiros de criação, o qual certamente se manifestou no sentido real que a peça pretende expressar a sua audiência.

Um exemplo de situações delicadas como essa aparece em um protocolo de Vanessa Civiero, no qual a questão é mencionada:

Fizemos novamente a trajetória da Procissão para mostrar à Patrícia as últimas coisas que tínhamos decidido. Irrita-me tudo isso, pelo fato de que algumas pessoas (que estavam na última aula) não se lembrarem onde começava, o que vinha depois, que certas coisas tinham sido ditas, enfim, confusão atrás de confusão. Além do que, perdemos tempo passando por tudo novamente e nada sendo decidido. Ao mesmo tempo, ouvi comentários que me interessaram: a maioria não deseja realizar a Procissão, pois acreditam que ela se estendeu em excesso e o pior: não veem sentido em ela ser realizada daquela forma, logo, não veem sentido em ela “existir”. Outro detalhe: chuva, ou seja, um plano B deve ser criado; e mais um detalhe: caso haja apresentação fora da UDESC, a maioria reconhece que a Procissão foi criada daquela forma por conta da arquitetura dos blocos e o uso dessa arquitetura, mas perde-se um pouco o foco ao imaginar isso sendo realizado em outro espaço, em outra cidade que não temos intimidade, por exemplo. Mesmo a ideia de que tudo é um caos, não ficará ainda mais desconexa em outro local? Mesmo dentro de todo o caos nós temos a segurança do local e criamos um sentido para cada trecho do percurso por conta da arquitetura, mas quando realizamos a Procissão sem o espaço do ônibus, sem a rampa, sem a “pista de pouso”, que são os principais espaços, como tudo ficaria? Como o caos ficaria? Acho que teremos uma ideia melhor quando realizarmos o plano B, para o caso de chover. Se conseguirmos criar algo, semelhante à ideia do lado externo, no lado interno e nos sentirmos “satisfeitas”, isso pode nos estimular a também criar em um local diferente.

Como o grupo que se reuniu em torno desse trabalho demonstrava tantas expectativas e interesses, considerávamos que as divergências deveriam ser tomadas como a expressão do anseio de cada integrante pela melhor realização do trabalho.

O aprendizado da convivência, mediada pelo trabalho, talvez seja o aspecto mais trabalhoso de uma disciplina de Montagem Teatral, com as constantes negociações entre os princípios pessoais e as opiniões de outros integrantes, o embate entre visões de mundo e prioridades distintas que nem sempre eram simples de entrar em consenso. Isso sem contar com o terreno das relações pessoais, muitas vezes contaminando discussões que deveriam estar restritas ao campo artístico.

O acordo debatido em parábola no texto de Brecht era exercitado não só como temática do modelo de ação, mas era tomado como conceito efetivo de nossas avaliações do trabalho em grupo. Dessa forma, o grupo que construiu e apresentou *BadenBaden* discutia o conceito de acordo, mas também tinha que *aprender a estar de acordo*, embora muitas vezes isso não signifique consenso, mas sim administrar divergências.

Retomando os comentários sobre as comissões, vale destacar o trabalho realizado pela comissão de sonoplastia, que envolveu a sistematização de material elaborado junto a oficinas realizadas com Morgana Martins. Essa pesquisa e criação de instrumentos que produzissem sons para o espetáculo levou em consideração nossa proposta de que o repertório sonoro seria executado pelas próprias atrizes e que os elementos usados para produzir tal som estivessem restritos ao uso de materiais brutos: madeira, metais ou vidros, por exemplo.

Assim Luísa Bresolin descreve parte de seu trabalho nessa comissão:

O meu interesse pela sonoplastia não é recente. Sempre investigo possibilidades sonoras e musicais para compor cenas. As minhas sugestões de referência sonora foram expostas nos depoimentos pessoais: no primeiro, Du hast da banda Rammstein; e no segundo com o mantra Om Dum Durga. Este mantra passou a integrar a dramaturgia de *BadenBaden*, na cena sete.

Propus sons agressivos de ferramentas para a cena do Sr. Schmitt, reproduzido por mídia, som este enviado por *email* para as atrizes que faziam a cena. Mas a solução proposta pela Morgana Martins foi muito mais interessante, de preservar o som de ferramentas reais, ao vivo. Morgana foi a responsável pela criação de um repertório sonoro para a peça, desde a procissão até as cenas finais, primando pelos sons diretamente reproduzidos, acabando por pensar o repertório sonoro do espetáculo como um todo.

Por fim, a minha participação quanto à sonoplastia da peça deu-se com a criação do Funk da Mercadoria. Já tínhamos a ideia de incluir a Canção da Mercadoria da peça "A Decisão". Quando o Prof. Vicente enviou um *email* para o grupo da montagem com a ideia de fazer dela um *funk*, logo me prontifiquei para pôr essa ideia em prática, com a ajuda de um amigo, Bernardo Flesch, com quem eu já havia feito outras parcerias. Nos

encontramos para discutir a proposta. A familiaridade ajudou, e, arriscando estrofes, escrevendo-as e selecionando as melhores frases construímos a letra, sempre atentos à ideia do texto original. Seu conhecimento sobre a estrutura do funk e habilidade para montar a batida foram cruciais.

Depois de realizada a composição, marcamos um horário no estúdio da UDESC para gravar a primeira versão, para que todos pudessem ouvi-la. Verificou-se a necessidade de aumentar a introdução da música para termos mais tempo de transição entre as cenas. Feito isso, estava concluído o trabalho.

As tarefas da comissão, como podemos ver, não foram poucas. Como realizavam os efeitos sonoros durante a apresentação, inclusive intercalando tais intervenções a textos e cenas inteiras, foi fundamental o processo instaurado por Morgana Martins, que uniu o aprendizado de elementos fundamentais da linguagem musical (som, ritmo, composição) à elaboração do repertório.

A comissão de figurinos contaria, inicialmente, com o apoio da figurinista Alice Assal, que havia manifestado interesse em acompanhar o processo. Por problemas de saúde, sua participação foi limitada, embora mereça crédito. Dessa forma, Mirella Granucci e Luísa Bresolin encabeçaram essa dimensão fundamental da encenação.

A partir de pesquisas sobre referências oriundas do texto, mais especificamente ao estilo das roupas de aviadores na década de 20, elas conceberam a linguagem dos figurinos de *BadenBaden*. Além disso, foram responsáveis pela proposta de maquiagem e dos cabelos das integrantes, o que constituiu elemento de destaque na concepção final do espetáculo. Luísa descreve esse processo:

As reuniões relativas ao **figurino** se iniciaram dia 23 de março de 2011, feriado de Florianópolis, após um encontro com o grande grupo. Neste dia me reuni com a Mirella para anotarmos as principais referências dos figurinos em Brecht. Discutimos sobre as nossas percepções sobre a temática da peça e possibilidades de figurino e maquiagem.

Hoje percebo como o meu depoimento pessoal realizado no dia 1º de março já trazia elementos do que viriam a ser o figurino dali 4 meses. Eu vestia uma blusa bege (cor predominante no figurino) e calças *jeans* pretas desbotadas (peça comum no vestuário cotidiano).

Além das reuniões de *brainstorming* realizadas ao longo do primeiro semestre, coletamos imagens correlatas às ideias concebidas e amostras de tecidos. Em meados de maio eu e a Mirella pesquisamos e orçamos algumas peças ideais para o figurino dos aviadores, mas para os ensaios abertos acabamos usando roupas das próprias atrizes, algumas emprestadas e outras da rouparia da UDESC.

Os resultados do figurino e da maquiagem foram muito satisfatórios, atendendo às necessidades práticas e estéticas da peça e rendeu diversos elogios desde a primeira versão, nos ensaios abertos.

Outras duas comissões, as de cenografia e de iluminação também existiram. A primeira foi responsável pelo cuidado e organização dos adereços e principais elementos constituintes do espaço.

A equipe de iluminação elaborou as estratégias de luz do prólogo do espetáculo, que acontecia fora da sala de espetáculos, utilizando materiais como tonéis de fogo e sinalizadores, elementos que dialogavam com a proposta performática dessa primeira parte da encenação.

A divisão das tarefas por comissões revelou-se uma estratégia que contribuiu para o comprometimento do grupo junto ao processo e ao espetáculo. Embora essa abertura às contribuições de todos provocasse discussões nem sempre fáceis de administrar, os impasses, dúvidas e opiniões expressas nas proposições que cada comissão trouxe para o grupo resultaram não só nas características estéticas expressas pela obra, mas também em uma impalpável, mas visível percepção de apropriação da obra pelo grupo que a encena.

Tal plano de ação foi proposto de forma deliberada, como estratégia de vivenciarmos concretamente o exercício real do acordo, no dia a dia do processo. Dessa forma, analisávamos também, na rotina do trabalho, o quanto estávamos dispostos a questionar diariamente se “o homem ajuda o homem” a partir de nossas próprias atitudes.

Na segunda semana de maio de 2010, momento em que o foco do processo realmente se voltou para a definição mais formal do espetáculo que viria a receber a denominação *BadenBaden*, aconteciam muitas tarefas direcionadas à realização da Montagem Teatral:

- o trabalho das comissões seguia em horários extraclasse;
- nos horários curriculares, nos reuníamos para seguir realizando pesquisa prática (que englobava as apresentações dos depoimentos pessoais, o exercício dos jogos teatrais e dos viewpoints, com uso das imagens e de fragmentos do texto como modelo de ação);
- criação e consolidação da sequência do prólogo;
- cinco integrantes ainda se reuniam duas vezes por semana em encontros paralelos para aprenderem as técnicas de tecido acrobático.

Nossas primeiras apresentações ao público aconteceram no final do mês de junho, em três ensaios abertos seguidos de debates, fundamentais para que o grupo compreendesse se as propostas de encenação realmente estabeleciam comunicação com a plateia e, finalmente, as integrantes poderiam testar na prática aquilo que nos ensaios era apenas um exercício hipotético: a verdadeira interação com o público.

A proposta de que o espetáculo aconteceria com uma audiência pequena, de 25 espectadores por sessão, que acompanharia a encenação de forma a não se acomodar

diante de cenas sucessivas em um espaço configurado a partir da divisão entre palco e plateia foi uma das sugestões propostas desde o início do trabalho. Com o respaldo da própria teoria da peça didática, que solicita o envolvimento prático dos jogadores, a noção de aprendizado que ela professa envolve experiência total com o texto, em detrimento da relação contemplativa.

Na própria dramaturgia de *A peça didática de Baden-Baden sobre o Acordo*, Brecht sugeria que os trechos da **Multidão** fossem lidos e cantados pelos integrantes da audiência, inserindo-os na apresentação sem qualquer necessidade de ensaio, mas prevendo que tal envolvimento real com o texto da peça provocaria o aprendizado esperado por tal hipótese.

Nossascenasforamsendoelaboradasnojogo com o espaço e prevendo a movimentação do público de acordo com cada mudança realizada. Enquanto éramos apenas os integrantes do processo em ensaio, temíamos pela reação não receptiva ou pelas dificuldades geradas por essas situações. No fim, o resultado dos ensaios abertos foi animador.

Segundo a integrante Marina Sell:

O processo de criação da peça caminhava no limiar do incompreensível: eu não tinha certeza do que estava fazendo, de onde chegaria, ou se chegaria a algum lugar. Não entendia o que era esperado de mim, e muitas vezes não sabia mais o que eu queria. Esta parte da disciplina me venceu pelo cansaço, percebi que deveria me entregar em um salto de fé, hoje vejo que este processo é similar a todos e provavelmente o próprio diretor passa por isso. O momento em que a montagem passou a formular sentido, para mim, pelo menos na esfera do sensível, foi o momento em que passamos a nos relacionar com o público. Encontrei um sentido na relação com os outros, na reação de cada um que nos acompanhava, e isso foi tanto prazeroso como imensamente gratificante.

Em sua fala, a resposta do público, em um processo que decide incorporá-lo como parte integrante da encenação, é essencial à confiança que se atribui ao material criativo do espetáculo. Já Nina Bamberg destaca a experiência do ponto de vista dos sentidos que ela provoca no espectador e a dimensão política que ela pode atingir:

Acho que o texto tem um cunho político muito forte e conseguimos explorá-lo bem na encenação. Se tivéssemos montado sem a aproximação tão grande do público, talvez não tivéssemos conseguido fazer isso. Como as peças didáticas são feitas para se aprender enquanto se faz, colocar o

público como parte ativa do processo faz com que eles tenham um contato maior com o texto do que assistindo de uma plateia distante e estática. Questionamos o público diretamente, anunciamos e queremos que ele se manifeste – tenho certeza de que algum dia essa manifestação vai se dar através de palavras durante o espetáculo – os colocamos em uma posição de poder dentro do processo. Acho que o público é muito mais poderoso do que as atrizes, pois eles têm total liberdade durante o momento do espetáculo e nós, querendo ou não, temos um compromisso com o texto.

A aparente interatividade é uma das características que definem a encenação de *BadenBaden*, constituindo-se como um campo que manteve desperta a prontidão das integrantes em cada uma das apresentações.

A existência fantasma dos 25 integrantes que estariam sentados nas 25 cadeiras que utilizávamos nos ensaios foi crucial para a estruturação do espetáculo. Mas o constante interesse despertado pela relação concreta com os espectadores foi a principal razão da manutenção e permanência³⁴ do espetáculo.

34 *BadenBaden* estreou em 15 de setembro de 2010 e foi apresentado 24 vezes até dia 26 de novembro daquele ano. O espetáculo foi convidado a se apresentar em diferentes mostras:

- 1ª e 2ª Mostra Universitária do Festival Floripa Teatro;
- 2ª Semana Integrada de Artes do CEART-UDESC;
- 1ª Maratona Cultural de Florianópolis-SC;
- 2ª Mostra Universitária de Teatro no Espaço Elevador, em São Paulo, (fevereiro de 2011);
- 25º Festival Internacional de Teatro Universitário de Blumenau (FITUB-SC), no qual recebeu os prêmios de Melhor Espetáculo, Melhor Direção, Melhor Conjunto de Atores e Melhor Figurino, e foi indicado às categorias Melhor Concepção Sonora (Morgana Martins) e Melhor Atriz (Thaís Carli);
- 2º Seminário Nacional em Licenciatura em Teatro da UFSM-RS, em outubro de 2012;
- 12º Festival Estudantil de Teatro – FETO, de Belo Horizonte (MG), no qual recebeu os destaques: Corpo em Cena; Pesquisa de Linguagem Cênica; e Encenação.
- Apresentações no SESC-Florianópolis, em novembro de 2012;
- Festival de Teatro de Chapecó, em maio de 2013.

Os resultados alcançados em nosso espetáculo foram elaborados a partir do trabalho inspirado pelas teorias de Brecht, na conceituação das peças didáticas e do modelo de ação. A noção de modelo, já debatida anteriormente, aparece também nos “livros-modelo” que Brecht elaborou, a partir do registro fotográfico de seus espetáculos e da análise tanto de suas intenções quanto das estratégias que ele instaurou para encenar obras de sua autoria e também de outros dramaturgos.

Esses livros são nossa inspiração para o registro que ora segue.

Com o intuito de analisar nossas inspirações e os encaminhamentos, vamos unir o registro fotográfico a protocolos feitos pelas atrizes, além de analisar algumas considerações realizadas por especialistas que apreciaram o espetáculo.

Cumpramos esclarecer que também nosso objetivo não é oferecer nossas estratégias de encenação como modelo. Trata-se de uma tentativa de “transcrever” a obra e o processo que lhe deu origem de forma a torná-los visíveis, examinando esse material.

O PRÓLOGO



Foto de Lucas Heymanns

Uma vez determinados a procurar estratégias distintas da relação tradicional com o público, e assim que nós decidimos realizar a encenação com o texto *A peça didática de Baden-Baden sobre o acordo*, consolidou-se a necessidade de criarmos um prólogo que anunciasse essa obra.

Uma das justificativas era a possibilidade de instaurarmos um contrato com o público, a partir do qual ele seria convidado a integrar o espetáculo. Poderíamos também, nesse momento, explorar fragmentos do texto *O voo sobre o oceano*.

Brecht escreveu *O voo sobre o oceano* diante do fascínio provocado pela travessia de Charles Lindbergh, primeiro aviador a realizar um voo transatlântico de forma solitária, em 20 de maio de 1927. Neste texto, ele elabora o ato como triunfo do homem sobre a natureza. Como um contraponto a isso, Brecht escreve também *A peça didática de Baden-Baden sobre o acordo*. Este texto, por sua vez, foi inspirado pelo desaparecimento de dois aviadores, Charles Nungesser e François Coli, que tentaram realizar a mesma travessia e desapareceram no percurso, apenas 12 dias antes do triunfo de Lindbergh.

Essa tragédia inspirou o texto, cuja fábula se desenvolve da seguinte maneira: quatro aviadores sobrevivem à queda de um avião e, em um lugar desconhecido, feridos e sedentos, pedem ajuda a um grupo que, diante de seu sofrimento, decide analisar se o homem ajuda o homem.

O texto de abertura de *A peça didática de Baden-Baden sobre o acordo* é o mesmo que encerra *O voo sobre o oceano*: mais um indício da afinidade entre os textos. Por isso, em nosso prólogo, nós associamos partes deste texto a outros fragmentos, trabalhados nas composições e depoimentos pessoais, principalmente os trechos da cena em que um narrador relata a parábola do pensador em meio à tempestade.

Esse texto, que será alvo de nossa análise quando discutirmos a cena sete, foi trazido para o prólogo do espetáculo com o intuito de reforçarmos um aspecto que nos pareceu candente em todo o texto de *A peça didática de Baden-Baden sobre o acordo*: a presença da morte.

Para isso, a ideia era anunciar o risco da fatalidade, ante os perigos que os aviadores enfrentam em *O voo sobre o oceano*, e como radicalização da renúncia presente o tempo todo em *A peça didática de Baden-Baden sobre o acordo* (não da renúncia à própria vida, mas a renúncia a um modo de viver que deve ser exterminado em nome do consenso defendido pelo texto).

Partindo-se da concepção de que a presença da morte no prólogo deveria ser realçada não apenas nos textos que eram ditos pelas atrizes ao longo do percurso, foi se tornando cada vez mais necessária a criação de uma figura que tecesse um fio condutor entre as diversas estações que compunham o prólogo e, ao mesmo tempo, evocasse as questões que determinavam a própria linguagem desta cena inicial: a viagem, a queda e a morte.

Assim surgiu a proposta de oferecer a uma das integrantes, Emanuele Mattiello, a tarefa de construir uma figura que denominamos Alegoria da Queda. A sugestão foi prontamente acatada por ela, pois se configurava como um espaço no qual ela poderia exercitar seu interesse teórico pela obra de Walter Benjamin, seu conceito de alegoria e estudos sobre o barroco alemão, temas que ela pesquisava.

Com o auxílio da professora Fátima Lima, responsável pela área de cenografia, ela elaborou, a partir de imagens trazidas pelo grupo e de sugestões de objetos e de intervenções sonoras, um verdadeiro figurino-instalação, cujos dez quilos ela carrega na cena inicial enquanto conclama, sem falar, para que o público a acompanhe.

Um dos escritos que inspiraram essa criação é a tese número nove do texto “Sobre o conceito de história”, de Benjamin (1994, p. 226):

“Minhas asas estão prontas para o voo,
Se pudesse, eu retrocederia
Pois eu seria menos feliz
Se permanecesse imerso no tempo vivo.”
Gerhard Scholem, *Saudação do anjo*

Há um quadro de Klee que se chama *Angelus Novus*. Representa um anjo que parece querer afastar-se de algo que ele encara fixamente. Seus olhos estão escancarados, sua boca dilatada, suas asas abertas. O anjo da história deve ter esse aspecto. Seu rosto está dirigido para o passado. Onde nós vemos uma cadeia de acontecimentos, ele vê uma catástrofe única, que acumula incansavelmente ruína sobre ruína e as dispersa

a nossos pés. Ele gostaria de deter-se para acordar os mortos e juntar os fragmentos. Mas uma tempestade sopra do paraíso e prende-se em suas asas com tanta força que ele não pode mais fechá-las. Essa tempestade o impele irresistivelmente para o futuro, ao qual ele vira as costas, enquanto o amontoado de ruínas cresce até o céu. Essa tempestade é o que chamamos progresso.

Em associação a essa forte imagem que o quadro de Klee produziu sobre Benjamin, encontramos uma resposta a esse texto, escrita com a dureza característica de Heiner Müller:

O Anjo sem sorte

Atrás dele a rebentação do passado despeja cascalhos sobre asas e ombros, com um barulho de tambores enterrados, enquanto diante dele o futuro está represado, dinamitando os glóbulos como uma estrela, torcendo a palavra como uma mordança, asfixiando sua respiração. Por um momento vemos ainda o bater de asas e escutamos o ronco das pedreiras caindo atrás por sobre ele, tanto mais alto quanto mais se exaspera o inútil movimento, interrompido quando ele fica mais vagaroso. Então aquele instante fecha-se sobre ele; rapidamente entulhado o anjo sem sorte encontra o repouso, esperando pela estória na petrificação do voo olhar respiração, até que um renovado rufar de poderoso bater de asas se propague através da pedra e anuncie o seu voo.



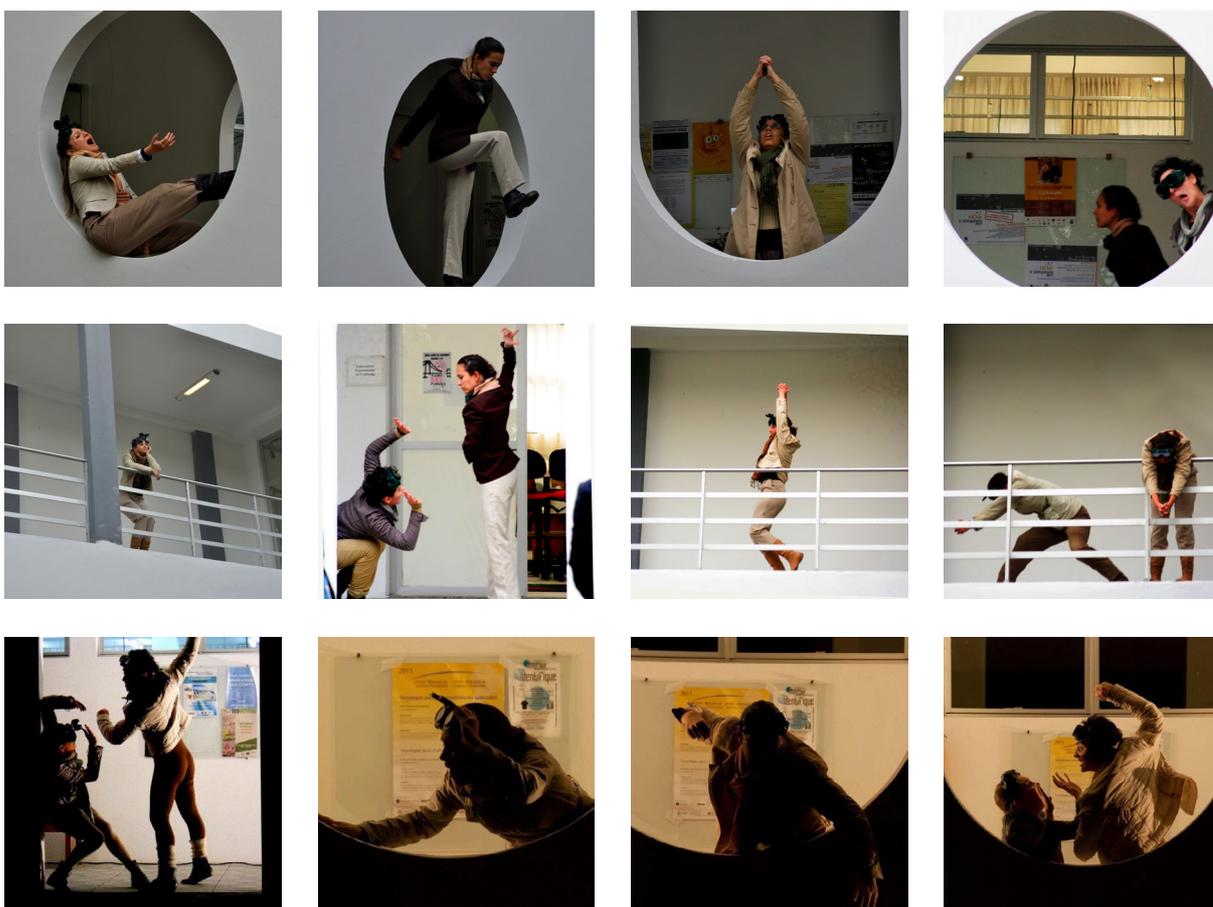
Angelus Novus
Paul Klee

Imagens apocalípticas de destruição, ruínas e cadáveres aparecem no prólogo, e a Alegoria da Queda deveria reforçá-las: essa era sua tarefa. A atriz, nessa cena inicial, vestida com a alegoria e emprestando-se a múltiplas interpretações, como figura feminina portadora de sentidos divergentes (a beleza de seu rosto em contraste com os lábios deformados; a lentidão de seu caminhar em oposição ao desespero em seu olhar), deveria lidar com a necessidade de atrair o público, convidando-o a acompanhá-la pelas estações que compunham o prólogo.



Iniciado em edifício distante da sala de espetáculos, o prólogo se instaurava de maneira surpreendente, sem avisos à plateia. Uma das atrizes começaria a tocar desafinadamente acordes de uma guitarra enquanto as outras integrantes iam, pouco a pouco, surgindo e estabelecendo um jogo entre forma (posição do corpo no espaço) e arquitetura, dois dos *viewpoints* que trabalhávamos nessa cena.

As formas utilizadas pelas atrizes foram escolhidas individualmente a partir do repertório construído por elas ao longo da elaboração do “Segundo Inquérito para saber se o homem ajuda o homem”, que analisaremos mais à frente. Esse momento, então, assumidamente improvisado, a regra era que, em resposta à arquitetura, fossem estabelecidas relações entre as formas. Esse jogo deveria acelerar seu andamento a partir do momento em que a figura da Alegoria da Queda aparecesse e estabelecesse seu primeiro contato com o público. Quando isso acontecia, as atrizes corriam entre a plateia e seguiam rumo às outras estações.



Fotos de Guilherme Santos e Evandro Linhares

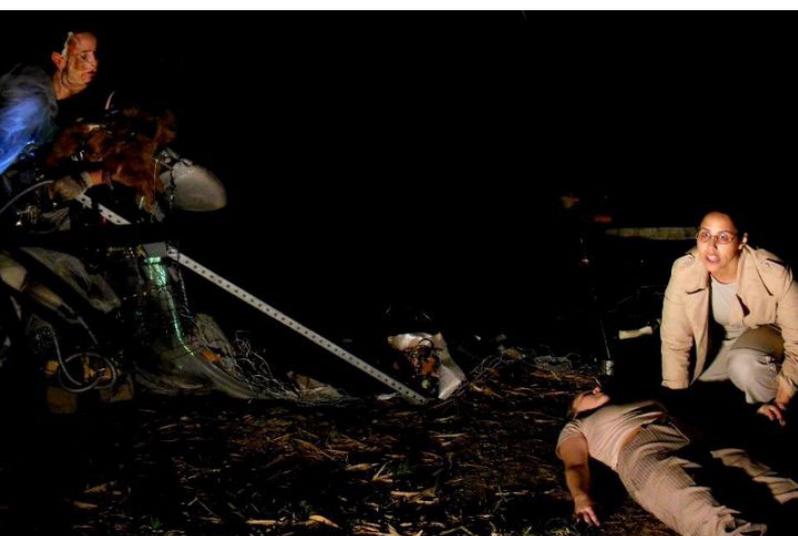
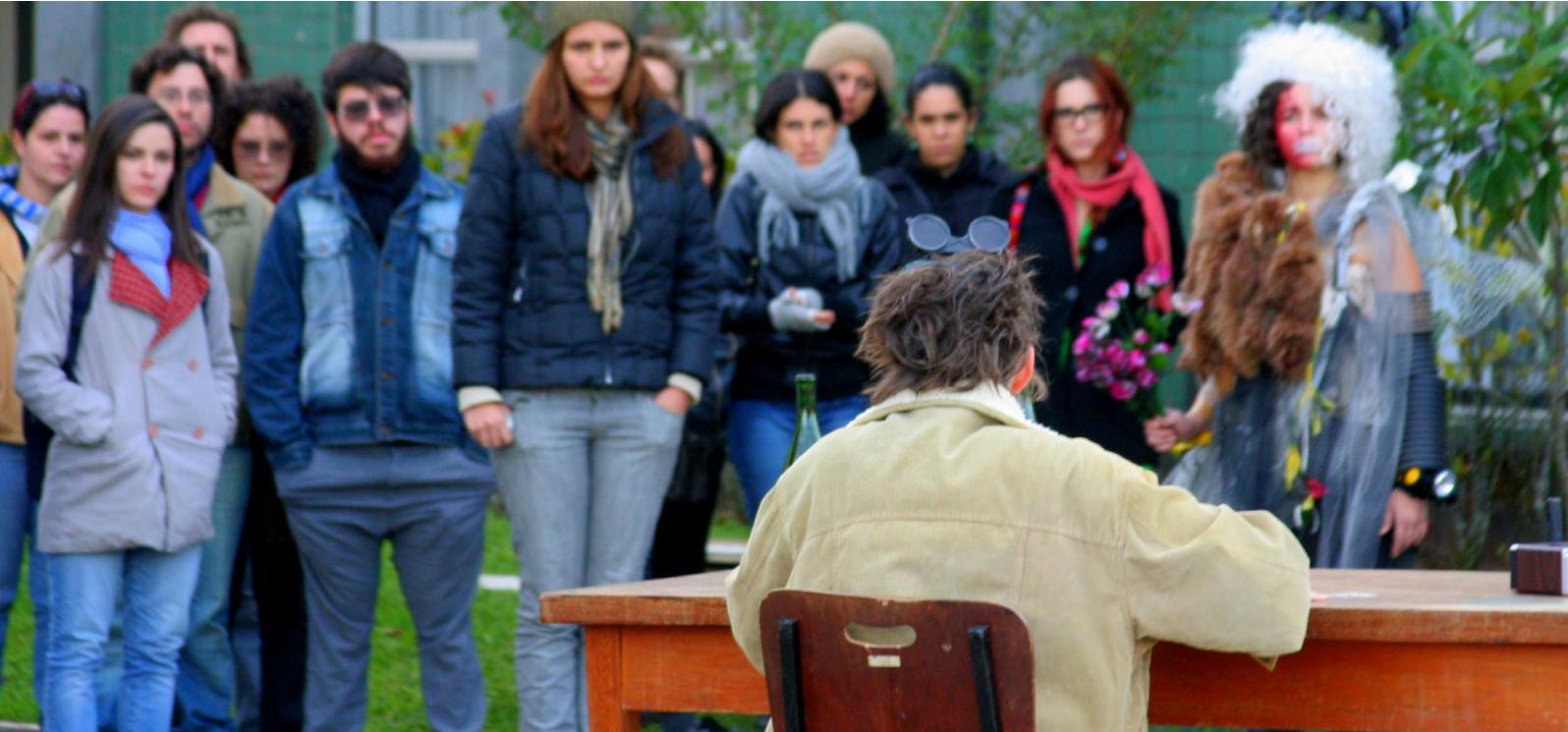
O público seria conduzido então, dali em diante, pela figura alegórica, rumo a quatro cenas que nasceram, sobretudo, do jogo com o espaço e da utilização de trechos dos depoimentos pessoais e composições das atrizes.

O roteiro do prólogo, registrado pela comissão de dramaturgia, tanto na sua versão original (Plano A), quanto na versão para dias de chuva (Plano B) é o que segue:

PROCISSÃO / PLANO A

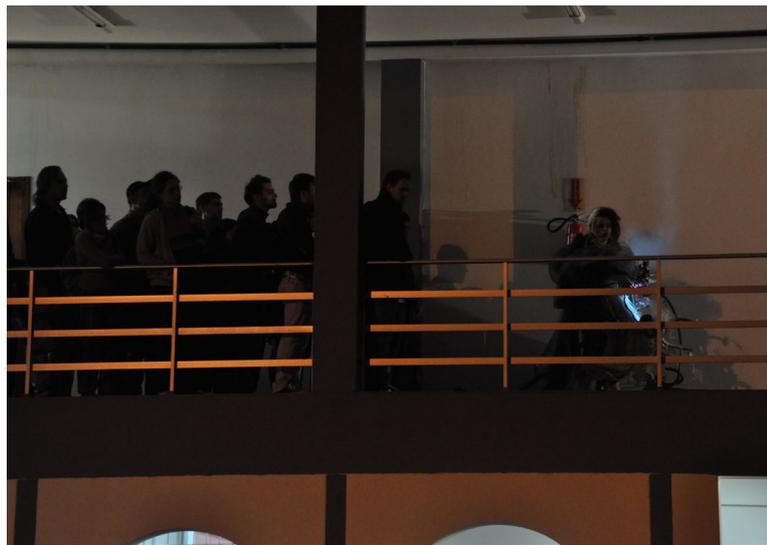
- Todas, exceto a Alegoria usam os óculos de aviador.
- Corredor do “Bloco Branco” – inicia-se a peça, o público aguarda do lado de fora.
 - Além do jogo e o do uso das três formas corporais escolhidas por cada uma, devemos explorar sons e fragmentos do texto. Especialmente o Relatório do Voo “Quando a humanidade... Esquecemos o objetivo da partida” (1) e o trecho “Quando o pensador se viu numa violenta tempestade, ele estava sentado... Reduzido à sua menor grandeza” (2). A ideia consiste em dizermos frases curtas ou somente as palavras mesmo. Começando com movimentos mais contidos, e se tornando mais explosivos ao decorrer da cena.
- A alegoria aparece e leva o público ao local da cena da Marina. Quando a Alegoria aparecer, todos saem correndo aos seus lugares.
- Cena da Marina.
 - Trecho do Pensador (2) – o trecho é dado durante a gravação dos sons “cotidianos” que acontecem durante a cena.
- Estacionamento do Ônibus.
 - Trechos do texto do Aviador no “O Voo Sobre o oceano” (3) - trazendo a ideia de memória, fragmento.
 - Enquanto se está indo para a Rampa do Bloco de Visuais, alguém diz para “engatar” o assunto: “Eu arrisco. Eu levo comigo: [...]”.
- Saindo do Estacionamento e entrando na Rampa do Bloco de Visuais.
 - Algumas meninas na rampa jogam coisas dizendo o que levam para a viagem.
- Caminhada entre o Bloco de Plásticas e o Vermelho.
 - Da cena anterior, joga-se um boneco que é pego pela Priscila, começo da cena carregando o boneco. Ela sussurra para o público o trecho do texto do pensador (2).
- Espaço entre o edifício das Artes Cênicas e o Edifício das Artes Visuais.
 - Julia aparece com a lona e sai correndo pela “pista de pouso”.
- Bambuzal.
 - Cena da Nina – Trecho do Pensador (2). “Aquele de nós que morre abandona o quê?”
- Porta de trás do Espaço II.
 - “Apregoamento”: uma das atrizes sai de dentro do Espaço II e chama cada pessoa do público pelo nome.

A ideia da procissão é caótica. Trabalhar com as partituras corporais de cada composição. Repetição e retomada de signos.



PROCISSÃO / PLANO B – PARA DIAS DE CHUVA:

- Todas, exceto Alegoria, usam os óculos de aviador.
- *Hall* do Bloco Amarelo. É usado o espaço até o corredor lateral (superior e inferior). A Alegoria aparece do corredor lateral.
 - Além do jogo e o do uso das três imagens que cada um tem, devemos explorar sons e fragmentos do texto. Especialmente o Relatório do Vôo “Quando a humanidade... Esquecemos o objetivo da partida” (1) e o trecho “Quando o pensador se viu numa violenta tempestade, ele estava sentado... Reduzido à sua menor grandeza” (2). A ideia consiste em dizermos frases curtas ou somente as palavras mesmo. Começando com movimentos mais contidos, e se tornando mais explosivos ao decorrer da cena.
- A alegoria aparece e leva o público ao local da cena da Marina. Quando a Alegoria aparece, todos saem correndo aos seus lugares.
- A Cena da Marina acontece no corredor que vai para a Cantina.
 - Trecho do Pensador (2) – o trecho é dado durante a gravação dos sons “cotidianos” que acontecem durante a cena.
- Escadas do Hall do Bloco Amarelo.
 - Trechos do texto do Aviador no “O voo sobre o oceano” (3) - trazendo a ideia de memória, fragmento.
 - Enquanto se está indo para a o Bloco de Vermelho, alguém diz para “engatar” o assunto: “Eu arrisco. Eu levo comigo: [...]”.
- Corredor Superior do Bloco Amarelo para o Bloco Vermelho.
 - Algumas meninas estão no corredor jogando as coisas para a Arena.
 - Da janela da sala do Departamento, outras meninas jogam as faixas.
 - Joga-se um boneco que é pego pela Priscila, começo da cena carregando o boneco. Ela sussurra o trecho do texto do pensador (2).
 - Julia aparece com a lona e sai correndo pela “pista de pouso” criada na Arena.
- Escada do Bloco Vermelho.
 - Cena da Nina – Trecho do Pensador (2).
- Porta de Entrada do Espaço II.
 - Apregoamento.



A ideia do “apregoamento” em *BadenBaden* foi proposta pela comissão de dramaturgia, tendo em vista a presença de uma situação de “juízo” no texto do espetáculo. Apregoamento, em um tribunal, é o momento em que os membros de um júri são solicitados a assumirem seus postos durante um julgamento, relação que pareceu apropriada ao convite inicial feito ao público de se posicionar perante o espetáculo. A surpresa de ser chamado pelo nome próprio é um artifício interessante, que potencializa a proposta do espetáculo em oferecer uma atenção especial aos integrantes do público.

Sobre o efeito desse prólogo, o comentário feito pelo professor e pesquisador da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) Fernando Mencarelli, que assistiu ao espetáculo nas apresentações realizadas no Galpão Cine Horto, demonstra que aspectos lhe chamaram atenção:

O prólogo de *BadenBaden* faz uma fusão feliz de Brecht com a performance. O grande prólogo na rua anuncia imagens, palavras e temas, assim como aquece a plateia para o convite que lhe é feito de mover-se pelos sinais, pistas e perguntas que são postos sucessivamente. O grupo totalmente feminino ganha força pela evocação guerreira de amazonas dispostas a anunciar e defender a contundência das palavras de Brecht. Fragmentos de texto e ações convergem aos poucos ao espaço interno onde se fundem no texto de Brecht. O recurso imersivo contribui para o efeito da peça de aprendizagem, como também podem ser chamadas as peças didáticas.

A imagem de “guerreiras amazonas” evoca o espírito impetuoso que aparece durante a realização do prólogo pelas atrizes: é um momento de alta voltagem, com cenas arriscadas e impetuosas, que expressam o desejo de relação entre forma e conteúdo em um jogo que envolve textos, corpos e arquitetura.

Seu caráter improvisacional é evidente, daí a menção que Mencarelli faz à fusão de Brecht com performance: o evento é único, o jogo deve incorporar as intempéries do local e as pessoas desavisadas que atravessam a cena.

O prólogo é o momento que mais se altera a cada mudança de local, pois novas relações devem ser estabelecidas conforme a variação arquitetônica. Seu roteiro é editado, transformado, reelaborado a cada novo espaço em que uma apresentação de *BadenBaden* é realizada.

CENA 1: RELATÓRIO DO Voo



Foto de Lucas Heymanns

Os integrantes do público, um a um convocados a adentrar no espaço através do apregoamento, enquanto esperam que todos os outros membros da plateia entrem, posicionam-se diante de três mulheres penduradas em tecidos acrobáticos e uma pilha de cadeiras.

Assim que a porta é fechada, uma das atrizes anuncia o título da cena (isso acontece em todas as cenas: o título é dito em voz alta, demarcando a estrutura em quadros da dramaturgia de Brecht) e se posiciona junto ao coro.

Esse coro escuta a narração feita pelas atrizes penduradas, cujos corpos lutam para se manterem presos ao tecido, no alto. Outro corpo tenta sair de baixo das cadeiras, como se estivesse soterrado por elas. São os aviadores que anunciam:

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 o dobro da velocidade do furacão.
Nossos motores eram/ Mais fortes que cem cavalos, mas
Menores do que apenas um./ Durante mil anos tudo caiu de cima para baixo,
Com exceção dos pássaros./ Nem mesmo nas mais antigas pedras
Encontramos qualquer sinal/ 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

O trecho acima, que é uma exaltação do feito dos aviadores, que retoma a glorificação do homem e da máquina realizada na conclusão de *O voo sobre o oceano*, reaparece em *BadenBaden* relativizado pelo gestus das atrizes nessa cena, que amplia o esforço e desespero para se manterem no ar.

Esse gestus resultava tanto do trabalho interpretativo das atrizes como também do esforço concreto realizado por elas em confronto com a técnica do tecido acrobático que, apesar de ter sido exercitada pelas integrantes, não chegou a se configurar como uma verdadeira habilidade. Elas possuíam segurança em realizar movimentos básicos, mas a cena ganhava qualidade à medida que eram incorporadas as limitações físicas à ação, em detrimento de uma realização virtuosa da prática acrobática.

Tal relação entre gestus e texto é um dos aspectos analisados por Lehmann (2009, p.245), que busca outra compreensão da relação entre gesto e fábula na obra de Brecht:

A pesquisa sobre Brecht entendeu até hoje os dois conceitos básicos de Brecht, fábula e gesto, como determinações lógicas e harmônicas do teatro épico. A pesquisa quase não considerou a possibilidade de que entre aquilo que é a ideia de Brecht sobre o gesto, e o seu conceito de fábula, poderia não haver uma relação de consequência harmônica, mas um antagonismo irreconciliável. Hans Martin Ritter diferencia, na sua extraordinária pesquisa sobre o “princípio gestual” no procedimento de Brecht, “os aspectos: grande coerência de ação (1); quebra desta coerência em pequenas unidades contraditórias (2); a decomposição das mesmas em eventos parciais (3); persecução das contradições até as posições obrigatórias das pessoas participantes (4); a manifestação das contradições em gestos concretos (5). (...)”. Deve-se repetir até a exaustão que Ritter está com a razão quando acentua que o conceito de Brecht de “gesto” leva a uma ação contraditória, corporal-mental e não a uma tradução de significado social(...). Com Brecht, a fábula se encontra numa tensão assimétrica em relação ao gesto. Enquanto o gesto se refere aos fragmentos da peça toda, de tal forma que a carga didática da situação concreta com a sua vivacidade cênica e presença humana não pode ser precisada e é quase obrigada a relativizar; a fábula se dirige ao todo abstrato, ficando didática, alegórica. (...)

Esse trecho abre hipóteses para nossa busca pelos efeitos, provocados na audiência, da dissociação entre o texto que se diz e sua intenção, separando a aparente motivação da fala em relação ao gesto que o ator cria em cena. Por isso, ao fazer o “Relatório do voo”, embora o texto exaltasse seus feitos, o público em verdade percebia um grupo desesperado solicitando ajuda.

35 As citações dos textos de *A peça didática de Baden-Baden sobre o acordo* nesta tese respeitam a adaptação feita para a montagem *BadenBaden*, de autoria de Vanessa Civiero, Luísa Bresolin e Marina Sell.

CENA 2: A QUEDA

Nesta cena, inicia-se o diálogo, ou talvez embate, entre o coro e os aviadores. As figuras do “coro” (esse coro inicial se configura como a junção de membros de uma comunidade hipotética) pedem que os aviadores desçam ao solo e se apresentem.

O coro de aviadores, em *BadenBaden*, ainda permanece apegado aos tecidos. Essa tentativa de usar a verticalidade do espaço da sala é uma maneira de tornar minimamente concreta a presença do voo e o que ele significa para a peça: o desejo de superar as limitações do homem, algo que é tão importante no discurso dos aviadores. Eles expressam, em sua fala, o sucesso atingido com o desenvolvimento tecnológico, exaltando-o. Porém, ao final de sua fala, eles transformam a exaltação e em um apelo à sua própria sobrevivência:

Fomos dominados pela febre
Do petróleo, da construção de cidades.
Nossos pensamentos eram máquinas,
Luta pela velocidade.
Com a luta esquecemos
O nosso nome e o nosso rosto,
E com a pressa da partida
Esquecemos o objetivo de nossa partida.
Mas, nós lhe imploramos
Que venham ao nosso encontro
E que nos deem água,
E um travesseiro para apoiarmos nossas cabeças,
E que nos ajudem.
Não queremos morrer.

Os aspectos negativos do desenvolvimento tecnológico aparecem, demonstrando o desespero dos aviadores, que imploram por água e um travesseiro. A velocidade é criticada, pois “*com a pressa da partida, esquecemos o objetivo de nossa partida*”, eles afirmam.

As improvisações com esse texto nos levaram, inicialmente, a endossar o desespero e arrependimento expressos pelos aviadores. Mas opção mais interessante surgiu quando o arrependimento passou não mais a ser vivenciado pelas atrizes, mas sim “representado”. Nesse momento, um sentido diferente surgiu, jogando uma névoa de dúvida sobre o arrependimento real dos aviadores. Ao transformarem o desespero e o arrependimento em uma espécie de “estratégia de comoção”, as atrizes descobriram uma via de ampliar os sentidos daquele trecho, o que de certa forma justificava o momento seguinte, quando as integrantes do coro então se dirigiam ao público para questionar se os aviadores mereciam ajuda. A cena original é a que segue:

O CORO *dirigindo-se* à MULTIDÃO – Escutem: quatro Homens /Pedem seu socorro. Eles/Voaram através dos ares e Caíram ao solo e /Não querem morrer. Por isso pedem /O seu socorro. Devemos ajudá-los?
A MULTIDÃO *responde ao* CORO – Sim.
O CORO à MULTIDÃO – Eles os ajudaram?
A MULTIDÃO – Não.
O NARRADOR *dirigindo-se à* MULTIDÃO – Sobre estes corpos, que já se esfriam, investigaremos se o homem costuma ajudar o homem.

Em *BadenBaden*, a cena transcorria de forma diferente. O coro se dividia e cada uma das integrantes reunia em torno de si um pequeno grupo de pessoas da plateia. A pergunta então era feita dirigindo-se diretamente às pessoas.

Esse sempre foi um dos momentos controversos do espetáculo. Embora ele significasse uma aproximação concreta com o público e oferecesse aos membros da plateia uma oportunidade de se manifestar, não estava prevista uma mudança de rumo na encenação caso as opiniões fossem totalmente manifestadas a favor de que a ajuda fosse realizada.

Além disso, o contato direto com a audiência é um exercício delicado, e o aprendizado de como estabelecer essa relação foi uma prática realizada ao longo das próprias apresentações, e que exige habilidades que nem todas as intérpretes conseguiram manifestar logo que a estreia aconteceu.

De toda forma, a narração do acidente com o intuito de estabelecer certa intimidade com as pessoas do público, feita de maneira quase casual pelas atrizes em um momento em que as vozes simultâneas se confundiam e geravam uma sonoridade interessante no ambiente, fez com que optássemos pela manutenção de nossa proposta original.

Ao final do anúncio "*diante desses corpos, que já se esfriam*" (uma provocação explícita, que sugere a própria morte presente nas atitudes e opiniões expressas pelos aviadores, já considerados cadáveres), iniciam-se os "inquéritos para saber se o homem ajuda o homem".



Foto de Lucas Heymanns

CENA 3:

INQUÉRITOS PARA SABER SE O HOMEM AJUDA O HOMEM

No texto original, Brecht instaura três inquéritos. Criamos ainda um quarto inquérito, como resultado de nossas análises sobre o universo das peças didáticas. Assim, em *BadenBaden*, a sequência foi:

PRIMEIRO INQUÉRITO



Foto de Marina Medeiros

Nesse Inquérito, a forma original que inspirou a dramaturgia de Brecht, a cantata musical, se manifesta na estrutura em que um membro do coro se destaca e, após seu discurso, obtém a resposta em uníssono dos integrantes do grupo.

São três estrofes, sendo que em cada uma delas um aspecto do desenvolvimento tecnológico é destacado: as descobertas marítimas e a expansão territorial, a criação da

máquina a vapor e o crescimento das indústrias e, por fim, é mencionado o florescimento científico. Após cada uma delas, o coro retruca: “nem por isso o pão ficou mais barato!”.

Em nossa versão, exploramos a relação entre o discurso corporal das atrizes e a fala, elaborando contrastes e buscando realçar a contradição que o texto pretende comunicar. A presença de instrumentos musicais manipulados em cena, que geram repercussões sonoras, contribui para o interesse despertado pelo jogo com o texto.

Nesta cena, é que as atrizes, em cada apresentação, devem estar atentas à distribuição espacial da plateia, que ainda não está acomodada em cadeiras. Ou seja, elas decidem, na hora da apresentação, em que lugar esta cena será desenvolvida.

SEGUNDO INQUÉRITO



Foto de Lucas Heymanns

Como já mencionado anteriormente, no texto original de Brecht, o segundo inquérito é formado pela apresentação de 15 fotografias nas quais “o homem não ajuda o homem”.

Parte fundamental do processo artístico e pedagógico desenvolvido durante o trabalho com o texto como modelo de ação e que resultou em *BadenBaden* foi iniciado com o estudo desse inquérito.

Inicialmente, foi solicitado às atrizes que trouxessem imagens que, em suas opiniões, respondessem à questão “o homem ajuda o homem?”. A partir dessas imagens, com o auxílio de Pedro Coimbra na condução do processo de apropriação da técnica dos *viewpoints*, a cena tomou forma.

Ele conduziu o processo no qual, das imagens trazidas, as integrantes escolheram aquelas que mais lhes despertaram interesse e, a partir daí, iniciaram um trabalho de cópia daquela imagem, construindo quadros que imitassem a imagem fotográfica com a máxima perfeição possível. Assim o próprio diretor assistente descreve o processo:

O “Segundo Inquérito” é feito, basicamente, de *tableaux vivants* compostos a partir de imagens trazidas pelas atrizes de forma a responder a pergunta: “o homem ajuda o homem?”. As atrizes trouxeram as imagens e estas foram montadas como *tableaux* e depois selecionadas em um jogo que consistia em montar essas imagens (através de formas) uma por uma enquanto elas realizavam diferentes deslocamentos pelo espaço (topografia) e em diferentes posições espaciais (relação espacial). Estas imagens, então, foram selecionadas e colocadas em ordem, e então decidimos também como seria a transição de uma imagem para a outra.

Ainda que exista uma forma definida para essa cena, ela só pode existir no momento em que as atrizes se colocam mais uma vez nesse jogo que originou a mesma e cooperam efetivamente nesse ato criativo. A forma em si não irá mudar, mas a forma como elas se aproximam desse material sim. A profundidade do jogo com as imagens só é atingida quando elas se envolvem nesse jogo (agenciamento do ato de jogar) e nas próprias formas (imagens) que estão sendo produzidas. Elas não estão interpretando as imagens ou “criando sentido” para as mesmas. O sentido deve emergir do próprio ato de construção, e este só poderá existir quando todas estiverem envolvidas e se ajudando. Enquanto estiverem constantemente se perguntando “estou ajudando a mulher ao meu lado?”, a cena poderá se manter viva.

Antes da apresentação deste inquérito, a plateia era convidada a pegar uma das cadeiras. O público finalmente libertava o aviador soterrado e podia, enfim, se sentar.

A cena, como foi visto, era composta pela sequência de imagens que formavam, a partir do jogo das atrizes, quadros vivos. Era praticamente um momento coreográfico, com a sequência de imagens aparecendo na medida em que elas se movimentavam e produziam a própria sonorização da cena. Eis o roteiro que descreve a sequência que compõe o Inquérito:

SEGUNDO INQUÉRITO:

- 3 atrizes entram pelo lado direito do palco e se sentam. Do outro lado entram mais 3.

Nº 1 = Imagem dos cavalos em frente às crianças.

- As que estão na frente se sentam, todas cruzam as pernas enquanto outra entra pelo lado esquerdo do palco.

Nº 2 = Imagem do bebê na mão.

- Todas começam a se arrastar, umas para o lado direito, outras para o lado esquerdo e as duas que estão no centro para frente. Uma entra ao lado esquerdo e outra ao direito.

Nº 3 = Imagem das duas pessoas no chão sendo pisoteadas e outra ao fundo à paisana.

- As que estão ao lado direito do palco começam a se arrastar em direção ao lado esquerdo. As que estão no chão se juntam a elas enquanto as que estão em pé caminham na direção oposta.

Nº 4 = Imagem de pessoas se arrastando em baixo de outra (Luiza)

- Do outro lado do palco uma dupla de atrizes se posiciona neutra.

Nº 5 = Imagem de alguém batendo em outro (imagem da Nina e da Ju, inicialmente)

- Os dois coletivos vão um em direção ao outro no centro do palco.

Nº 6 = Imagem do coletivo de estudantes e policiais em oposição.

- Todas se juntam e alternadamente levantam as mãos para cima, em ritmo e ordem distintos.

Nº 7 = Imagem da Pina Bausch com bailarinos de mãos para cima.

- Os que estão no centro do palco formam a imagem enquanto o resto sai de cena.

Nº 8 = Imagem do rosto triste na TV.

- A pessoa que está formando a imagem e à direita do palco permanece em cena mas deita no chão. Quem está no centro sai de cena. Quem está à esquerda permanece em cena em pé. Uma pessoa entra à esquerda do palco e faz os braços da pessoa também à esquerda. Outra entra da direita com uma lona e coloca a mesma sobre a pessoa à direita do palco que está deitada no chão.

Nº 9 = Imagem da Vanessa fazendo a parte de cima com a lona e com os pés de outra pessoa.

- Alguém entra à direita do palco com uma cadeira vermelha.

Nº 10 = Imagem da pessoa com o banquinho na mão.

- A pessoa que está com a lona se levanta e vai em direção a quem está com o banquinho. As outras saem de cena.

Nº 11 = Imagem de alguém batendo em outro, mas agora com o banquinho (imagem da Nina e da Ju, inicialmente).

- Entram do lado esquerdo do palco 2 pessoas de quatro (cachorros) e outra por trás (isso enquanto a outra imagem está em oposição do outro lado).

Nº 12 = Imagem do super-herói deitado e negando ajuda.

- Entra uma pessoa de cada lado do palco e ambas pegam nos pés e nos braços do super-herói.

Nº 13 = Imagem da pessoa sendo arrebetada.

- Quem está à esquerda da pessoa sendo arrebetada tenta sair de cena, mas é parada por quem está à direita. Enquanto isso, quem está no chão se arrasta para o outro lado.

Nº 14 = Imagem da Pina Bausch de enfrentamento.

- Esse coletivo se une em uma bolinha mais ao centro do palco e formam essa imagem. Em oposição entram as “dondocas”, mas em pé e não nas cadeiras. Por último, a pessoa no centro da bolinha faz a imagem do cavalo seco e as “dondocas” continuam em cena.

Nº 15 = Cavalo seco.

Ao final, a atriz que permanece sozinha em cena afirma: “o homem não ajuda o homem”.



Fotos de Marcelo Vaz,
Lucas Haymanns
e Marina Madeiros

TERCEIRO INQUÉRITO



Foto de Lucas Heymanns

O terceiro inquérito foi enxertado ao texto após nosso desejo de incorporar em *BadenBaden* a “Canção da Mercadoria”, oriundo de outra peça didática, *A Decisão*. Nossa proposta foi então que a letra dessa canção, já anteriormente citada, fosse transformada em um *funk*.

Essa ideia surgiu como reação ao próprio tema da música: a transformação do homem em mercadoria, conforme seu verso final: “eu não sei o que é um homem, eu só sei qual é o seu preço”. Essa relação é levada ao extremo quando vemos, diariamente, o destaque dado a um determinado tipo de exploração comercial do corpo da mulher, bastante comum no universo do funk carioca, que são as “mulheres-fruta”. A Mulher-Melancia, a Mulher-Pera, a Mulher Melão e toda a sucessão de mulheres-fruta ofereciam um caminho a explorar na nossa tentativa de ressaltar um aspecto necessário à discussão proposta pelos inquéritos, ou seja, se o homem ajuda o homem.

Ao mesmo tempo, seria uma oportunidade de explorarmos uma cena que nos permitisse testar as reflexões postas por Brecht no que tange o uso da música em cena, nos efeitos que a canção pode atingir em termos de estranhamento e de diálogo com o público.

Nosso maior problema, uma vez resolvida a criação da música (uma parceria estabelecida entre a acadêmica Luísa Bresolin e o aluno do curso de música Bernardo Fleisch, em processo já mencionado anteriormente), era o modo com que exploraríamos esse universo coreográfico sem utilizar os elementos que desejávamos criticar. Assim, Luísa descreve o processo que desenvolveu a coreografia para o “Funk da Mercadoria”:

A cena do *funk* começou com a composição da letra e da batida, como explicado anteriormente. Houve e-mails, reuniões e discussão das possibilidades de solução para a cena. Carne podre, vitrines, reprodução de estúdio, cocares e coreografias complexas foram ideias cogitadas até a coreografia final. Criávamos, apresentávamos para o grupo ou só para o Vicente e ele fazia as considerações. A inspiração crucial foi dada pela colega de turma, Vanessa, que nos mostrou um vídeo com uma cena no filme *Cabaret*, com coreografias de Bob Fosse, que trazia dançarinas com rostos desinteressados. O tempo todo eu estava preocupada em propor um estilo coreográfico que fosse estranho ao *funk*, para impedir a banalização da cena. O que eu menos queria era que as atrizes se tornassem três objetos “rebolantes” ao som de um funk. Uma bela tarde, numa semana cheia de ensaios, liguei o som alto, improvisei alguns movimentos e perguntei ao professor de tecido que estava na sala: Marlon, estou querendo fazer uma coreografia mais ou menos assim (executando os movimentos), alguma ideia? Ele respondeu: “Mas isso já está ótimo!” A Mirella, que já havia participado de alguns encontros e ensaios, construiu comigo a coreografia, que foi acrescentada às marcações antes desenvolvidas e, enfim... Ficou pronta a cena.

Sobre esta cena, a professora e pesquisadora Vera Lucia Bertoni dos Santos, que realizou apreciação do espetáculo no Festival Estudantil de Teatro, em Belo Horizonte, em outubro de 2012, fez o seguinte comentário:

A segunda cena que me chama atenção é a cena do “Funk da Mercadoria”. Que a mim surpreendeu positivamente, logo de início, pela precisão do gesto das atrizes, depois pelo conteúdo que ela reflete, a contundência, mas principalmente pela quebra, pela recusa do que se espera do funk. O funk não se apresenta como um recurso facilitador, como elemento de ligação imediata com o espectador, de apreensão direta; ao contrário, nega a si mesmo.

Essa apreciação pode ser complementada pela menção feita pelo professor Mencarelli, que estabelece relações entre esse inquérito e o anterior:

Ainda na sequência das primeiras cenas internas fundem-se novamente elementos que agora evocam uma forma de teatro performativo, em um arco que vai dos tradicionais recursos do distanciamento/estranhamento, como o texto coral, o número musical até a estranha composição de jogos humano-animais que pretendem evocar a pergunta “O Homem ajuda o Homem?”.

Essa resposta formal à incrível atualidade da peça de Brecht no Brasil atual traz um sopro de espírito *rock* que evoca uma linha reversa até os cabarés dos anos 20 em que Brecht também se formou. As evocações no corpo do texto a casos como o dos Nardoni, assim como a musicalidade *funkeira*, trazem mais vivas ainda as discussões sobre a conduta de corporação que foi impregnando nossos cotidianos e apontam com o dedo rijo a dor da violência em atacado e varejo. Bom ver Brecht a serviço de politizar os olhares levando-os também em direção à cisão de onde emerge a violência banalizada. A profundidade da crítica vívida de Brecht nesta peça faz um corte ainda mais vertical do social ao indivíduo, cobrando a atitude do Homem diante da pergunta: aquele de nós que morre abandona o que?

Nesses dois comentários, a ação sobre o modelo, a atualização do discurso da peça através de proposições que ressaltem elementos contemporâneos, mas ainda fazendo valer a pertinência das discussões que Brecht propôs em fins da década de 20, constituem a própria linguagem do espetáculo, nas suas intenções poéticas.

Vale ressaltar que cada um dos Inquéritos acontece em espaço diferente, o que obriga o público a se movimentar para assisti-los. Ou seja, mesmo sentando em uma cadeira diante de cada cena, ele não permanecerá acomodado até a hora em que uma forma definitiva é proposta, o que só vai acontecer na sétima cena do espetáculo.



QUARTO INQUÉRITO

Chegamos então à cena do Sr. Schmitt, analisada em outro contexto no capítulo anterior. A versão criada para *BadenBaden* vem comprovar que sempre há aspectos a destacar no confronto entre um texto e um grupo interessado em atribuir-lhe novos sentidos.

A cena do palhaço desmembrado por outros dois palhaços de menor *status* ficou sob a responsabilidade de três atrizes: Nina Bamberg, a quem foi proposto o desafio de fazer o papel de Sr. Schmitt, e Isadora Peruch e Emanuele Mattiello, que interpretaram os palhaços sanguinários.

Em um de seus protocolos, Nina descreve o processo e as impressões desse desafio:

A cena que tem o meu maior envolvimento é a cena do Sr. Schmitt. No início do processo o Vicente disse que gostaria que eu fizesse o Sr. Schmitt e eu relutei bastante comigo mesma, mas acabei aceitando o desafio. Ao longo do processo houve outros momentos em que eu quis desistir da participação da cena e passá-la para outra aluna, mas acho que foi importante ir até o fim com isso. Encerrar um ciclo que eu comecei e não abandonar no meio.

Como eu já mencionei outras vezes, meu maior problema com a participação na cena se deve ao fato de que eu não tenho muita fé no meu trabalho enquanto atriz, o que, nesse caso, se agravou pelo fato de a cena requerer uma técnica de atuação que eu nunca tinha trabalhado, o clown, e pelo fato de eu ser o ponto principal da cena, o que me deixou ainda mais nervosa.

A preparação da cena foi bastante trabalhosa. Tivemos muito tempo de discussão sobre o conceito da cena, quais seriam os princípios que seguiríamos, como faríamos o desmembramento do palhaço. Enquanto a participação do Vicente na criação da cena não se deu de forma mais efetiva, deixando claro que isto ou aquilo precisaria estar presente, estávamos bastante perdidas em discussões que faziam voltas infinitas.

A grande questão acerca da qual discutimos foi a questão de gênero. Uma das alunas, Emanuele, achava que deveríamos mudar a cena para uma cena de palhaças e transformar o Sr. Schmitt em senhora. Só essa discussão levou mais de semana para ser superada, quando conseguimos manter o formato original do gênero do texto. Discutimos sobre o posicionamento político da cena, sobre a representação política de cada personagem e isso nos deu base para estabelecer a relação dos personagens em cena. Delimitamos muitas coisas a respeito da relação entre os personagens e como eles se colocavam uns sobre os outros na disputa que ia surgindo.

Após termos o esqueleto da cena pronto, dominamos o texto, o tornamos nosso, mudamos o que achávamos que deveria e isso fez com que a cena se tornasse mais e mais nossa, nos dando a liberdade de brincar com ela. Eu vejo que eu só fiquei pronta na cena após a estreia, quando eu realmente senti a liberdade de dominá-la e brincar com ela o quanto eu quisesse. Acho que só agora, no final, que eu cheguei a uma relação de parceria com a cena e não fico mais assustada ou incomodada de estar nela. É um momento de libertação dentro da peça, onde soltamos um pouco de nossos demônios nesse desmembramento físico do Sr. Schmitt.

Nina descreve com detalhes o processo em que foram feitas as opções para colocar um texto tão difícil em cena, sobretudo quando o grupo deve realizar um trabalho que expresse suas ideias e opiniões acerca daquele material.

As decisões finais envolveram a manutenção do gênero dos personagens, ou seja, assumimos a real condição de apresentarmos uma atriz interpretando um homem, mas sem qualquer tentativa de masculinização, de “disfarce”. Muito pelo contrário: surgiu, durante os ensaios, a ideia de um Sr. Schmitt “grávido”, cuja barriga era na verdade um grande nariz de palhaço visivelmente colado ao ventre da atriz. Esse nariz denunciaria, pelo tamanho, a relação de poder que existia entre o protagonista da cena e seus antagonistas, que possuíam narizes pequenos em suas faces.

As amputações eram representadas através da extração de partes do figurino (as mangas da camisa e as pernas da calça), deixando revelar apenas uma roupa vermelha que ficava colada à pele da atriz que interpretava o Sr. Schmitt. Quando não havia meios de simbolizarmos a “amputação”, as partes do corpo eram cobertas com papel adesivo vermelho (a orelha) ou com uma máscara (cabeça).

A cada amputação, as intervenções sonoras eram realizadas por instrumentos mecânicos ou ferramentas como martelo e serrote, o que produzia um barulho enorme e, além de surpreender o público, também provocava certo desconforto físico, o que ampliava a percepção do desmembramento do Sr. Schmitt (que, evidentemente, acontecia de maneira completamente pueril).



CENA 4: A RECUSA DA AJUDA



Foto de Marlon Spilhere

Após os quatro inquéritos, devidamente construídos para enfatizar que “o homem não ajuda o homem”, o coro nega ajuda aos aviadores acidentados. A água é derramada diante dos olhares desesperados dos aviadores e um travesseiro, outra de suas solicitações, é rasgado.

Em *BadenBaden*, dentro do travesseiro estavam papéis com o texto³⁶ que, na peça original, era cantado pela multidão, ou seja, pela plateia. Em nossa montagem, o texto era recolhido do chão e entregue a cada um dos integrantes da plateia. Uma das atrizes então os convidava a realizar uma leitura, em voz alta, do texto.

Nesse momento, um silêncio constrangedor tomava conta da peça. Em toda apresentação, esse momento gera tensão e temor, mas também satisfação quando o público, em uníssono, tem a oportunidade de dizer os complicados meandros do raciocínio deste texto de Brecht, cuja frase conclusiva é: “Ajuda e violência constituem um todo/ E o todo precisa ser transformado”. Por alguns instantes, atrizes e plateia vivenciavam um tipo de acordo também, na negociação sutil que permitia à leitura acontecer em uníssono.

36 Este texto está transcrito no capítulo 1 desta tese, página 21.

CENA 5: A DELIBERAÇÃO

Nesta cena, o coro dos aviadores é cindido: o desespero provocado pela recusa da ajuda amplia a ameaça de morte. O que aparece então é a separação entre aquele que, no texto, passará a ser chamado de “aviador acidentado”, enquanto o coro passará a ser formado pelos “mecânicos acidentados”. A cena, curta, é a que segue:

O AVIADOR ACIDENTADO – Camaradas, nós
Vamos morrer.
OS TRÊS MECÂNICOS ACIDENTADOS – Nós sabemos que vamos morrer, mas
E você, sabe?
Ouça:/ Você morrerá de qualquer jeito.
Sua vida é arrancada.
Seu mérito é apagado.
Você morrerá por si só.
Ninguém olhará para você.
Finalmente, você morrerá.
E assim também nós morreremos.

Em BadenBaden, essa cena é a despedida de nossa utilização dos tecidos como adereço cenográfico. Como último sinal de apego à sua glória, a intérprete do aviador acidentado tentava subir no tecido, demonstrando com sua ação o desejo de erguer-se do solo. As outras atrizes tentavam impedir esse ato, segurando a ponta do tecido ao chão.

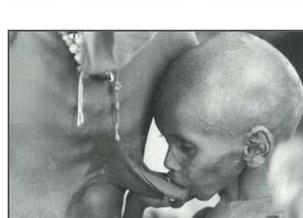
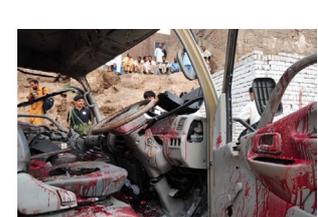
Essa cena exemplifica uma importante descoberta gestual, feita pelas atrizes, para o espetáculo. Ao explorarem o texto, encontraram esse jogo entre a fala e a ação, criando novos sentidos a ambas, a partir da forma com que o puseram em cena.



Foto de Lucas Heymanns

CENA 6: CONTEMPLAÇÃO DOS MORTOS





No texto original, um narrador diz: “Contemplem os mortos”. Mostram-se então dez grandes fotografias de mortos e, ao fim desta apresentação, o narrador pede: “Segunda contemplação dos mortos”. Os aviadores, assustados, afirmam: “não podemos morrer!”.

É famosa a história de que a audiência da primeira récita de *A peça didática de Baden-Baden sobre o Acordo*, ao manifestar sonoramente seu desagravo diante das imagens que estavam sendo exibidas, fez com que Brecht solicitasse a um dos atores o anúncio de uma segunda aparição das imagens, até então não prevista na peça.

Não sabemos quais eram essas imagens, mas é de se intuir que se tratava de material extremamente explícito e provocativo, dada a comentada reação do público.

A projeção composta por *BadenBaden* é de autoria de Camila Petersen, que produziu a sequência de imagens levando em conta nossa solicitação de associar:

1. Imagens trazidas pelas integrantes do processo durante a elaboração do Segundo Inquérito, ou seja, ainda a questão “O homem ajuda o homem?”;
2. Uma pesquisa de imagens verdadeiramente atroz, desconfortáveis, sanguinolentas e horríveis. Nossa intenção era praticamente testar o poder do efeito dessas imagens em uma época em que se professa a “banalização da violência”;
3. Imagens atuais de crimes contra a natureza ou contra os homens, que estabelecessem uma conexão direta com o presente histórico absoluto da encenação;
4. Imagens de celebridades, políticos ou artistas famosos já falecidos. Ou vivos, desde que ficasse clara a provocação em incluí-lo na sequência de mortos e desgraças que se acumulavam durante os sessenta segundos que o vídeo durava.

A proposta do vídeo que apresentávamos buscava, então, respeitar a provocação original de Brecht, com o acréscimo de outros aspectos: havia imagens de pessoas realmente ajudando umas às outras (originárias da tarefa com o segundo inquérito) e a imagem das celebridades mortas, presentes ali como recurso irônico ao destaque dado à morte de uma celebridade, muitas vezes maior que o destaque dado a um caso policial contundente (ou pior, a transformação de assassinos em celebridades graças à excessiva exposição midiática alcançada por casos criminosos terríveis).

A concepção dessa cena gerou muitas ressalvas. Obviamente, a contemplação dos mortos é um aviso aos aviadores, um recurso que exiba para eles, de forma assustadora, sua própria mortalidade. A consciência da mortalidade seria fundamental para se atingir o consenso, para entrar em acordo, para a integração ao grupo.

Na apreciação de Vera Bertoni, uma restrição:

Há um momento, que é o das projeções das imagens dos mortos, sobre o qual eu diria que a minha mobilização ocorre pela via negativa. Ou seja, embora eu considere o recurso da projeção interessante e bem utilizado tecnicamente, discordo radicalmente do tipo de exposição da crueldade

humana mostrada em muitas das imagens projetadas, simplesmente pelo fato de que a outra face da crueldade é a desgraça e o sofrimento, que para mim são íntimos e “sem direito a usos”.

A crítica à exibição da crueldade é feita, por Bertoni, evocando a dimensão ética presente na opção em expor o sofrimento humano. Tal comentário nos leva a refletir se, ao exibirmos essas efígies de cadáveres de guerra e crimes hediondos, nós não estaríamos endossando a própria postura que gostaríamos de criticar? Não estaríamos também usando de forma pouco crítica as imagens de violência a que diariamente somos expostos e não temos como combater?

De certa forma, a existência das críticas feitas a esse momento comprovam que ela faz sentido, como se nós precisássemos saber que ainda somos capazes de nos mobilizar diante do sofrimento humano. O comentário de Mencarelli acerca dessa cena aponta para outra dúvida:

A contundência da peça encontra seu ponto de convergência na sequência das fotos projetadas a partir da reverberação do texto em papel que fala do fim da violência. Cabe aqui uma pergunta. Uma reflexão conjunta. E falo a partir do efeito que em mim foi gerado. Diante de um soco no estômago, nossa primeira reação seria pensar?

A dimensão retórica da questão final apresentada por Mencarelli exige uma divagação. De nossa parte, não há como definir se a reação ao assombro provocado pelas imagens geraria uma atitude reflexiva por parte da plateia. Essa é nossa intenção, mas consideramos o próprio debate acerca da dimensão ética da exposição do sofrimento humano já é uma reação a tal proposta.

Após ser confrontado às terríveis imagens exibidas na cena anterior, a cena se encerra quando o coro de aviadores clama: “*Não podemos morrer!*”.

CENA 7: LEITURA DOS COMENTÁRIOS

Ao pedido de clemência dos aviadores, a resposta do coro é seca: a ajuda só acontecerá caso eles decidam “*aprender o certo*”. E esse aprendizado tem início a partir da narração da parábola do pensador por um dos integrantes do coro. Eis o trecho:

O NARRADOR – 1. Quem arranca algo, segurará algo. E a quem algo é arrancado, também ele o segurará. E quem segura algo, dele algo será arrancado. Aquele que de nós morre, abandona o quê? Não abandona apenas a sua mesa ou a sua cama! Aquele de nós que morre também sabe: abandono tudo o que existe e dou mais do que tenho. Aquele de nós que morre, abandona a rua que conhece e também a que não conhece. As riquezas que possui e também as que não possui. A própria miséria. A sua própria mão. Como, quem não estiver exercitado nisso, poderá levantar uma pedra? Como poderá levantar uma grande pedra? Como, quem não estiver exercitado no abandono, abandonará a sua mesa? Ou como abandonará tudo aquilo que possui e também o que não possui? A rua que conhece e também a que não conhece? As riquezas que possui e também as que não possui? A própria miséria? A sua própria mão?

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

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

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

A parábola do pensador é um dos paradoxos, uma das provocações que tanto fascinavam Bertolt Brecht e que encontraram sua expressão máxima na figura do sábio Sr. Keuner. Este é considerado uma espécie de alterego do autor, com o qual ele poderia exercitar seu senso de humor peculiar e seu fascínio pelos profetas orientais, oferecendo conselhos pouco convencionais.

A parábola presente nessa cena inclusive aparece no livro “As histórias do Sr. Keuner” (Brecht, 2006), uma coletânea publicada pela primeira vez em 1930. Ou seja, a provocação tem cunho *associal*: funciona como provocação, como um conselho fora do lugar comum e que, justamente por sua lógica peculiar, provocaria reflexão por meio do estranhamento que ele produz.

O processo que levou à elaboração da cena tal qual apresentada ao longo das temporadas de *BadenBaden* em 2011 são descritos em detalhes pela responsável por sua criação, Luísa Bresolin:

A **Cena 7** foi escolhida como uma das partes da peça sobre a qual todos desenvolveram um depoimento pessoal no início do processo. É uma cena que fala sobre morte, abandono, acordo, superação. No meu depoimento pessoal eu trouxe a figura da Kali, personagem feminina da mitologia hindu que representa a morte e o espírito de transformação. Colori meu rosto como o dela, preto (há também a versão azul dela) com uma língua vermelha desenhada para fora, olhos vermelhos (incluindo o terceiro olho no intercílio), construí um colar com pequenas cabeças de bonecas e pesquisei um mantra relacionado à deusa para compor a cena. No dia, o cachorro da Marina estava presente e ele ficou bastante agitado – gostei disso. Fiz alguns cortes no texto e refleti sobre as partes com as quais eu concordava ou não.

Como a cena chama-se, originalmente, “Leitura dos Comentários”, iniciava sentada lateralmente à plateia e lia alguns trechos. Quando eu achava que a deusa deveria intervir no texto por conta de uma contradição filosófica, eu mostrava a língua como ela, virando o rosto para o público. Até o ponto em que eu pulava da cadeira e chacoalhava o colar de cabeças, com a língua para fora e o corpo em movimento. Então eu sentava em frente a uma bacia de areia (antes idealizada como bacia de água) e representava um momento de adivinhação (característica da deusa) misturando uma parte do texto sobre o pensador e o mantra escolhido.

Foi com base nesse depoimento pessoal que Vicente pediu que eu fizesse a cena, focando o intercalar do texto com o mantra. A partir de então passei a refletir mais sobre a cena, decorar as falas, descobrir os melhores momentos para os intervalos de mantra e a forma de como dizer cada palavra.

O tom que encontrei inicialmente era introspectivo, contrastando com o volume e timbre do mantra. Ao final do semestre a cena foi ensaiada com o Vicente, que dirigiu e propôs algumas mudanças, por exemplo, o uso de um tom mais perspicaz e menos introspectivo, além da expansão de alguns gestos e movimentos.

Aos poucos as mudanças foram sendo internalizadas, mas a cada apresentação são feitas considerações e sugestões tanto pelo Vicente quanto pelo grupo. A estrutura da cena não muda, mas ela é diferente a cada vez. É muito difícil manter a energia necessária na medida adequada em todas as apresentações, seja por motivos da dinâmica da peça nas cenas anteriores, do público diferenciado ou outros fatores.

Quando Luísa apresentou seu depoimento pessoal, com as características mencionadas, intercalando a utilização de um mantra e a narração do texto proposto, ela construiu um universo sinestésico que realçava as palavras de Brecht por uma via que extrapolava o campo da análise racional e ganhava o interesse da audiência pela experiência sensorial que provocava.

O efeito incitado pela interferência musical, com suas palavras e sonoridade em língua estranha e primitiva, parecia acrescentar à história do Pensador um caráter ritualístico divergente do tom que o espetáculo propunha até então.

Isso acontecia graças à entrega da atriz a esse momento, pois não era fácil repetir a proposta original de sua composição a cada apresentação: era parte essencial desta cena que a conexão estabelecida entre a atriz, o texto e a audiência transformasse a atmosfera do espetáculo. Inclusive porque, anteriormente ao início da narração da cena sobre o esforço do Pensador diante da tempestade, o público era convidado a fazer um círculo com suas cadeiras, sentando-se em tal disposição, um formato que evoca o espírito de comunidade.

Encontrar uma espécie de repouso na disposição em círculo não era uma proposição gratuita: tratava-se de uma sugestão para que os indivíduos da plateia se enxergassem, os olhares de cada um pudessem se dirigir aos outros e assim, evocar uma espécie de arena que remetesse a formas remotas de convívio entre os homens, tal qual comunidade primitiva em reunião, disposta a ouvir a narração de uma história essencial à sua própria manutenção.

Denis Guénoun, em “A exibição das palavras” (2003, p. 20), reflete sobre a disposição circular e seu vínculo entre teatro e política:

Num grupo, para que cada um veja todos os demais, é preciso estar em círculo. O círculo não é a organização que permite que as pessoas se ouçam (é possível escutar alguém que está atrás de nós), mas é precisamente a estrutura que permite que as pessoas se vejam e distingam as demais não como massa, mas como reunião de indivíduos: permite ver os rostos – reconhecer-se.

Ora, o público dos teatros não é uma multidão. Nem uma aglomeração de indivíduos isolados. Este público quer ter o sentimento, concreto, de sua existência coletiva. O público quer se ver, se reconhecer como grupo. Quer perceber suas próprias reações, as emoções que o percorrem, o contágio do riso, da aflição, da expectativa. É uma reunião voluntária, fundada sobre uma divisão. É ao menos como esperança, como sonho, uma comunidade.

Por isso, o filósofo vai defender que a permanência do teatro pode ser explicada pela necessidade de existência desse círculo, pois o ato político que envolve a convocação de uma reunião pública, no caso, teatral, carrega o próprio desejo de uma assembleia.

Este tema diz respeito à tentativa de se constituir uma relação mais próxima entre os espectadores e os artistas, proposta pela encenação de *BadenBaden* como estratégia última de aproximar o texto, o modelo, da ação concreta de todos os envolvidos na execução de cada uma das apresentações: tanto os artistas, ensaiados e preparados para efetuar sua parte, quanto a audiência, surpreendida a cada mudança de espaço proposta pelas cenas, a cada convite à sua manifestação por algum artista do espetáculo ou na sua real imersão dentro da proposta.

A audiência era ao mesmo tempo essencial à existência de cada apresentação de *BadenBaden* e também a estrutura mais frágil, o parceiro mais recente no jogo, aquele que estava compreendendo as regras enquanto a partida já estava acontecendo e, justamente por essa razão, merecia toda atenção e cuidado dispensado pelo elenco.

Se, até esta cena o público ainda estava disposto de maneira autônoma (livre para posicionar-se onde bem entendesse para enxergar da maneira que melhor lhe conviesse), de agora em diante a convocação ao círculo mudava essa situação.

O conteúdo da parábola do pensador, ao trazer para o primeiro plano a paradoxal renúncia à grandeza para que o indivíduo não pereça, defendendo que para “sobreviver à tempestade” deve-se abandonar tudo (as coisas, a vida e os pensamentos), é o prenúncio de que, dali em diante, estaríamos mais próximos da discussão sobre o que seria “entrar em acordo”.



Foto de Evandro Linhares

CENA 8: O EXAME



Foto de Lucas Heymanns

Em *BadenBaden*, esse momento era representado de forma a ampliar a sensação de julgamento, na medida em que os aviadores entravam no círculo e, ao longo de cinco sequências de perguntas, eram questionados pelos membros do coro nos seguintes aspectos:

1. A altura que atingiram durante o voo;
2. Se foram enaltecidos o suficiente pelos seus feitos;
3. Qual era sua identidade;
4. Se eles possuem pessoas à sua espera;
5. Se alguém morreria caso eles morressem.

A cada pergunta, as atrizes do coro registravam a interrogação realizando uma batida em uma pequena placa de madeira e metal que tinham em mãos.

O texto de Brecht, mantido na íntegra durante essa cena, sustentava, a cada sequência de perguntas, uma lógica estrutural na qual os aviadores sempre eram questionados até que a resposta final manifestasse uma renúncia ao ímpeto inicial apresentado pelo grupo. Eles iam, a cada resposta, renunciando a seu orgulho, a seu apego e, finalmente, atingiam a sua menor grandeza, conforme o trecho abaixo, que é o final da cena:

5

O CORO – Então quem morrerá, se vocês morrerem?

OS TRÊS MECÂNICOS ACIDENTADOS – Aqueles que foram enaltecidos demais.

O CORO – Então quem morrerá, se vocês morrerem?
 OS TRÊS MECÂNICOS ACIDENTADOS – Aqueles que se ergueram um pouco acima do solo.
 O CORO – Então quem morrerá, se vocês morrerem?
 OS TRÊS MECÂNICOS ACIDENTADOS – Aqueles que ninguém espera.
 O CORO – Então quem morrerá, se vocês morrerem?
 OS TRÊS MECÂNICOS ACIDENTADOS – Ninguém.
 O CORO – Agora vocês sabem:
 Ninguém morrerá, se vocês morrerem.
Olhando para o público
 Agora eles atingiram sua menor grandeza.
 O AVIADOR ACIDENTADO – Mas eu, com meu voo,
 Atingi minha maior grandeza.
 Tão alto quanto eu voei, ninguém voou.
 Eu não fui enaltecido o bastante, eu
 Não poderei ser enaltecido o bastante.
 Não voei por nada nem por ninguém.
 Eu voei por voar.
 Ninguém espera por mim, eu
 Não voo para me aproximar de vocês, eu
 Voo para me afastar de vocês, eu
 Jamais morrerei.

A sequência final representa, portanto, a cisão derradeira entre os mecânicos e o aviador. O aviador, que desde a primeira sequência de perguntas interrompia o final das estrofes com uma manifestação de desapeço ao consenso que ia sendo construído entre o coro e os mecânicos, nega-se a entrar em acordo. Essa negação, como manifestam as palavras do texto transcrito, vem carregada de um orgulho individualista e da ausência de vontade em integrar-se na comunidade. Nesse momento, a atriz que representava o aviador saía do círculo, dando as costas aos seus antigos parceiros de voo.

O conteúdo e o próprio sentido da cena são claros: surge um antagonista que instaura o conflito capaz de ampliar a discussão gerada entre seguir os apelos do coro ou questioná-los, reforçando a oposição entre o acordo ou o individualismo.

Se o sentido da cena é claro, representá-la revelou-se um momento bastante sensível de *BadenBaden*, pois a maneira com que o grupo desempenhava esse interrogatório, a cada apresentação, era fundamental: nas apresentações em que o coro demonstrava força enorme e o grupo de aviadores se manifestava de forma frágil, não foram poucas as pessoas que interpretaram a cena como um massacre autoritário do coro, um ataque à expressão da liberdade individual dos aviadores, com o intuito de coagir e trazer novos integrantes a uma corporação autoritária. Quando isso acontecia, a cena se transformava em uma situação de tortura, que obrigava o grupo de aviadores a responder de acordo com o desejo do interrogador, mesmo que as respostas não fossem a expressão da verdade.

Foi em um dia como esses que a crítica Fátima Saadi assistiu ao espetáculo que embasou sua análise pública da encenação, apresentado durante o Festival Internacional de Teatro Universitário de Blumenau, em julho de 2012.

Eis a transcrição de sua crítica, certamente das mais contundentes feitas ao trabalho:

O espetáculo *BadenBaden* explora a vertente das peças didáticas de Brecht. Por meio delas o dramaturgo alemão desejava colocar o teatro a serviço da reflexão a respeito do estado de coisas, isto é, a respeito da sociedade e das necessárias modificações para que ela se tornasse mais justa e mais amigável em relação ao homem.

O problema é que o método adotado por Brecht para apresentar seu raciocínio e levar o espectador a também desposá-lo parece-me complicado. Em *BadenBaden*, para nos atermos apenas a ela, há várias premissas falaciosas que fatalmente invalidarão os resultados do torneio teórico. E é de resultados que se trata, “pois só o resultado é real” (segmento 9 da peça).

Se a denúncia da ciência e de seu ramo operacional (que é a técnica) utilizada sem que se leve em conta sua dimensão ética nos convida à reflexão, o modo de conduzir essa reflexão me parece problemático. Uma causalidade mecânica é invocada para saber se os acidentados devem ser ajudados. Caso eles não tenham ajudado aqueles a quem se dirigem, não devem ser ajudados.

Aos poucos o foco da peça se amplia e o caráter paradigmático dos aviadores, que com a pressa da partida esqueceram o objetivo dela, vai se tornando mais explícito (...), e acabamos por identificar o piloto como integrante das classes dominantes e os mecânicos como proletários, e a ler nessa chave a dificuldade de o herói se despir de sua incontornável “singularidade” para morrer, isto é, abandonar sua classe e dissolver-se na massa. Ao contrário do pensador que venceu a tempestade reduzindo-se à sua menor grandeza, o aviador recusou a oportunidade de “aprender o certo” que, no dizer do coro, “é fácil” (segmento 6).

A peça didática de *Baden-Baden sobre o Acordo* toma os aviadores como exemplo para a coletividade e lhes propõe in extremes que se arrependam e aceitem morrer: só assim viverão. O quadro de referências é ambíguo. Por um lado, é bíblico: só o grão que morre frutifica. Por outro, é histórico: os processos de autocrítica que culminaram nos grandes expurgos de Stalin. Os três aviadores vão alterando suas respostas e “aprendendo o certo” voaram baixo, foram suficientemente enaltecidos e não são ninguém. O método de “esclarecimento” não poderia ser mais eficaz: o resultado é o que conta.

O único desvio na argumentação (a cena dos palhaços) oferece uma contraprova que reforça o argumento geral: muitas vezes o que parece ajuda não é realmente eficaz. Não esqueçamos: o que importa é o resultado. Podemos pensar a respeito no populismo e nos políticos que o praticam. De todo o modo, o caráter messiânico do texto não chega a ser contrabalançado pelo apelo à Revolução Permanente. “Transformem a humanidade”, “transformem a humanidade transformada” e “à revolução de si mesmos,

transformando o mundo, transformem-se”; ao contrário, a palavra final é: “abandonem a si mesmos” e entreguem-se ao movimento geral em direção ao fim da história.

O espetáculo mergulha na tarefa de nos apresentar a peça de Brecht em toda a sua potência didática. **Assim como Brecht intima os aviadores ao acordo, o espetáculo nos assalta com os recursos retóricos da coação: invectivas, gritos, afrontamento, ordens.** (grifo nosso). Em nenhum momento somos convidados ao diálogo que, literalmente, significa “por meio da razão; por meio da palavra”.

A profusão de ações do espetáculo é de algum modo análoga à reiteração dos recursos de que o texto se vale para demonstrar sua tese. Não há verdadeira variação à retomada do mesmo para que por insistência e saturação nos convençamos da verdade. E é curioso que depois de um espetáculo que nos mostra que a verdade, o caminho e a vida estão na massa proletária que abolirá as demais classes e se eternizará no poder, três atrizes do coro se sucedam no centro do círculo – como deve ter feito o primeiro ator, segundo o belo texto de Tadeusz Kantor sobre a origem do teatro –, e que elas assumam a palavra, separadas da comunidade pela barreira invisível da morte; não a morte da despossessão da vida e da singularidade, mas a morte como complemento da vida e transcendência para além do que se pode ver com os olhos.

A crítica de Saadi atinge em cheio a questão explicitada anteriormente: o desempenho das atrizes na referida sessão, que naquele momento estavam ansiosas diante da avaliação do júri e dos críticos presentes na ocasião, além do nervosismo provocado pela realização do espetáculo em um espaço diferente do que até então estavam habituadas, resultaram em um espetáculo tenso, no qual o coro e o grupo de aviadores conseguiram construir pouco no jogo com o texto, tomado como espécie de válvula de escape para a situação que enfrentávamos.

A ausência de sutilezas provocou, portanto, a erupção de vozes abruptas, a transformação de pedidos em ordens e nos momentos em que a plateia deveria ser convidada a participar, na verdade ela acabou com a impressão de que era coagida a cumprir tarefas. Tal é a percepção descrita por Saadi no trecho destacado.

O efeito coercitivo da cena, como comentado pela crítica, constrói outro sentido para as intenções da encenação, que eram justamente o interesse pelo diálogo e pela exploração de situações coletivas que gerassem parcerias entre plateia e intérpretes.

Quanto à pertinência do discurso apresentado pelo texto, a análise de Saadi não considera a proposta das peças didáticas de Brecht na sua totalidade; ela se limita a desmontar o texto sem levar em conta que tais textos são matéria a partir da qual uma provocação

é estabelecida e que instaura, junto ao grupo que o analisa, uma cadeia de experimentos cênicos através do qual o próprio texto é transformado e discutido, com intervenções tanto nos campos formais quanto ideológicos.

Por isso, no parágrafo final de sua crítica, quando ela diz se surpreender com a expressão das falas individuais dos membros do coro, no trecho final do espetáculo, na verdade o que surpreende é que ela não tenha notado o quanto a aparente “coerência” de sua análise, que procura associar o texto da peça a um modelo que defende o autoritarismo, era sistematicamente combatida na encenação.



Foto de Marina Madeiros

CENA 9: ENALTECIMENTO E DESAPROPRIAÇÃO



Foto de Marina Madeiros

Nesse momento, o coro pede que o abandono, aceito pelos aviadores na cena anterior, seja efetivado. Eles devem entregar então o motor, as asas do avião e o trem de aterrissagem.

Em *BadenBaden*, esses elementos eram evocados através da entrega dos óculos dos aviadores para os membros do coro. Quando estes se dirigiam ao avião que renunciava ao acordo, e que portanto não queria entregar os óculos, estes lhe eram tomados.

Na sequência, os antigos aviadores discursam, no centro da roda, contra a atitude do dissidente. Afirmam não mais reconhecê-lo, questionando sua própria humanidade. O avião então afirma, categoricamente: *"eu não posso morrer!"*.

CENA 10: A EXPULSÃO

No texto original de Brecht, o coro profere ao aviador dissidente as palavras que constituem o momento de sua expulsão.

Em nossa versão, como estratégia de ampliar a expressão do individualismo e arrogância daquele que se nega a fazer parte do consenso estabelecido entre o coro e os aviadores, decidimos explorar a narração, pelo aviador, de sua própria expulsão. As palavras que ele profere são:

Um de nós,
Com rosto, figura e pensamento,
Perfeitamente igual a nós,
Deve nos deixar. Porque antes
Foi marcado e,
Agora, seu hálito está podre.
Seu corpo se decompõe. Seu rosto,
Que nos era familiar, já se torna desconhecido.
Homem, fale conosco. Esperamos
Sua voz no lugar de sempre. Fale!
Ele não fala. Sua voz não sai.
Não tenha medo agora, homem. Porém,
Agora você deve partir. Vá logo!
Não olhe para trás, vá para longe de nós.

Esta proposta fez com que a cena se configurasse como um desafio instigante para Vanessa Civiero, que assumiu o citado papel. Ao narrar sua própria expulsão, a atriz despertava na plateia um interesse diferente pela cena, dada a desconexão visível entre aquilo que o texto narrava, pois era mantido na sua forma original, e suas atitudes, que expressavam um ataque ao coro e expandiam o momento em que ela mesma abandonava o espetáculo.

Durante algumas apresentações, após abrir a porta da sala e antes de abandoná-la definitivamente, ela perguntava para a plateia: “*quem vem comigo?*”. Essa ideia surgiu logo que o espetáculo estreou, e pareceu-nos, em um primeiro momento, uma forma interessante de construir diálogo com o público.

Essa proposta começou a deixar dúvidas se as pessoas da audiência que acompanhavam o aviador realmente tinham tempo para decidir e refletir sobre o significado deste posicionamento, ou se elas simplesmente respondiam a um impulso irracional de seguir acompanhando o movimento de um espetáculo que, até pouco tempo, não cessou de testar estratégias de interação e deslocamento do público.

Por essa razão, decidimos não mais fazer essa pergunta, mantendo todo o público na sala até a cena seguinte, que conclui o espetáculo; afinal, era justamente a cena que representa a chegada a um acordo. Então, após a saída do aviador dissidente, trancávamos todas as portas.



Fotos de Lucas Heymanns

CENA 11: O ACORDO

A conclusão do espetáculo acontece quando o coro então conclama os antigos aviadores a se integrarem definitivamente ao grupo. Em *BadenBaden*, o convite manifesto na solicitação feita para os aviadores de “reconstruir nosso avião”, era materializado quando uma das atrizes levava para elas uma grande peça, que simboliza a turbina de um avião.

O mundo, que precisa ser sempre reconstruído, era metaforizado na imagem do avião em frangalhos, que precisa da ajuda dos aviadores para voltar a alçar novos voos. Por isso, a solicitação do coro:

CORO – E lhes pedimos: transformem nosso motor,
Façam aumentar a segurança e a velocidade,
Mas não esqueçam o objetivo na pressa da partida.
OS TRÊS MECÂNICOS ACIDENTADOS – Aperfeiçoaremos o motor, a segurança e a velocidade.

Após o consentimento, os aviadores recebiam de volta seus óculos. Todas as integrantes então colocavam seus óculos, ao mesmo tempo. Era uma pequena pausa na qual as atrizes precisavam exercitar sua escuta extraordinária uma última vez.

Uma vez colocados os óculos, elas começam a caminhar lentamente atrás do círculo formado pelo público com suas cadeiras. A caminhada então adquire dinâmica. É como se as atrizes evocassem o movimento de uma turbina que inicia o funcionamento e atinge sua potência máxima. Começa então o jogo com o seguinte texto:

Atriz – Abandonem tudo!
CORO – Avante!
Atriz 1 – Quando, tiverem melhorado o mundo,
Melhorem, então, o mundo melhorado. Abandonem!
CORO – Avante!
Atriz 2 – Quando, ao melhorar o mundo, tiverem completado a verdade,
Completem, então, a verdade completada. Abandonem!
CORO – Avante!
Atriz 3 – Quando, ao completar a verdade, tiverem transformado a humanidade,
Transformem, então, a humanidade transformada. Abandonem!
CORO – Avante!
Atriz 4 – Transformando o mundo, transformem-se. Abandonem a si mesmos!
Avante!

Enquanto o coro repetia o refrão “avante”, cada atriz adentrava ao círculo e ao dizer seu texto, convidava (sem gesticular ou enfatizar esse convite através de outra manifestação que não o próprio sentido expresso ao dizer aquelas palavras) as pessoas sentadas em suas cadeiras a segui-las.

No espaço em que *BadenBaden* foi criado, a única saída possível era subindo as escadas e atravessando a sala onde os equipamentos de luz e som ficavam guardados. Essa escada sugeria que o desejado voo estava acontecendo.

O encerramento acontecia quando a última atriz dizia seu texto sozinha, diante do público. Ela acendia a luz de serviço e ia embora, deixando a porta aberta. A plateia ouvia, de dentro da sala, sonoros "*Avante!*" proferidos pelo grupo do lado de fora da sala, que iam ficando mais fracos conforme o grupo de atrizes se distanciava, até cessarem.

(Ninguém volta para receber aplausos.)

NOTAS CONCLUSIVAS PARA *BADENBADEN*

Como resultado de uma disciplina do currículo do curso de Teatro da UDESC, o processo que resultou na montagem de *BadenBaden* possui repercussões nas suas múltiplas abordagens, tanto artísticas quanto pedagógicas. As experiências geradas para cada uma das pessoas envolvidas na criação do espetáculo como artistas ou como público podem ser múltiplas e, a partir dos protocolos a que tivemos acesso, procuraremos tecer algumas considerações finais.

O processo, que encarou o texto de Brecht como modelo de ação, enfatizou o jogo das atrizes sobre o texto ao desafiá-las em constituir cenas que explorassem a relação entre coralidade e arquitetura espacial, intercalando-as com cenas mais tradicionais (solilóquios e esquetes de palhaços, por exemplo), ao mesmo tempo em que as desafiava a encarar diretamente a plateia ao longo de cada apresentação.

Em seu protocolo final, a acadêmica Nina Bamberg faz um resumo do processo à luz do nervosismo provocado pela estreia do espetáculo:

No dia da estreia, eu lembro como se fosse ontem, eu estava calma e tranquila, até a hora que escutei a Vanessa sacudindo as placas de raios-X. Nessa hora começou a subir todo o nervosismo que as outras meninas estavam sentindo desde cedo, mas concentrado em um único minuto. Eu lembro que cheguei a pensar que eu não ia conseguir me mexer, ia esquecer todas as falas, comecei a me mexer quase que automaticamente pelo prólogo e só consegui tomar a rédea na hora da cena da morte com a Gabriela. Antes disso, todos os minutos foram um borrão de um nervosismo sem igual que tomou conta de mim. Eu fui o caminho todo pensando nos primeiros dias, dos jogos do platô, da aula que o Stephan assistiu e todas as aulas que trabalhamos com viewpoints. Lembrei do dia do “todas com o texto na mão, vamos fazer um passadão” e lembrei de como as cenas foram surgindo de um jeito orgânico e de tentativa e erro. Acho que o que me fez conseguir dominar o nervosismo e ir em frente foi o fato de que eu, assim como todos ali, havia participado da criação de tudo. O espetáculo era tão meu quanto era do Vicente ou da Mirella, então era responsabilidade minha, assim como era deles, de dar tudo de mim. Pensando nisso, eu respirei fundo e comecei a gritar perguntando “Aquele de nós que morre abandona o que?” com todo ar que os meus pobres pulmões podiam me dar. O espetáculo correu como devia, conseguimos manter um ritmo bom, nos conectar bem com a plateia e ter calma na hora de falar nosso texto, o que ajudaria a escuta do público. No final, eu tremia e respirava como

se não houvesse amanhã, mas com a sensação de dever cumprido, de ver o trabalho de quase um ano se apresentando de uma forma muito boa. É bom demais quando a gente vê aquilo que a gente fez dando certo, por mais piegas que seja, sempre é bom a gente ver as coisas dando certo no fim e as pessoas gostando.

Esse resumo quase cinematográfico de como o processo aconteceu, no qual são citadas as visitas de um professor, que quis acompanhar um de nossos encontros práticos; os jogos que desembocaram na elaboração das cenas em coro, sempre com o texto na mão, o que marca a elaboração processual de nossa estrutura cênica; o jogo com os *viewpoints* e o nervosismo do primeiro contato com o público aparecem no texto de Nina como uma profusão de lembranças durante uma estreia que aconteceu sem maiores transtornos.

Uma revisão mais tranquila é feita pela análise da Professora Vera Bertoni, que retoma os elementos fundamentais do processo para então tecer considerações acerca dos aspectos que mais chamaram sua atenção na experiência como espectadora de *BadenBaden*:

Os fundamentos do trabalho desenvolvido pelo grupo são: a teoria de Brecht, especialmente no que se refere às suas proposições em torno da peça didática, particularmente à noção de texto como “modelo de ação”; o sistema de Jogos Teatrais, elaborado pela diretora norte americana Viola Spolin (1963); e o trabalho da professora e pesquisadora brasileira Ingrid Koudela, no que se refere às “aproximações” e vinculações teóricas e práticas entre a contribuição dos dois autores, que possibilita a reflexão sobre aspectos caros à análise de um teatro em constante revisão e aprendizagem de si (seus mecanismos, seus efeitos e seus sentidos), e que parece nos escapar a cada tentativa de nomeação, de definição, de conceituação (o contemporâneo, o pós-dramático, o performativo).

Nesse sentido, o primeiro aspecto que eu destaco em relação a *BadenBaden* é justamente o seu caráter de pesquisa, de investigação, de proposta de aprendizagem e de reflexão coletiva sobre um tipo específico de abordagem e, conseqüentemente, sobre o próprio teatro e sua significação para quem dele participa como artista e como espectador. E esse caráter de pesquisa se revela na coerência das escolhas cênicas em relação à proposta, no cuidado com a sua execução e na entrega do grupo de atrizes, independentemente dos problemas que elas tenham enfrentado para bancar essas escolhas. Isso se confirma e se amplia na explanação do diretor sobre os aspectos da formação acadêmica mobilizados para a realização da montagem.

Feitas estas considerações extraídas do contexto mais amplo no qual a experiência se insere, passo a enumerar alguns aspectos contaminados pela minha visão do espetáculo ao qual eu assisti ontem (14/10/2012), a partir das 18h, que se iniciou na rua, em frente ao teatro, entre a atenção às atrizes/personagens, identificadas em meio aos espectadores dispersos (pela caracterização e pelo gesto) e à apreensão provocada pelo término de uma partida de futebol que ocorria a poucas quadras do teatro, e a iminência de uma multidão de torcedores descendo a ladeira. E no país do futebol, em tarde de domingo decisivo do Brasileirão, éramos atraídos a um evento teatral... E depois convocados, um a um: Vera Bertoni. Sou eu. Presente! Ou, pelo menos, tentando estar presente...

A demora em se deixar envolver com a cena, com o espaço... Cavacos do "ofício" e da "tarefa". A busca de um "lugar", num espaço, numa arquitetura "em constante delimitação", os movimentos guiados/controlados pelas atrizes/personagens. A observação de diferentes reações dos espectadores (alguns muito jovens) ao que era proposto. O apreender a paisagem visual: a caracterização (figurinos, maquiagem), os elementos de cenário (os tecidos, que compunham um espaço mais distante do espectador). A aproximação e o afastamento em relação às atrizes/personagens/jogadoras, a seus corpos, ao seu vigor, às suas maneiras de vencer os desafios da encenação, às dificuldades na adaptação ao espaço em frente à proposta de orientar a plateia a posicionar-se a cada novo Inquérito. E se esse reposicionamento me causou incômodo como espectadora, por outro lado contribuiu para que eu refletisse sobre as sensações que me assaltavam a cada momento, para que eu mantivesse a atenção aos meus próprios movimentos (corpo, mente, emoções), às minhas racionalizações, que eu prestasse atenção na minha própria atenção, e nos efeitos que isso me causava.

E nesse sentido, eu destaco quatro momentos do espetáculo que me mobilizaram, de diferentes maneiras.

O primeiro é a entrada à sala de espetáculo: o recrutamento individual dos espectadores (que eu gostaria de ter ficado de fora mais um tempo, para apreciar... E me lamento, e ao mesmo tempo entendo, que as atrizes estivessem um pouco apreensivas com a rua e seus acontecimentos, e não puderam se entregar ao momento). O segundo é a cena do Funk da Mercadoria. (...) A terceira cena que eu destaco é a do Sr. Schmitt, que me parece a cena em que a ação sobre o modelo brechtiano fica mais evidente (pelo menos para mim). Pelo jogo das atrizes. A cena é muito bem construída e apropriada pelas atrizes. É contundente. As relações com fatos do cotidiano são entretecidas à fábula original. E o espectador não ri, não acha graça do palhaço. E o quarto momento é o das projeções das imagens dos mortos(...).

Encerro a minha modesta apreciação do trabalho trazido ao FETO 2012 pelo Vicente e as jovens estudantes da UDESC chamando a atenção dos presentes para o aspecto circunstancial desta análise (em ter por base

as minhas referências e o meu olhar... Impressões, racionalizações, de quem seriam?) e enfatizando o que mais me marca no trabalho: a maneira exemplar de como a experiência com a montagem de *BadenBaden* se constitui uma forma de proporcionar às professoras em formação, ou às artistas em formação, a reflexão/apropriação das dimensões estética, pedagógica, formativa e reflexiva, presentes em toda a forma de teatro e de arte (mesmo aquelas que não as assumem, mesmo aquelas que as negam). Ou seja, o que mais me mobiliza na experiência desse grupo de estudantes de teatro é a perspectiva de aliar a prática do teatro à pesquisa e à reflexão sobre as suas formas. Avante!

A relação entre aprendizagem e prática teatral, citada por Bertoni no trecho acima, foi uma preocupação presente nas diversas dimensões consideradas no decurso da construção de *BadenBaden*.

Tratava-se de uma disciplina cujo foco era a montagem de um espetáculo, mas haveria como separar esse processo do desejo das acadêmicas em realizar uma pesquisa que lhes motivasse como atrizes? Ou ainda, como condutor do processo, que estratégias poderiam tornar a experiência de montagem um trabalho que as fizesse refletir acerca das próprias estratégias de criação desse espetáculo, a fim de que tais aspectos promovessem a formação de futuras diretoras? E, como não poderíamos deixar de refletir, de quais formas essas propostas poderiam lançar desafios às futuras professoras de teatro, uma vez que, como acadêmicas vinculadas a uma licenciatura, os sentidos da própria criação deveriam também ser analisados pelo aspecto pedagógico da experiência, com vistas a fornecer métodos úteis aos processos que elas porventura viessem a conduzir em seus estúdios?

Essas dimensões aparecem explicitamente nos protocolos de avaliação final escritos pelas acadêmicas, muitas vezes associadas a sugestões e opiniões que questionam as decisões tomadas ao longo do processo.

Luísa Bresolin chama atenção para a carga de trabalho envolvida, e questiona se a preocupação com a qualidade do resultado final não seria desnecessária em um projeto de Montagem que deveria priorizar, em sua opinião, a formação do aluno:

Prática incomum na UDESC, realizamos 20 apresentações, além dos ensaios abertos ao público. O automatismo aconteceu, é inegável, mas também a constante tentativa de manter a apresentação viva e a seguinte pergunta: o que faz um dia melhor ou pior que o outro? A variação de público, de ritmo, pequenos erros, vontade de espirrar, nariz escorrendo antes de entrar em cena, tudo pode interferir. Se um dia eu chegava à conclusão de que um longo aquecimento me garantiria uma boa cena, no outro dia eu

era capaz de comprovar o oposto. Então, não foi possível estabelecer uma regra. Talvez uma aferição possa ser feita: o questionamento e a contínua tentativa de manter o trabalho vivo é o caminho.

Predominantemente eu afirmaria que nas disciplinas do Curso de Artes Cênicas da UDESC a relação que se estabelece é de professor-aluno. Uma das consequências é a valorização do processo sobre o resultado artístico. Isso é perceptível na medida em que muitas vezes as apresentações são opcionais, ou não necessariamente abertas ao público, ou reduzidas a uma única apresentação.

O processo de BadenBaden teve altos e baixos, e os baixos estavam mais relacionados com o que a aluna Mirella denominou “dupla habilitação das alunas-atrizes e do professor-diretor.” Essa indeterminação ou dupla-habilitação traz confusões e minha sugestão é que seja evitada. A responsabilidade que deve primar no âmbito da universidade é a de aluno, para que não fique sobrecarregado ou confuso, já que o propósito real é o aprendizado e não a comercialização de um espetáculo.

Mas é claro que há o lado positivo disso. Como o enfoque da disciplina de montagem também foi voltado ao resultado - não sei se sempre é assim, mas neste caso foi -, isso exigiu que as alunas fossem atrizes e o professor, diretor. Aliás, pode-se dizer que a habilitação foi tripla, uma vez que todos ficaram encarregados das funções técnicas e de produção (ex.: comissões, tarefas de montar e desmontar o espetáculo, etc.). Assim, a preocupação com o resultado e uma data antecipada de estreia, trouxeram dois resultados: tensão, pela responsabilidade da tripla-habilitação, mas um acabamento artístico notável.

Ao chamar atenção para o envolvimento das alunas em tantas áreas do espetáculo, Luísa ressalta o aspecto negativo disso, que seria o excesso de preocupação com o resultado final. A reflexão que ela propõe, definindo a “dupla” ou “tripla habilitação” a que todos estavam sujeitos, retoma a antiga dicotomia presente nas discussões sobre o ensino das áreas artísticas: priorizar o aprendizado ou enfatizar a qualidade dos resultados?

Em se tratando de uma disciplina na qual o resultado final pressupõe a construção de um espetáculo, essa dicotomia é realçada, e nossa opção foi a de assumirmos o risco de realizar um processo extremamente aberto às imprevisíveis contribuições dos integrantes e colaboradores, mas ainda assim defendendo o espaço autoral que cada equipe possuía dentro do processo.

O campo de discussão sobre as avaliações das improvisações, composições e depoimentos pessoais constitui-se como um aprendizado das formas de se posicionar e oferecer sua opinião a um grupo, de integrar-se em um coletivo criador e sentir-se parte integral disso. Trata-se de uma tarefa difícil, e Vanessa Civiero sempre destacou em seus protocolos, o desejo de uma integração total com um grupo de artistas coesos e livres de antagonismos:

Depois de termos passado por tantas apresentações, nas quais perguntamos ao público se o homem ajuda o homem, muitas vezes eu permaneço observando que nós mesmas não nos ajudamos. E eu não digo isso tudo como uma pessoa fora da situação, muitas vezes eu mesma também estive dentro das condições que mantêm essa situação entre todas nós. Acredito que muitas vezes nos recusamos a ceder em algumas coisas, até que chegue o momento em que o Vicente nos peça isso. Ai, mesmo a contragosto, cedemos.

(...) Acho que aprendemos muito sobre cada uma durante as apresentações e foi de fato, nesse momento, que conseguimos começar a nos conectar, pois passamos por diversos problemas e muitas vezes tivemos que resolvê-los juntas. Porém, isso não foi suficiente. Acredito que temos que ser ainda mais sinceras e mais dispostas a ceder umas as outras. Lembro-me de quando, ainda no primeiro semestre, a Mirella me comentou que seria muito interessante se, além dos depoimentos pessoais, passássemos para realizar uma espécie de “vivência”, onde ficaríamos ajudando de fato umas as outras, em grupo. Por exemplo, se alguém tivesse que se mudar, que cedêssemos do nosso tempo e fossemos auxiliar essa pessoa, mesmo a contragosto, para assim, podermos refletir melhor sobre a frase, que na época estava “bombando” em nossas mentes: “se um homem ajuda um homem”.

A convivência ao longo de um ano de trabalho, em um projeto que sempre estimulou confronto entre a expressão das individualidades, com constante apelo ao posicionamento pessoal, para elaborar um discurso coletivo, comprova que o desafio de entrar em acordo, conforme sonhado por Brecht em seu texto, é tarefa desafiadora.

Se na ficção o confronto dos aviadores com as imagens dos mortos e com a própria morte se traduz na aceitação da “menor grandeza”, quando se trata da convivência diária entre integrantes que passam muito tempo juntos (pois os encontros são diários, as personalidades são fortes e espaços para divergências estéticas, éticas e políticas eram muitos), a “menor grandeza” é atingida por outras vias. Isso, obviamente, se o consenso for alcançado, o que na maioria das vezes não foi.

Nina Bamberg reflete sobre a questão das divergências por outros parâmetros, entendendo que são situações integradas ao próprio trabalho criador e coletivo, e que não são “superadas”, pois são parte essencial do próprio trabalho:

Esse ano eu dei aula de teatro pela primeira vez. Passei por duas experiências diferentes: a de dar aula no estágio obrigatório na comunidade, para um grupo que se dispôs a estar lá, e dar aula em uma escola, para uma sala de 30 alunos, onde a grande maioria precisava “ser convencida” a gostar do que estávamos propondo. Foi fácil conectar os pontos e lembrar certos acontecimentos na *BadenBaden*, especialmente na relação professor-aluno. É delicado conduzir um processo com um grupo grande, no qual nem todos estão felizes com o que você trouxe, ou nem todos acreditam plenamente na sua proposta. Acho que na *BadenBaden* nem tivemos essa questão, das pessoas não gostarem da proposta, mas houve muitos momentos em que os egos gritavam para que as coisas fossem feitas de certo modo e não de outro. Esses momentos foram definidores no caminhar do espetáculo, pois foram desses duelos de ideias que surgiram algumas das coisas mais legais que colocamos em cena.

Esses embates, que quase sempre aconteciam entre uma das meninas do elenco e o Vicente, fizeram, em minha opinião, com que a gente entendesse melhor o que ele queria enquanto diretor e com que ele confabulasse uma forma de nos tornar criadoras do processo. Ele foi muito feliz nesse quesito, eu acho, nos colocando como protagonistas do processo, todas com uma carga grande de responsabilidade, para além da atuação, responsabilidade de criação, que é muito mais pesada. Ninguém era obrigada a se responsabilizar por nada, mas, a partir do momento que se responsabilizava, não podia mais deixar de fazer o que lhe era esperado, senão isso afetaria o espetáculo todo. Acho que isso se refletiu desde as comissões aos depoimentos pessoais, passando pela disponibilidade em sala. Se não estivéssemos atentas e disponíveis, a aula não acontecia e era um dia a menos que tínhamos para criar. Todos os momentos de conversa, de análise do texto, de escolha de figuras, de construí-las com o corpo, todos os exercícios de *viewpoints*, se não nos doássemos completamente, não surtiriam resultados, pois seriam somente exercícios e não conseguiríamos passá-los para o processo final de seleção do que entraria e o que sairia. Se nós tínhamos tanto material para selecionar era porque trabalhamos muito desde o começo.

O comentário feito por Pedro Coimbra, diretor assistente e, portanto, plateia privilegiada do espetáculo, exhibe uma análise possível da relação existente entre o texto, o processo e as apresentações do espetáculo, tomando todas essas dimensões como integrantes da proposta:

Observando de fora posso entender que esta é uma característica da *BadenBaden*: a produção da peça e a forma como ela é construída perante o público é também o discurso que ela apresenta. O caráter didático não está no “ensino do discurso” ou na “validade do mesmo”, mas sim na forma como o discurso é apresentado: o como, a forma como a peça foi construída, já é um questionar do discurso e, portanto, será um aprofundamento da questão apresentada pelo espetáculo. Neste momento eu percebo, também, a importância desta peça. Pensar os métodos de produção como aprofundamento das questões trazidas pelo discurso. O como é feito se torna tão importante perante a peça quanto o que é feito (discurso). Uma verdadeira peça de teatro que se proponha a pensar e gerar pensamento crítico deve, então, pensar-se. Deve questionar-se. Para tanto ela deve, então, fazer-se. E então aqueles (no caso, aquelas) que o fazem devem estar em constante movimento crítico. Pensando e repensando sua produção enquanto artistas. Sua arte existe na medida em que está sendo feita (pensada).

O pensar e o fazer devem caminhar juntos e sempre gerando reflexão criativa através da crítica. *BadenBaden* faz isso.

Essa integração entre forma e processo, o vínculo entre a estrutura do espetáculo e seu tema, aspectos mencionado por Pedro, aparecem também na crítica ao espetáculo escrita pela pesquisadora Fátima Lima, professora de Análise do Texto Espetacular, uma das disciplinas cursadas pelas atrizes enquanto estávamos criando o espetáculo *BadenBaden*, e acompanhou de perto o processo tanto por meio das análises escritas pelas atrizes para a disciplina, como por sua contribuição na confecção da Alegoria da Queda.

No tocante ao elenco, o teatro contemporâneo costuma relegar-lhes o *status* de objetos das propostas de direção. Contudo, essa é uma situação em franca discordância com as declarações insistentes de que estamos na época do teatro do ator. Curiosamente, a voz que declara é quase sempre a do próprio diretor. Contra essa tendência, no decorrer do processo de experimentação nas salas de ensaio de *BadenBaden*, as atrizes – individual e coletivamente - se viram instadas à tarefa de formular suas próprias questões a partir da provocação de Brecht: “O homem ajuda o homem?” A questão que perdura até atingir os(as) espectadores(as) durante as apresentações do espetáculo já perseguia, antes, o elenco nos

meses de preparação. Os conflitos, os debates e as disputas - internos tanto ao conjunto do elenco quanto às equipes de produção da peça - conduziram às soluções cênicas que, se seguem provocando a plateia, não abrem mão de presentificar as noções de classe e de in-decisão política, como deseja o teatro didático de Brecht.

O movimento dialético das cenas de *BadenBaden* antagoniza atrizes graciosas com as falas grosseiras dos agentes policiaiscos do coro brechtiano. As cenas apresentam um mundo perverso atravessado pela tragédia do corpo violentado, pelo drama do esvaziamento da vida e pela comicidade irônica e absurda do egoísmo cotidiano. Nessa miscelânea quase surrealista, porém, a montagem nos impõe - sem convite, de forma intencional e conscientemente autoritária - duas reflexões. Por um lado, ela nos obriga a reconhecer a necessidade de sabermos o preço de nossa comida e nos certificarmos de que todos comem. Por outro, ela questiona nossa ideia e o valor da justiça ao delegar-nos a tarefa de continuar a exercer esse poder autoritário, de sermos também tiranos e exercitar nosso olhar simultaneamente traidor e traído diante de um mundo com que discordamos, mas do qual nos distanciamos por total impotência para transformá-lo.

O resultado é que nos vemos, em meio às cenas, sentados em uma encruzilhada ética, para além (ou melhor, aquém) do que entendemos como moral, seja ela aquilo que vige na lei, seja aquilo que a lei autoriza enquanto nos vigia. Nesse sentido, *BadenBaden* é quase desumana: relega a plateia à condição de juízes de seus companheiros de voo, os homens decaídos. Tortura-nos com a lembrança de nós mesmos imersos na alienação cotidiana composta majoritariamente de momentos seriais vividos sem tempo possível para que nos ocupemos do resto da humanidade. Durante a encenação, nossa indiferença é testada quando fechamos os olhos por absoluta impossibilidade de suportar as imagens chocantes dos corpos violentamente dilacerados e/ou destruídos que desfilam na dupla repetição de horripilantes imagens.

BadenBaden é mais cruel: a encenação não nos dá o alívio de considerarmos-nos inocentes ou desavisados. Já no prólogo do espetáculo somos advertidos de que adentraremos um mundo terrivelmente esfacelado. Para chegar ao espaço cenográfico - quase nu e uniformemente iluminado, como pede Brecht - nos guiam jovens atrizes cuja beleza, no entanto, se encontra vestida com figurinos de aviadores, anacrônicos e masculinos. Elas nos afrontam com sua presença tão perto e, ao mesmo tempo, tão longe de nós.

Mais do que pilotos de aviões em cumprimento da arriscada tarefa de bater um recorde - um "teste", diria Walter Benjamin em seu texto sobre a arte tecnicamente reprodutível -, as personagens se nos apresentam como passageiras desesperadas de uma improvável máquina do tempo que tivesse sido programada para aterrar em outra época e em outro lugar. Entretanto, por uma contingência a imaginária geringonça trouxe-

as até nosso tempo e lugar. Não exatamente: as atrizes são entregues ao nosso convívio num lapso de tempo a que fomos também deslocados(as), um hiato temporal cujo relógio quem dá corda é um Outro. Esse Outro, por sua vez, oscila entre a figura-chave da ordem simbólica, o senhor da Lei que inferniza a situação das aviadoras mortas-vivas, réplicas dos *Musselmänner* dos campos de concentração nazistas; e a voz confusa que fala desde o nosso interior, que deve julgá-las. (...)

O tribunal é instaurado pela correria, pelo uso da verticalidade e pelo rol de objetos incongruentes que não fazem sistema com o megafone que lista as coisas que, uma a uma, são atiradas pelo manejo descuidado daquelas que viajam. Ou melhor, que voam sem sair do chão. As aviadoras conduzem a plateia em suas aeronaves que, embora desgovernadas, parecem saber aonde ir. Contudo, como nos informa a visualidade da personagem alegórica cujo olhar pedinte nos constrange a segui-la, esses aviões já caíram. A Queda já aconteceu. Muitos pedaços de metais e outros fragmentos mal colocados e mal colados configuram o conjunto de escombros que mal preenchem a escultura carnavalesca, o elemento excluído desse conjunto cênico que, no entanto, o suporta e fundamenta. Alegoria de um mundo destruído, o teatro encena a rememoração retroativa daquelas que se preparam para morrer e serem julgadas pelas normas vacilantes e incertas da tribuna de *BadenBaden*. De onde, por fim, saímos com a sensação de que os julgados fomos nós, por nós mesmos.

Esta análise, que mescla referências ao processo, aos sentidos construídos pelo jogo entre as atrizes, o texto e a encenação e a própria descrição analítica do fluxo vivenciado pela autora como integrante de uma plateia em constante deslocamento, é um testemunho da experiência e dos significados que *BadenBaden* oferecia.

A menção ao contraste entre a beleza das atrizes e a rigidez dos textos, a presença dos escombros e certo tom apocalíptico ampliado pela encenação foi uma das maneiras que encontramos de trazer, para o espetáculo, o paradoxo presente na expulsão do aviador que decide não entrar em acordo. Esse é o paradoxo fundamental do texto, o aspecto **associal** tão caro à proposta pedagógica brechtiana, como momento que efetivamente não faz sentido e, por isso, solicita um esforço da audiência, ou do leitor, para se adequar a um tipo de raciocínio lógico, a um senso comum confortável.

Como aceitar que um coletivo, em nome do consenso, expulsa aquele que é contrário ao “acordo”? Essa era a questão posta pela ênfase dada ao veredito do julgamento. Por isso, não era possível transformar o texto e livrar-lhe dessa discussão, privando a audiência de vivenciar o exame e presenciar o expurgo de um dissidente. Assumimos, portanto, o texto e enfatizamos sua provocação autoritária, o que nos coloca constantemente no risco de parecermos defensores de um discurso totalitário.

Brecht, ao propor que os textos de suas peças didáticas sofressem constantes reescrituras pelos grupos de atores, elaborou a possibilidade de que os textos sejam sempre atualizados. Isso por que suas palavras originais são receptivas à constituição de um texto elaborado no trabalho coletivo, materializando, cenicamente, um discurso significativo ao grupo que atua sobre e junto com a matriz textual modelar.

Nossa encenação procurou, ao pesquisar novas maneiras de dialogar com a plateia, valorizar a ação autônoma de espectadores que podem agir e decidir o tempo todo, mas dentro de um controle feito pelas atrizes. Já para as atrizes, o exercício da busca por esse contato efetivo com o público constituía desafio que mantinha a peça sempre viva e fincada na situação presente com a audiência.

Ao encararmos o texto como modelo de ação, explicitando a dificuldade de criar novos sentidos ao discurso de um texto, quando o discurso cênico está enfatizando outros aspectos, abre-se espaço para uma pedagogia do teatro que se estabelece em princípios na cena contemporânea, entre eles a pesquisa coletiva e o trabalho em grupo.

Por essas razões, encerramos o capítulo expondo o protocolo de Isadora Peruch, cujo tom é mais pessoal, menos analítico, porém relevante na análise de uma experiência que envolve tantas dimensões na formação dos artistas envolvidos. Do assombro e satisfação por tudo o que ela realizou e no cuidado em descrever momentos importantes de sua atuação ao longo do espetáculo, ela passa a refletir também sobre o teatro que lhe interessa fazer, mas que ela assume, ainda está descobrindo.

Apresentar está sendo maravilhoso. Mesmo com todas as nossas discordâncias, minha impaciência, com o cansaço de fim de semestre, em ter que sorrir na hora de querer gritar (nem sempre), está sendo tudo tão maravilhoso, que está entre as experiências mais significativas que eu vivi no Teatro até hoje. (...) É isso que eu sinto - um momento. Um momento de estar entregue no aqui e agora do teatro. De parar de respirar na cena do Pensador, e só sentir o calor e o suor emanando do meu corpo por causa de toda a energia já posta anteriormente. É uma sensação de que nessa hora o teatro acontece. Quando chegamos num ponto de entrega e cumplicidade quase total com o público, que o teatro acontece, que *BadenBaden* acontece e toca.

É quando mostramos sutilmente, quase ingenuamente as imagens feitas corporalmente no início do espetáculo, que entramos com força.

Quando despendo minha energia e corro e aumento minha voz no Prólogo pra dizer pro público que nós estamos ali, hoje e agora. Quando eu entro a primeira vez dentro do Espaço 2 e parece que eu nunca fiz aquilo antes, ou que já fiz muitas vezes, que já faz parte de mim. "Um - Relatório do voo!".

Quando eu verdadeiramente pergunto se aqueles homens devem ser ajudados e alguém da plateia sai realmente a procura de água e travesseiro. Ele acredita no homem. Ele acredita em mim. Ele acredita em Brecht. Ele

acredita no espetáculo. Eu acredito no homem, eu acredito em Brecht, eu acredito no espetáculo, eu acredito em mim, eu acredito nesse público..

É me divertir fazendo um palhaço totalmente mal. É me surpreender em aprender uma nova linguagem cênica, e descobrir um pedaço de Isadora escondido, e que eu precisava descobrir, que eu precisava e desejava mostrar. É sentir a ponta do meu dedinho do pé coçar, sentindo que até lá o meu palhaço chegou em mim. É querer mais força! É querer chorar contando as histórias, mas ao mesmo tempo, amar falar “ai, eu adoro essas histórias!”. É entrar em contato cruelmente com o mundo, e mostrar de forma escancarada, rindo e arrancando partes do corpo como se fossem verdades arrancadas do público. É aprender que não se pode ter tudo, não é verdade? E discordar disso no mesmo instante em que penso nisso. É superar minhas dificuldades e limitações. É superar os acontecimentos, superar a dor, e acima disso, aprender a perdoar. É chorar, e entregar pro chão, pra terra, tudo o que o meu corpo e meu espírito não têm capacidade ainda pra absorver ou simplesmente pôr pra fora através de palavras. É te agradecer por você sentir isso.

É também, me irritar com as diferenças de opinião, caráter, vontade, entendimento e trabalho dentro de um grupo de dez mulheres e um homem. É ter orgulho dessas dez pessoas.

Nós precisávamos dizer algo. Hoje eu preciso dizer algo. Hoje eu estou descobrindo o que eu acho necessário dizer, no meu teatro mesmo. E acho que nós estamos descobrindo isso juntos, e junto como texto de Brecht. Pois falar do que não é necessário, é totalmente descartável dentro da *BadenBaden*, dentro de um teatro vivo e comprometido com o seu lugar, sua sociedade e seu tempo.

[Aquilo que o Sr. Keuner era contra]

O Sr. Keuner não era a favor de despedidas, nem de saudações, nem de aniversários, nem de festas, nem do término de um trabalho, nem do começo de um novo período de vida, nem de acerto de contas, nem de vingança; nem de juízos conclusivos.

Bertolt Brecht

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O dramaturgo Bertolt Brecht muitas vezes convocou o poeta Bertolt Brecht para sinalizar aspectos que interessavam ao teatrólogo Bertolt Brecht. Assim, é comum encontrar, na poesia do referido autor, reflexões sobre o teatro e as teorias que ele intencionava desenvolver.

Um desses poemas é interessante para iniciarmos as considerações finais da presente pesquisa. Eis a primeira parte de *Sobre a maneira de construir obras duradouras* (Brecht, 2000, p. 85):

1.
Quanto tempo
Duram as obras? Tanto quanto
Ainda não estão completas.
Pois enquanto exigem trabalho
Não entram em decadência.

Convidando ao trabalho
Retribuindo a participação
Sua existência dura tanto quanto
Convidam e retribuem.

As úteis
Requerem gente
As artísticas
Têm lugar para a arte
As sábias
Requerem sabedoria
As duradouras
Estão sempre para ruir
As planejadas com grandeza
São incompletas.

Ainda imperfeitas
Como o muro que espera pela hera
(Ele foi incompleto
Há muito, antes de vir a hera, nu)
Ainda pouco sólida
Como a máquina que é utilizada
Mas não satisfaz
Mas é promessa de uma melhor
Assim deve ser construída
A obra para durar
Como a máquina cheia de defeitos.

2.
Assim também os jogos que inventamos
São incompletos, esperamos;
E os objetos que servem para jogar
O que são deles sem as marcas
De muitos dedos, aqueles lugares aparentemente danificados
Que produzem a nobreza da forma;
E também as palavras cujo sentido
Muitas vezes mudou
Com os que a usaram.

Um dos temas do poema é a incompletude, o inacabamento, o que para o autor é característica daquilo que poderá vir a ser uma obra duradoura. Ao contrário da solidez conclusiva, característica que estamos acostumados a atribuir às obras clássicas e influentes, o dramaturgo defende outro ponto de vista. Os defeitos, os espaços em aberto, a fragilidade das estruturas que estão “sempre para ruir”, que estão na iminência do desmoronamento: essas são as qualidades das obras duradouras. Isso porque, ao carregarem “a promessa de uma melhor”, por convidarem ao aperfeiçoamento constante, sua perenidade está garantida: quem se puser diante de uma obra desse tipo, está incitado a reagir.

A pedagogia do teatro é um campo que sempre esteve presente nas discussões teatrais de Bertolt Brecht porque, como dramaturgo interessado na mudança das relações entre os homens, essas motivações eram matéria significativa para a forma e para o universo temático de suas obras.

Suas considerações sobre o poder da reflexão e o prazer que envolveria a atitude de um espectador interessado demonstram sua crença de que a parceria entre o teatro e o público deveria ser maior que a relação entre produtores e consumidores de arte.

Essas hipóteses acompanharam todas as fases de sua produção artística, mas no período em que ele idealizou a série de reflexões sobre as propostas das *Lehrstücke*, ou seja, no mesmo período em que o poema citado foi composto, essas considerações e suas repercussões práticas atingiram uma radicalidade que ele não conseguiu mais retomar.

Ao imaginar um teatro sem espectadores, realizado por um grupo de aprendizes que se debruçassem sobre um texto modelar, um texto cujas palavras e ideias fossem discutíveis e transformáveis de acordo com as reflexões e práticas realizadas por esses agentes amadores, Brecht investigava o poder da cena como mediadora da compreensão das relações sociais entre os homens.

Retomando as palavras do poema, na parte 2, são mencionados “jogos que inventamos”; e há uma evocação aos sentidos que são construídos a partir desses jogos quando as “marcas de muitos dedos” aparecem nos objetos usados pelos participantes, durante e após uma partida. Seus versos finais, então, comparam esses jogos às palavras, que mudam de sentido de acordo com quem as usa.

Ao longo deste trabalho, nos debruçamos sobre o universo das peças didáticas de Bertolt Brecht. Como proposta inacabada, as peças didáticas são uma parcela da obra de Brecht sobre a qual diversas análises foram realizadas.

No início da presente pesquisa, vimos que, até o início dos anos 70, essas peças eram consideradas um estágio experimental e formativo de um dramaturgo que iria se “revelar” nas grandes peças épicas. Essas análises, no entanto, foram combatidas pela revisão de Steinweg, que se debruçou sobre os escritos de Brecht e trouxe à tona os textos teóricos produzidos pelo dramaturgo sobre seu projeto com as peças didáticas.

Em tal pesquisa, revelou-se que Brecht possuía um visionário projeto de pedagogia do teatro, fundamentado no exercício da linguagem teatral com grupos não profissionais (mas interessados em debater a dialética e em compreender as relações sociais que estruturam o mundo tal qual o conhecemos), através do uso do texto como “modelo de ação” e na busca de efeitos de estranhamento.

A partir da obra de Koudela (1991), as peças didáticas passaram a fazer parte do campo da Pedagogia do Teatro no Brasil. Com a articulação entre as propostas de Brecht e os princípios do jogo teatral de Viola Spolin (1992), Koudela analisou procedimentos teatrais que estruturaram possíveis articulações entre texto e jogo, tomando o texto das peças didáticas como modelo de ação e investigando estratégias que poderiam aprofundar e nutrir a exploração desses dispositivos.

Brecht propõe que os textos das peças didáticas sejam modificados a partir das considerações que emergem da pesquisa realizada pelos grupos, ou seja, os textos não estabelecem uma tese definitiva: eles devem ser primordialmente tomados como provocações, como uma premissa ao exercício da dialética que pressupõe, portanto, sua própria transformação enquanto matriz do processo.

Essa é a proposta do texto como modelo de ação: ele é um elemento de jogo, e não um universo coerente a ser levado para a cena, como uma peça de tese tradicional, cujas ideias expressas através do diálogo entre personagens rumam a uma conclusão logicamente justificada em relações de causa e efeito.

A própria estrutura dramática dos modelos de ação favorece a pesquisa cênica dos efeitos de estranhamento: há uma pluralidade formal que escapa à tradição do diálogo e do conflito, e assim as peças didáticas exploram as falas em coro, o uso de imagens fotográficas, a presença de canções e uma mistura improvável de gêneros, com cenas que remetem ao teatro nô ou à lógica de um espetáculo de cabaré.

Essa profusão de formas estimula a busca pelo estranhamento na cena, o que embasa também a pesquisa dos envolvidos pela manifestação do gestus na cena, ou seja,

na busca por uma construção corporal que investigue e denuncie as relações de poder e exploração entre os homens.

Os encaminhamentos e consequências do modelo de ação em cena não necessariamente resultariam em apresentações para um público. A aprendizagem acontece primordialmente no ato da realização prática, portanto o grupo de jogadores é o foco do trabalho pedagógico com peça didática: o *ato artístico coletivo* prescinde do público. Mas ele pode existir.

Ou seja, uma possível proposta teórica para as peças didáticas reavalia a sua própria finalidade como dramaturgia, pois a compreensão crítica convencional para um texto de teatro é a de que ele foi escrito para ser encenado tal qual concebido pelo dramaturgo. Porém as peças didáticas são uma estrutura de jogo, são dispositivos para partidas cujo mote da descoberta formal da prática do teatro é aliado à discussão ideológica dos temas que elas abarcam.

O conceito de modelo de ação carrega em si uma tese cara a Brecht: a de que a cópia em si não existe, pois o ato de copiar já propõe uma crítica ao objeto imitado. Assim, o texto da peça didática, como estrutura modelar, também é passível de crítica. Para isso ele é concebido: como mote de apreensão e transformação, por aquele que trabalha em sua mimese.

Essa discussão acerca dos sentidos da ideia de modelo para Brecht levou-nos, portanto, aos textos de sua autoria cuja temática abordava os livros-modelo que ele criou. Esses “livros-modelo” eram registros de algumas de suas encenações e tinham a finalidade de exibir fotos das cenas elaboradas em tais criações, acompanhadas de devidas análises, com o intuito de tornar visível, para além de sua obra dramaturgical, o que seria sua proposta para uma cena dialética.

Com os livros-modelo, Brecht pretendia demonstrar que a dimensão pedagógica do teatro defendido por ele não estava apenas contido na forma com que ele constituía sua dramaturgia; havia conteúdos presentes na relação entre o texto e a cena que escapava à publicação dos textos. A tentativa de explicitá-las justifica a elaboração dos livros-modelo.

Os livros-modelo foram alvo de críticas, uma vez que eles poderiam significar uma tentativa de controle excessivo à liberdade artística de outros encenadores que viessem a trabalhar com a montagem desses textos. Em resposta a essas críticas, aparece claramente a visão pedagógica de Brecht no que diz respeito à cópia e a formas modelares: o modelo não é um “molde”, não é um parâmetro rígido diante do qual apenas uma atitude subserviente seria possível; ao contrário, o modelo é um ponto de partida, e cabe aos artistas que se debruçam sobre ele descobrirem como superá-lo, de acordo com os materiais que dispõem.

O modelo deve ser transcendido através da análise e da crítica: só assim ele cumpre seu papel pedagógico, que é a construção de uma autonomia autoral em reação a um esquema aparentemente limitador.

Esse papel modelar é atribuído ao texto das peças didáticas: eles são a parte estrutural, sobretudo no início dos processos que os tomam como modelo de ação. Diante disso, como fazer com que essa suposta rigidez se transforme em um discurso apropriado pelo grupo que trabalha com esse texto? Que processos poderiam ser instaurados para

favorecer essa “recriação” das palavras do dramaturgo, para que elas manifestem seu sentido e possam estabelecer conexões com uma pedagogia do teatro vinculada aos processos contemporâneos de criação?

Ao longo de dois capítulos, ensaiamos respostas possíveis para essas questões, em processos desenvolvidos com grupos distintos e em fases diferentes de suas formações como futuros profissionais e professores de teatro. Em ambos os casos, o texto tomado como modelo de ação foi *A peça didática de Baden-Baden sobre o acordo*.

No primeiro processo, cujo resultado denominamos *Sete vezes Sr. Schmitt*, uma mesma cena do texto resultou em sete abordagens distintas de encenação. Elas foram resultado do trabalho realizado pelos integrantes de cada versão, que agiram sobre o texto original da cena chamada *Terceiro Inquérito para saber se o homem ajuda o homem*. Nesta cena, dois palhaços dilaceraram um terceiro, aparentemente para ajudá-lo. O palhaço amputado é conivente com a ação absurda de que é vítima: ele sempre aceita a ideia dos outros dois palhaços, como se estes o estivessem ajudando.

As propostas que diferenciaram cada cena surgiram de tarefas apresentadas pelo próprio texto: quem seriam e em qual situação esses palhaços estariam inseridos? Uma vez criado esse contexto, cabia ao grupo se debruçar sobre outro problema fundamental da cena: como representar o processo contínuo de desmembramento do Sr. Schmitt?

Os integrantes do grupo, então, munidos dessas tarefas, demonstraram suas soluções para esses problemas. Essas soluções iam sendo discutidas e apresentadas para os outros integrantes dos grupos. Diálogos iam sendo readequados, de acordo com cada situação. Outros grupos preferiam manter o efeito provocado pela distância entre o que era dito e o que era encenado, explorando hipóteses de estranhamento.

Assim, o efeito comparativo das cenas apresentadas, aliado aos debates provocados por cada ponto de vista elaborado em relação ao texto original, fez do experimento um exercício que extrapolou o próprio debate da questão original do processo, que era “O homem ajuda o homem?”, e passou a ser uma articulação entre o sentido dessa questão em cena e sua reverberação no grupo de espectadores.

As diferenças entre as cenas evidenciaram as muitas traduções cênicas que podem ser atribuídas a um texto, e o aprendizado promovido pela simultaneidade das sete encenações fizeram emergir, nos jogadores, um interesse não só pelo jogo da interpretação dos papéis, mas também pelo território da direção teatral.

Já o segundo processo, alvo de nossa análise no Capítulo 3, resultou em uma encenação do texto completo da já citada peça, que recebeu o nome de *BadenBaden*. Elaborado no contexto das disciplinas Montagem Teatral I e II do curso de Teatro da Universidade do Estado de Santa Catarina, esse processo pretendia articular a pesquisa com a peça didática ao desafio de encenar um texto que, assumidamente, não foi escrito para essa finalidade.

Essa dificuldade, no entanto, estava posta desde o início do processo, que envolveu um grupo inicial de 11 acadêmicas matriculadas na disciplina (o grupo que ficaria até a estreia foi de 10 integrantes). O fato do dramaturgo não ter elaborado um texto para encenação

tradicional propõe desafios maiores à articulação entre o modelo de ação e o discurso elaborado ao longo do trabalho pelo grupo. Esse é o território fundamental da pesquisa, no qual todos os envolvidos com o projeto teatral exploram as possibilidades oferecidas pelo modelo, a fim de estruturar caminhos para que o texto possa ter seus sentidos ampliados, ou esgarçados, ou até questionados, pela cena que dele resulta.

Como citamos, cinco premissas nortearam essa pesquisa. A primeira diz respeito a uma questão importante, que é a busca de razões que justifiquem o interesse pelo universo das peças didáticas ainda hoje. Essa pergunta mobiliza a própria existência da presente pesquisa, e embora não se trate de questão puramente retórica, respondê-la não seria simplesmente esgotá-la. Por ora, cabe retomar a consideração de Lehmann (2009), que, em seus ensaios sobre as peças didáticas, reafirma a potência visionária dessa parcela da obra de Brecht naquilo que ela tem de similaridade com propostas da cena contemporânea.

Essas similaridades se manifestam nas outras premissas que nos guiaram: o texto como modelo de ação, o jogo como habilidade de processo, a coralidade em cena e a busca de novas configurações na relação com a audiência.

Considerar o texto como modelo de ação é tomar a obra como alvo de exploração formal e temática pelas integrantes do processo. Por isso, a noção de jogo como habilidade do processo é fundamental: por meio do exercício da capacidade de jogo, da ação sobre um material, individualmente e em grupo, é que acontece a própria pesquisa sobre a coralidade e sobre a interação com o público. Todas as dimensões passam, portanto, pelo ato de improvisar, pela capacidade lúdica de agir sobre um mote e elaborá-lo de acordo com as regras que norteiam o processo criador.

Em *BadenBaden*, duas propostas improvisacionais foram utilizadas tanto no âmbito da formação das acadêmicas quanto na criação do espetáculo. Trata-se dos Jogos Teatrais de Viola Spolin (1992) e dos *Viewpoints* de Anne Bogart e Tina Landau (2005).

Dos jogos teatrais, utilizamos a premissa de que tanto o ato de jogar como a apreciação crítica são instâncias formativas. Além disso, a estrutura dos jogos como proposta de resolução de problemas cênicos focados na exploração de elementos da linguagem teatral, e não em assuntos ou temas, formam uma gramática útil ao trabalho em conjunto.

Ao fortalecer o exercício da criação em grupo, no qual a avaliação está voltada aos critérios que são explicitados por instruções objetivas (que inclusive podem acontecer durante a improvisação), o sistema de jogos teatrais define importante ferramenta ao coordenador do processo.

Já os *viewpoints*, por constituírem uma proposta oriunda de processos artísticos nos quais as fronteiras entre as linguagens do teatro e da dança estão mais diluídas, acabam trazendo, para a arena de jogo, novos recursos.

Os “pontos de vista” são nove: quatro deles *viewpoints* de tempo (andamento, duração, repetição e resposta cinestésica) e outros cinco, de espaço (forma, gesto, relação espacial, arquitetura e topografia). Tais aspectos são tomados como um conjunto que promove o exercício do artista em cena, pois são recursos estruturantes da improvisação, como tarefas a serem exploradas no jogo cênico.

Durante o processo de construção de *BadenBaden*, foram utilizados elementos das duas propostas, de acordo com as necessidades que surgiam ao longo do trabalho.

Os jogos teatrais forneceram os princípios reguladores de nossa prática com a improvisação, sobretudo a presença constante da avaliação com o grupo e, portanto, a participação de jogadores no papel de plateia crítica. Já os *viewpoints*, por tratarem de aspectos mais diretamente ligados à construção cênica, forneceram a abordagem para o trabalho com as imagens (que resultaram no *Segundo Inquérito para saber se o homem ajuda o homem*, por exemplo) e na exploração dos espaços (tanto no prólogo externo quanto as estratégias de utilização da arquitetura da sala, ao longo da apresentação).

Também as propostas de composição, uma das estratégias de criação descritas por Bogart e Landau (2005), foram incorporadas ao processo. Essa prática foi utilizada enfatizando o depoimento pessoal das integrantes, ou seja, a composição deveria revelar o ponto de vista das atrizes em relação ao mote da composição. Nesse procedimento, já eram utilizados fragmentos do texto, e essa foi uma das abordagens utilizadas para ampliar a reação das integrantes às palavras e ideias do modelo de ação.

As cinco premissas embasaram então um processo de seis meses, ao longo do qual a relação entre as possibilidades de encenação se mesclava ao processo de aprendizagem. Esse percurso não se limitava apenas à tarefa de encontrar estratégias de colocar o texto em cena, mas também se relacionava com o trabalho que acontecia fora do horário de ensaios: as comissões responsáveis por todas as áreas (produção, figurino, dramaturgia, sonoplastia, iluminação e cenografia), as aulas de tecido acrobático, além de outras tarefas que a direção solicitava às integrantes.

Todas as dimensões do trabalho estavam sujeitas ao questionamento de todos os envolvidos. A dificuldade de entrar em “acordo”, a meta ideal presente no texto com que trabalhávamos, era vivenciada a cada decisão que precisávamos tomar juntos.

Esse exercício concreto de tentar “estar de acordo”, em prol de um trabalho comum, era tão importante quanto as discussões promovidas por cada uma das cenas do espetáculo. O texto como modelo de ação e o processo como aprendizado real da convivência em grupo foram faces simbióticas de um percurso que abarcou temas distintos como a peça didática, as teorias de Bertolt Brecht, o desenvolvimento de uma forma processual de encenação, a coragem de exposição nos depoimentos pessoais, a convivência contínua no compromisso com as temporadas de apresentação e tantos outros fatores que poderiam ser mencionados aqui. Mas nos deteremos apenas em um: o aprendizado da encenação **com** o público, e não **para** o público.

A decisão de incorporar a plateia como elemento integrante da encenação, tornando-a um grupo que acompanhava cada quadro de maneira distinta (ora como observadores privilegiados, ora como leitores em coro de trechos inteiros e ora como interlocutores de tentativas de diálogo), acabou mantendo desperta a prontidão para o jogo. Essa prontidão, que sempre esteve presente em nossos ensaios, manteve-se no decurso das temporadas.

O que acontecia, então, a cada apresentação de *BadenBaden* não era a exibição das conclusões que construímos a partir de nosso trabalho com o modelo de ação brechtiano. Era, também, a realização de mais uma ação sobre o modelo por nós elaborado, que era o roteiro de cenas previamente elaborado ao longo de nossos ensaios (e que estava sujeito a alterações, conforme as apresentações iam revelando outras camadas de significação).

Essa opção era arriscada, pois muitas vezes corríamos o risco de sermos interpretados como defensores daquilo que era, exatamente, o oposto do que acreditávamos: a crença de que a coerção e a obediência eram sinônimos ao “estar de acordo”.

Essas interpretações aconteciam porque, em uma cena crucial da peça, denominada O Exame, o coro interroga os aviadores, que pouco a pouco vão entendendo o que lhes é questionado e então chegam à resposta esperada pelo coro. Mas um dos aviadores se nega a dar essa resposta, e então é expulso.

Essa cena, dependendo da intensidade e da maneira com o que o coro questionava os aviadores, gerava duas interpretações. A que nos interessava era que, através dessa cena, ficasse explícito o processo de percepção, o despertar da consciência dos aviadores, que abririam mão de sua individualidade em prol da coletividade. Aquele que não tomou consciência disso, então, no auge de seu individualismo, deixava a cena.

Mas quando o coro era feito de forma muito intensa pelas atrizes, a outra possibilidade de interpretação era de que ele era composto por representantes de um sistema totalitário, que ao longo do exame realizavam um interrogatório que obrigava os aviadores a subservientemente dar a resposta esperada, para permanecerem vivos. O aviador expulso então era compreendido como um mártir da liberdade individual, que se separava do coletivo autoritário em defesa da manutenção de suas crenças e repúdio ao totalitarismo.

Prever qual das duas possibilidades ia acontecer era uma tarefa quase impossível, como é impossível prever o resultado final de qualquer partida honesta de jogo. O desafio das jogadoras estava lançado, mas elementos diversos como a resposta do público, problemas com objetos de cena, dificuldades específicas de cada uma das integrantes e outros tantos fatores podiam alterar o equilíbrio delicado dessa tentativa de construir, em cena, a sintonia necessária para que o coro aparecesse como provocador de uma tomada de consciência, e não como um torturador à espera da resposta que precisa obter.

Por isso, consideramos que *BadenBaden* realizava então uma dupla exploração do modelo de ação: a dos integrantes do processo em relação ao texto, o que gerou a proposta de encenação, que então se completava junto aos parceiros finais de jogo, os integrantes da plateia.

BadenBaden encenava praticamente a totalidade do texto original de Brecht, com alguns enxertos e poucos cortes. Por sua vez, *Sete vezes Sr. Schmitt* tomava um fragmento e dele resultaram diversas formas de interpretar, cenicamente, o modelo de ação.

As diferenças entre as duas propostas, dada a similaridade do ponto de partida, que era a exploração das peças didáticas de Brecht dentro das perspectivas abertas pela área da Pedagogia do Teatro, demonstram o quanto esse território ainda pode ser explorado em termos de perspectivas artísticas e pedagógicas.

A prática com as peças didáticas na atualidade não pode ser considerada um exercício anacrônico de ideais emprestados da década de 1920. Estas obras, embora tenham sido escritas na República de Weimar, um período de indefinições e crises, defendem a possibilidade de transformação do homem e da sociedade.

As peças didáticas são, em verdade, dispositivos para uma Pedagogia do Teatro que pensa os processos formativos na criação da própria cena em processo, portanto vinculando o aprendizado a um teatro significativo na atualidade.

Por isso, retomemos o poema que abre nossas considerações finais: as obras duradoras são aquelas que “ainda não estão completas”. Como incompletas que são, à espera das contribuições daqueles que se embrenham por suas estruturas e palavras, as peças didáticas oferecem provocações a processos artísticos e pedagógicos fincados na contemporaneidade. Cabe enfatizar que a palavra “contemporâneo”, aqui, não diz respeito apenas a uma pesquisa pautada em busca formalista, mas nos sentidos que o texto, as palavras e suas ideias ainda podem provocar nos integrantes e na plateia de hoje.



BIBLIOGRAFIA

ARAÚJO. A. **A encenação no coletivo**: desterritorializações da função do diretor no processo colaborativo. Tese (Doutorado). São Paulo: ECA/USP, 2008.

ARAÚJO. A. **A gênese da Vertigem**: o processo de criação de O Paraíso Perdido. São Paulo: Perspectiva, 2011.

BATTISTELLA, Roseli Maria. **O jovem Brecht e Karl Valentin**. São Paulo: Annablume, 2010.

BAUMGÄRTEL, S. "Em busca de uma teatralidade textual performativa além da representação dramática: reflexões sobre a variedade formal na dramaturgia contemporânea". **Sobre Performatividade**, PPGT-UDESC, Florianópolis: Letras Contemporâneas, 2009, pp.127-180.

BAUMGÄRTEL, S. "Um teatro contemporâneo como laboratório de fantasia social: alguns apontamentos acerca do teatro chamado pós-dramático". **Urdimento** nº 9. PPGT-UDESC, Florianópolis, 2009, pp.129-134.

BELTRAME, V. "A máscara-objeto no teatro de Bertolt Brecht". **Urdimento** nº 12. PPGT-UDESC, Florianópolis, 2009, pp.111-124.

BENJAMIN, W. **Magia e Técnica, Arte e Política**. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BERLINER ENSEMBLE. **Theaterarbeit** – Fare Teatro di Bertolt Brecht. Milano: Alberto Mondadori Editore, 1969.

BOGART, A. e LANDAU, T. **The viewpoints book**. New York, Theatre Communications Group, 2005.

BOGART, A. **A preparação do diretor**. São Paulo, Martins Fontes, 2011.

BOURRIAUD, N. **Estética Relacional**. São Paulo, Martins Fontes, 2009.

BRECHT, B. **Estudos sobre teatro**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005.

BRECHT, B. **Escritos sobre Teatro 1**. Buenos Aires: Nueva Visión, 1973.

BRECHT, B. **Poemas 1913-1956**. São Paulo: Editora 34, 2000.

BRECHT, B. **Diários de Brecht de 1920-1922**: Anotações Autobiográficas de 1920 a 1954. Porto Alegre: LP&M, 1995.

BRECHT, B. **Diário de Trabalho** – Vol. I, 1938-1941. Rio de Janeiro: Rocco, 2002.

BRECHT, B. **Diário de Trabalho** – Vol. II, 1941-1947. Rio de Janeiro: Rocco, 2005.

BRECHT, B. **Histórias do Sr. Keuner**. São Paulo, Editora 34, 2006.

- BRECHT, B. **O declínio do egoísta Johann Fatzer** (Org. Heiner Müller). São Paulo, Cosac & Naify, 2002.
- BRECHT, B. **Teatro Completo em 12 volumes**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2004.
- CARLSON, M. "The resistance to Theatricality". **Substance: Theatricality**, n.98/99 (Vol. 31 no. 2/3), pp. 238-250, 2002.
- CARLSON, M. **Performance: uma introdução crítica**. Belo Horizonte, Editora UFMG, 2010.
- DORT, B. **O Teatro e sua realidade**. São Paulo: Perspectiva, 2010.
- EWEN, F. **Bertolt Brecht: sua vida, sua arte, seu tempo**. São Paulo: Globo, 1991.
- FÉRAL, J. La Teatralidad: en busca de la especificidad del language teatral. In: **Teatro, Teoría y Práctica: más allá de las fronteras**. Buenos Aires: Galerna, 2004.
- FÉRAL, Josette. "Por uma poética da performatividade: o teatro performativo". **Sala Preta**, nº 8, 2008, pp. 197- 210.
- FÉRAL, Josette. "Performance e performatividade: o que são os Performance Studies?". **Sobre Performatividade**, PPGT-UDESC, Florianópolis: Letras Contemporâneas, 2009, pp. 49-86.
- FERNANDES, Silvia. **Teatralidades Contemporâneas**. São Paulo: Perspectiva, 2010.
- GAMA, J. C. M. **A abordagem estética e pedagógica do Teatro de Figuras Alegóricas: Chamas na Penugem**. Tese (Doutorado). São Paulo: ECA/USP, 2010.
- GARCIA, S. **Teatro da Militância**. São Paulo: Perspectiva, 2004. 2ª edição.
- GUÉNOUN, D. **A exibição das palavras: uma ideia (política) do teatro**. Rio de Janeiro: Teatro do pequeno Gesto, 2003.
- GUÉNOUN, D. **O Teatro é necessário?** São Paulo: Perspectiva, 2004.
- GUINSBURG, J. e FERNANDES, S. **O Pós-dramático**. São Paulo: Perspectiva, 2009.
- JAMESON, F. **O método Brecht**. Petrópolis: Vozes, 1999.
- KOUDELA, I. D. **Jogos Teatrais**. São Paulo: Perspectiva, 1984.
- KOUDELA, I. D. **Brecht: Um jogo de aprendizagem**. São Paulo: Perspectiva, 1991.
- KOUDELA, I. D. **Um Vôo Brechtiano**. São Paulo: Perspectiva, 1992.
- KOUDELA, I. D. **Texto e Jogo**. São Paulo: Perspectiva, 1996.
- KOUDELA, I. D. **Brecht na Pós-modernidade**. São Paulo: Perspectiva, 2001.
- KOUDELA, I. D (org.). **Heiner Muller: O Espanto no Teatro**. São Paulo: Perspectiva, 2003.
- KOUDELA, I. "Pedagogia do Teatro". Memória ABRACE X. **Anais do IV Congresso de Pesquisa e Pós-**

Graduação em Artes Cênicas, UNIRIO, Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2006, p. 124-126.

KOUDELA, I. D. "Leitura das pinturas narrativas de Peter Brüguel, o Velho". **Anais da IV Reunião Científica do Congresso Brasileiro de Pesquisa e Pós-graduação em Artes Cênicas**, UFMG, 2007. <http://portalabrace.org/ivreuniao/GTs/Pedagogia/Leitura%20das%20pinturas%20narrativas%20de%20Peter%20Brughel%20o%20velho%20-%20Ingrid%20Koudela.pdf>, acesso em 20 de agosto de 2012.

KOUDELA, I. D. "A Encenação Teatral Contemporânea como Prática Pedagógica". In: **Urdimento** – Revista do PPGT em Teatro da UDESC, n.10. Florianópolis, 2008.

KOUDELA, I. D. "Teatro de Figuras Alegóricas". In: **Anais do V Congresso Brasileiro de Pesquisa e Pós-graduação em Artes Cênicas**, UFMG, 2008. <http://www.portalabrace.org/vcongresso/textos/pedagogia/Ingrid%20Dormien%20Koudela%20-%20TEATRO%20DE%20FIGURAS%20ALEGORICAS.pdf>, acesso em 20 de agosto de 2012.

KOUDELA, I. D. A cidade como alegoria. In: **Percevejo online**. Vol. 01. No2, 2009. <http://www.seer.unirio.br/index.php/opercevejoonline/article/view/526/468>, acesso em 20 de agosto de 2012.

LEHMANN, Hans-Thies. "Teatro pós-dramático e teatro político". **Sala Preta** nº 3, 2003, p. 9-19.

LEHMANN, Hans-Thies. **Teatro Pós-Dramático**. São Paulo: Cosac & Naify, 2007.

LEHMANN, Hans-Thies. **Escritura Política no Texto Teatral**. São Paulo: Perspectiva: 2009.

LEHMANN, Hans-Thies. "Motivos para desejar uma arte da não-compreensão". **Urdimento** nº 9. PPGT-UDESC, Florianópolis, 2009, pp.141-149.

MOSTAÇO, E. "Fazendo cena, a performatividade". **Sobre Performatividade**, PPGT-UDESC, Florianópolis: Letras Contemporâneas, 2009, pp.15-47.

NAVAS, C; ISAACSON, M; FERNANDES, S. (org.). **Ensaio em Cena**. São Paulo: Abrace, 2010.

PACHECO, D. A. **Experimento do Acordo**: escritura sobre o aprendizado na tempestade. Dissertação (Mestrado). São Paulo: ECA/USP, 2008.

PASTA JR, José Antônio. **Trabalho de Brecht** – Breve Introdução ao Estudo de uma Classicidade Contemporânea. São Paulo: Ática, 1986.

PAVIS, P. **Dicionário de Teatro**. São Paulo: Perspectiva, 1999.

PAVIS, P. **A Encenação Contemporânea**: origens, tendências, perspectivas. São Paulo: Perspectiva, 2010.

PISCATOR, E. **Teatro Político**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

ROSENFELD, A. **O Teatro Épico**. São Paulo: Perspectiva: 2000.

SARRAZAC, Jean-Pierre. **Léxico do drama moderno e contemporâneo**. São Paulo: Cosac & Naify, 2012.

SPOLIN, V. **Improvisação para o Teatro**. São Paulo: Perspectiva, 1992. 3ª Ed.

SPOLIN, V. **O jogo teatral no livro do diretor**. São Paulo: Perspectiva, 1999.

SPOLIN, V. **Jogos Teatrais**: o fichário de Viola Spolin. São Paulo: Perspectiva, 2001.

SPOLIN, V. **Jogos Teatrais na sala de aula**. São Paulo: Perspectiva, 2007.

STORCH, W. O teatro político da república de Weimar. In: CARVALHO, S.(org.). **O Teatro e a Cidade**: lições de história do teatro. São Paulo: Secretaria Municipal de Cultura de São Paulo, 2004.

TEIXEIRA, F.N. **Prazer e Crítica**: o conceito de diversão no teatro de Bertolt Brecht. São Paulo: Annablume, 2003.

TRIAU, A. "Coralidades difratadas: a comunidade em negativo". (Tradução de Marcus Vinicius Borja). **Alternatives théâtrales** nº 76- 77. 2003.

WILLET, John. **The theatre of the Weimar Republic**. New York: Holmes &Meier Publishers: 1988.

WILLET, John. (org.) **Brecht on Theatre**: the development of an aesthetic. London: Methuen Drama, 1964.

WILLET, John. **El Teatro de Bertolt Brecht**. Un estudio en ocho aspectos. Buenos Aires: Compañía Geral Fabril Editora, 1963.

WIRTH, A. "The Lehstück as performance". **The Drama Review** nº 43. vol. 4. New York University: NY, 1999.