

Vilson Rosalino da Silveira

**A EMPATIA, O DISTANCIAMENTO
E
O ENSINO POR TELEVISÃO**

Dissertação de Mestrado

Pós-graduação em Engenharia de Produção e Sistemas

UFSC - 2002

**A EMPATIA, O DISTANCIAMENTO
E
O ENSINO POR TELEVISÃO**

Vilson Rosalino da Silveira

A EMPATIA, O DISTANCIAMENTO
E
O ENSINO POR TELEVISÃO

Dissertação apresentada ao
Programa de Pós-graduação
em Engenharia de Produção
e Sistemas da UFSC para a
obtenção do título de Mestre
em Engenharia.

Orientador: Álvaro Guilherme Rojas Lezana

Co-orientadora: Beatriz Ângela Vieira Cabral

Pós-graduação em Engenharia de Produção e Sistemas

UFSC - 2002

VILSON ROSALINO DA SILVEIRA

A EMPATIA, O DISTANCIAMENTO E O ENSINO POR TELEVISÃO.

Esta Dissertação foi julgada adequada para a obtenção do título de

Mestre em Engenharia de Produção e Sistemas

Especialidade Mídia e Conhecimento, e aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção e Sistemas da Universidade Federal de Santa Catarina.

Prof. Edson Pacheco Paladini, Dr.
Coordenador do Programa de Pós-Graduação
Em Engenharia de Produção

Banca Examinadora:

Prof. Álvaro Guilherme Rojas Lezana, Dr.
Orientador

Prof. Beatriz Ângela Vieira Cabral, Ph.D.
Co-orientadora

Prof. Neri dos Santos, Dr.

Florianópolis, 17 de dezembro de 2002.

In Memoriam

**A os meus pais A Ivina de Sousa e Rosalino Tomé da Silveira.
Eles viveram quase todo o séc. xx e nunca entraram numa casa de teatro.**

Agradecimentos

Ao Prof. Dr. Álvaro Guilherme Rojas Lezana, pelo apoio e pela orientação feita de valiosas sugestões ao tema desta dissertação.

Ao Prof. Dr. Néri dos Santos, por sua prestigiosa participação na banca examinadora, pelas críticas e sugestões dirigidas a este texto.

Muito especiais à Profa. Dra. Beatriz Ângela Vieira Cabral, cuja orientação dedicada e rica de ensinamentos determinou as eventuais qualidades deste trabalho.

À Universidade Federal de Santa Catarina que possibilitou esta realização.

A todos os meus queridos amigos, que não me pouparam estímulos e cobraram resultados.

À Mara Rejane Silva, pelo incentivo e pela paciente revisão do texto desta dissertação.

Enfim, a todos que de um modo ou de outro contribuíram para a plena realização deste trabalho.

Un grand art sert de grands intérêts. Si vous voulez apprécier la grandeur d'une oeuvre d'art, demandez-vous quels grands intérêts elle sert. Des temps dépourvus de grands intérêts n'ont pas d'art qui soit grand.

(B. Brecht)

Sumário

1 INTRODUÇÃO

1.1 Objetivos gerais

1.2 Objetivos específicos

1.3 Procedimentos metodológicos e limitações

1.4 Justificativa

2 O LÍRICO, O ÉPICO E O DRAMÁTICO (A Teoria)

2.1 O lírico

2.2 O épico

2.3 O dramático

3 O ÉPICO E O DRAMÁTICO (A História)

3.1 Nos gregos

3.2 No teatro religioso medieval

3.3 Do renascimento ao século XX

3.3.1 Shakespeare

3.3.2 O teatro oriental

3.3.3 Vsevolod Meyerhold

3.3.4 Erwin Piscator

4 BRECHT: ÉTICA, ESTÉTICA E PEDAGOGIA

4.1 Sobre a ética e a estética

4.1.1 A ética e a estética no realismo

4.1.2 A ética e a estética no expressionismo

4.2 O marxismo e a ética pedagógica de Brecht

4.3 A estética e o distanciamento em Brecht

4.3.1 O distanciamento pelo épico

4.3.2 O público e o distanciamento

4.3.3 O ator e estranhamento

5 A EMPATIA, O DISTANCIAMENTO E A TV EDUCATIVA

5.1 A televisão e a educação no Brasil

5.2 Sobre o *Telecurso 2000*

5.3 Para uma análise do *Telecurso 2000*

5.3.1 Elementos teatrais da análise

5.3.2 Linguagem, pensamento e televisão

5.3.3 A TV e o ensino/aprendizagem

6 UMA ANÁLISE DO *TELECURSO 2000*

6.1 Ficha técnica e roteiro da 30^a tele-aula de química

6.2 Uma análise

6.2.1 Cena 01

6.2.2 O discurso épico no *Telecurso 2000*

6.2.3 O discurso dialógico no *Telecurso 2000*

6.2.4 A narrativa mista no *Telecurso 2000*

7 CONCLUSÕES

8 BIBLIOGRAFIA

Resumo

Título: **A empatia, o distanciamento e o ensino por televisão**

Palavras chaves: **dramaturgia – educação – televisão**

Este estudo aborda a presença da empatia e do distanciamento teatrais, em programas de ensino por televisão aberta no Brasil. Mais precisamente: trata de detectar em que medida aquelas noções foram transpostas para a linguagem audiovisual do *Telecurso 2000* e qual a influência das mesmas sobre a eficácia didática desse programa de ensino. Como essas noções são aqui empregadas com os significados que lhes foram atribuídos por Bertolt Brecht, então, parte inicial do trabalho volta-se à definição desses significados ou sentidos, definição feita no âmbito de uma breve história do drama e da dramaturgia, de seus primórdios até ao cinema e à televisão. No que tange as concepções de Brecht, especial empenho é dedicado à clara definição das diferenças entre o distanciamento oriundo da narrativa épica e o distanciamento gerado pelo estranhamento; pretende-se, assim, melhor evidenciar as possibilidades de obtenção de distanciamento a partir de técnicas desenvolvidas para esse fim, especialmente quando o meio não estiver restrito apenas ao teatro, mas abranger o cinema e a televisão. Por fim, investiga-se os conceitos de empatia e de distanciamento na linguagem do *Telecurso 2000*, à luz da teoria do audiovisual e de elementos da teoria da aprendizagem tomados, principalmente, de Bakhtin e Vigotski

Abstract

Title: **The empathy, the alienation effect and the teaching by television**

Keyword: **drama – education – television**

This study addresses the presence of empathy and alienation effect (A-effect) in Brazilian didactic television programs. More precisely, it aims at detecting in what measure these notions are translated to audiovisual language in *Telecurso 2000*, and what influence they have over the didactic efficiency of this teaching program. As these notions are employed with the meanings attributed to them by Bertolt Brecht, the initial part of this dissertation deals with their definition, which is done in the scope of a brief history of drama, from its beginning to cinema and television. In concern with Brecht's conceptions, special effort is dedicated to the clear definition of the differences between A-effect derived from epic narrative to strangement effect generated by strangeness; intending thus to evince the possibilities of obtention of drama strangement through techniques developed for this end, especially when the medium is not restricted just to theatre, but relates to cinema and television. In conclusion, the mediation between the concepts of empathy and A-effect and language of *Telecurso 2000* is done by the audiovisual theory and by elements of learning theories derived, mainly, from Bakhtin and Vigotski.

1 INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, após crescimento vertiginoso, consolida-se o ramo da indústria de entretenimento baseada nos meios de comunicação de massa. O cinema, o rádio, a televisão e mais recentemente a internet, pela incorporação de inovações tecnológicas em larga escala, constituem um dos segmentos tecnologicamente mais avançados e economicamente mais importantes da economia globalizada de hoje.

Seja como resposta às demandas de natureza social e política, seja como atividade simplesmente lucrativa, no Brasil e em toda parte, recursos dessa indústria se somam às iniciativas de universidades, órgãos e instituições de ensino e pesquisa na busca de técnicas e meios de produção e veiculação de conteúdos didáticos, sob variadas formas de ensino à distância.

Através de seu Laboratório de Ensino à Distância e de seus cursos de mestrado e doutorado na área de Mídia e Conhecimento o PPGEF da UFSC participa dessas iniciativas. No mesmo sentido, a presente dissertação sobre aspectos históricos e teóricos da linguagem audiovisual dos atuais programas de ensino da TV aberta no Brasil, modestamente, se insere entre aquelas buscas.

A obra de Brecht, tanto a escrita na forma de peças, roteiros, ensaios ou notas sobre teatro como suas encenações, é reconhecidamente das mais influentes sobre o drama e a dramaturgia do século XX. E essa influência, que transcende os limites do teatro e se faz sentir no cinema e na televisão, é singularmente marcada pela busca de uma dramaturgia com funções pedagógicas e, ao mesmo tempo, eficaz no plano de sua atração sobre o público. Portanto, algo muito próximo do que se espera dos programas de ensino pela televisão: — desses, se requer que os mesmos sejam imediatamente didáticos e agradáveis.

Nessa busca, Brecht trabalhou sobre todos os principais elementos constitutivos do teatro: o texto, o trabalho do ator, a relação entre espetáculo e o espectador, o figurino, o cenário, a iluminação, a música, etc; enfim, sobre tudo o que pudesse gerar a empatia para fazê-lo atraente e, ao mesmo tempo, o distanciamento para viabilizá-lo pedagógico.

Aliás, é pela forte geração do distanciamento que sua dramaturgia adquire originalidade pedagógica e se diferencia de todas as demais; particularmente da chamada dramaturgia aristotélica¹, que se caracteriza por atuar sobre o espectador como a hipnotizá-lo e a deixá-lo com pouco ou nenhum espaço à reflexão.

Por isso, antes de abordar o ensino por televisão no Brasil, em grande parte o presente estudo se volta à história do drama, atendo -se principalmente à dramaturgia de Brecht.

¹ Bertolt Brecht, *Sur l'architecture scénique et la musique du théâtre épique, Écrits sur le théâtre*. Paris, L'Arche, 1972, Vol. 1, p. 456.

1.1 Objetivos gerais

O presente estudo focaliza nos discursos sobre teatro os conceitos de **empatia** através do dramático e de **distanciamento** por meio do épico e/ou do estranhamento, definindo-os na perspectiva apresentada por Bertolt Brecht.

Em seguida, relaciona os referidos conceitos com aspectos da teoria da aprendizagem, formulados por Vigotski e por Bakhtin, com vistas a apreciar o uso dos mesmos na linguagem audiovisual dos programas de ensino pela TV aberta no Brasil; especialmente a importância dos mesmos para a eficácia desse modo de ensino à distância.

1.2 Objetivos específicos

- Tomar da teoria as definições de lírico, épico e dramático.
- Registrar a ocorrência do épico na história da dramaturgia e do drama, associando-a ao distanciamento característico da função pedagógica das representações.
- Focalizar a obra de Brecht dando ênfase ao distanciamento, destacando-se que o recurso a esse último não implica, como às vezes se crê, no abandono do dramático como algo inferior e descartável. Pelo contrário, que o dramático permanece com a importante função de fascinar e atrair, realizando a mediação indispensável entre o espectador e a representação. Neste ponto, procura-se distinguir o distanciamento baseado no épico daquele oriundo do estranhamento. Argumenta-se que além de usar o épico com o fim

precípua de distanciar ou afastar o dramático, para o mesmo fim, Brecht fez uso da música, da coreografia, de máscaras, de figurinos, da cenografia e um modo apropriado de atuação por parte dos atores com a finalidade específica de romper a empatia pela estranheza. Aliás, tal distinção talvez contenha alguma dose de originalidade.

- Abordar relações pontuais entre essas concepções de Brecht e teoria da aprendizagem.

- Tratar da presença daquelas referidas concepções no ensino pela TV, por meio de estudo do *Telecurso 2000*, programa de ensino reconhecido no Brasil e no exterior. Nesse ponto, analisam-se as vantagens da linguagem do *Telecurso 2000* sobre a narrativa diretiva do ator-professor enquadrado por câmera fixa, nos moldes do ensino tradicional numa hipotética sala de aula, típica dos primeiros programas de ensino de temas técnico-científicos da TV brasileira. É quando se destaca que no *Telecurso 2000*, além da linguagem épica dos documentários e do uso de insertos que guardam grande semelhança com as técnicas brechtianas de distanciamento, a principal inovação é o recurso à narrativa dialógica; e que esta, além da veiculação indireta do discurso didático, parece se associar com determinadas técnicas de montagem na geração de algum grau de empatia destinada a tornar o ensino pela TV mais agradável, se não divertido.

- Por fim, detectar em que medida essa linguagem televisiva, que parece recorrer à dramatização para cativar o aluno -espectador, faz uso de técnicas de distanciamento para sustentar sua eficácia didática.

1.3 Procedimentos metodológicos e limitações

Inicialmente procede-se uma revisão da literatura focando sobre os temas: dramaturgia clássica, dramaturgia épica, distanciamento brechtiano, bem como da literatura voltada às questões da TV educativa, à teoria da aprendizagem e a linguagem audiovisual. Em seguida, se passa em revista alguns programas brasileiros de TV educativa com o objetivo de bem caracterizar a recente evolução dessa linguagem televisiva, atendo-se, principalmente, sobre o *Telecurso 2000*.

Como fonte primária, especificamente para o tratamento das temáticas imediatamente correlatas à dramaturgia e ao drama brechtianos, faz-se uso de textos de autoria do próprio Brecht². De resto, recorre-se à parte da vasta exegese atualizada sobre os temas abordados.

Para a análise do *Telecurso 2000*, inicialmente, providenciamos um registro em VHS, da 30ª tele aula do curso de química para o 2º grau. Em seguida, passamos daquele registro magnético a um texto em forma de roteiro para facilitar a análise, além de permitir fixação da mesma no corpo dessa

² De Bertolt Brecht, excetuadas as suas peças, quando as referências no texto são feitas por volume (com algarismos romanos) e página (com arábicos), situados entre parênteses e separados por vírgula, estão de acordo com os *Ecrits sur le théâtre*, Vol. 1 e 2, L'Arche Éditeurs, Paris, 1972 e 1979. Assim, por essa convenção, a notação da nota 2 precedente seria simplesmente: (I, 456).

Os *Ecrits sur le théâtre* correspondem à primeira e à segunda parte do Tomo VII dos "Gesammelt Werke", organizados por Werner Hecht e publicados em alemão por Suhrkamp Verlag, 1967, Frankfurt, em colaboração com Elisabeth Hauptmann.

A versão para o português das referências diretas aos textos em francês de Bertolt Brecht é de nossa responsabilidade.

dissertação. A tele-aula em questão foi transmitida pela Rede Globo, no dia 13 de dezembro de 2001, entre 06h e 06h15', aproximadamente.

O caráter marcadamente histórico de segmento importante do presente trabalho remete a uma bibliografia, em sua maior parte, há muito estabelecida. Por outro lado, como dificuldade, depara-se com a quase completa ausência de bibliografia versando sobre a questão da apropriação da dramaturgia brechtiana pelos programas de ensino por televisão.

É uma limitação dessa dissertação estender para todo o *Telecurso 2000* os efeitos da análise de um segmento de apenas 7 min e 14 seg de uma das tele-aulas, com base na hipótese de que todas as tele-aulas respeitam uma elevada padronização.

1.4 Justificativa

No Brasil, há alguns anos, o governo federal levantou a bandeira da televisão a serviço da educação. Dentre as iniciativas tomadas está a criação de um canal exclusivo para as escolas de 1º e 2º graus de todo o País, a TV Escola da SEED/MEC que fornece, por televisão, programas educativos, há pouco indisponíveis. Tem estimulado as iniciativas dos canais de TV aberta e dos canais por assinatura, públicos e/ou privados, voltadas à difusão educativa.

Os resultados são produtos de formatos diversos e variada intencionalidade pedagógica, tal como se percebe quando se comparam programas como *O Sítio do Pica-Pau Amarelo*³, ou o *Castelo Rá-Tim-Bum*⁴,

com o *Telecurso 2000*⁵, por exemplo. Os três já apresentam em comum o recurso à dramatização. Porém, nos dois primeiros a finalidade estritamente educativa é bastante facilitada pela ausência de inteligência conceitual nas informações transmitidas, as quais se restringem, geralmente, a informações tópicas ou à idéias -de-valor construídas com nenhum, ou muito pouco, recurso à lógica, enquanto no formato do *Telecurso 2000* a intencionalidade didática é acentuadamente mais nítida. Neste último, busca-se realizar o difícil desafio de suprir plenamente a educação formalizada do ensino presencial, por técnicas e meios comunicativos que envolvam o uso do raciocínio lógico em elaborações conceituais, em grau relativamente elevado, como se procede no ensino das matemáticas, da química e da física, por exemplo.

Quais as especificidades que deve conter a linguagem de um programa de ensino televisivo que, como o *Telecurso 2000*, pretende tal desempenho como instrumento educativo? O presente estudo procura as respostas a essa questão, apreciando em que grau o emprego de determinados conceitos próprios do mundo do teatro na linguagem audiovisual do ensino por TV aberta, pode melhorar a eficácia desse modo de ensino à distância. Nessa procura ele tem a sua melhor justificativa.

³ *Sítio do Pica-Pau amarelo*: produção da TV Educativa-Rio e TV Globo. Veiculado de 1977 a 1988. Número de 150 episódios de 55 min. Adaptação: Benedito Ruy Barbosa. Direção: Geraldo Case.

⁴ *O Castelo Rá-Tim-Bum*: produção da produção da TV Cultura de São Paulo. No ar a partir de 9 de maio de 1994. Número de 90 episódios de 25 min. Direção: Cao Hambúrguer. Idéia original: Cao Hamburgeur, Flávio de Souza. Consultoria pedagógica: Zélia Cavalcanti Lima.

⁵ *Telecurso 2000*: Programas de Ensino Televisivo (ET) produzido pela Fundação Roberto Marinho e pela FIESP, desde 1995.

2 O LÍRICO, O ÉPICO E O DRAMÁTICO (A Teoria)

Para a definição do tema **teatro épico** e para elaboração do conceito de **distanciamento teatral**, objetos do presente estudo, é conveniente que se traga à luz as diferenças estabelecidas, pela teoria literária, entre o lírico, épico e dramático porque os atributos conferidos a cada um desses gêneros da representação literária são os mesmos, por extensão, aplicáveis às representações espetaculares, isto é, às representações vivas. As aplicações dessa classificação à representação escrita ou ao espetáculo têm uma mesma origem: a classificação elaborada na Antiga Grécia⁶ para ser aplicada às representações poéticas em geral.

⁶ A classificação de obras literárias por gêneros remonta aos gregos. Veja-se, Platão, a República, 1956, Liv. 3^o, p. 111; ou Aristóteles, 1991, p. 201-203, onde se lê: **Efetivamente, com os mesmos meios pode um poeta imitar os mesmos objetos, quer na forma narrativa (assumindo a personalidade de outros, como faz Homero, ou na própria pessoa, sem mudar nunca) quer mediante todas as pessoas imitadas, operando e agindo elas mesmas.**

Esta passagem da Poética é freqüentemente interpretada como uma classificação que dá origem à atual classificação em gêneros da teoria literária. A partir dela, ao gênero épico corresponderia à imitação por narrativa na qual o poeta está **assumindo a personalidade de outros**. No lírico, a imitação estaria **na própria pessoa, sem mudar nunca**. Já o dramático estaria presente nas imitações **mediante todas as pessoas imitadas, operando e agindo elas mesmas**.

2.1 O Lírico

A *mise en scène* do espetáculo teatral faz uso generalizado de uma ou mais línguas na forma de discursos falados, escritos ou cantados. Estes, enquanto prefigurações do espetáculo, são textos teatrais, geralmente dialogados e pertencem a um gênero particular de literatura. Assim, o texto teatral como prefiguração do espetáculo ainda não é teatro, é literatura, mais precisamente literatura dramática, um dos três gêneros literários estabelecidos pela teoria, juntamente com a épica e a lírica.

Na teoria literária são classificados como líricos os poemas em verso ou em prosa nos quais cada voz, geralmente um “eu”, exprime seu próprio estado de alma por meio de um discurso mais ou menos ritmado. Neles não se constroem personagens. Geralmente são de pequena extensão e recorrem à musicalidade das palavras e versos para expressar intensas emoções evocadas do próprio sujeito. O que se expressa é o próprio estado ou modo de ser do sujeito e essa absoluta identificação entre sujeito e objeto confere à obra lírica a dimensão do imediato, que lhe retira todo e qualquer caráter narrativo. Tais são o canto, o hino, a ode e a elegia⁷.

Como se verá mais adiante, em sua dramaturgia Brecht procurou dar ao lírico também um papel na geração do distanciamento teatral; portanto, uma

⁷ Cf. O AURÉLIO (Holanda Ferreira, 1975): Canto é o som musical produzido pela voz do homem; Hino é um canto de louvor a uma divindade ou de exaltação de virtudes de algo ou de alguém; Ode seria uma poesia em versos para ser cantada; e a Elegia um canto plangente e terno.

atribuição ampliada dessa que, como acabamos de descrever, lhe é teoricamente conferida.

2.2 O Épico

Ainda no plano da literatura, pertence ao gênero épico todo poema ou composição de extensão maior no qual a imitação de ações humanas é feita por meio de uma narrativa de ações atribuídas a personagens mais ou menos ficcionais. Em tais narrativas, o próprio autor ou poeta também pode assumir as feições e funções de personagem. São exemplos de literatura épica os romances, as novelas e os contos, além das epopéias que são grandes poemas em verso ou prosa versando sobre fato heróico ou assunto grandioso, como a *Ilíada*, a *Odisséia* e *Os Lusíadas*.

O que mais nitidamente distingue o gênero épico dos demais é o seu caráter narrativo, caráter que confere aos fatos narrados uma temporalidade passada, portanto, relativamente diversa da temporalidade do narrador sempre atual ou presente. Esse passado próximo ou distante no qual transcorrem as ações ou acontecimentos, terá sempre a vastidão necessária para conter os fatos narrados e, muito importante, o autor ou poeta só pode desempenhar o papel de narrador se ocupar a posição de quem conhece todo o encadeamento dos fatos, inclusive o desfecho desse encadeamento. Se não fosse assim não poderia ser o narrador. Além disso, presume-se que tais fatos tenham sido

apreciados ou vivenciados pelo narrador; ou então dados ao seu conhecimento por outras narrativas. De qualquer modo estão no passado, havendo nítida distância temporal entre o sujeito ou narrador e o objeto da narrativa. Distância que, aliás, também se manteria aos olhos de quem fosse dado apreciar os referidos fatos por meio de uma narrativa; mesmo que essa última já fosse a narrativa de uma narrativa.

2.3 O Dramático

A concepção brechtiana de distanciamento é uma espécie de ampliação da noção de distanciamento inerente ao épico. Épico que já nasceu com o teatro grego e esteve presente em toda a história do teatro, inclusive num período imediatamente anterior a Brecht quando fora largamente utilizado por Erwin Piscator⁸ em seu “teatro proletário”.

Este distanciamento brechtiano resultaria: (i) da utilização do elemento tipicamente épico da forma narrativa; (ii) do enriquecimento e fusão desta com elementos como música, cartazes, filmes, danças e máscaras, adequadamente empregados; (iii) esse todo acrescido por um modo muito particular de

⁸ Um dos mais influentes diretores, do vigoroso teatro alemão dos anos 1920-32. Ligado ao Partido Comunista, fez um ativo teatro de agitação e propaganda política. Na busca da eficácia desse teatro de militante, deixou um rico legado de inovações ao teatro do século XX. Influenciou diretamente a obra de Brecht. Nasceu na Alemanha em 1893 e faleceu nos USA em 1966.

interpretação por parte do ator, e de uma recuperação do dramático obtida por Brecht pelo uso da língua alemã⁹ de modo absolutamente personalizado.

Para esboçar os significados do teatro épico e do distanciamento teatral se faz necessário definir, mesmo que sumariamente, o teatro em sua forma corrente de dramaturgia clássica ou aristotélica, que se presume inspirada nos estudos de Aristóteles sobre a tragédia grega.

Na *Poética*, Aristóteles em sua análise da tragédia, fez aflorar o que talvez se possa chamar de primeira grande ontologia do “ser” dramático. Em todo caso, essa ontologia certamente está presente tanto na atual definição da dramática¹⁰ em teoria literária, quanto na definição de dramaturgia aristotélica, nas artes cênicas.

Seria aristotélica toda dramaturgia construída nos moldes e de modo a obter, plenamente, os efeitos do “ser” trágico, isto é a catarse¹¹, tal como Aristóteles preconizou estarem presentes na tragédia (I, 237).

A *Poética*, de Aristóteles, por ser um dos mais antigos e respeitáveis estudos da dramática e do drama de que se tem notícia, talvez seja a mais

⁹ Ver: ESSLIN, 1979, p. 115-30.

¹⁰ Aliás, é oportuno registrar que no curso do presente estudo por “dramática” estamos nos referindo ao gênero literário ao qual pertencem os textos dramáticos ou teatrais. Já por “dramaturgia” designamos o teatro como espetáculo que supõe um texto, mas é representação viva com atores, espectadores, figurinos e etc. Em consequência, por diferentes dramaturgias entendemos diferentes formas de teatro: na concepção, na montagem, na colocação em cena, etc.

¹¹ Alívio ou prazer associado à purgação de paixões, principalmente o terror e a piedade, pela via indireta da empatia com alguém — ou com um personagem, no caso de uma representação trágica — que esteja experimentando essa mesma sorte paixões.

importante fonte primária do saber atual sobre o tema. Nela, Aristóteles discorre sobre a natureza diversa dos poemas dramáticos e épicos, e sobre normas, ou leis, necessárias à boa elaboração dos referidos poemas. Ele cita Homero em profusão, referindo-se expressamente à *Ilíada* e à *Odisséia* como exemplos de poesia épica, e conceitua o poema dramático a partir da análise das grandes tragédias de Sófocles e Eurípides, principalmente.

Em Aristóteles, ao mesmo tempo em que essas boas tragédias são o exemplo de poemas dramáticos por excelência, ele hierarquiza em esferas claramente distintas esses poemas ou textos e as encenações a que os mesmos estão sujeitos ou permitem:

Quanto ao espetáculo cênico, decerto que é mais emocionante, mas também é o menos artístico e menos próprio da poesia. Na verdade, mesmo sem representação e sem atores, pode a tragédia manifestar seus efeitos; além disso, a realização de um bom espetáculo mais depende do cenógrafo que do poeta.

(Aristóteles, op. cit., p. 207)

Assim fazendo, Aristóteles sugere que a esfera primordial da ontologia do “ser” dramático é a esfera do poema, isto é, do texto em diálogos. Em outros termos, que a boa tragédia gera o dramático no poema mesmo, como que independentemente da dramaturgia ou encenação que deste se fizer¹²; o que

¹² Sobre esse tópico, portanto, discordamos do escrito por Gerd Bornheim acerca das possibilidades do texto e da encenação na geração do dramático, quando ele escreve que **Para Aristóteles, o texto não oferece nenhuma forma de autonomia ou superioridade em relação ao espetáculo.** (Bornheim, 1992, p. 227).

equivale dizer que dramaturgia seria como que acessória ao texto, a despeito de sua grande possibilidade de reforçar o dramático nele pré-existente.

A principal razão de ser da dramaturgia, sua precípua função, seria potencializar a indução do espectador à catarse pela purgação das paixões, essencialmente o terror e a piedade, no próprio momento da encenação quando o espectador se identificaria com o personagem trágico e experimentaria ele próprio as emoções vividas pelo personagem:

O terror e a piedade podem surgir por efeito do espetáculo cênico, mas também podem derivar da íntima conexão dos atos, e este é o procedimento preferível e o mais digno do poeta.

(Aristóteles, op. cit., p. 213)

Em Aristóteles, então, a tragédia seria definida como a imitação completa de uma ação de caráter elevado, com a finalidade de obtenção da catarse. Seria emanada da interação de personagens, não de um relato, e articulada conforme o princípio de unidade da ação em início, meio e fim, que se sucedem em rigorosa necessidade causal. Além disso, teria também tamanho necessário e suficiente ao bom encadeamento de um conjunto de ações ou atos menores.

Aliás, mesmo para espetáculos que não resultam de um texto previamente estabelecido, mas são construídos a partir da experimentação, prática freqüente nessas últimas décadas, sobretudo depois de legitimada por diretores de porte como Peter Brook, Ariane Mnouchkine e Antunes Filho, permanecem válidas as assertivas de Aristóteles acerca da primazia do texto na geração do dramático. Basta que se imagine que, mesmo para esses espetáculos somente haverá produção do dramático desde que esta se sujeite às mesmas regras da dramática dos clássicos analisados por Aristóteles.

Uma após a outra sucedidas conforme a verossimilhança e a necessidade, se dê o transe [peripécia]¹³ da infelicidade à felicidade ou da felicidade à infelicidade.

(Aristóteles, op. cit., p. 208)

Portanto, em Aristóteles a verossimilhança poética não se confunde com narrativa de fato acontecido; esta, por exigência da estrita fidelidade aos fatos, é atributo da história. Ao poeta, caberia representar o que é passível de acontecer, tanto pela necessidade quanto pela verossimilhança, isto é, pela similitude ao verdadeiro.

Note-se que a dramaturgia “aristotélica” à qual Brecht fez oposição se construiu, portanto, com a pretensão de ser conforme a esse dramático em Aristóteles, tanto no texto quanto na representação teatral. Nela, a cena seria o lugar da ação que se desenrola diante do espectador num presente imediato, isto é, na perfeita fusão entre ação e representação, construindo a tensão pela concatenação de cada cena ou episódio da fábula rumo a um desenlace, catastrófico ou cômico, buscando manter o espectador cativado pela ação¹⁴. Brecht, no entanto, ao cunhar a expressão, não pretendeu minimamente afirmar que se opunha a Aristóteles. Ao contrário, ele se opunha a uma

¹³ Cf. a convenção gráfica de situar entre colchetes observações ou comentários nossos, que se situem no interior ou no contexto de citações ou comentários de outrem.

¹⁴ **Fico fascinado pela presença sensível [do dramático], minha imaginação perde toda a liberdade, uma perpétua inquietude acende-se em mim e em mim se mantém; todo olhar para trás, toda reflexão me é proibida, pois sou arrastado por uma força estranha (...)** (Schiller a Goethe, carta de 26 de dezembro de 1797). In: Patrice Pavis, 1999, p. 111.

dramaturgia que, por se pretender herdeira direta de Aristóteles, passados mais de dois milênios da morte do filósofo, ainda se propunha oferecer em profusão ao homem do século XX a mesma catarse que Sófocles e Eurípidas ofereceram a seus contemporâneos¹⁵.

Essa dramaturgia aristotélica ou clássica é, no entanto, um fenômeno moderno. É fruto da Renascença, o vigoroso renascimento da cultura e das artes greco-latinas na Europa pós Idade Média. Esta promoveu a redescoberta do período áureo da antiga civilização Grega e, entre outras coisas, ao recuperar Aristóteles, fez da *Poética* a sua leitura. A partir dessa leitura estabeleceu os cânones de uma "nova dramaturgia clássica", que teve em *O Cid* de Pierre Corneille (1606-1648) e nas tragédias femininas de Jean Racine (1639-1699) seus maiores expoentes¹⁶. Ela chega no tempo de Brecht algo transformada, mas ainda essencialmente aquela dramaturgia clássica pós-Renascimento; apenas, moldada pelo requinte da "peça bem feita" própria do realismo e do naturalismo, que não mais punha na cena a aristocracia, a nobreza e seus servos, mas a burguesia, seus funcionários mais graduados e mesmo seus operários.

Destaque-se que se as distinções entre o lírico, o épico e o dramático são uma construção teórica importante para a análise de produções literárias concretas, essa classificação não implica, no entanto, que possa existir obra literária que se enquadre unicamente num desses gêneros. Classificar uma obra como lírica, épica ou dramática significa, apenas, reconhecer que naquilo

¹⁵ Ver: *Sur une dramaturgie non aristotélicienne*. (I, 237-45).

¹⁶ Ver: "Corneille e Racine: A tragédia polida". In: Gassner, 1974, pp. 309-30).

que a obra tem de mais visível, na sua forma mais exterior, prepondera de modo abundante os traços distintivos e teoricamente estabelecidos de um desses gêneros. Significa, também, reconhecer que juntamente com esses traços que de tão dominantes fazem a tipificação da obra, geralmente, subsistem traços mais ou menos intensos de pelo menos um dos outros dois gêneros. Em conseqüência, na esfera do espetáculo onde se faz a representação viva de textos, toda tentativa de classificação ou tipificação de determinado espetáculo, necessariamente, se dará replicando o hibridismo de gêneros pré-existente no texto que lhe deu origem.

Com essa breve definição do significado do lírico, do épico e do dramático, mais o tratamento dado à relação entre o dramático e o épico no teatro, pretende-se balizar a distinção entre a chamada dramaturgia clássica da dramaturgia e do drama não aristotélicos, na acepção brechtiana desses termos. Com isso pretende-se facilitar o rastreamento da ocorrência de elementos não genuinamente dramáticos na história do teatro, tema do próximo capítulo, e lançar as bases sobre as quais se possa, em exercício de gradativo refinamento, precisar o significado da empatia e do distanciamento na estética teatral de Brecht.

3 O ÉPICO E O DRAMÁTICO (A História)

Como para Brecht o épico era apenas uma fonte de distanciamento, entre outras, recursos não tipicamente épicos foram por ele usados com o fim de romper ou neutralizar a empatia do dramático, tais como a música, a dança, a máscara e etc. Daí esses meios passarem a ser vistos por alguns autores como critério de identificação do teatro épico; talvez, por não distinguirem claramente o épico como meio, do distanciamento como fim.

Note-se que tais recursos, em grau variado, sempre coexistiram e permearam a estrutura dramática típica do teatro, a ponto de se poder afirmar que, em certa medida, o teatro se configura como uma representação onde ocorre alguma prevalência de um núcleo dramático sobre formas líricas e ou épicas. Assim, por “teatro épico” tem-se designado um teatro que guarda alguma distância do dramático no sentido aristotélico, principalmente do dramático definido como cânone pelos mestres do drama e da dramaturgia francesa da Renascença; independentemente de as bases dessa distância se assentarem também em elementos ou construções não tipicamente épicas como o canto, a dança, a máscara, etc.

Ao longo desse capítulo 3, que é uma breve história do épico no teatro anterior a Brecht, antes de distinguirmos o distanciamento pelo épico daquele associado ao estranhamento, usamos a expressão teatro épico nessa acepção ampliada.

O sentido dessa breve história, que se além a alguns períodos e/ou autores mais significativos, é evidenciar que Brecht não inventou o épico nem o distanciamento deste decorrente; evidenciar, também, que ele dispunha de farto material histórico a convencer-lhe da importância do épico no teatro e, principalmente, de reconhecer aquele distanciamento como algo passível de ser obtido também em representações divertidas e pedagógicas.

3.1 O Épico Nos Gregos

Boa parte dos estudos sobre a história do teatro épico registra o que teria sido um curioso paradoxo¹⁷: a tragédia grega tomada por Aristóteles (384-322 a.C.) como referência para elaboração de sua teoria do dramático, em nenhuma de suas fases históricas, desde suas origens mais remotas até seu apogeu em Sófocles (495-406 a.C.) e Eurípides (484 - 406 a.C.) seja como drama seja como dramaturgia, jamais aparece sob a forma de dramática pura. Como de resto, aliás, teria sido ao longo de toda a história do teatro: cada espetáculo viria à luz com traços de lírica ou de épica mais ou menos

¹⁷ Sobre esse particular ver, por exemplo, Anatol Rosenfeld, 2000, pp. 40 e 41.

acentuados, conforme a época, o gosto do encenador, e o desenvolvimento das artes e das técnicas em geral.

A tragédia, originada da combinação de cantos e danças rituais das festas dionisíacas, em sua forma inicial e como fase superior de desenvolvimento desse cerimonial, seria uma espécie de responsório entre um solista e um coro, inicialmente cantado e em seguida declamado em linguagem elevada e poética. Desde suas origens, então, a tragédia e a comédia gregas, mesmo após a agregação de mais personagens ao solista, como o antagonista em Ésquilo e o tritagonista em Sófocles, sempre manteve o coro, mesmo que sua função se reduzisse pouco a pouco, quase desaparecendo com Eurípides¹⁸, que deu mais destaque e importância aos prólogos.

Para muitos autores, na linha do que se argumentou anteriormente, esse recurso ao coro ou ao prólogo constituiria aspecto não dramático da tragédia grega tanto no plano do texto quanto no da dramaturgia, não sendo poucos os que identificam a presença de tais recursos como a prova da ocorrência de fatores épicos no teatro estudado e teorizado por Aristóteles.

Sobre o coro, por exemplo, em sua *Teoria da tragédia*, Schiller foi de tal modo enfático na atribuição de funções não dramáticas ao mesmo, que em razão disso, talvez lhe pertença a paternidade da primeira e incipiente

¹⁸ **Eurípides foi considerado por Aristóteles o "mais trágico" entre todos os poetas do teatro grego, por causa dos fins catastróficos de suas peças.** (Lesky, 1976, p. 23).

Eurípides influenciou profundamente todo o teatro posterior. Através de Sêneca, sua obra refletiu-se em Calderón e Shakespeare e, diretamente, inspirou Racine em suas tragédias femininas *Andromaque*, *Iphigénie en Aulide* e *Phèdre*, que constituem uma das principais marcas do Renascimento no drama moderno, na acepção de drama clássico aristotélico.

formulação da idéia ainda hoje em vigor de que a presença do coro, no drama e na dramaturgia, possibilita a ruptura do encadeamento lógico e verossímil da ação e, por conseqüência, a negação do dramático e a afirmação do épico. Isso, mesmo a despeito de o próprio Schiller ter visto no coro não somente funções épicas, mas também qualidades líricas. A passagem seguinte da *Teoria da tragédia* ilustra essa argumentação. Nela, está evidente a importância que Schiller dava ao coro como fonte de negação do dramático, mesmo que isso não implicasse a direta e imediata afirmação do épico, já que essa ruptura do dramático também poderia advir da ocorrência do lírico. Também está explícito que para ele o coro tinha essa função da narrativa reflexiva e distanciada da ação dramática propriamente dita; ação que por sua vez era até mesmo exterior ao referido coro. Com certeza, não se trata ainda da **distância reflexiva** que para Brecht deve ocorrer entre o espectador e o espetáculo em seu todo. Se para Schiller a distância se dá entre um coro e o núcleo dramático do espetáculo, se trata, não obstante, de um coro apenas narrativo, isto é, de um coro apenas gerador do épico para efeito de narrativa ampliada da ação dramática. A distância reflexiva de Schiller seria plenamente desempenhada pelo coro e nesse se esgotaria não alcançando o espectador que continuaria apenas apreciador de um todo dramático com traços de épica:

O coro abandona o estreito círculo da ação para se estender ao passado e ao futuro, a longínquas épocas e povos, a todo o humano em geral, a fim de colher os grandes resultados da vida e revelar as doutrinas da sabedoria. Fá-lo, no entanto, com a inteira força da fantasia, com a ousada liberdade da lírica, avançando até os mais altos cumes das coisas humanas como que com passos de deuses— e o faz

em sons e movimentos, acompanhados de toda a força sensível do ritmo e da música —. Assim, ao isolar a reflexão da ação, o coro purifica a poesia trágica, enquanto que justamente através desse isolamento, provê de força poética a própria reflexão.

(Schiller, 1992, p. 79-80)

Ainda a respeito do coro, o significado de um recente escrito de Anatol Rosenfeld é muito semelhante ao do escrito por Schiller. Ambos se conformam à mesma visão que atribui ao coro a possibilidade do desempenho de funções épicas. Acresça-se que Anatol Rosenfeld também atribui ao prólogo — que Eurípides emprega em substituição ao coro — função igualmente épica; tal como se lê:

No coro... prepondera certo cunho expressivo (lírico) e épico (narrativo). Através do coro parece manifestar-se... o autor, interrompendo o diálogo... e a ação dramática... [ao coro] não lhe cabem funções ativas, mas apenas contemplativas de comentário e reflexão... Em Eurípides o coro já perdeu muito de sua importância, em compensação nas suas peças surgem os prólogos que, como introdução narrativa da obra, representam novo elemento épico.

(Rosenfeld, op. cit., p. 40)

Além do coro e do prólogo, outro fator de distanciamento no teatro grego foi o uso da máscara. Em seu *Teatro Épico*, depois de identificar todo e qualquer fator de distanciamento como elemento constitutivo do teatro épico, Rosenfeld partindo do fato de que além do coro, o uso da máscara também foi

uma constante na tragédia grega¹⁹, baseando-se na teoria teatral que considera que tal uso possui inequívoco efeito de distanciamento (Lecoq, 1988), também identificou esse distanciamento produzido pela máscara como outro elemento constitutivo do caráter épico do teatro grego. Assim, além do coro e do prólogo, teríamos o terceiro fator importante na produção do épico na tragédia grega: a máscara.

Note-se que é conveniente distinguir a narrativa épica propriamente dita da sua qualidade de narrativa distanciada, como se distingue o sujeito do predicado. Nessa condição percebe-se mais facilmente que conforme Brecht a componente épica é apenas uma entre muitas fontes de distanciamento.

Voltemos à máscara. Seu uso, desde que convenientemente explorado, permite a obtenção do distanciamento sem qualquer configuração de narrativa épica. De onde viria o distanciamento pela máscara? A máscara afasta ou distancia a presença do dramático ao provocar completo aniquilamento do personagem com seu universo de conflitos interiores. Ela cria um tipo que não é ninguém em particular, mas com o qual todos identificamos figuras de nosso imaginário ou cultura:

A gente nem pode imaginar a máscara se chamando Alberto e se acordando no seu leito. A máscara é uma espécie de denominador comum dos homens e mulheres... Ela sintetiza o ser humano que existe no mundo e no qual todos podem se reconhecer.

(Lecoq, op. cit., p. 15)

¹⁹ (...) um requisito que a tragédia grega jamais abandonou, como também a comédia: a máscara. (LESKY, 1976, p. 48).

Enfim, se o uso da máscara e a presença do coro e/ou do prólogo foram uma constante no teatro do chamado período clássico da Antiga Grécia, aquele que estudado por Aristóteles lhe forneceu o substrato de sua teoria do ser dramático, a primeira e mais definitiva sobre o tema; prova de que aquele teatro clássico sempre manteve apreciável distância daquilo que o pensamento europeu, alguns séculos mais tarde, viria definir como a dramática clássica ou aristotélica. Ora, se Aristóteles descobriu que uma espécie de cerne ou de estrutura dramática se faz presente e é a base imprescindível da chamada arte dramática, nem por isso investiu contra a presença de elementos não essencialmente dramáticos, naquele mesmo teatro. Importava mais que seu imanente caráter pedagógico se subordinasse à sagrada destinação educadora e difusora dos altos valores morais da nação, que eram as principais razões de ser do teatro grego. Para o cumprimento dessas funções, o uso do coro e do prólogo, a despeito de seus efeitos de distanciamento, era importante, e até mesmo imprescindível.

Quanto às máscaras, o poder de distanciamento atribuído ao seu uso no teatro moderno, hoje algo pacificamente aceito, talvez não ocorresse no antigo teatro grego. Naquele, como de resto em todos os teatros primitivos, teatro e rito religioso eram realidades bastante imbricadas. Sendo as máscaras, nos ritos, objetos sagrados e verdadeiros símbolos de divindades, é provável que sua presença naquele antigo teatro, não só não tinha o imediato efeito de distanciamento obtido no moderno teatro laico, como, talvez, produzisse efeito

inverso; um efeito de dramatização suscitado pelo respeito e pelo temor devido às divindades nelas simbolizadas.

3.2 O Épico No Teatro Religioso Medieval

Da decomposição do Império Romano nasce o mundo feudal da Igreja Católica que vai considerar o teatro pagão como poderoso meio de corrupção da alma e da carne. Nos seus primórdios, na Europa durante a alta Idade Média, o poder cristão liquidaria a atividade dramática e excomungaria os atores e suas famílias. Somente depois do Concílio de Cartago, no século IV, que adotou posição mais tolerante, começa o teatro a ressurgir no seio da própria igreja, no interior de seus templos. Então, como no teatro grego, o teatro europeu medieval também se origina no rito religioso, principalmente como um desdobramento afirmativo da missa cristã. Eventualmente, também se dava como espetáculo de tendência pagã, mas ainda relacionando-se àquela missa, mesmo que para negá-la.

O culto cristão original nada é senão uma espécie de compressão simbólica dos acontecimentos fundamentais do Evangelho (eucaristia, crucificação, ressurreição, etc.) é a narração simbólica da vida, paixão e morte de Jesus.

(Rosenfeld, op. cit., p. 43)

O padre que no púlpito agia em nome de Cristo, o representava falando suas palavras e reproduzindo seus gestos, não seria uma espécie de ator em

forma embrionária? Junte-se a esse fato um outro. Com o passar do tempo "esta compressão simbólica" passa por um processo de enriquecimento que a amplia: seja através do uso crescente de estrofes parafraseando textos do evangelho que conduziam a uma narração até certo ponto dramática cuja forma era a do canto antifônico²⁰, este caracterizado pela presença da voz do solista alternando com os coros; seja por mais enriquecimento ao responsório com a introdução de mulheres, de apóstolos e de vozes de anjos. Assim, tinha-se aos poucos, em crescente dramatização, a constituição do drama litúrgico do século IX. Trata-se do teatro medieval francês, de todos o mais rico que se tem notícia. O mesmo que partir do século IX acrescentava, na páscoa, ao texto de São Marcos certos trechos ou paráfrases para dramatizar o encontro das Três Marias com o Anjo, quando aquelas chegavam à sepultura de Jesus. Mais tarde e ainda na mesma direção, essa dramatização foi aumentada pela introdução da *Cena do mercado*, por onde as três Santas Mulheres passavam e compravam os produtos para embalsamar e perfumar o Corpo de Jesus. No decurso dessa ampliação, chega-se a ponto de a *Cena do mercado* já bastante popular e jocosa, e cada vez mais enriquecida de novos personagens, ocupar mais tempo que a cena fundamental. Passa-se mais algum tempo e esse teatro atinge a forma bastante definida dos "jogos" do século XII, dos quais o mais famoso é o *Jogo de Adão*, que dramatizava o pecado original. Mais tarde o século XIV produz os chamados Milagres, como o *Milagre de Teófilo*, de

²⁰ Canto antifônico é a forma do canto litúrgico no qual duas vozes, o solista e o coro alternam-se em responsórios. Originado nos primórdios do culto cristão medieval, deu origem ao teatro religioso da Idade Média.

Rutebeuf. Uma dramatização em torno de Teófilo, um assistente de um bispo da Ásia Menor, que num momento de revolta vende a própria alma ao diabo e, em seguida, tomado de remorsos suplica à Virgem que lhe liberte de satã.

Em fins da Idade Média, no século XV, surgem os Mistérios inspirados na paixão de Cristo, já bastante separado da Igreja inclusive pelo local de suas apresentações, então deslocadas para as praças e apresentados em plena cidade. Para apresentá-los se constituem verdadeiros grupos ou confrarias donas de status e privilégios, das quais a mais importante seria a Confraria da Paixão que detinha, entre 1402 e 1548, o monopólio das representações para a cidade de Paris, a mesma que apresentou pela primeira vez em 1450 a mais importante obra dramática do século XV, o *Mystère de la Passion* de Arnoul Griben, que contava com mais de trinta e cinco mil versos e necessitava de vários dias de encenação e mais de duzentos atores. (Leclerc, 1965, p. 62).

A amplitude épica do Mistério chegou a ponto de certos desses festivais ao mesmo tempo religioso e profano, onde participavam e colaboravam toda uma cidade com suas corporações artesanais, quer como executores quer como promotores e espectadores, se estenderem até quarenta dias (a média era três dias), com sessões das oito horas a quase meio dia, e da uma hora as seis da tarde.²¹

O drama medieval se dirige, sobretudo, ao povo e sua finalidade é popular e didática. A dramaturgia do fim da Idade Média se ocupava principalmente em narrar a vida de Jesus. Apenas, os fatos narrados

²¹ Rosenfeld, op. cit., p. 47, parafraseando Gustave COHEN em seu: *Histoire de la mise en scène dans le Théâtre Religieux Français du Moyen Âge*. Paris 1951, p. 71.

abarcavam uma amplitude de acontecimentos e episódios que ultrapassavam largamente o estrito da vida de Cristo. Eram narrativas de grandiosidade bíblica, das origens ao fim, do berço ao túmulo e enriquecidas de episódios não rigorosamente bíblicos, mas tirado da história e fundida ao gosto do Papado e da época. O resultado é um turbilhão de episódios que misturaria o elevado e o baixo, o burlesco e o sublime. Pelo caráter marcadamente popular do cristianismo e pela sua própria vocação em se afirmar como religião soberana e desejosa, portanto, da conquista de adeptos, a Igreja por fim conferiu ao teatro medieval um cunho ao mesmo tempo popular e marcadamente pedagógico com finalidade catequética, dando-lhe a função de veicular de modo dramatizado os seus discursos litúrgicos. Certamente que uma tal dramaturgia ao se construir inteiramente afastada do modelo grego clássico, com o qual mantém uma espécie de ruptura histórica, nasce sem o refinamento daquele clássico e sua precípua busca da **catarse**.

Em sua evolução, se o teatro medieval opera a transformação do clérigo em ator, isso não significa, todavia, que o ator medieval fizesse desempenho semelhante ao do ator moderno, do pós-Renascimento. Ele não exibia o exímio domínio de técnicas de introspecção para dar vida ao personagem ou criá-lo no palco com fins de gerar no espectador a ilusão de estar em presença da própria encarnação da personagem. Aliás, pela sua própria natureza, o teatro medieval não exigia tal ilusionismo: não havia a separação palco-platéia; freqüentemente, o espectador era partícipe como ator ou produtor dentro de uma manifestação; esse ator era apenas o portador da personagem. Além

disso, seria mesmo sacrílego que o ator pudesse se fazer muito idêntico a Cristo, aos Anjos, ao Espírito Santo e etc.

O público do teatro medieval não era alheio a um espetáculo que lhe era proporcionado, tal como sucede a partir da Renascença quando o teatro como fonte de lazer e prazer passa a ser vendido, como mercadoria produzida sob a forma de performance, em locais fixos adequados para a representação cada vez mais especializada. Além disso, o teatro medieval que freqüentemente se fazia apresentar em palcos e cenários móveis sobre carroças, desenvolveu o palco simultâneo e passou a usa-lo regularmente a partir do século XII. Desta época até o séc. XVI quando se estabelece a nítida preferência pelo palco à italiana, a encenação se fazia nessas séries de “mansões” (espécies de casas) dispostas lado a lado sob a forma de cenários previamente arranjados, nos quais se dispunham todos os lugares da ação e os elementos da cenografia tais como o crucifixo, o túmulo de Jesus, o trono de Pilatos, o céu, o inferno, e etc. Durante a representação os personagens iam se revezando ou se deslocando de uma mansão à outra, acompanhados pelo público e conforme as necessidades da seqüência cênica. Tal como Brecht fizera séculos mais tarde, neste desenrolar do “espetáculo” os atores que não estivessem eventualmente atuando poderiam descansar, muito naturalmente, sob as vistas dos expectadores. Nas suas origens, quando eram representações nos interiores das igrejas, a dicção do teatro medieval era monótona, lenta e salmodiante (Rosenfeld, op. cit.). Com seu deslocamento para o exterior das igrejas, como a representação em praça pública dificulta a fala com nuances

expressivas, resultou que o diálogo do teatro medieval passa a se fazer com uma dicção cerimoniosa; aliás, bastante adequado às narrativas que se propunha. Por isso, sob esses diversos aspectos, entre todos os teatros anteriores ao de Brecht, o teatro medieval é considerado o mais marcadamente épico, mesmo que tal caráter lhe seja uma espécie de imanência natural e não o resultado de uma busca com finalidades pré-determinadas, como o foi com a maior parte da produção épica do século XX e, mais precisamente, com o teatro de Brecht.

3.3 Do Renascimento ao Século XX

A Renascença é o vigoroso movimento artístico e cultural que surge na Itália do século XV, irradiando-se a seguir para toda a Europa, promovendo amplo florescimento da arquitetura, escultura, pintura, das artes decorativas, da literatura e da música, com reflexos nas ciências, na política e no teatro. Foi um fenômeno específico da civilização europeia moderna que, saltando por sobre o intervalo da Idade Média, retoma suas origens na civilização greco-romana da Antiguidade, civilização clássica da qual a Renascença pretendeu ser uma *re-naiscence*, isto é um renascimento. Na Renascença, ao mesmo tempo, de um lado se questiona os valores e ideais da Idade Média e de outro a Reforma combate a Igreja Católica. É uma época em que certa alegria de viver, disseminada em toda parte, também se manifesta no teatro. Os príncipes e os

ricos protegem os artistas e tomam distância da Igreja. Todos se voltam para um racionalismo que afirma a superioridade da razão, do pensamento humano.

Uma resultante genuína da fase inicial da Renascença sobre o teatro da Europa continental, foi a domesticação deste; sua conversão também em espetáculo para a corte, retirando-o em parte, portanto, do domínio exclusivo do povo, domínio característico do teatro medieval. Ainda é um período de poucas obras duráveis com essas características de teatro voltado para as elites, com destaque para *A Mandrágora*, de Maquiavel (1469-1527).

A Renascença inicia o moderno processo histórico de transformação do teatro medieval de um quase-rito em um espetáculo cujo paradigma é a busca do dramático aristotélico, isto é, do drama puro baseado na verossimilhança da representação com o representado. Não foi por acaso, portanto, que para isso a Renascença tenha desenvolvido palco à italiana e dele feito uso gradativamente mais freqüente, resultando na quase exclusiva preferência dedicada a esse dispositivo cênico, por boa parte do teatro ocidental destes últimos séculos.

O palco à italiana afasta o público da representação, forçando-o a uma apreciação apenas pela abertura da quarta parede, aumentando com isso o seu poder ilusionista sobre o público que passa a viver mais intensamente a ação cênica e a desmentir sua condição de expectador. Com o palco à italiana, qual a movimentação de personagens no interior da moldura de um quadro, cuja ilusão é reforçada pela profundidade criada pela perspectiva, o teatro clássico da Renascença completa a mais significativa mudança do foco de

suas criações, deslocando-o de sobre a Divindade e seu séqüito de Anjos e Santos para consciência humana, para o indivíduo com sua psicologia vivendo seus dramas e conflitos os mais diversos.

É certo que a transição do teatro da Idade Média em direção à plena supremacia do teatro “clássico” francês — supremacia que, não por acaso, coincide com o fechamento dos teatros elisabetanos por Cromwell — dá-se como um processo de substituição gradativa daquele teatro religioso medieval por formas cada vez mais refinadas e mais conformes ao espírito da Renascença. Nesse período, é inevitável a ocorrência de um teatro de certo modo híbrido, que ainda não está inteiramente despido de traços medievais e, ao mesmo tempo, já está de posse de conquistas renascentistas. É exatamente esse o tempo do teatro elisabetano e do grandioso teatro de William Shakespeare.

3.3.1 Shakespeare

Hoje, o nome de Shakespeare talvez agregue a maior unanimidade, jamais vista, no tocante ao reconhecimento da supremacia e grandeza de uma obra poética e dramática. Nascido na pequena Stratford-upon-Avon em 1564 ele viveu maior parte de sua vida em Londres, retornando a sua cidade natal antes de falecer em 1616. Além das conhecidas tragédias e de suas muitas comédias, essas últimas aparentemente marcadas pela influência do grande

comediante e seu amigo Ben Jonson, Shakespeare compõe um conjunto de dramas históricos muito próximo de crônicas, o gênero popular eficazmente empregado por Christopher Marlowe, que refletia a necessidade de um povo mergulhar em seu passado para encontrar exemplos heróicos, na época em que a nação joga uma cartada decisiva: enfrenta e derrota a Invencível Armada espanhola que lhe ameaçava um ataque em missão punitiva, em 1588.

De *Rei João* a *Rei Henrique VIII*, passando por *Rei Ricardo II*, dois *Henriques IV* (em duas Partes), *Henrique V*, os três *Henriques VI* (em três Partes) e *Ricardo III*, são quase três séculos de história inglesa que Shakespeare transforma numa espécie de crônica dramática. Com essas obras Shakespeare como que procura que a história forneça lições tanto para o povo quanto para os reis.

Sob muitos aspectos a atmosfera da representação no teatro elisabetano, inclusive no The Globe de William Shakespeare, evidencia o caráter fortemente épico desse teatro da Renascença Inglesa. Observe-se a amplitude histórica e social dos enredos de Shakespeare, nos seus chamados dramas históricos, por exemplo, quando abarcou trezentos anos da história inglesa. Ou, então, como em suas tragédias construiu personagens atípicos como um Hamlet ou grandes personagens como um Otelo, mas sempre inseridos em tramas de fatos e eventos de grandiosidade, que escapam em muito o universo estrito das singularidades internas de tais grandes personagens. O uso freqüente de textos ou discursos narrativos até mesmo renunciando fatos e situações, cortando nitidamente a grande trama em

espécies pedaços ou fatias de drama, constituem indícios inequívocos da distância entre essa dramática e o chamado drama clássico aristotélico.

Mas, além dos indícios acima evocados, a própria dramaturgia shakespeariana — entenda-se por dramaturgia o vasto universo dos modos, meios e recursos empregados na estruturação da representação espetacular — também se constitui em rica fonte de variados fatores de distanciamento épico. O ambiente que possuía galerias para acomodar em nível mais elevado damas e ricos burgueses, também acomodava em seu piso o povo que se empilhava ruidoso, que comia e bebia entre aplausos e apupos. Quando ao terceiro sinal das trombetas o espetáculo se iniciava, imagine-se o ritmo bastante rápido do jogo, as danças, a figuração freqüentemente numerosa, as fanfarras ou as canções acompanhadas pela viola. Se o público se emocionava, ele também encorajava os atores, interpelava os heróis e dialogava com os palhaços, que não eram poucos no teatro elisabetano. Enfim, um teatro no qual se fundiam ignorantes e letrados, o simples e o refinado, o popular e o aristocrático em choros sem vergonha e risos escancarados.

Em conclusão, há indícios de que no teatro de Shakespeare havia uma espécie de equilíbrio entre elementos bem visíveis da cultura teatral do período clássico da Antiga Grécia, que a Renascença estava em vias de processar e que em breve seria levado ao paroxismo pelo teatro francês, e um teatro que, sob muitos aspectos, lembra exatamente os traços não essencialmente dramáticos da tragédia grega: as fabulações de dimensões históricas; os prólogos; os comentários antecipando explicações sobre fatos e eventos a

serem representados, fundidos numa ambiência ainda rica do caráter popular do teatro medieval, para o qual, aliás, muito contribuía o seu palco avançado sobre o público que aproximando o ator reduzia o encanto ilusionista do personagem.

3.3.2 O teatro oriental

Quando a história registra que o teatro ocidental nasceu com o teatro grego dos séculos IV e V a C., ela também convencionou que aquela forma particular de espetáculo é paradigma para aquilo que na moderna cultura ocidental seria designado por teatro.

De que era feito o paradigma? Basicamente: de um espaço definido, adequadamente construído para o desempenho da função espetacular e para a acomodação dos assistentes; de uma narrativa, previamente estabelecida em detalhes, de um conjunto de fatos mais ou menos ficcionais; pelos atores, que em atuação sustentam os personagens, isto é, fazem imitações de homens, de heróis, de semideuses em ação, enquanto apresentam a narrativa. Mas, o mais essencial nesse modelo de espetáculo, aquilo que o distingue da dança, da música ou da pantomima, por exemplo, é a **forma dialógica** com a qual seus atores constroem e apresentam a narrativa. É pelos diálogos que o dramático — seja trágico, seja cômico — adquire seu mais nítido contorno e dessa nitidez tira sua força expressiva.

Na segunda metade do século XIX, depois de mais de duzentos anos de isolamento, com a queda do shogunato, o Japão abre-se ao ocidente e lidera o processo de aproximação do oriente com os Estados Unidos e com a Europa. Durante a participação japonesa na Feira de Paris de 1876 os espetáculos cênicos apresentados causaram enorme admiração e a partir de então a arte espetacular do oriente passa a influenciar profundamente o teatro ocidental.

Como a arte oriental evoluiu por vias próprias e pouco ou nenhum contato teve com teatro grego, nela o diálogo não teve a importante função definidora da forma teatral da arte ocidental. Em compensação, a arte ou teatro oriental — observada a diferença entre o padrão ocidental de teatro como espetáculo essencialmente dialógico e o que se poderia chamar de teatro oriental — desenvolveu ao máximo, técnicas e meios de expressão essencialmente visuais, baseados na música, dança, na mímica e no uso de máscaras, que conduziram ao aperfeiçoamento da expressividade corporal de seus atores em níveis desconhecidos no teatro ocidental. Seria como se nesse teatro a arte consistisse em “falar” com o corpo.

E essa influência se deu mesmo a despeito de os espetáculos nipônicos trazidos ao ocidente nas décadas seguintes estarem bastante ocidentalizados. Foi o kabuki, por exemplo, o gênero teatral japonês que mais se aproximava do teatro realista ocidental do início do século XX, que, usando freqüentemente um repertório ocidental do qual faziam adaptações, mais se fez presente nos palcos ocidentais da época. Mas, esse teatro era altamente estilizado exatamente pelas influências de outros dois gêneros de espetáculos muito

populares no Japão: Pelo teatro nô, uma espécie de drama lírico, que aflora no Japão do século XIV; e pelo teatro japonês de bonecos, cuja origem se situa no século XI e que, na segunda metade do século XIX, recebe o nome de bunraku, em homenagem ao grande titereiro Uemura Bunrakuken.

Desde suas origens, o Nô é uma arte cênica altamente plástica que se faz de coreografias e pantomimas costuradas pela música, na qual o texto dialógico às vezes tem mera função acessória de agregação daquelas artes. Ela é conduzida por atores masculinos portando máscaras representativas de divindades, sendo tais máscaras uma espécie de índice supremo — no sentido semiótico do termo — do complexo universo de sentimentos a ser exteriorizado ou “materializado” pelo corpo em ação. No teatro nô os deuses descem à terra e encarnam nos atores. (Kusano, 1988, p. 53).

Para os nossos objetivos de evidenciar que na virada para o século XX a arte cênica oriental influenciou sobremaneira o teatro ocidental, em particular, a um teatro de vanguarda que opunha ao vigente espetáculo intimista — naturalista ou expressionista —, um teatro ‘sócio-pedagógico’ de forma épica na linhagem Meyerhold – Piscator – Brecht, nos interessa evidenciar o caráter não ilusionista daquela arte oriental. Essa assertiva, de modo conciso, encontra-se no texto que segue, de Yasuco Kusano:

Diferentemente do coro grego que representa uma personagem, por exemplo, a voz do povo, o coro do nô, composto de 8 a 10 pessoas, não tem voz própria, não toma parte na ação, apenas canta os sentimentos das personagens e narra ou descreve no lugar do

dramaturgo. (...) O teatro nô, como o candomblé, é um ritual que possui um código, a linguagem da dança, constituída de gestos hieráticos, solenes, propositalmente incompreensíveis aos leigos e acessíveis apenas aos iniciados. Por exemplo, no choro verdadeiro a pessoa verte lágrimas, soluça e estremece, enquanto que no ato de chorar no nô — shion — o ator apenas inclina ligeiramente a cabeça para a frente, levantando uma mão frente aos olhos abaixados.

(Kusano,1988, pp. 47-53).

Para concluir, todos os atores do nô são homens, mas isso em nada impede a recorrência de personagens femininos. Do contraste entre a máscara feminina e a voz masculina produz-se, em definitivo, um efeito de distanciamento (estranhamento) que reforça o caráter de criação ritual espetacular e retira toda possibilidade de envolvimento ilusionista do espetáculo nô.

A outra grande vertente da arte cênica japonesa, o bunraku, é uma arte de narração pelo uso de bonecos, que nos séculos XV e XVI se especializa na representação da lenda da princesa Jôruri — conto sobre o amor da princesa pelo guerreiro Ushiwara, popularizado em fins do século XV por monges itinerantes. Diferentemente do nô que é mais lírico, o bunraku sempre foi essencialmente narrativo, pelo jogo altamente estilizado de bonecos no ambiente musical gerado por um instrumento de cordas, o shamisen. No bunraku, ao contrário do que ocorre com espetáculos de fantoches ou de marionetes, não há nenhuma preocupação em se mascarar a presença dos manipuladores, às vezes, mais de um por boneco. Essa evidencia de que os bonecos não falam por si mesmos, a forma narrativa de apresentação do

enredo e o fato de que tanto o narrador quanto o tocador do shamisen estão sempre à vista da platéia, à direita do palco, fez do bunraku um espetáculo nada ilusionista e muito rico de ensinamentos aos diretores ocidentais das primeiras décadas do século XX.

Tal foi o caso de V. Meyerhold, Max Reinhard, Brecht e Paul Claudel, nomes ligados a práticas teatrais às vezes diversas, quando não antagônicas. O que denuncia a enorme influência daquela arte sobre a cena ocidental do período: quaisquer que tenham sido as vias, os meios de acesso e as motivações que os levaram ao contato tão estreito com uma arte até então desconhecida.

3.3.3 Vsevolod Meyerhold

Karl Fiodor Kasimir Meyergold nasceu em Pensa, na Rússia Central, em 28 de janeiro de 1874. Ao atingir 21 anos muda-se para Moscou onde, em 1896, ingressa na Escola Dramática Filarmônica de Moscou, dirigida por Nemirovitch Dantchenko e, simultaneamente, assiste as representações da Sociedade de Arte e Literatura, porque admira seu diretor Konstantin Stanislavski. Quando Dantchenko e Stanislavski fundam, em 1898, o Teatro de Arte de Moscou aceitam Meyerhold para lá se formar e trabalhar como ator.

Sua primeira grande experiência teatral foi como ator dirigido pelo jovem K. Stanislavski, que viria ser um dos mais influentes diretores de teatro do século XX. Suas inquietações próprias de um espírito criador, no entanto, o levaram rapidamente do entusiasmo inicial pelo Teatro de Arte à constatação

do que ele chamou de “naturalismo limitante” do teatro de Stanislavski. Em 1902 deixa o Teatro de Arte, constitui seu próprio grupo a Sociedade do Drama Novo e, a partir de então, passa a dedicar-se cada vez mais ao ofício de encenador; ofício que assume com quase exclusividade, a partir de 1918.

Entre 1902 e 1918 dedica-se à experimentação teatral. Nos primeiros anos desse período trabalha em montagens que são levadas aos teatros das províncias Russas mais próximas de sua cidade natal. Em seguida, mais uma experiência em Moscou quando Stanislavski lhe convida para dirigir o Estúdio de Teatro — um teatro-escola, espécie de braço experimental do já famoso Teatro de Arte — onde, segundo o próprio Meyerhold, realiza uma curta experiência, mas rica de ensinamentos. Seguem-se anos de atividades nos teatro imperiais, até o advento da Revolução Russa, que o coloca no epicentro de um rico e convulsionado movimento artístico.

A partir de então, passa a cumprir no teatro funções similares, em importância e objetivos, às que no cinema eram desempenhadas por seu amigo e discípulo S. Eisenstein. Meyerhold foi dos primeiros grandes representantes do mundo artístico a responder sem reticências aos apelos de colaboração vindos do incipiente governo bolchevista, aonde vem desempenhar, oficialmente, funções de reorganização do sistema teatral do País. Durante duas décadas (1918-1938), Vsevolod Meyerhold foi o grande nome do teatro russo, assim como Eisenstein o foi para o cinema. De ambos, aliás, o regime e a situação exigiam um desempenho à altura dos grandes desafios da jovem nação soviética.

Então, tendo acumulado vasta experiência e com poderes de iniciativa, ele se lança na criação de um teatro “revolucionário” que fosse instrumento de agitação e propaganda. Para isso, recupera o farsesco comum nos espetáculos de feiras e festas populares sem, no entanto, abandonar o heróico e o grandioso.

Nina Gourfinkel, tradutora e organizadora de *Meyerhold*, e A. Rosenfeld nos fornecem, em algumas poucas passagens, densas sínteses sobre os experimentos e os resultados obtidos pelo grande encenador que foi Meyerhold. Por exemplo, na apresentação do *Meyerhold*, de N. Gourfinkel encontramos:

Meyerhold teve todo o tempo e todas as possibilidades de formular e experimentar os problemas do teatro de agitação política... No domínio das formas cênicas foi a utilização de procedimentos truculentos e chocantes de um efeito imediatamente perceptível. Ele tratou de formar um novo ator, apto a essa arte e aberto à comunicação com o público, palavra de ordem de seu novo teatro. O conhecimento de técnicas do extremo oriente e latinas, combinadas com os procedimentos refinados do romantismo alemão... levam-no, para conduzir o público no jogo teatral, à usar da ironia com momentos de ilusão... que no fundo não é outra coisa que o distanciamento brechtiano.

(Gourfinkel, Nina. In: *Meyerhold*, 1963, p. 16)

Em seus escritos sobre o teatro naturalista Meyerhold pontua exatamente que tanta perfeição na reprodução detalhada da realidade resulta numa sobreposição exagerada de detalhes naturais nos figurinos, cenários e objetos de cena, os quais liberam a mágica atuação da imaginação do espectador de qualquer atividade e, mais grave, ofusca assim a percepção dos

estados de alma dos personagens e dos grandes e principais contornos temáticos das boas obras dramáticas. Sua reação ao “naturalismo limitante” fica, assim, bem clara: pelo menos em uma primeira fase trata-se de recuperar ao drama realista dos grandes autores da época, tais como Tchekhov, Ibsen, Maeterlinck, o que a dramaturgia realista tinha ofuscado por seus excessos. A tarefa do novo teatro seria expressar a riqueza contida nos diálogos interiores criados pelos dramaturgos, mas, esquecidos por uma má dramaturgia.

Dócil à vontade do autor, o diretor põe uma ponte entre o espectador e o ator imprimindo aos movimentos e às poses do intérprete o desenho que ajudará o espectador penetrar em seu diálogo interior.

(Meyerhold, 1963, p. 39)

Já em outra passagem, como a que segue, por exemplo, Meyerhold revela nitidamente sua busca por um teatro não ilusionista muito próxima daquela que seria a posição de Brecht:

A nova encenação obriga o espectador a completar com sua imaginação as alusões feitas em cena... O espectador não esquece um instante que tem diante de si um ator em ação, como o ator não esquece um instante que trata de cores como em um quadro... Seguidamente, mesmo, quanto mais se parecer com pinturas mais o sentimento da vida é potente... [a nova dramaturgia] luta contra procedimentos de ilusão.

(Meyerhold, op. cit., pp. 42-43)

Exatamente para atingir os objetivos de uma arte capaz de exteriorizar o diálogo interior, Meyerhold consagra especial atenção à formulação do perfil do novo ator para essa nova dramaturgia. Foi dos mais fecundos pesquisadores

das técnicas de interpretação e para isso muito se valeu de observações e estudos sobre o espetáculo oriental.

O novo teatro espera o novo ator armado de conhecimentos especiais nos domínios musical e plástico.

Meyerhold, op. cit., p. 60)

Ele parece atribuir maior importância aos gestos, isto é, ao desempenho corporal, que à palavra. O corpo e suas possibilidades de movimento constituiriam o fundamento da nova teatralidade.

A lei fundamental da biomecânica é muito simples: o corpo inteiro participa a cada de nossos movimentos. Em seguida não mais que estudos, exercício, aperfeiçoamentos.

(Meyerhold, op. cit., p. 287)

Em maio de 1925 Meyerhold encena em Moscou a peça *Le Mystère – Bouffe*, escrita por Maiakovski. Tratou-se de uma representação heróica, épica e satírica, sobre a qual, aliás, é ilustrativo um texto de Maiakovski, porque evidencia a semelhança entre o teatro político de Meyerhold na Rússia e o teatro de *agitprop* de E. Piscator na Alemanha:

O Mistério ¾ Burlesco é nossa grande revolução condensada graças ao verso e a ação teatral. O mistério é o que a revolução tem de grande, o burlesco o que ela tem de ridículo. Os versos da peça são palavras de ordem de comícios, gritos de rua, a linguagem dos jornais. Sua ação é o movimento da multidão, o choque e classes, a luta de idéias — o mundo em miniatura representado num circo.

(Meyerhold, op. cit., p. 147)

Desde muito cedo Meyerhold reage ao teatro ilusionista praticado pelo Teatro de Arte de Moscou. No início suas pesquisas se voltam à eliminação do que se poderia chamar de excessos naturalistas, que atuariam no sentido de destacar detalhes secundários como a perfeita reprodução de ambientes e figurinos e pela busca, pelo ator, da expressividade facial. Em oposição, Meyerhold buscou uma dramaturgia que permitisse na encenação dos grandes escritores realistas a revelação ao espectador das grandes idéias gerais veiculadas nas peças desses escritores. Para isso, permitiu-se uma boa assimilação da influência que o teatro oriental exerceu sobre o teatro europeu do início do século XX.

Na maturidade, aproveitando as possibilidades quase ilimitadas de pesquisar e experimentar que seu prestígio político lhe conferia, revoluciona o teatro russo, com reflexos profundos sobre cena ocidental contemporânea:

Antiilusionista... aboliu a cortina, os bastidores, empregando uma cena espacial destinada a criar novas relações entre palco e público. A cena, despida de todos as convenções realistas, ostentava estruturas geométricas, cubos, escadas, arcos, tudo dinamizado pelos movimentos de discos giratórios, planos e escadas rolantes, terraços com deslocação vertical, paredes rotatórias, guindastes; movimento horizontal e vertical em que se integravam os próprios atores... Na adaptação e encenação de um romance de Ostrovski projetou as recordações de um moribundo numa tela colocada por trás do personagem.

(Rosenfeld, op. cit. pp. 116-17)

Observe-se que uma tal síntese do teatro de Meyerhold — referindo-nos à citação do texto de Rosenfeld — poderia, *ipsis literis*, ser perfeitamente

dedicada à descrição de teatro de Piscator, sem suscitar discordâncias; tal era a proximidade estética e a afinidade político-ideológica entre ambos. Talvez não se possa dizer o mesmo das afinidades entre ambos e Brecht.

3.3.4 Erwin Piscator (1893 - 1966)

Terminada a Primeira Guerra Mundial, a Alemanha faminta e politicamente convulsionada tinha suas atenções divididas entre a Rússia revolucionária — onde repousavam as esperanças da humanidade na construção de uma nova ordem social — e o sonho de reviver as glórias passadas do Sacro Império Romano Germânico²².

Essa Alemanha, porém, vivia uma incansável atividade artística. Dadaístas, futuristas, surrealistas, por exemplo, sonhavam que a arte, de alguma forma, provocaria uma nova revolução do homem, com outras armas que não as políticas ou sociais.

Nesse ambiente, o expressionismo também despeja seus ingredientes: O ego era o elemento central de uma nova teoria na qual a **consciência** e o **eu** desempenhavam o papel de criadores do universo. O idealismo subjetivo era reabilitado e o senso de **objetivo**, tão caro ao cientificismo naturalista, devia ser eliminado. No expressionismo, o irracional, o inconsciente, o reprimido, o mundo dos sonhos, enfim, todos estes elementos do universo freudiano, estão

²² São quase mil anos de história. O Sacro Império Romano Germânico durou de 962 a C. até às guerras napoleônicas em 1806.

como que fundidos em um plano temático centrado em subjetividades. Já no plano da forma da representação prepondera a descontinuidade com sua lógica interna própria, o fluxo da consciência, o diálogo interno, a dissociação, as elipses de tempo e espaço; tudo utilizado para compor um retrato e uma história da alma. A realidade interna é exposta por meio do símbolo, o personagem torna-se abstrato porque é concebido como universal, isto é, como tipo.

Nessa mesma Alemanha, como reação e ao mesmo tempo convivendo com o movimento expressionista, surge um movimento autodenominado realismo social, cuja meta era apresentar o “momento histórico” sob o foco de uma ideologia que valorizasse o técnico-científico e se identificasse com valores da vida norte americana, configurada por palavras-chaves como eficiência taylorista, behaviorismo watsoniano, funcionalismo, jazz, maquinaria, tecnologia e, acima de tudo, pragmatismo. No pano de fundo deste movimento estava o triunfo da tecnologia moderna, amparado por um período de relativo equilíbrio econômico na Alemanha. Este movimento prolonga e dá nova atualidade à postura realista no plano da estética, postura pela qual, de preferência, tudo deveria ser pautado por acontecimentos reais, de impacto social, que devem ser mostrados em si mesmos.

Contra o expressionismo, que inflacionava o eu e tudo fazia depender da subjetividade, a nova objetividade tudo concentrava no conceito de objeto, ou melhor, no tornar o objeto todas as coisas, inclusive o elemento subjetivo.

(Bornheim, 1992, p.136)

Este movimento tinha no teatro uma de suas melhores arenas e revelou-se particularmente bem na figura de Erwin Piscator, que pode ser considerado o criador do moderno teatro épico. Piscator exerceu profunda influência sobre Brecht, como confirma reiteradamente o próprio dramaturgo ao longo de seus escritos.

Foi Piscator que iniciou a tentativa mais radical para dar ao teatro um caráter didático. Eu participei de todas as suas experiências, e não há uma que não vise desenvolver a função didática da cena. Tratava-se, expressamente, de dominar sobre o palco os grandes conjuntos temáticos de nossa época: as lutas pelo petróleo, a guerra, a revolução, a justiça, a questão racial, etc... Me é impossível enumerar aqui todas as invenções as quais Piscator recorreu ao mesmo tempo em que ele utilizava a quase totalidade das conquistas da técnica moderna para levar sobre cena os grandes temas contemporâneos... O emprego do cinema como quadros de fundo cujo papel lembram aqueles do coro grego; esteiras rolantes que dando mobilidade ao palco permitiam o desenrolar de processos épicos, tais como a marcha na guerra do bravo soldado Schweyk... Até o presente, estas invenções não foram retomadas pelo teatro internacional.

(I, 284)

Chama atenção, como o teatro de Piscator fora profundamente influenciado por dois dados então completamente novos: a presença do público operário e da máquina. Não se tratava somente de introduzir novidades técnicas, como a esteira rolante e o palco giratório, mas de transformar tecnologicamente a realidade cênica. A cena simultânea é reinventada e o filme, introduzido no espetáculo. À falta de peças que correspondessem às suas necessidades, Piscator reinventou o formato de revista. O teatro de

revista não conhece unidade de ação e busca os seus efeitos justapondo diferentes domínios da ação espetacular como música, canção, acrobática, desenho em bosquejos, esporte, projeção de filmes, cenas com atores, diálogo com o público e etc. Aparentando ingenuidade pelo modo direto de sua apresentação, explora o interesse do público por tiradas sarcásticas ou irônicas relacionadas à vida íntima ou a feitos de personalidades em destaque, isso tudo sem muito escrúpulo no uso de suas possibilidades e na busca da popularidade.

Este teatro de mensagem deveria ser dirigido, na concepção de Piscator, de forma simples e concreta, “como um manifesto de Lênin”, para um novo público. Assim como Piscator transformava o palco numa casa de máquinas, fazia da platéia um salão de encontros. O palco assumia a tarefa de induzir a platéia 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-se à vida e dela participar ativamente.

Erwin Piscator, juntamente com o atuante Meyerhold dos primeiros anos da Revolução Russa, foram dois grandes pré-cursors do teatro não ilusionista do século XX, a despeito das diferenças entre as estéticas de um e de outro. Enquanto em Meyerhold o uso de novos recursos técnicos — filmes, palco giratório, esteira rolante e etc. —, o abandono do palco à italiana, e o desempenho dos atores estilizado de modo bastante próximo ao do teatro kabuki, era aproveitado para superar as limitações da encenação realista que

lhe parecia incapaz de fornecer ao público toda a riqueza de dramas reconhecidamente realistas — de Tchekhov, Ibsen e Maeterlinck, por exemplo. Já em Piscator o palco foi transformado em instrumento de ação política e nele preponderava a narração mais nitidamente épica.

Como Brecht, porém, tinha a preocupação de reavivar o drama e não de excluí-lo de cena como ocorria nas revistas de Piscator, tratou, em certa medida, da recuperação de elementos dramáticos para esse então chamado **teatro épico**.

Concluindo, a história mostra que o distanciamento, como propriedade do épico, se fizera presente no drama e na dramaturgia de diferentes épocas e lugares. Também, ao mostrar que essa recorrência do épico sempre se dera em função do caráter pedagógico das representações, ela fundamenta a idéia de que o distanciamento é necessário à reflexão. Essa, aliás, é a idéia central do pensamento de Brecht e o motivo de sua busca por outros meios de distanciamento (além do épico); idéia que também vai marcar a televisão e o cinema com pretensões pedagógicas e/ou didáticas.

Outrossim, esta breve história do épico e do dramático anterior a Brecht faz um inventário de técnicas e meios de distanciamento, eventualmente passíveis de adequação ao uso no ensino por televisão.

4 BRECHT: ÉTICA, ESTÉTICA E PEDAGOGIA

Há estudos que indicam que uma forte motivação prévia do aprendiz, como, por exemplo, a crença na ascensão social via escolarização, é um fator determinante da maior eficácia dos processos (meios, técnicas e aprendizado) de ensino. De qualquer modo, havendo ou não tal motivação, entre as qualidades mais exigidas nos referidos processos está a de que seus meios e técnicas devam ter a capacidade de gerar e sustentar o interesse do aluno pelos discursos e/ou vivências que lhe são direcionadas. E isso também é o que se espera dos programas de ensino televisivo.

A observação do *Telecurso 2000* revela que, em algum grau, ele incorpora elementos formais de narrativa épica e dramática cujas origens, como vimos anteriormente, remontam aos antigos gregos. De modo menos evidente, revela também que ele parece incorporar traços das técnicas de representação que foram desenvolvidas por Brecht com vistas à produção artística do chamado efeito de distanciamento. É de se supor que com tais incorporações os idealizadores e produtores do *Telecurso 2000* tenham buscado eficácia didática, pela neutralização da aridez inerente à transmissão de determinados conteúdos — inevitável quando se trata, por exemplo, do ensino da matemática e das ciências naturais — com alguma dose de

atratividade e encantamento sobre o aluno telespectador. Não se quer dizer com isso que estejamos diante de uma deliberada transposição para a TV da ideologia brechtiana, mas, apenas, de uma apropriação daquilo que tendo origem na história da arte e do saber é elemento difuso da cultura do presente.

O que a mesma observação não revela é que esse universo cultural da atualidade, no qual o *Telecurso 2000* se inscreve e do qual ele é feito, é resultado de séculos de história de idéias éticas e estéticas, para a qual o séc. XX foi dos mais fecundos. Nos dois capítulos precedentes, percorremos um pouco dessa história perseguindo a evolução do épico e do dramático no teatro, desde suas origens até o fim do séc. XIX. Este quarto capítulo (*Brecht: ética, estética e pedagogia*) aborda o séc. XX concluindo o percurso dessa história da cultura onde *Telecurso 2000* é um pequeno recorte. Ele focaliza o realismo, o expressionismo e, principalmente, a obra de Brecht, três eventos historicamente seqüenciados que tiveram decisiva importância na geração da cultura e da arte contemporâneas, particularmente pela influência que tiveram sobre o teatro e o cinema, com reflexos sobre a televisão.

4.1 Sobre a ética e a estética

A ética e a estética, produtos da consciência humana, são ideologias²³ com funções e caracteres distintos. Enquanto a estética se relaciona às artes

²³ Por “ideologia” entenda-se pura e simplesmente ‘conjunto de idéias’; portanto, algo sem qualquer conotação pejorativa e distante da acepção de pensamento anticientífico, que freqüentemente se dá ao termo.

(idéias sobre o belo), os homens formulam idéias éticas (idéias de justiça) para serem desenvolvidas e cristalizadas com força de lei, expressa ou não, no espaço do jurídico. É da natureza das idéias éticas tenderem à universalização invadindo e permeando, com primazia, todos os espaços ideológicos: da política às crenças religiosas passando pelas artes e pelas ciências; enfim, permeando toda a cultura²⁴.

A primazia do ético ante o estético parece acontecer também no âmbito do indivíduo. Exceto, talvez, entre os artistas, indivíduos que se especializam na criação de valores estéticos, para os quais a interação entre o ético e o estético é sempre tão imediata e permanentemente intensa, que da aparente fusão desses espaços pode resultar a impressão de primazia do estético sobre o ético²⁵.

Se for assim, somente quando acontecer com o artista o que se dá na esfera social, isto é, a separação e a primazia do ético ante o estético, então, necessariamente, por exigência daquele corpo de idéias de justiça, ele dirige o foco de sua ação para o âmbito da sociedade, da qual, em conseqüência, sua arte passa a conter um variado grau de explicações. Tal foi o caso de Brecht,

²⁴ O fato de tanto o movimento barroco quanto o romântico que o sucedeu se darem sobre o pano de fundo da mesma ética cristã — ética, aliás, vivamente espelhada por aqueles movimentos estéticos — evidencia o caráter universalista da ética e sua primazia ante a estética.

²⁵ Aliás, essa inversão está na origem da ideologia estética da ‘arte pela arte’ e, ao mesmo tempo, explica o paroxismo almejado pelo formalismo de parte importante da produção artística contemporânea, movimento caracterizado por uma espécie de aparente retorno à subjetividade do genuíno expressionismo, mas destituído das motivações éticas típicas daquele movimento.

para quem a nítida primazia de uma ética marxista foi determinante para sua estética.

4.1.1 A ética e a estética no Realismo.

Todo desenvolvimento técnico-científico, tal como o iniciado na Europa com o Renascimento, fez-se acompanhar de uma evolução correspondente no plano das ciências e, por extensão, nas bases mesmas do chamado pensamento científico, em sua epistemologia. Na última metade do século XIX, todo o mundo ocidental tendo a Europa como centro econômico, político e cultural, experimenta o uso cada vez mais disseminado dos resultados do progresso técnico-científico, obtidos até então na forma de variada maquinaria e equipamentos, o que permite vislumbrar mudanças radicais nos hábitos e modo de vida. Ao mesmo tempo, no plano sócio-econômico, a disponibilidade de tais conquistas parece distante do alcance da ampla maioria da população dos diferentes países, o que constituía as causas do permanente estado de conflito social em que se viam mergulhados os países mais desenvolvidos do ocidente, naquele período.

Do próprio progresso já então atingido e, principalmente, da possibilidade de universalização de seus benefícios em escala social, situação sequer imaginada anteriormente, nasce o caráter cientificista do pensamento erudito da época, tanto nas academias quanto fora delas. Isso se dá como se tal cientificismo fosse o caminho e a garantia àquela pretendida universalização

e, por essa via, condição de humanização. Do meio acadêmico francês, principalmente, emana essa supremacia do cientificismo determinista que assume as feições nítidas de positivismo, espécie de último estágio da revolução iniciada com Descartes, com reflexos em todo o ocidente.

Num tal contexto, toda epistemologia tende a se parecer com ‘uma busca intransigente dos nexos causais do universo a partir do empírico, isto é, da experimentação’. Essa busca da verdade empírica que, inclusive, ultrapassa as fronteiras do estritamente técnico-científico, espalhando-se por todas as esferas da vida social, notadamente na política e nas artes, é a mesma “verdade científica” que vai fornecer legitimidade tanto ao socialismo científico e ao materialismo histórico de Karl Marx quanto ao naturalismo de Émile Zola, por exemplo.

O naturalismo, que teve em Zola um de seus ícones, foi parte de um amplo movimento ideológico atuante no espaço das artes que impôs como tarefa exibir o mais acabado domínio do homem sobre a natureza, na crença de que somente de tais exposições emergiam as inevitáveis verdades científicas fazedoras de justiça social. Nele, ao mesmo tempo em que o adequado uso de técnicas e instrumentos possibilitava a reprodução fiel à natureza das coisas, subsistia a idéia de que somente essa perfeita reprodução então possível, permitiria a revelação de verdades objetivas, inclusive as verdades sobre as causas últimas das injustiças e opressões que compunham as razões mais primárias da infelicidade humana; portanto, tudo em perfeito nexo causal. Tal é

o que se poderia chamar de núcleo ético-estético comum ao realismo e ao naturalismo.

Observe-se que o naturalismo francês, para o qual

nada transcende os limites do social observável e da evidência do biológico,... [para o qual] a verdade é [seria] o domínio do plenamente averiguável

(Bornheim, 1992, p. 17-18)

seria, pelo seu radicalismo, diferente de seu correspondente nos demais países. Mas, esse naturalismo foi apenas uma manifestação mais radical de um fenômeno que cobriu grande parte da Europa, e mesmo de parte das Américas, em praticamente todas as artes, com nuances estilísticas determinadas seja por influências culturais de caráter regional ou nacional, seja por fatores advindos da esfera individual de cada artista; em outros termos, o radical naturalismo francês foi, por assim dizer, um caso singular de um fenômeno mais abrangente, o fenômeno do realismo.

O caso da Alemanha é particularmente ilustrativo. Profundamente influenciado pela dupla Kant-Hegel e, por isso, incapaz de renunciar à sua vocação historicista, o realismo alemão invocava uma espécie de consciência histórica que exigia a inserção do universo do indivíduo com sua possibilidade de julgar, fazer juízo de valor e atuar. Com isso, ao ampliar o foco da problemática estética para além do “estritamente causal na esfera do social” que é da postura mais tipicamente naturalista, o realismo germânico alcançava uma abrangência que incluía também a esfera do indivíduo, “o fazedor da

História”. Isso, desde a criação da filosofia clássica alemã passando por Marx e chegando até Brecht, entre outros.

Em conseqüência, o teatro da época, portanto pouco antes dos adventos do cinema e da televisão, com essa estética realista pretendia que a imitação dos fatos e eventos narrados ultrapassasse a simples verossimilhança aristotélica para chegar tanto quanto possível à reprodução detalhada dos elementos da dimensão espaço-temporal da narrativa; isto é, da reprodução em todas as minúcias físicas dos atos e fatos narrados. Ora, uma tal reprodução tão minuciosa da realidade **natural** para ambientação da narrativa dialógica do teatro, corresponde precisamente a uma oposição a toda ocorrência de elementos não dramáticos da encenação, do que resulta, tal como na Renascença, mas, por vias diversas, que o teatro realista aqui referido faz um retorno ao “paradigma aristotélico” do drama e da dramaturgia. De fato, um forte apelo ao dramático se faz, assim, presente nesse estilo realista de representação, ao mesmo tempo em que boa parte dos artífices desse realismo, agrupados em torno da figura de Victor Hugo, preconiza, não por acaso, o mais amplo resgate dos valores da Renascença, num movimento denominado Renascentismo, na França de meados do séc. XIX.

Note-se que independentemente do movimento realista (ou naturalista), a simples possibilidade de ocorrência de qualquer arte em todo tempo ou lugar, sempre se deu com algum grau de maior ou menor realismo, no sentido de que foi sempre possível estabelecer nexos de dependência entre as artes das diferentes épocas e as correspondentes realidades ditas históricas nas quais

essas artes se encontravam inseridas. Todavia, há um traço que distingue o movimento realista da arte moderna, que tem seu apogeu na segunda metade do século XIX, do realismo em geral. No movimento realista subsiste, como motivação ética, a idéia de um necessário compromisso da estética com a verdade científica. Desse, decorre que a busca da reprodução perfeita da realidade — reprodução tornada possível pela disponibilidade de uma grande variedade de recursos técnicos — é condição para a consecução do objetivo supremo e fim último da criação artística, de realizar obras com imanências ‘naturalmente’ humanistas.

Mas, foi no cinema²⁶ e na televisão que a arte realista encontrou seu suporte ‘natural’ de veiculação. Mais uma vez apoiado no progresso técnico que transformou a fotografia em cinema e inventou a TV, o estilo realista de representação não só se mantém como ganha vigor com o passar do séc. XX.

No cinema, a possibilidade de reproduzir planos²⁷ em excelente grau de correspondência entre a realidade espaço-temporal dos eventos registrados e as realidades suscitadas pelos registros, se constitui na suprema realização dos objetivos do realismo estético, pelo menos no aspecto reprodução tecnicamente perfeita da realidade. E a TV levou tal possibilidade de realismo ao paroxismo: (i) pela apropriação desse feito básico do cinema; (ii) pela sua

²⁶ Em *Marca visual*, Frederic Jameson (1995) reúne aprofundados estudos sobre relações ético-estéticas que destacam a importância do realismo, em 100 anos de história do cinema.

²⁷ Projeção de imagens fotográficas em movimento contínuo e em sincronia com sons e/ou ruídos que lhe sejam naturalmente associados.

maior versatilidade tanto de produção quanto de difusão dos registros; (iii) pela sua possibilidade de registrar e difundir em tempo real.

Hoje, a imensa variedade de produtos audiovisuais e cinematográficos disponibilizados diariamente a milhões de pessoas pelos cinemas, pelos videoteipes, pelas TVs abertas ou fechadas e pela internet, inclusive os programas de TV educativa é, em boa parte, mais ou menos rica de registros realistas. Mas é certo que a ocorrência quase inevitável de seqüências realistas em quase todas essas veiculações está apenas compondo um mosaico algo distante do realismo e do naturalismo presentes no teatro do séc. XIX. No plano da forma, por exemplo, o recurso a efeitos especiais na fotografia e nas imagens, assim como o recurso à edição e à mixagem de imagens e sons, que são historicamente tributários da simbologia expressionista, quanto mais são usados (mesmo que na costura de seqüências realistas na composição de um todo) mais distanciam o produto da forma tipicamente realista e do ideário estético do realismo que associava a evidência da verdade à simples evidência das coisas.

Talvez, na profusão audiovisual do séc. XX apenas a forma do módulo cinematográfico — ao lado do teatro — exibido nas tradicionais salas de cinema ou pela TV (seriada ou não) seja a que permite maior aproximação do produto ao ideário do movimento realista. Desse fato, aliás, é emblemática a filmografia dos diretores italianos como Luchino Visconti, Roberto Rossellini e Vittorio de Sica, realizada a partir de 1943. O comentário que segue, feito a propósito pelo crítico e teórico francês André Bazin, é ilustrativo dessa

proximidade entre o chamado cinema neo-realista italiano e a ética e a estética do movimento realista, nascido havia um século:

A composição [pelo cinema neo-realista] de sua imagem não é de modo algum pictórica, ela não acrescenta nada à realidade, não a deforma, muito pelo contrário, ela se esforça para revelar suas estruturas profundas, para fazer aparecer relações preexistentes que se tornam constitutivas do drama.²⁸

(Bazin, 1991, p. 69)

Concluindo, apesar de sua forte presença na arte e na cultura, especialmente no cinema e na TV, o realismo foi uma entre as muitas fontes do fabuloso sincretismo de idéias éticas e estéticas operado pelo homem do séc. XX; desse sincretismo também participam com destaque o expressionismo e a contribuição de Brecht. E, em todo caso, referências a esses três fenômenos estéticos parecem ser indispensáveis à discussão aprofundada dos meios audiovisuais (teatro, cinema e TV), seja como entretenimentos largamente apoiados na geração do dramático, seja como veículos na transmissão de idéias e/ou saber.

4.1.2 A ética e a estética no Expressionismo

Nos primeiros anos do século XX dá-se o esgotamento do positivismo cuja legitimidade se assentava no já elevado nível de desenvolvimento das

²⁸ Aqui, certamente “drama” em duplo sentido: o **drama** social ou humano que é objeto da representação e drama enquanto modo representação cinematográfica.

ciências naturais, então, as únicas reinantes no universo do saber científico, juntamente com as matemáticas. Para esse estiolamento foi decisivo o aparecimento das novas ciências sociais, da psicanálise, bem como o desenvolvimento da psicologia, como que a indicar um novo espaço de ocupações para o saber e para as artes: o universo subjetivo do interior do indivíduo. Considere-se ainda que foram nesses anos que a física teórica consolidou e divulgou as bases de suas duas maiores realizações desde Newton: a teoria da relatividade de Einstein e a teoria da incerteza de Heisenberg que estabeleceu as bases da física quântica, dois refinados construtos teóricos cuja dificuldade de popularização suscitou a crença de que era a própria natureza objetiva que se tornava relativa e eivada de indeterminações; o que reforçava ainda mais o declínio do positivismo.

Foi em tal contexto que fecundou na Alemanha o movimento expressionista, com preponderância nas artes plásticas e cênicas (teatro e cinema), entre 1910 e 1930, estimulado pelo “relativismo” nas ciências físicas e naturais, pela psicanálise e pelo nascente existencialismo. Este último excluía toda rigidez de princípios religiosos e/ou políticos e induzia em postura niilista e/ou anarquista.

O expressionismo teria sua marca mais visível na constância das transfigurações, especialmente nas deformações anatômicas das figuras humanas. Assim, o *phatos* expressionista conduziria a um relacionamento com o feio, aproximando o artista do universo do horror, do fantástico e do demoníaco. É verdade que sob esse seu aspecto mais visível o

expressionismo sempre esteve até então presente em toda história da arte. Toda arte, em todo tempo e lugar, até por sua imanente natureza imitadora ou representadora, jamais conseguiu evitar em seus feitos algum grau de transfiguração, mesmo sob a vigência do realismo naturalista que tinha como insígnia perseguir a superação de tais distorções limitantes. Porém, principalmente na Alemanha da virada do século XX, o expressionismo transfigura-se de mera incidência histórica em movimento de assumidas feições de reação ao realismo e ao naturalismo. Esses são considerados acomodados, letárgicos, em face da incitante presença da convulsão social gerada pela guerra e pelas revoluções e envoltas em uma crise geral de valores. Ele se afirma nesse ambiente convidativo à ação urgente pelo resgate dos “mais sublimes” valores humanos acudados — sublimados, na terminologia da psicanálise — no interior do indivíduo pelo ‘racional’ processo de civilização. Muito provavelmente as derivações ao irracionalismo e ao niilismo, manifestações de importância secundária embora sejam, às vezes, apresentadas como suas marcas emblemáticas, resultam do trânsito dos expressionistas sobre essa tênue fronteira entre o racional e o afetivo.

Entretanto, seria engano pensar que o expressionismo seria somente reação niilista e mergulho profundo na subjetividade do artista, que esperava com isso tocar a subjetividade mesma do espectador, em absoluto detrimento do razoável. Por mais que se tenha deixado impregnar pela revolta ou por uma visão inovadoramente diferente da tradição realista, o movimento tão rico em rebeldes, místicos, anti-heróis e destinos fáusticos como escreveu Bornheim

(op. cit.), se apresentava marcadamente descrente da necessidade e validade de sua inserção no universo prosaico da vida prática da política, da guerra e da sobrevivência material; exatamente por isso elegeu o universo interior do indivíduo como o único do qual se devia expressar (ex-pressar, isto é ex-pulsar, fazer pulsar no exterior) a verdade. Desse modo, o niilismo, tido como um de seus traços mais característicos, existira apenas relativamente às duvidosas possibilidades da eficácia da ação prática naquele mundo prosaico, e não quanto às possibilidades de ações voltadas a transformação do indivíduo. Aliás, mesmo a forte vocação subjetivista do movimento não o fazia inteiramente indiferente à devastadora experiência da Primeira Guerra Mundial, ao caos sócio-econômico e aos conflitos políticos de toda ordem, então vigentes. Com freqüência, essa realidade social por força de sua volumosa presença, era temática da arte expressionista; mesmo a despeito de o movimento conceber, em geral, que a reconstrução dessa realidade dependia menos de uma atuação direta sobre a mesma e mais da construção de um novo homem.

Bons exemplos do expressionismo cênico alemão chegam até nós através do cinema. Uma comparação entre dois expoentes daquela filmografia, *O gabinete do doutor Caligare*, de Robert Wiene e *Metrópolis*, de Fritz Lang, permite evidenciar um aspecto da estética expressionista que é de grande interesse ao estudo do moderno audiovisual, que consiste na ativação de emoções e estados de alma pela ação exacerbada sobre os órgãos da visão e da audição sem o concurso dos códigos da linguagem verbal.

Tendo por tema o delírio de um louco, Wiene combinou um mobiliário não realista, cenários estilizados — grandes sombras pretas contrastando com um céu, ruas e paredes do mais puro branco — e interpretação exagerada de atores fortemente maquiados para criar uma atmosfera irreal. Ainda assim, a despeito do emprego dessas formas típicas dos expressionistas, o fato de Wiene ter, neste filme, tratado as deformidades do mundo como delírios de um visionário e não como meio puro e simples de expressão, reduz as tais deformidades apenas a uma expressão realista da temática e desloca a obra do universo da arte tipicamente expressionista para uma espécie de realismo psicológico. Isso a enfraquece como paradigma de arte expressionista²⁹ e ilustra o fato de que a geração de emoções antes referida, não só prescinde, como é enfraquecida pelo substrato de razão que lhe é posto como justificativa.

Já em *Metrópolis*, a temática do homem novo — esse verdadeiro núcleo da ética expressionista — está presente e sua expressão também se dá por um mundo de formas alteradas. Entretanto, diversamente do proposto por Wiene, em Lang tais deformidades são aí apresentadas com estatuto de plena legitimidade. Por isso, *Metrópolis* possui uma especificidade expressionista que a obra de Wiene, nesse sentido, acabou por perder.

Essa sutil diferença entre ambas as obras se estabelece sobre um princípio largamente explorado pelo audiovisual contemporâneo, qual seja: a produção do emocional pelo impacto de formas plásticas (visuais e sonoras) independente e está acima de qualquer necessidade de legitimação pela razão.

²⁹ Fato, aliás, pouco notado pela crítica.

Mesmo que o período mais marcante do movimento esteja entre 1910 e 1930, é fato que o fenômeno expressionista vai marcar profundamente e em definitivo toda a arte do século XX (Bornheim, op. cit.), especialmente o cinema (e por extensão a TV) que se viu na contingência de ter que desenvolver técnicas de montagem e mixagem para uso na produção das formas e efeitos adequados ao ideário expressionista. Certamente, o progresso dessas técnicas até atingir a riqueza em variedade e complexidade que se dispõe hoje no cinema e na TV, há muito se descolou das necessidades estéticas do expressionismo, sendo hoje resposta, principalmente, às necessidades econômicas de uma moderna e crescente indústria de lazer e entretenimento.

O expressionismo também influenciou profundamente o teatro ocidental do séc XX. A própria obra de Brecht — que deliberadamente procurou se distanciar do movimento e aproximar-se do marxismo —, com toda a singularidade que a fez impar no contexto do teatro (e, por isso, influente sobre outros meios audiovisuais), não só não evitou como se fez beneficiária de tal influência.

4.2 O marxismo e a ética pedagógica em Brecht

Não só o teatro, mas toda a arte do século XX, notadamente a de Brecht, inscreve-se dentro dos limites dessas duas importantes correntes estéticas que foram o realismo e o expressionismo. Mas, para a arte de Brecht, além do legado desses dois movimentos foi determinante, como já afirmamos,

sua ética cujo substrato foi fornecido por uma sociologia inspirada no pensamento de Marx (Bornheim, op. cit.).

Com a Revolução Russa, a partir da Europa, o marxismo se constitui em uma das mais influentes ideologias nos meios políticos, acadêmicos, culturais e artísticos do ocidente, durante o meio século que se estende de meados dos anos 20 até meados dos anos 70, principalmente. Para ilustrar, no campo das ciências da educação, a semiologia e a sociologia cultural de Mikhail Bakhtin e a sócio psicologia da cognição de Lev S. Vigotski, pelo tanto que influenciaram e ainda hoje influenciam a pedagogia e a didática, são dois bons exemplos da presença de uma sociologia marxista no pensamento do século XX.

No campo das artes, Brecht foi apenas um entre os muitos artistas e intelectuais desse período que com ele se identificaram. Induzido por seu apreço a questões políticas e sociais, suas idéias sobre a natureza e função social do drama e da dramaturgia foram, desde muito cedo, referidas ao marxismo, que se fez mais e mais subjacente a toda sua obra. Para sua estética, o marxismo lhe forneceu o substrato da ética com o qual empreendeu as sínteses e superações do que lhe fora legado pelo realismo e pelo expressionismo. Em relação ao expressionismo, por exemplo, tanto a ética expressionista quanto a marxista de Brecht supunham, como escreveu Merke (op. cit.): através da transformação do indivíduo para melhor a sociedade também se modifica para melhor. No entanto, para o expressionismo a transformação, para melhor, do homem e da sociedade se daria pela mudança do ser humano no âmbito do próprio indivíduo. Como se, inspirada em Freud, a arte

expressionista pudesse pela psicanálise em escala massiva promover a melhora dos indivíduos e a partir destes, por simples somatória, resultasse a melhora do homem e da sociedade como um todo. Para Brecht, porém, tais transformações dependeriam, primordialmente, de mudanças na própria sociedade, que seriam feitas por homens conscientes da necessidade de empreendê-las, conduzidos pela compreensão dos “inevitáveis caminhos” de realização das mesmas; delas, e apenas delas, resultaria o **homem novo**, como resultante de mudanças na esfera social. Haveria, então, entre Brecht e o expressionismo uma irreconciliável diferença de fundo ético, que conduziria às diferenças estéticas.

Com relação ao realismo (naturalismo), um outro pólo de possíveis referências para a ética e a estética de Brecht, reconhece-se facilmente que, no geral, a ética marxista de Brecht contemplava ou continha ética naturalista. Ambas davam importância à comprovação empírica de verdades científicas; creditavam às ciências poder para libertar o homem de suas necessidades materiais e espirituais, seja pelo imediato uso técnico das mesmas na produção de riquezas materiais, seja pelo poder de induzir o homem a descobrir as mudanças sociais necessárias àquela libertação. Princípios do materialismo histórico de Marx e do naturalismo de Zola, visíveis também na ética de Brecht. Este, porém, não acreditava que o mais competente realismo, apenas por sua brilhante capacidade técnica de reprodutibilidade do real perceptível, fosse suficiente para revelar as complexidades não imediatamente dadas desse real;

preferia crer que tais complexidades só poderiam vir à luz sob a forma de elaborações racionais.

Assim, é possível que a principal diferença entre Brecht e o realismo se situe no plano da forma. Enfim, do ponto de vista ético Brecht estaria mais próximo do realismo e do ponto de vista estético, formal, mais próximo do expressionismo. Mas em que consistia esse ideário marxista³⁰ que forneceu a substância da ética de Brecht?

Em termos simples, segundo a cosmovisão marxista a realidade é formada de um universo material autônomo e externo à consciência, porém acessível à atividade cognitiva dessa consciência e também receptivo à influência da mesma. Esse universo material está em permanente mudança ou movimentação e desse modo compõe a chamada realidade objetiva. Ele tem o primado sobre a consciência, porquanto essa é engendrada pelo movimento de complexas formas daquela realidade material, da chamada matéria viva, onde se situa o homem, a mais desenvolvida e complexa dessas formas. No homem e com o homem, a consciência enquanto atributo da matéria viva atinge um nível de desenvolvimento que rompe a estrita causalidade pela qual a consciência engendrada pela matéria permanece, passivamente, plasmada

³⁰ O marxismo, entre outras coisas, prossegue uma longa história de pensamento materialista, já perceptível na Grécia clássica do Séc. IV a.C. nos relatos de Aristóteles sobre os filósofos jônicos da escola de Tales de Mileto. Ao mesmo tempo, filia-se à sistematização também originada em Aristóteles que afirma a natureza dialética do pensamento científico; sistematização que, modernamente, passou pela ampla e profunda re-elaboração empreendida por Hegel. Por essas origens, o marxismo se autodenominou uma cosmologia materialista e dialética e de sua aplicação ao estudo da história humana resultou num corpo de idéias denominado materialismo histórico.

àquela como um simples modo de ser daquela matéria viva. Neste, por uma ruptura crucial, a consciência adquire capacidade reflexiva, tanto sobre si mesma quanto sobre a realidade material sobre a qual repousa, e num processo de permanente realimentação e acumulação constrói uma nova dimensão do universo, a complexa e variada realidade subjetiva. A realidade, no interior da qual se insere o homem, enquanto produto e síntese última desse processo, comporta, então, uma esfera subjetiva — do pensamento, do sentimento e etc. — assentada sobre uma base material; e o todo, agora auto-reflexivo, está em acelerado processo de permanente mutação. A boa compreensão do mundo, então, pressupõe ser o mesmo percebido como reflexo e reflexão de processos de mudanças e interações entre essas duas esferas.

Da aplicação desses princípios à história segue, segundo Marx, que independentemente de suas vontades, em quaisquer épocas, na produção de suas vidas, os homens além de suas relações com o mundo objetivo, material, também contraem entre si relações de produção. Estas, por sua vez, são determinadas pelo grau de desenvolvimento das forças produtivas da sociedade. Em cada formação social, o conjunto dessas relações de produção forma a base sobre a qual se ergue toda a superestrutura jurídica e política e à qual correspondem determinadas formas de consciência social. Assim, a produção da vida material condiciona toda a vida social, da política ao espiritual em geral. Não é a consciência ou o espírito do homem o determinante básico de seu ser, pelo contrário, é a sociedade, o ser social com sua enorme

superestrutura política e jurídica, o determinante das condições gerais de sua reprodução, inclusive da reprodução de sua consciência. Em seu desenvolvimento, as forças produtivas da sociedade entram em conflito com as relações de produção então existentes; principalmente com as relações de propriedade. Isso se dá quando aquelas relações de propriedade se convertem em entrave ao desenvolvimento das forças produtivas. Então, se abre uma época de revolução social. Toda mudança na base econômica revoluciona, mais ou menos rapidamente, toda a imensa superestrutura jurídica e política erigida sobre ela, bem como o amplo universo ideológico que dá legitimação a essa superestrutura.

Com efeito, se para as necessidades estritas ao âmbito do presente estudo definirmos que, excetuado o mundo prosaico das motivações da vida cotidiana, o universo do pertinente à ética é o universo definido pelas respostas à pergunta “porque fazer”, então, o breviário acima além de ser uma sintética base para uma sociologia, também contempla o que se pode chamar de um núcleo de idéias éticas.

O referido breviário reafirma o caráter empírico e histórico da ética, ao reconhecer que as idéias morais são manifestações condicionadas pelas relações materiais de produção, por isso mesmo variáveis no tempo e no espaço, ou seja, são produtos históricos. Esses princípios, grosso modo, também estão na base das idéias que caracterizam o que se pode designar como a ética de Brecht.

Quais eram essas idéias? Uma apresentação resumida das mesmas pode ser a seguinte: O homem não existe que em sociedade, da qual sua consciência é reflexa. Essa consciência, além de ser fator determinante na promoção das mudanças do mundo que o rodeia, também o é das mudanças de si mesma. Isto significa que a atividade consciente do homem sobre o mundo resulta de sua compreensão tanto dos processos de mudança quanto das possibilidades de intervenção sobre os tais processos. A própria existência da consciência estrutura a necessidade da liberdade, que é o domínio sobre os meios de realização do potencial criativo da própria consciência, ou seja, do homem. Assim, a realização da liberdade exige a compreensão do vasto universo das leis que regem os movimentos da realidade material e das leis que regem as mudanças na sociedade. Só pelo conhecimento dessas leis o homem se habilita a utiliza-las e a passar da condição de escravo a senhor das mesmas, e a passar do reino da necessidade para o reino da liberdade.

Essas idéias estavam na base das motivações éticas de Brecht, definiam a sua crença de que a apropriação do saber em geral e domínio do saber técnico-científico eram fundamentais à realização da felicidade humana. Exatamente na medida em que deles dependem o aumento sempre crescente e variado da produção de riquezas indispensáveis à satisfação das necessidades materiais e espirituais do homem. Nesse particular, aliás, Brecht apenas comungou com a vertente do pensamento moderno que, desde o Renascimento até nossos dias, atribui papel crucial ao progresso técnico no processo histórico de humanização. São essas idéias que em Brecht dão forma

à sua visão do homem como fazedor da história. Elas supõem ser o homem um produto do ambiente sócio-econômico no qual está inserido, mas capaz de, por sua ação consciente, mudar esse respectivo ambiente; — o que implica, em grande medida, que ele é dono de seu próprio destino. Elas dão forma à crença de que sendo o homem um produto essencialmente social, toda e qualquer possibilidade de consecução de sua liberdade depende do adequado arranjo social que possibilite tal consecução; — do que decorre que a liberdade é sempre conquistada pela ação do homem consciente, ou seja, pelo homem político. Com esses elementos a ética em Brecht é definida sobre e a partir do amplo universo da realidade social, o que a difere, portanto, da ética baseada sobre o universo estrito das subjetividades individuais próprias do expressionismo.

Finalmente, creditamos a importância dessa breve exposição sobre as relações entre ética estética e, principalmente, sobre a ética em Brecht à necessidade de evidenciar que a ética do dramaturgo alemão — da qual decorreu sua estética — é a mesma que em todo o mundo explica, pelo menos em parte, a existência de programas educativos como o *Telecurso 2000*, por exemplo. Programas que se inserem no âmbito das respostas que a sociedade contemporânea dá à tese ética amplamente aceita de que a universalização da educação em nível cada vez maior de especialização técnico científica é condição de desenvolvimento sócio econômico. Tese que não sendo genuinamente marxista já está, no entanto, plenamente presente naquela ideologia desde suas origens.

4.3 A estética e o distanciamento em Brecht

Como acontece com todo artista, a estética em Brecht tem uma dimensão ideológica. Reflexo dos aspectos mais relevantes do ideário ético do poeta, ela se configura numa ideologia acerca do como fazer ou dar forma àquele ideário ético³¹. Como tal, ela dá subsidio às variadas experimentações do artista, ao mesmo tempo em que resulta dessas experimentações na forma de novas idéias, como aprendizado, e na materialização dessa ideologia em mutação, os resultados ou produtos artísticos propriamente ditos.

A estética de Brecht emana de sua ética eminentemente social e política, que evoluiu rapidamente de um niilismo contestador para um marxismo afirmativo, mais e mais visível em toda sua obra a partir de meados dos anos 1920. Por exigência dessa ética, para Brecht a produção plenamente artística só se realiza na obra que tenha caráter de plena atualidade, que seja, sob todos os aspectos, tanto quanto possível *up-to-date*. Desse modo, mesmo as reproduções dos clássicos só são aceitáveis quando convenientemente adaptadas. A expressão “arte desatualizada” seria uma contradição nos termos, seria a negação mesma do caráter teleológico da arte, dessa singularidade que a diferencia dos divertimentos em geral, isto é, a negação de sua função transformadora pela crítica. É verdade que Brecht não deu suficiente fundamentação teórica à necessidade desse caráter teleológico das

³¹ No artista, a ausência de idéias éticas claras pode lhe suscitar a impressão de ser alguém que goza de autonomia relativamente às ideologias vigentes na sociedade. Certamente, tal ausência apenas configura um modo particular de ética individualista para a qual, de qualquer modo, se aplica o que for pertinente às relações entre ética e estética.

artes em geral e do teatro em particular. Antes, tal finalismo aparece sobre tudo pelo seu desejo de atribuir à arte o papel de eficaz indutora da ação política, finalismo que nele se constitui num claro exemplo da influência da ética sobre a estética.

Acerca da necessidade de o teatro ser inserido de modo atualizado no meio social sobre o qual se pretenda atuar, Brecht foi categórico:

Todavia o teatro não pode adotar uma atitude bastante livre a menos que se entregue ele mesmo às correntes as mais impetuosas do seio da sociedade e se junte àqueles que são necessariamente os mais impacientes e nela querem fazer grandes transformações. ... O teatro deve se engajar na realidade se ele quer ter os meios e o direito de fabricar reproduções eficazes da realidade.³²

(II, 18-19)

A passagem acima também já destaca outros aspectos importantes da estética Brechtiana. Por “reproduções eficazes” nosso autor, possivelmente, se refere a um duplo objetivo: (i) o da eficácia imediata, pela atuação sobre um público ampliado ao máximo com um espetáculo que fosse fonte de grande divertimento, para assim atrair o espectador; (ii) tal divertimento teria uma eficácia inteiramente nova se dirigisse o foco de suas temáticas para questões da vida social, na qual se encontra mergulhada a maioria dos homens, e

³² Logicamente tais afirmações são consequência de uma particular compreensão do fenômeno artístico, de que este último só se realiza plenamente na medida em que for um fenômeno semiótico de produção de significados para apreciadores. Aliás, compreensão que implica na distinção entre arte e vivência, esta última como desempenho auto-centrado passível de prescindir da figura semiótica do receptor. Ingrid Koudela, por exemplo, parece suprimir essa distinção quando discorre acerca das peças didáticas, os *Lehrstücke*, e sugere que o caráter de vivência dos *Lehrstücke* estaria na origem e seria ainda hoje a principal marca da presença da estética de Brecht na arte “Pós-moderna”. Ver: Koudela, 2001.

propiciasse ao público um prazer lúdico tirado de surpresas, descobertas e revelações de aspectos essenciais dessa vida social. Às vezes, são aspectos tão corriqueiros cuja apreensão é prejudicada exatamente pela familiaridade e naturalidade com que são vistos.

Brecht dava grande importância ao saber e a ciência. Considerava os homens de seu tempo (grandes massas de operários, técnicos e engenheiros incorporadas ao processo de produção capitalista) verdadeiras crianças de uma era científica que, como tais, exigiam que o teatro — e as artes em geral — lhes dessem primordialmente divertimentos, e que estes primassem pela inteligência e pelo bom gosto. Nos dois textos em que ele melhor sistematizou suas idéias estéticas *Le petit organon pour le théâtre* e *L'Achat du cuivre*, são recorrentes suas referências à absoluta necessidade do teatro em divertir:

A função do teatro... é divertir as pessoas... Ele não necessita nenhuma outra justificação que o divertimento, mas, divertir é sua necessidade absoluta... Mesmo em ensinamentos, não deveríamos lhe solicitar, em todo caso, nada de mais útil que a maneira provar o prazer de se mover, sobre o plano físico ou intelectual.

(II, 11)

Na mesma linha, em outra passagem do mesmo texto, referindo-se ao modo como *Édipo Rei* de Sófocles e os grandes personagens trágicos de Shakespeare eram mostrados pelo teatro de sua época, Brecht assim se expressou:

Sacrifícios humanos agora e sempre! Divertimentos bárbaros! Nós sabemos que os bárbaros têm uma arte. Façamos uma outra!

(II, 23)

Fazer uma outra arte, fazer um outro teatro que respondesse às suas exigências éticas de transformar pela razão e pela crítica, sem deixar de ser divertimento. Um teatro que primasse, portanto, pela inteligência e atuante sobre a inteligência do espectador; eis a motivação básica das buscas que conduziriam Brecht ao núcleo de sua estética: o distanciamento teatral pelo épico e pelo estranhamento.

Brecht desenvolve o distanciamento teatral como resposta a um modo de fazer teatro que havia séculos dominava a cena europeia cujo núcleo estético era — e continua sendo nos dias atuais — a realização da catarse pela identificação dos espectadores com os personagens.

O distanciamento brechtiano pretende que o efeito da cena sobre o público não se atenha àquela identificação, vá além, a supere por meio de uma desconstrução. Por isso, a elaboração da noção de distanciamento depende, em boa medida, da compreensão daquela **dramaturgia aristotélica**. Ela foi construída a partir da análise crítica daquela dramaturgia, de sua história e de seu papel social na Europa da primeira metade do séc. XX. Repita-se, no entanto, que com sua crítica à dramaturgia aristotélica Brecht não pretendia negar as qualidades da tragédia grega do período clássico. Tragédia tão bem analisada por Aristóteles e que desempenhara um importante papel social em sua época e fora fundamental no desenvolvimento cultural do ocidente. O que Brecht tem em mira é criticar a obsolescência da dramaturgia que nasce com o Renascimento inspirada nos antigos gregos, por isso chamada de dramaturgia

clássica, que anacronicamente sobrevive até os dias atuais. De Aristóteles, Brecht tomou emprestado o termo épico para definir a forma narrativa em que, segundo o filósofo, é possível descrever “uma porção de incidentes simultâneos”, que não são ligados pela estrutura orgânica da tragédia em unidades, nem em termos de complicação de trama, surgimento da ação, crise e resolução.

No breve ensaio *Critique de la Poétique d'Aristote*, escrito por volta de 1935, Brecht (I, 237) atém-se à questão da catarse descrevendo-a como purgação do espectador do medo e da piedade pela imitação de ações suscitando o medo e a piedade. Conseguida através de um mecanismo de empatia e identificação, Brecht propunha que se evitasse exatamente este processo provocador da empatia, que acreditava ser o traço determinante e limitante do que ele chamou de dramaturgia aristotélica.

Para Brecht, no teatro a concentração dos efeitos da ação no plano das emoções deveria ser evitada a todo custo, pois levaria à diminuição do espírito crítico do espectador. É, portanto, na exploração dos modos de conseguir o distanciamento necessário para que a razão do espectador não seja anestesiada durante o espetáculo, que Brecht funda sua dramaturgia não-aristotélica. Mas, isto não significava que o drama devesse ser privado do apelo emocional, apenas, que deveria ocorrer um deslocamento da ênfase para o racional.

O que seria o distanciamento, esse fundamento da nova e necessária estética teatral?

Na série de textos escritos entre 1935 e 1941 para elucidar, principalmente, a noção de distanciamento teatral, publicados sob o título *nouvelle technique d'art dramatique* (I, 327-76), se encontra o mais profundo e abrangente tratamento dado ao tema por Brecht. Neles, está evidente o quanto Brecht percebe a origem prosaica do distanciamento, a naturalidade com que o mesmo ocorre como procedimento da vida cotidiana (I, 345) e sua gratuidade em acontecimentos à primeira vista incidentais como acontece, por exemplo, quando ocorrem erros ou defeitos nas apresentações do chamado teatro clássico ou antigo, decorrentes da falta de domínio técnico.³³ Além dessa possibilidade de ocorrência incidental, haveria o distanciamento desejado e produzido com o fim específico de contribuir na estruturação de determinado processo cognitivo. Porém, ainda assim a produção do efeito do distanciamento seria uma coisa corriqueira, e o mesmo não seria mais que uma maneira difundida de fazer qualquer coisa compreensível a alguém ou si próprio. Desse modo ele se daria sob várias formas tanto em atividades de estudos quanto em reuniões de homens de negócios, por exemplo. Assim, distanciar seria transformar qualquer coisa que queiramos fazer compreender, sobre a qual queiramos chamar a atenção, de coisa banal, conhecida, imediatamente dada, em uma coisa particular, insólita, inesperada. Algo que se compreende naturalmente é de certa maneira feito incompreensível, mas com o único objetivo de em seguida se chegar a melhor compreende-lo. Para passar de uma coisa conhecida ao conhecimento claro desta coisa, seria

³³ **Dans le vieux théâtre, l'effet de distanciation apparaît surtout lorsque le théâtre commet des fautes** (Brecht, op. cit., p. 352).

preciso a projetá-la para fora de sua normalidade e romper com o hábito de considera-la prescindindo de comentários ou considerações outras. Como escreveu Brecht, estamos recorrendo a um efeito de distanciamento dos mais simples se dizemos a alguém: *As-tu déjà regardé ta montre de près?*³⁴ (I, 345). Aquele que pergunta sabe que freqüentemente olhamos para o relógio; apenas, com a pergunta ele nos retira do olhar habitual e indiferente que tínhamos para com o relógio. Olhávamos para saber a hora; agora se nos vemos interrogado com insistência, constatamos que há muito tempo paramos de lhe dirigir um olhar de surpresa, mesmo que ele continue possuindo um mecanismo, sob muitos aspectos, surpreendente. Mais alguns exemplos: acostumados que estamos a associar determinadas profissões a determinados “tipos”, freqüentemente somos surpreendidos — e talvez até fiquemos maravilhados — com o distanciamento produzido pela quebra ou ruptura desses tipos. É o que decorre do intrigante existente na figura do bandido de boa aparência ou na do médico desleixado; do incongruente na figura do vagabundo de fraque e cartola, como no personagem de C. Chaplin; tal como sucede

quando alguém vê um de seus professores às voltas com um oficial de justiça, produz-se um efeito de distanciamento: saído de um contexto em que ele é grande, o professor é mergulhado em outro onde ele é pequeno.

(I, 346)

³⁴ Já olhastes teu relógio com atenção?

Também no plano da linguagem verbal, a produção do distanciamento é um fato corriqueiro. Expressões das mais simples como as obtidas pela combinação de um “sim” e um “mas”; ou então de um “não” e um “mas”; ou ainda o emprego de termos como “efetivamente” produzem o distanciamento. Na frase: — “sim, se você quer entre, mas, cuidado, aqui você corre perigo” —, da interação do “sim” com o “mas” nasce o distanciamento, pela curiosidade que suscitada acerca da natureza e da causa do perigo evocado, por exemplo.

Referindo-se ao distanciamento em Brecht, Ewen sugere que Brecht pede que se olhe para os eventos comuns com uma postura de não familiaridade. Citando Brecht, escreve que:

O estranhamento [distanciamento] de um incidente ou personagem simplesmente significa tirar desse incidente ou personagem o que é manifesto, conhecido ou óbvio, despertando em torno deles espanto ou curiosidade.

(Ewen, 1991, p. 202)

Para as finalidades de estabelecer vínculos entre a estética de Brecht e o audiovisual educativo na TV, é muito importante destacar que a noção de distanciamento aplicada ao teatro por Brecht, além de ter correspondentes fora do âmbito da estética teatral e se manifestar na vida cotidiana onde é incidente de forma quase natural, em realidade, é um princípio teórico da psicologia estabelecido antes de Brecht e, já então, universalmente aceito. Tal, por exemplo, é o que sugere Vigotski quando, ao comentar sua descoberta de que há uma correlação direta entre o índice de ocorrência do fenômeno

denominado por Piaget **fala egocêntrica**³⁵ e o grau de dificuldades ardilosamente criadas para dificultar as atividades recreativas das crianças, diz ter encontrado nesses experimentos a ocorrência, entre outras, de uma conhecida lei da psicologia, denominada lei da consciência.

Uma delas é a chamada lei da consciência, segundo a qual um obstáculo ou perturbação em uma atividade automática desperta, naquele que a pratica, a consciência dessa atividade.

(Vigotski, 1996, p. 15)

O que não é outra coisa que a fundamentação mesma do distanciamento brechtiano pela psicologia.

Enquanto possibilidade estética, o estudo do distanciamento por Brecht esteve voltado especificamente ao desenvolvimento de técnicas capazes produzi-lo no âmbito do teatro. Essas técnicas constituem a mais original contribuição de Brecht ao saber e à arte, e sobre elas repousa, portanto, a definição mais abrangente da estética em B. Brecht.

Por isso, após a identificação da lei psicológica da consciência aventada por Vigotski com o distanciamento teatral perseguido por Brecht, o desenvolvimento daquelas técnicas adquire importância crucial para os propósitos desse estudo na medida em que: se os princípios de suas eficácias e efeitos no teatro permanecerem válidos para o cinema e para a TV, então, a eficácia do ensino pela TV aberta, por exemplo, poderia depender do uso de

³⁵ Ainda conforme Vigotski (op. cit., p. 16), a fala 'egocêntrica' cumpre para a criança a mesma função da fala 'interior' no adulto, que representa o pensar para si próprio.

técnicas de efeitos equivalentes. Sob uma tal hipótese passa-se, a seguir, à revisão das principais técnicas brechtianas de distanciamento teatral.

4.3.1 O distanciamento pelo épico

Por extensão ao estabelecido pela teoria literária, classifica-se como épico todo espetáculo que possua os principais atributos que aquela teoria confere ao chamado gênero épico. Assim, seria épico o espetáculo que realiza uma narrativa de ações ou feitos atribuídos a personagens mais ou menos ficcionais, na qual se confere aos fatos narrados uma temporalidade passada, isto é, diversa da temporalidade do narrador que, inevitavelmente, é sempre atual ou presente. Esse passado no qual transcorrem as ações ou acontecimentos terá sempre a vastidão necessária para conter os fatos narrados e, muito importante, os interpretes — representantes do autor — só desempenham o papel de narradores na medida em que funcionem como quem conhece todo o encadeamento dos fatos narrados, inclusive o desfecho desse encadeamento, e atuem para manter nítida distância entre seu tempo presente e o tempo da narrativa.

É esse distanciamento temporal característico da narrativa épica que possibilita, então, ao apreciador do espetáculo épico uma postura passível de reflexão sobre os fatos narrados, pois esse afastamento dificulta o envolvimento e a identificação do apreciador com os personagens e aqueles fatos. Por isso, na busca de um teatro capaz de induzir sobre o apreciador ou

espectador uma postura prazerosa, mas, igualmente reflexiva ou crítica, Brecht houve por bem chamar ao seu teatro de épico, para evidenciar que com o mesmo buscava obter o efeito do distanciamento reflexivo, virtualmente existente na literatura épica.

Tal como sucede na literatura, dificilmente os espetáculos podem ser puramente classificados como dramáticos, épicos ou líricos. Eles sempre se apresentam realizando algum grau de hibridismo, e a tipificação dos mesmos é apenas uma indicação de suas características dominantes. Assim, a ópera é um espetáculo do gênero lírico na medida em que a música e o canto fazem sua principal forma de expressão; ao mesmo tempo, a ópera recorre ao diálogo — mesmo que cantado —, pelo qual realiza, em algum grau, a construção do dramático; e, por fim, o enredo por ela revelado geralmente exhibe algum nível de épico. Desde suas origens, o teatro por seu caráter dialógico é um espetáculo tipicamente dramático; no entanto, freqüentemente ele faz uso do lírico da música e realiza a sua fabulação de modo mais ou menos épico³⁶. Quando por exemplo grandes encenadores como Piscator e Brecht denominam seus espetáculos de épicos estão apenas indicando que, a despeito de permanecerem teatrais, os referidos espetáculos fazem uso de técnicas e meios destinados a reforçar seus traços épicos, com vistas à produção do efeito de distanciamento.

O fundamento do distanciamento produzido pelo épico é de natureza psicofísica no sentido de ser um fenômeno psicológico suscitado pela diferença

³⁶ Também se pode dizer o mesmo do cinema e do drama televisivo.

entre a temporalidade passada dos fatos narrados e a temporalidade presente do espectador. Na literatura a fixação desta distância pelo texto literário se dá pelo uso de variados recursos formais e de estilo voltados, em última análise, ao desempenho das funções típicas de expressões lingüísticas que produzem elipses de tempo ou de espaço, como: “naquele tempo...”; ou, então: “longe daqui, lá nos Urais...”; que são como que estruturas básicas da forma épica na literatura. No teatro, seria análogo: pelo uso de técnicas e meios apropriados, a obtenção do efeito de distanciamento pelo épico se daria quando da realização no palco de efeito similar ao realizado no texto literário.

Das técnicas e meios repertoriados por Brecht para produzir o teatro épico muitos foram largamente empregados em épocas que lhe antecederam, tal como procuramos mostrar no capítulo 3 que trata da história do épico no teatro; outros lhe foram disponíveis pelo ambiente técnico-científico de seu tempo. Por outro lado, da natureza polissêmica do teatro dada pelo desempenho simultâneo e confluyente de várias linguagens, das quais destaca-se a linguagem verbal que por ser a mais altamente codificada é a que possui maior poder comunicativo, decorre que a produção do épico no palco depende do adequado uso dessas linguagens.

Assim, a produção do épico começa lá na fixação escrita do texto a ser verbalizado e se consuma na verbalização em cena quando, semelhantemente ao prólogo no teatro grego, se atribui a determinados atores anunciarem uma sinopse da fábula situando-a no tempo e no espaço, por exemplo. Ou, ainda, pela estruturação da fábula em episódios relativamente autônomos; pelo

emprego de faixas, de cartazes, de projeções, ou pelo simples enunciado de sinopses e títulos desses episódios; enfim, pelo emprego de todo e qualquer recurso lingüístico capaz de distanciar no espaço e/ou no tempo a fábula do espectador. Nesse particular, in: *A linguagem de Brecht*, M. Esslin (1979) sugere que a principal fonte do extraordinário vigor da obra de Brecht — vigor que o coloca entre os mais influentes artistas do séc. XX, ao lado de nomes como, por exemplo, Thomas Mann, Jean-Paul Sartre e James Joyce — reside na excepcional qualidade da estilização de sua linguagem (escrita, falada, ou cantada), meticulosamente forjada e refinada ao longo dos anos de sua carreira, resultando numa numa personalização do alemão.

Brecht... realizou o raríssimo feito de criar em sua poesia e em suas peças uma linguagem toda sua, que sugeria os ritmos e dava a sensação do linguajar real, porém sem ficar preso a nenhum dialeto regional... Uma linguagem que não é falada por ninguém... Mas, embora seja uma síntese, essa linguagem é tão vital e original, tão profundamente arraigada a várias tradições, que cria a ilusão de uma linguagem verdadeira.

(Esslin, op. cit., p. 117)

O efeito de uma tal linguagem talvez possa ser vislumbrado, ao menos parcialmente, como algo semelhante ao efeito de um espetáculo que mostrado no sul do Brasil se apresentasse com estilo regional do nordeste brasileiro, por exemplo. Seria o efeito do uso em determinada meio de uma linguagem que não lhe é de modo algum usual, mas que veicula ricas novidades e estranhamentos exatamente por ser também uma linguagem que mantém fortes vínculos de identidade com o referido meio.

4.3.2 O público e o distanciamento

Todo o grande esforço de Brecht se voltou à produção de uma dramaturgia capaz de divertir um grande público, mesmo substituindo o recurso à empatia, próprio da dramaturgia aristotélica, pelo distanciamento teatral da ruptura com a identificação. O distanciamento teatral, cuja forma mais imediatamente dada era a do distanciamento pelo épico, que apesar de incidental era a forma mais recorrente em toda história do teatro desde os gregos, se constitui no núcleo da estética brechtiana. Além disso, a simples pergunta: sobre quem deve operar a eficácia do distanciamento? elucida imediatamente que é do público, ou melhor, do espectador que nasce a razão de ser de todo aquele esforço. O distanciamento teatral só existe como resultado sobre o espectador, e as técnicas de obtenção do mesmo implicam que se deva considerar adequadamente esse espectador. Como escreveu Brecht:

Os divertimentos das diferentes épocas eram naturalmente diferentes, conforme a maneira pela qual, precisamente, os homens levavam suas vidas em comum [em sociedade]. O *demos* [povo] do circo helênico, sob a dominação dos tiranos, devia certamente ser divertido de modo diferente da maneira pela qual era divertida a corte feudal do décimo quarto dos Luíses. (II, 12)

Infelizmente, além das genéricas caracterizações esparsas em seus textos, Brecht não deixou estudos aprofundados que relacionem eventuais singularidades de seu próprio público com as técnicas de distanciamento que desenvolveu.

Para diferenciar a desejada relação de seu teatro com o público, definiu como culinário o efeito sobre o público do teatro vigente ao qual se opunha, sugerindo ser este último semelhante ao de um prato que após ser saboreado e digerido era expelido sem deixar maiores vestígios. Portanto, algo capaz de ser até mesmo prazeroso, porém sem efeito permanente perceptível. Em Frederic Ewen encontramos uma boa síntese do que foi escrito por Brecht acerca desse teatro culinário e seu público. Por conta da boa inteligência que a mesma permite do tema, reproduzimo-la em grande parte, como segue:

Ansiosos por serem transformados em massa nas mãos de mágicos, homens crescidos, provados e testados na luta pela vida disparam para a bilheteria. Lá, guardam seus chapéus e com eles os hábitos cotidianos, as atitudes normais da vida de todo o dia. Uma vez fora da chapelaria, ocupam seus assentos com postura de reis. Entremos num desses teatros e observemos o efeito que ele tem sobre os espectadores. Olhando em volta, vemos figuras bastante imóveis, num estado singular: parecem estar tencionando os músculos cansativamente, a não ser que estejam enervadas e exaustas. Raramente se comunicam entre si, relacionam-se como se estivessem dormindo, mas num sono no qual sonham sem cessar... Verdade, seus olhos estão abertos, mas não estão vendo: apenas olham fixamente. Não ouvem, só escutam. Olham para o palco como em transe, com uma expressão parecida com as de gente da Idade Média — era de bruxas e clérigos... Para muitos, o teatro é o lugar onde se criam sonhos.

(Ewen, 1991, pp. 185-86)

Brecht procurava ter com o público uma relação compatível com o que julgava ser era científica de seu tempo. Para isso, julgava necessário valorizar a inteligência do espectador e sua capacidade de julgamento. O espectador

seria um observador e um crítico da ação que se desenrolaria na cena. Em vez de permitir que seus sentimentos fossem virados do avesso e sua atividade dissipada, ele seria provocado a tomar decisões. De acordo com Brecht, o espectador diante de uma peça dramática refletiria assim:

— Sim isso eu também o experimentei. — É assim que eu sou. — Isso é algo bem natural. — E será sempre assim. — A dor deste ser me perturba porque não tem saída para ele. Aí está a grande arte: tudo se compreende por si mesmo. — Eu choro com aquele que chora e rio com aquele que ri.

(I, 261)

Já diante de seu teatro o espectador deveria reagir de outro modo:

— Eu nunca teria imaginado uma coisa semelhante. — Não temos o direito de agir assim... — É necessário que isso cesse. — A dor deste ser me perturba porque haveria, sem dúvida, uma saída para ele. — Aí está a grande arte: nada se faz compreender por si mesmo. Eu rio daquele que chora e choro sobre aquele que ri.

(I, 261)

Todavia, se da compreensão de que todo espetáculo é um fenômeno cuja totalidade implica a unicidade entre cena e espectador, no sentido de que mesmo a mais perfeita encenação só se realiza como teatro se feita diante de espectadores, decorre a atenção que muitos encenadores e teóricos do teatro dedicaram ao papel do público e às relações entre cena e platéia e vice-versa, não decorre daí que esses teóricos e encenadores tenham construído consistentes teorias do espectador e das relações palco-plateia. Mesmo em Brecht, que indiscutivelmente está entre os grandes nomes da história do teatro

que mais importância deu o tema, isso fica bastante visível. O espectador é entidade fundamental no sentido de que no teatro tudo deve dele partir e a ele retornar. Sobre ele, no entanto, mesmo Brecht não se fez mais do que abrangentes caracterizações: sejam do público e das reações deste com o palco nas encenações ditas dramáticas; sejam das desejadas relações com o espectador e das reações deste nas encenações não essencialmente dramáticas, tal como Brecht as desejava.

4.3.3 O ator e o estranhamento

Ao lado da instância receptora constituída pelo público, juntamente com o drama (texto) e a dramaturgia (encenação), o ator compõe a tríade básica sobre a qual se faz a emissão do espetáculo teatral propriamente dita; e desses três, talvez seja o elemento mais importante por ser o elo vivo de ligação entre o texto e o espectador. Já abordamos o papel do público e a produção do distanciamento pelo épico através do texto. A encenação, essa forma geral do espetáculo, em última instância é a transposição para o palco das idéias do dramaturgo filtradas pelas concepções estéticas do encenador. Ela resulta também do domínio técnico sobre seus aspectos diversos como a interpretação, o figurino, o cenário, a iluminação e a música. Por sua abrangência, não se constitui em elemento específico sobre o qual se possa operar com vista à obtenção de uma dramaturgia não baseada na empatia. Para realizar plenamente o distanciamento teatral, além de apoiar-se no

distanciamento épico, a encenação brechtiana procuraria, então, tirar o efeito de estranhamento e/ou distanciamento de todas essas instâncias, explorando-as adequadamente.

Quanto ao ator, esse núcleo vivo da encenação, pela variada riqueza de suas funções no palco se constitui, ao lado do texto, em fonte privilegiada do distanciamento teatral, principalmente, da produção da neutralização da empatia pelo estranhamento. Daí, a importância dada por Brecht à preparação do ator para o desempenho de seu teatro dialético³⁷. Ele escreveu muitos textos sobre o assunto, a maioria deles baseada na sua experiência e voltada aos aspectos práticos, para os exercícios e as técnicas de ensaio em que se deve apoiar o ator (Bornheim, op. cit., p. 257), mas não elaborou uma teoria do ator propriamente dita, apenas enunciou formulações teóricas de ordem genérica sobre o tema, as quais, a despeito de sua vontade inequívoca em manter o assunto longe de teorizações, procuraremos sintetizar³⁸; afinal, pelo ator se acessa muito do essencial do teatro de Brecht, a saber, suas múltiplas dimensões contraditórias³⁹. Referindo-se a essas contradições operadas pelo

³⁷ De tão consagrado, o uso de nomear épico ao teatro de Brecht quase estabeleceu uma sinonímia entre esses termos. No entanto, em seus últimos anos Brecht preferiu empregar o termo *dialético* para designar o seu teatro; provavelmente por reconhecer que o almejado estranhamento teatral ultrapassava os limites do *distanciamento épico*, em abrangência e complexidade.

³⁸ Nos *Écrits sur le théâtre*, os textos mais especificamente voltados à questão do ator, os quais tomaremos por base, são aqueles reunidos sob a rubrica *Sur le métier de comédien* (I, 377-419).

³⁹ Nos textos reunidos sob o título *Nouvelle technique d'art dramatique* (Brecht, op. cit., pp. 350-51) sob o título *Dialectique et distanciation* encontramos as nove pequenas notas seguintes, que sintetizam o universo dessas contradições na visão de Brecht:

teatro brechtiano, Bornheim chama atenção para o fato de o ator brechtiano ser ao mesmo tempo receptáculo e fonte de duas técnicas de atuação diametralmente contrapostas: uma voltada para a empatia e fundamentada na emoção, e uma outra usuária da racionalidade; o espaço desse ator seria um privilegiado lugar de conflitos. A esse ator cumpriria realizar o delicado equilíbrio entre um pendor à empatia apresentado por um público durante séculos educado para esse fim, e um desejado grau de neutralização dessa mesma empatia obtido por meios que realizam o distanciamento teatral, isto é, pelo distanciamento épico propriamente dito e por diferentes efeitos de estranhamento produzidos em cena.

O estudo das reflexões de Brecht sobre o ator comporta pelo menos duas abordagens: uma partindo, preferencialmente, dos escritos sobre o ator enquanto resultado, isto é, voltados à definição das desejáveis funções e

-
1. O distanciamento como ato de compreensão (compreender — não compreender — compreender), negação da negação.
 2. A acumulação de fatos incompreensíveis até que nasça a compreensão (passagem por salto da quantidade à qualidade).
 3. O particular no geral (o processo na sua singularidade, sua unicidade, e por isso típico).
 4. O fator do desenvolvimento (passagem de um sentimento ao sentimento contrário, em procedimento ambíguo de crítica e de identificação).
 5. Caráter contraditório (este indivíduo nestas circunstâncias, essas conseqüências desta ação).
 6. Uma coisa compreendida por meio de uma outra (de início uma cena possui um sentido autônomo; uma vez posta em relação com outras cenas, descobrimos que ela possui ainda um outro sentido).
 7. O salto dialético (“saltus naturae”, desenvolvimento épico dos saltos).
 8. Unidade de termos contraditórios (procuramos a contradição no interior daquilo que forma uma unidade; a mãe e o filho, em *A Mãe*, aparentemente em concordância, se levantam um contra o outro por causa do salário).
 9. Possibilidade de aplicação prática do saber (unidade da teoria e da prática).

desempenhos que o ator deve mostrar nas encenações, diante do público; e outra, dirigindo-se às reflexões acerca dos diferentes procedimentos que, apreendidos e repetidos durante a fase de ensaios conduzem aquele resultado. Ambas, supõem a idéia básica de que se durante os ensaios o ator treinar, repetidamente, procedimentos que acentuem o distanciamento do texto, em grau maior ou menor, esse distanciamento se manterá quando da representação em público.

No ator, a renúncia em se transformar inteiramente em um indutor de empatia começaria, então, já nos ensaios, pela renúncia em dar suas falas como improvisação, dando-as como citação, mas nem por isso desprovidas das nuances e plasticidades propriamente humanas do discurso; passaria pela observação de que mesmo os primeiros gestos, enquanto cópias de gestos humanos, devem ter a gravidade física própria daqueles; e se completaria pela observação das já clássicas três regras de Brecht de treinamento do ator, para distanciar as falas e as ações do personagem a representar:

1. A transposição para o passado;
2. A transposição para a terceira pessoa;
3. O enunciado de indicações cênicas e de comentários.

A transposições para passado suscitaria de imediato o efeito de distanciamento pelo épico, isto é, pela sensível distancia física do tempo suscitada por esse gênero de narrativa; a transposição a terceira pessoa acentuaria o distanciamento pelo estranhamento, proveniente da ambivalência do ator que se desdobra em dois; enquanto que o enunciados supracitados já

configurariam procuras por formas a serem efetivamente levadas à cena, com vistas a selar àquela ambivalência. São comentários do tipo: “ele [o ator supondo se dirigir ao público, pois estamos nos ensaios, e referindo-se ao personagem] se levanta e fala com ódio, porque ele ainda não tinha comido”; aos quais o ator recorre com a pretensão de, sob alguma forma, imprimir seu significado no espetáculo.

A abordagem da questão do ator a partir do se que se deseja dele no desempenho de suas funções, que talvez seja o enfoque mais adequado a sua propedêutica, começa pela definição da mais importante função geral do ator que é de representar recortes da vida social dos homens: função que lhe permite evidenciar aspectos contraditórios das idéias que fundamentam a própria peça. Dado que o ponto de partida de uma tal representação é um texto, que em si já é uma reprodução de uma visão de mundo do escritor, é muito provável que haja diferença entre essa visão de mundo do escritor e a visão de mundo do ator; e se assim não for, se essa diferença não for tão sensível, cabe ao ator exatamente fazê-la mais e mais visível. Diversamente das representações do mundo natural, todo escritor ao fazer seu recorte da vida social inevitavelmente reproduz e representa interesses de grupos sociais importantes, os quais, exatamente por serem interesses de grupos, podem e devem ser contraditos pelo comediante, sendo essa a uma de suas principais funções. Assim fazendo o ator permite que a visão de mundo do dramaturgo seja pelo espectador mais bem apreciada, e, no todo ou em parte, convalidada ou negada pela visão contrária que lhe foi aposta. (I, 380-82).

Em consequência imediata desse fato, o ator brechtiano deve desempenhar a função ambivalente de construir e revelar o personagem criado pelo dramaturgo para ser portador de seu ponto de vista e, simultaneamente, mostrar algo próximo de si próprio, isto é, de um ator que se surpreende, desconfia, ou mesmo critica abertamente as verdades daquele personagem por ele mostrado, alternando-se entre um “ser o personagem” e um “pôr-se fora do personagem”, num meticuloso jogo cênico entre essas duas partituras.

Assim cada personagem comporta dois eu(s), contraditórios, dos quais um é aquele do comediante... Ele mesmo [o ator] é um espectador, e este espectador é o segundo personagem que o comediante deve delinear.

(I, 382)

Portanto, do ator depende a maior ou menor nitidez na distinção dessas partituras. Observe-se, também, que no “pôr-se fora do personagem” o comediante continua em ação, não se convertendo na simples figura humana do ator gratuitamente destituída de função cênica. Na verdade, ao separar-se do personagem do dramaturgo e permanecendo em cena como alguém que elabora e expressa opiniões sobre aquele personagem, o ator acaba por construir um segundo personagem, muito próximo de si mesmo, mas cujos traços dominantes são os de um espectador privilegiado, capaz de criar uma personagem e observar e interagir com sua própria criatura. Aí, talvez, resida a principal originalidade do ator brechtiano.

A separação entre esse quase personagem observador e crítico, que parece se confundir com a figura do ator ou narrador, daquele personagem do

escritor que parece ser o portador da fábula produz, por outro lado, o fenômeno essencial do teatro de Brecht, a saber: ela induz a crucial separação entre espectador da platéia daquele mesmo personagem inspirado diretamente do texto. E, muito importante, quanto maior for o estranhamento que o ator — o espectador do palco — manifestar para com o referido personagem, maior será o distanciamento pelo estranhamento gerado no espectador da platéia para com aquele personagem portador da fábula. Para acentuar essa distância que o separa do mundo do autor, o personagem do comediante adota um *gestus d'étonnement*, e é esse *gestus* que ele deve transmitir ao público (I, 382).

Perplexidade (*étonnement*) e *gestus*; eis as duas palavras-chaves para o entendimento da concepção brechtiana do papel do ator. *Gestus* de perplexidade em relação ao que Brecht chamou de os mecanismos da peça e em relação às falas, os modos e etc., do personagem mostrado; enfim, *gestus* de surpresa para o personagem da fábula, o qual por sua vez só pode aparecer por meio de seu próprio *gestus*.

Para Brecht a recepção desse *gestus* de surpresa seria tanto mais plena quanto mais claramente o ator dirigir-se ao público para, encarando-o de frente, cobrar-lhe cumplicidade na cuidadosa apreciação do foi ou lhe será mostrado e assim, em conseqüência, comungarem da mesma admiração. Trata-se de um face a face destinado a atingir cada um dos espectadores com mensagens do tipo “*tome cuidado com o que vai fazer essa pessoa que estou te apresentando*”, ou, “*tu percebeste?*”, ou ainda “*que achastes disso?*”, tudo feito

com astúcia, e beleza. No dizer de Brecht, essa seria uma das atitudes imprescindíveis ao ator empenhado na geração do estranhamento (I, 392).

Desdobrar-se em personagem e narrador, enquanto narrador não evitar dirigir-se explicitamente ao público, fazer reaparecer em cena elementos de narrativa épica incorporados durante os ensaios; ilustram que o trabalho do ator voltado ao estranhamento repousa sobre a adequada utilização de técnicas desenvolvidas para esse fim. Mas, do ator brechtiano, ao lado desse *savoir faire* eminentemente técnico haveria um universo de natureza intelectual sobre o qual se exige que ele tenha domínio, a saber: o universo das relações sociais que ele deverá reproduzir em cena, tanto nas relações de seus personagens entre si quanto desses com o espectador. À complexa reprodução dessas relações Brecht nomeou *gestus*.

Pelo termo *gestus*, deve-se compreender um conjunto de gestos, de jogos de fisionomia e, com mais freqüência ainda, as falas de uma ou mais pessoas dirigidas a uma ou a várias outras... Uma pessoa que vende um peixe mostra, entre outras coisas, o *gestus* da venda... Palavras, gestos, podem se substituídos por outras palavras e outros gestos sem que o *gestus* fique modificado.

(I, 394-95)

Do que se depreende então, de imediato, que a noção brechtiana do *gestus* comporta uma *gestuelle* dada pelo conjunto dos gestos que definem as atitudes corporais, pelos jogos de fisionomia, pelas falas com suas entonações e etc. O próprio Brecht também sinaliza com clareza se tratar de uma noção algo mais abrangente que a simples noção de movimentos plásticos de natureza biomecânica. O faz, por exemplo, quando sugere que tais formas e

tais movimentos devem estar subordinados à geração de significados pré-estabelecidos, significados que, presumivelmente e tanto quanto possível, sejam do léxico comum a todo os envolvidos no espetáculo, do dramaturgo ao público. Tal como se lê em:

a execução de um trabalho não é um *gestus* quando ela não implica uma relação social como a exploração ou cooperação.

(II, 94)

Que põe a necessidade de o ator ser um portador de signos. Ou, no dizer de Patrice Pavis, uma construção artificial que desaparece ao ser lida pelo espectador, e que transformada em *gestus* é reflexo de relações sociais traduzidas em um sistema semiótico visível e legível.⁴⁰

Esse último requisito do ator brechtiano aumenta em muito sua responsabilidade. E ao ampliar seus desafios para muito além do necessário domínio de técnicas, cobra-lhe também uma aprofundada inteligência da realidade social circunscrita pela fábula que é objeto de sua representação, além da adequada estimativa das possibilidades e/ou limitações da recepção ou leitura pelo espectador.

Ainda, a partir do foco do comediante brechtiano em atuação, e num plano outro que aquele eminentemente técnico da transposição ao passado do período de ensaios, por exigência do caráter épico da encenação, o ator freqüentemente recorrerá a meios que suscitem que é num tempo passado que

⁴⁰ Mesmo nos poucos textos que Brecht dedica à conceituação do *gestus* são inequívocos os indícios de que ele a identifica com uma dimensão semiótica, não obstante a ausência de explícita referência ao termo. Sobre o tema, aliás, merecem atenção, tanto pela extensão quanto pela profundidade, as abordagens feitas por Patrice Pavis (2000, pp. 130-48) e Frederic Jameson (1999, pp. 125-78).

transcorrem as ações próprias do personagem mostrado. Desse fato, possivelmente por exigência lógica, talvez se exija que o personagem do ator, esse demonstrador, só possa desempenhar seu papel na medida que se mostrar como alguém que conhece todo o encadeamento dos fatos narrados; inclusive o desfecho desse encadeamento; se assim não fosse não poderia desempenhar a função de narrador.

O formato do módulo do *Telecurso 2000* analisado a seguir, em muitos aspectos técnicos, é bastante semelhante ao de uma despreziosa novela televisiva que, não sendo de época, realiza sua fabulação na forma de um realismo quase casual. Nele, os atores sugerem personagens e narradores simples alternando-se entre ambientes internos e externos igualmente simples, as ações se passam durante o dia e dispensam efeitos especiais de iluminação, os ruídos sugerem naturalidade casual e as músicas também não parecem desempenhar qualquer função estética ou pedagógica outra que a de manter ativado aparelho senso-auditivo do espectador.

Apesar de a encenação brechtiana não negligenciar o peso de elementos como cenário, música, iluminação e figurino na produção do dramático e/ou do distanciamento, ela lhes atribui valor acessório diante da importância do trabalho do autor (rubricas e texto propriamente dito) e da relevância do ator e do público. E como esses elementos têm fracas e difusas presenças nos módulos do *Telecurso 2000*, deixam de receber tratamento específico.

Por fim, na crença de que toda representação deva ser acima de tudo divertimento, inteligência, ciência e crítica, Brecht parte em busca dos princípios e das técnicas capazes de responder às aquelas exigências; com isso, ele realiza uma obra estética de indiscutível originalidade pedagógica com reflexos inclusive sobre o cinema e a televisão. De discutível, no entanto, restam as possibilidades de uso mais imediatamente didático daquela pedagogia. Atualmente, se consolidam experiências e estudos situados, sobretudo, no campo do teatro educativo inspirado diretamente nas ditas peças didáticas de Brecht. Ocorre que por seu caráter performático esse teatro educativo tende a inscrever seu alcance didático apenas no círculo de seus participantes diretos, não realizando função comunicativa propriamente dita, e não explorando as possibilidades propriamente didáticas da estética de Brecht em meios de comunicação de massa como a televisão.

5 A EMPATIA, O DISTANCIAMENTO E A TV EDUCATIVA

Até o final do século XIX o único modo de representação audiovisual existente era o do espetáculo presencial, que compreendia a ópera, o balé e o teatro em seus diversos gêneros. O cinema nasceu juntamente com o século XX, o rádio se afirma nos anos 1920 e, logo a seguir, na década dos trinta, aparece a televisão. De lá para cá, em apenas algumas décadas, com base em vertiginoso progresso técnico e científico desenvolveu-se toda a variada gama dos poderosos meios de comunicação hoje disponíveis. A maioria desses, por serem meios de comunicação de massa — rádio, cinema e TV — têm se prestado muito bem tanto à transmissão da informação quanto à difusão do entretenimento. Sob a forma da representação bi-dimensional, própria do cinema⁴¹ e da TV, em escala crescente, esse entretenimento passa a desempenhar o papel que até então era feito unicamente por espetáculos ao vivo. Resultou que nunca na história o homem esteve tão exposto a tantos canais e meios comunicativos e, paralelamente, nunca a narrativa dramática, essa essência do teatro, esteve tão presente em seu cotidiano quanto atualmente.

A presença da informação audiovisual no dia a dia das pessoas é um dos mais fortes traços sócio-culturais desta virada de milênio. O tempo todo em

⁴¹ Sobre a rica história do cinema educativo, ver: Pfromm Netto, 1998, p. 75-98.

toda parte, essa presença influencia. Todos, independentemente da faixa etária, do campo de atuação, do nível de renda e da escolaridade ficamos expostos a ela.

Dentre essas mídias, a televisão é sem dúvida a mais poderosa, porque mais influente, multifacetada e onipresente. Convive-se intimamente com ela. No Brasil, a maior parte da população não tem acesso regular a outras fontes de informação, além do rádio e da TV. [Além de usá-la, em larga escala, como fonte de lazer].

(Magaldi, 1997, pp. 9-10)

Quando da criação dessas tecnologias de comunicação de massa muito se acreditou que um dos principais usos das mesmas seria levar educação para grandes populações. A BBC (British Broadcasting Corporation), por exemplo, foi criada em 1922⁴² como serviço público com o objetivo de ‘educar, informar e entreter’. No entanto, rapidamente verificou-se que as possibilidades de retorno aos investimentos de capital nesses meios de comunicação encontravam-se na transmissão de entretenimento. Emissoras comerciais foram criadas com essa finalidade e consolidaram-se consagrando, em definitivo, essa preferência do público pela TV como meio de entretenimento.

Com dados fornecidos pelo Ibope, o quadro que segue comprova a importância da TV aberta como entretenimento no Brasil, e a concentração de sua audiência nos programas de entretenimento dos canais comerciais.

⁴² Hoje a atuação da BBC abrange rádio, TV, publicações, Internet, além de outros serviços como a Universidade Aberta (Open University), o BBC World Service Training, que em dezenas de países treina jornalistas, orquestras sinfônicas etc.

AUDIÊNCIA DA TV – TOP 5⁴³

Compara as audiências das duas maiores emissoras com a da TV Cultura⁴⁴
Grande São Paulo – semana de 6 a 12 de maio de 2002

| Programa | Audiência* Domiciliar (%) | Número de Domicílios (000) | Audiência* Individual (%) | Número de Indivíduos (000) |
|--------------------|---------------------------------|----------------------------------|---------------------------------|----------------------------------|
| Globo | | | | |
| O CLONE | 53 | 2437 | 26 | 4327 |
| FUTEBOL – Quarta | 42 | 2018 | 20 | 3349 |
| TELA QUENTE | 42 | 1996 | 21 | 3513 |
| JORNAL NACIONAL | 41 | 1971 | 20 | 3248 |
| FUTEBOL | 37 | 1775 | 17 | 2855 |
| SBT | | | | |
| CASA DOS ARTISTAS | 28 | 1350 | 14 | 2350 |
| SÍLVIO SANTOS | 20 | 958 | 9 | 1564 |
| TELA DOS SUCESSOS | 19 | 925 | 10 | 1639 |
| CASA DOS ARTISTAS | 17 | 818 | 8 | 1311 |
| CINE ESPETACULAR | 17 | 805 | 9 | 1435 |
| Cultura | | | | |
| CASTELO RÁ TIM BUM | 4 | 169 | 1 | 229 |
| PLANETA TERRA | 3 | 154 | 2 | 263 |
| PLANETA TERRA | 2 | 116 | 1 | 154 |
| CONTOS DE FADA | 2 | 109 | 1 | 150 |
| VIOLA MINHA VIOLA | 2 | 104 | 1 | 112 |

*Audiências calculadas sobre um universo de 4.714.500 domicílios e 16.397.900 indivíduos. Um ponto de audiência corresponde a 1% destes universos.

⁴³ Conforme: <http://www.ibope.com.br/>, acessado em 26 de maio de 2002.

⁴⁴ Observe-se que omitimos os dados da Record, da Rede TV! e da Bandeirantes, nessa ordem, ainda mais significativos que os da TV Cultura.

Nos últimos anos o uso do rádio e principalmente da TV na educação voltou à evidência em todo o mundo. A partir de sua implantação nos anos 1940 nos países desenvolvidos, a TV educativa, além de se beneficiar dos progressos técnicos consolidados pela TV comercial, passa a ser objeto de estudos específicos que rapidamente ganham importância, nos quais é tratada sob grande variedade de aspectos. Temas como o seu custo-benefício social; sua eficácia pedagógica na substituição ou em complementação ao ensino presencial; seu papel na geração de valores e cristalização de hábitos e etc; foram desde então desenvolvidos. Observa-se, no entanto, o caráter quase exclusivamente sócio-educacional desses estudos e a relativa pobreza, para não dizer completa ausência, de estudos voltados ao estabelecimento de uma semiótica da TV educativa, capazes de apontar para as especificidades de 'linguagem' que a TV educativa em circuito aberto deve possuir para responder aos desafios de sua finalidade.

Boa parte da produção acadêmica brasileira na área atém-se à crítica do uso comercial e/ou político do veículo, algo certamente importante, mas pouco tem se dedicado a estudos que conduzam ao desenvolvimento de técnicas para dominar ou estruturar o uso educacional do mesmo⁴⁵.

Em resumo, boas descrições acerca do aparecimento da televisão e das causas de sua rápida evolução em direção ao que ela se tornou hoje — o mais

⁴⁵ Por exemplo, analisando-se os quinze primeiros números da revista *Comunicação e Educação*, da ECA – USP (set. de 94 a ago. de 1999), dentre quase duas centenas de artigos, ensaios e/ou críticas voltados ao tema Comunicação & Cultura vários contemplam as relações entre essa temática e a TV. Destes, porém, contabilizamos apenas meia-dúzia dedicados às relações TV & Ensino com traços de abordagem técnica.

importante aparelho de difusão de informações e entretenimento das sociedades industrializadas ou semi-industrializadas⁴⁶ — têm sido produzidas com alguma profusão. Geralmente, são descrições que se configuram em estudos de natureza sócio-econômica, ou como trabalhos de inspiração psico social. De todo modo, elas talvez constituam as inevitáveis bases sobre as quais se deva sustentar toda e qualquer elaboração de sociologia cultural do período que se inicia com os anos trinta do fulgurante séc. XX.

Por mais que sejam importantes, no entanto, tais descrições situam-se fora dos limites de nosso objeto de estudo, propriamente dito: para nossas finalidades é suficiente essa sinopse histórica voltada, sobretudo, para o realce: (i) da maneira pela qual, assentada sobre as possibilidades de seu uso econômico de modo altamente rentável, já a partir de seus primeiros anos de existência, a televisão se converte na mais importante indústria de entretenimento da atualidade, exercendo sobre populações de média e baixa renda de países como o Brasil o quase monopólio dessa indústria, na medida em que aí ela enfrenta pouca ou nenhuma concorrência de outras fontes regulares de entretenimento; e, (ii) do quanto somente pela interferência limitante a essa sua vocação econômica, geralmente por ação do poder público, ela se deu ou se dá à difusão de alguma programação de intencionalidade educativa.

⁴⁶ Em artigo, intitulado *EUA vêm fim da temporada de 'Friends'*, publicado na Folha de S. Paulo de 16 de maio de 2002, página E 7, Sérgio D'Ávila escreve que a audiência de cada um dos três programas de entretenimento de maior sucesso da TV norte americana atingiu a fabulosa cifra de 25 milhões de espectadores.

Conforme essa lógica, verifica-se facilmente que a TV aberta brasileira também tem suas emissões nitidamente segmentadas em: (i) programas de entretenimento, que cobrem a maior parte do período de transmissão das emissoras comerciais, principalmente os chamados horários nobres que são os de maior audiência e convenientes às suas necessidades empresariais; (ii) programas de entretenimento educativo, que nas emissoras comerciais são inseridos na programação da manhã e/ou da tarde para atingirem o público infante-juvenil que não esteja em seu horário de atividades escolares; e nas televisões educativas chegam a cobrir boa parte da programação diária; e (iii) programas de ensino televisivo do denominado *Telecurso 2000*, produzidos pelo sistema Fiesp/ Ciesp/ Sesi-SP/ Senai-SP e Fundação Roberto Marinho, e difundidos pela Rede Globo e pelas televisões educativas. Portanto, em média, consideradas as emissoras comerciais e as chamadas TVs educativas, e ponderando-se as audiências respectivas, a televisão aberta no Brasil dedica maior parte de seus meios aos chamados programas de entretenimento que produzem a audiência que lhe dá retorno comercial; secundariamente, difunde algumas programações de entretenimento educativo; e apenas em escala bem menor dedica parte desses meios ao ensino televisivo propriamente dito.

Observe-se que o Canal Futura, um canal de televisão privado, o único no Brasil com 24 horas ininterruptas de programação de formato educacional (entretenimento educativo e ensino televisivo), dirigido à criança, ao jovem, ao trabalhador e à dona de casa, que está no ar desde 1997 pela Net e Sky (TV por assinatura) e, a partir de 98, também pela Banda C (parabólicas

convencionais), faz duas transmissões diárias do *Telecurso 2000*. Uma cedo pela manhã, a partir das 04h50, e outra, entre 12h20 e 13h15, das segundas às sextas-feiras; portanto, em horário bem mais nobre que o dos canais da Rede Globo e de outros canais de TV aberta. Por isso, ele talvez possa ser considerado o mais educacional dos canais da televisão brasileira. Mas, por seu custo de acesso, não é classificado como canal educativo de TV aberta.

5.1 A televisão e a educação no Brasil.

No Brasil, mesmo tardiamente⁴⁷, o governo federal também levantou a bandeira da televisão a serviço da educação. Por exemplo, em 1996 criou um canal exclusivo para as escolas de todo o País, a TV Escola da SEED/MEC⁴⁸, por meio da qual são transmitidos, por satélite, programas a serem gravados em videocassete e, a seguir, empregados ou na atualização de professores ou como material para uso direto em sala de aula; estímulos há poucos anos indisponíveis. Além disso, ele tem estabelecido e estimulado as atuais políticas públicas de incentivos à pesquisa científica na área do ensino à distância (ED), que direta ou indiretamente também se constituem em incentivos à pesquisa

⁴⁷ Em 1991, O MEC permitiu a redução do tempo obrigatório de exibição de programação educativa pela TV. De cinco horas semanais passou a dois programas de vinte minutos aos sábados e domingos. Ver: CARNEIRO, V. L. Q. 1999, pp. 30-31.

⁴⁸ A revista TV Escola, publicação bimestral da SEED/MEC, no número de abril de 2001 anuncia os programas avulsos, programas de séries ou séries inteiras de programas transmitidos às escolas de 1996 a abril de 2001. Ao todo, são 77 títulos de vídeos educativos: documentários registrando narrativas ou entrevistas versando sobre arte popular, história, geografia e biografias; enfim, versando sobre humanidades.

em TV educativa, ao mesmo tempo em que participa das iniciativas dos canais de TV aberta, públicas e/ou privadas, voltados à difusão de programas educativos.

No Brasil, as primeiras experiências em TV educativa aconteceram no início dos anos 1960, em instituições públicas como a TV Universitária do Recife e a TV Cultura de SP. A obrigatoriedade de transmissão diária de programas educativos passou a ser cobrada oficialmente das emissoras comerciais somente a partir do decreto 236, de 28 de fevereiro de 1967 que, definiu como educativos programas restritos à transmissão de aulas, conferências palestras e debates. Como, porém, essa obrigatoriedade se fez quando no País o exercício da cidadania era restrito a uma parcela pequena da população, exatamente a mesma que tinha acesso à rede oficial de educação formal, naturalmente, pouco se investiu na qualidade dos ditos programas e em pesquisas voltadas à melhoria dos mesmos.

Os produtos dessa TV aberta são de formatos diversos e variada intencionalidade pedagógica; diferenças que se realçam quando se passa da observação de programas como *O Sítio do Pica-Pau Amarelo* ou *O Castelo Rá-Tim-Bum* para a análise do *Telecurso 2000*⁴⁹, por exemplo. Todos os três já apresentam em comum o recurso à forma dialógica de narrativa, porém, nos dois primeiros a finalidade estritamente educativa é algo fluida e sua

⁴⁹ *Telecurso 2000*: Programas de ET desenvolvidos pela Fundação Roberto Marinho e pela FIESP, atualmente são difundidos das segundas às sextas-feiras pela TV Globo, TVE – RJ, TV Cultura – SP, Rede Vida e Rede Minas, em três módulos de 15 minutos, dedicados respectivamente ao Ensino Profissionalizante, Supletivo 1^a Grau e Supletivo 2^o Grau.

construção é bastante facilitada pela ausência de inteligência conceitual nas informações transmitidas, as quais, geralmente, se restringem a informações tópicas ou a idéias de valor, prescindindo do uso e do desenvolvimento da lógica formal. No entanto, no *Telecurso 2000* a intencionalidade pedagógica é acentuadamente mais nítida. Nele, busca-se realizar, com auto-suficiência, o difícil desafio de substituir plenamente a educação formalizada do ensino presencial, em tarefas comunicativas que envolvem o uso do raciocínio lógico, silogístico, em elaborações conceituais, em grau relativamente elevado, como se procede no ensino das matemáticas, da química e da física, por exemplo. Que especificidade de linguagem deve ter um programa televisivo como o *Telecurso 2000* para ter tal desempenho didático?

Há respostas a essa questão com indícios de que na transposição da linguagem própria ao teatro para a televisão está a base dessa pretendida eficácia.

Mas a discussão acerca da eficácia da TV educativa põe, de imediato, a necessidade de distinção entre entretenimento educativo e ensino televisivo. Enquanto o primeiro proporciona algum aprendizado pela via do entretenimento o último prioriza o ensinamento, mesmo que para isso recorra em algum grau ao entretenimento; sua finalidade é substituir de modo equivalente a educação gerada na rede escolar. Quando anteriormente se faz referência ao *Castelo Rá-Tim-Bum* como um segmento de difusa intencionalidade educacional e de baixo grau de articulação lógico-abstrata, pretende-se classificá-lo no gênero

entretenimento educativo, enquanto o *Telecurso 2000* se enquadra no gênero do ensino televisivo.

5.2 Sobre o *Telecurso 2000*.

O *Telecurso 2000* é um sistema dedicado à escolarização em níveis de 1º e 2º grau e à formação e qualificação profissional básica, de jovens e adultos que por razões diversas não concluíram ou tiveram que interromper os seus estudos. Dentre os diversos recursos de que ele faz uso, destacam-se os programas de ensino televisivo. Estes são feitos para serem assistidos — ou gravados — pelo interessado individual, ou, senão, registrados em vídeo-cassete para serem utilizados no aprendizado em grupo nas chamadas tele-salas⁵⁰, sob a supervisão de um Orientador de Aprendizagem, que deve

⁵⁰ Desenvolvidas com recursos do Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT), existem hoje, maio de 2002, aproximadamente 600 tele-salas do *Telecurso 2000* em todo Brasil, atingindo cerca de 75.000 alunos, geralmente trabalhadores. Projeta-se a instalação de pelo menos até 3000 dessas tele-salas, para cobrir principalmente os estados do Rio de Janeiro, São Paulo e a Amazônia Legal. Elas são fruto de uma parceria entre o Ministério do Trabalho e Emprego, através da Secretaria de Formação e Desenvolvimento Profissional (SEFOR); a Confederação Nacional da Indústria (CNI), através do Serviço Social da Indústria (SESI); a Federação das Indústrias do Estado de São Paulo (FIESP); o Canal Futura e a Fundação Roberto Marinho. Conforme informações disponíveis, em 21 de maio de 2002, na <http://www.telecurso2000.org.br/tele2k/scripts/home.asp>.

Ainda de acordo com essa mesma fonte, as disciplinas do *Telecurso 2000* são as seguintes:

1º Grau: Ciência, Geografia, História, Inglês, Língua Portuguesa e Matemática;

2º Grau: Biologia, Física, Geografia, História, Inglês, Língua Portuguesa, Matemática e Química;
Profissionalizante: Automação, Cálculo Técnico, Elementos de Máquina, Ensaio de Materiais, Higiene e Segurança, Qualidade Ambiental, Leitura e Interpretação de Desenho Industrial, Manutenção, Materiais,

orientar e acompanhar a resolução dos exercícios dos livros pelos alunos e estimular e mediar os debates no grupo sobre a matéria do dia; além de tirar dúvidas de aulas passadas.

Nessas tele-salas, onde há a presença do Orientador e o uso de recursos como quadro negro, livros de apoio, dicionários, mapas e etc, a utilização de tele aulas previamente gravadas em vídeo passa a representar um meio a mais, entre os outros. E mesmo que esse meio se revele, em si e em sinergia com os demais recursos, um poderoso instrumento na geração do aprendizado, ainda assim, percebe-se que sua inserção nas tele-salas se mantém em uma configuração muito próxima daquela recorrente no chamado ensino presencial fornecido pela escola tradicional.

Todavia, qualquer que seja a modalidade de uso (individual, ou coletivo nas tele-salas) do *Telecurso 2000*, é de se supor que sejam legítimos os estudos de sua já referida intencionalidade pedagógica e de seu efetivo potencial didático — coisas, aliás, associadas aos efeitos dos diferentes códigos que o compõem como discurso audiovisual. Mesmo que tais estudos se restrinjam apenas ao que seja intrínseco ao *Telecurso 2000* enquanto discurso televisivo; algo que independeria, assim, dos resultados de sua utilização individual ou coletiva. Aqui, se faz essa suposição.

Para ser eficaz no atendimento do aluno doméstico que estuda individualmente, então, previamente ao seu uso como material de apoio nas tele-salas, o *Telecurso 2000* é concebido para substituir com eficiência a

Metrologia, Processos de Fabricação, Tratamento Térmico, Tratamento de Superfície, universo da Mecânica, Normalização e Organização do Trabalho.

educação presencial da rede escolar. Ele pretende, pois, ter eficácia em tarefas comunicativas que levem o espectador ao uso do raciocínio lógico, em elaborações conceituais de elevada complexidade e alto grau de abstração, como acontece, por exemplo, no aprendizado das matemáticas e das ciências da natureza. Esse é seu grande e principal desafio.

5.3 Para uma análise do *Telecurso 2000*.

A comparação dos primeiros programas brasileiros de ensino televisivo com o atual *Telecurso 2000* (30ª tele-aula de química, por exemplo) revela, entre as mudanças mais visíveis, a substituição das imagens — geradas por câmera fixa — de um ator (professor) representando estar em sala de aula e dirigindo-se diretamente ao telespectador, como se estivesse se dirigindo a uma platéia de passivos alunos, por uma montagem um pouco mais complexa que contempla basicamente: (i) discursos não mais direcionados diretamente ao espectador (aluno), mas gerados elípticamente sob a forma de diálogos entre atores (personagens); (ii) seqüências de aparências épicas, direcionadas ao telespectador, como nos documentários ou reportagens; (iii) seqüências gráficas simplesmente ilustrativas e/ou alegóricas, dos conteúdos.

Possivelmente, o motivo dessa mudança esteja na consecução de maior eficácia no ensino/aprendizagem: seja pela geração da empatia que atrai a atenção do aluno espectador; seja pelo ganho de potencial didático eventualmente presente nessa última combinação de formas discursivas. Por

analogia e semelhança ao teatro, o recurso àquelas formas discursivas no *Telecurso* poderia implicar na geração do dramático, do distanciamento pelo épico e do distanciamento pelo estranhamento, respectivamente. A presente análise pretende rastrear a presença dessas funções no *Telecurso* e, eventualmente, estabelecer algum grau de correlação das mesmas com a pretendida eficácia ensino/aprendizagem antes referida. Mais precisamente, ela pretende: (i) identificar a presença daquelas funções no tele curso, por meio da identificação, no tele curso, de significações análogas àquelas que essas correspondentes noções têm no teatro; e (ii) relacionamento dos resultados da etapa precedente com o papel, eventual, dos tais resultados na articulação dos aspectos **didática e conteúdo lógico formal**, nessa 30ª aula do curso de química. Uma vez que a consecução desta última etapa supõe referências a algum modelo de aprendizagem, para tanto, combinamos o modelo esboçado por Pformm (1998), com referências ao tema fornecidas por Vigotski (1996 e 1998), Bakhtin (1997), Babin (1989) e Greenfield (1988).

5.3.1 Elementos teatrais da análise

Embora, historicamente, tenham se desenvolvido com o teatro, o épico e o dramático são, em suas origens, exteriores àquele, e jamais tiveram a especificidade de fenômenos exclusivamente teatrais.

É fato que o dramático teve na representação ao vivo a sua forma natural de evolução; daí, a imanência teatral que lhe é atribuída. No entanto,

uma vez transformado em importante instrumento de geração de audiência pelo cinema e pela TV, há décadas, o dramático têm nesses meios seus principais suportes.

Com efeito, o cinema expressionista marca o início de um período radicalmente novo na história do dramático. As clássicas tramas do teatro construídas sobre personagens e situações dramáticas altamente estruturadas, atualmente, cedem lugar ou coexistem com os efeitos audiovisuais emocionantes e poderosamente empáticos que o cinema a TV geram em profusão, pelo uso de tomadas com câmeras móveis, pela edição, fusão e mixagem de imagens, músicas, sons, ruídos os mais diversos, etc.

Mudanças repentinas de plano, de música entre duas seqüências, ou até dentro de uma mesma seqüência são também dramatização. O *close* de um rosto na tela, as sílabas destacadas, o exalar um suspiro, com o reforço dos graves, é sempre dramatização... Um filme, (...) uma boa montagem, só se tornam interessantes no momento em que a mensagem for dramatizada. Dramatizar é dar realce e criar tensão...

(Babin, 1989, p.44-45)

No audiovisual contemporâneo onde a tônica é dramatizar, as fontes de empatia, em muito, estão nessas novas dimensões do dramático, que podem inclusive prescindir da clássica forma dialógica.

O épico, a despeito de sua persistente presença na história do teatro e de sua relevância na dramaturgia do século XX principalmente a partir de Brecht, teve no âmbito da linguagem escrita na forma de poemas, romances, novelas e etc sua recorrência mais visível. Sobretudo, até a consolidação do

cinema e da TV como meios de comunicação de massa, que então passam a lhe conferir grande vigência em seus documentários, reportagens. Todas as narrativas audiovisuais podem comportar algum grau de coexistência entre o épico e a forma dialógica. Quando isso ocorre o efeito do épico é distanciar o espectador do dramático inerente ao dialógico, é desfazer o dramático.

Além do dramático e do épico, a noção de estranhamento, que apenas com Brecht é mais nitidamente associada ao distanciamento teatral, completa o nosso *quantum* de teatro a ser rastreado e analisado.

É a partir da noção de distanciamento pelo épico, e apoiado no princípio da psicologia⁵¹ segundo o qual a percepção e a consciência de nossas próprias ações é aguçada pelos obstáculos encontrados ao realizá-las, que Brecht desenvolve a concepção de distanciamento pelo estranhamento. A finalidade é estender a todos os elementos fundamentais da composição audiovisual que é o teatro, a possibilidade de participação na geração do distanciamento. Se os elementos não dialógicos e a forma segmentada do texto (ou roteiro) estão na origem do distanciamento épico, o distanciamento pelo estranhamento, como visto anteriormente, emanaria de um modo especial de interpretação, e da expressa renúncia ao uso da música, do figurino, da iluminação e etc. exclusivamente para gerar empatia pelo dramático, pelo emocional.

É importante destacar que, contrariamente ao que poderia parecer à primeira vista, a empatia e o distanciamento brechtiano não são pólos excludentes e irreconciliáveis de uma contradição. Do ponto de vista estético,

⁵¹ Nós nos conscientizamos daquilo que estamos fazendo na proporção da dificuldade que vivenciamos para nos adaptar à situação. (Vigotski, op. cit., p. 76).

seria grande ingenuidade pretender gerar o distanciamento pela pura e simples supressão do dramático. Antes, seria o contrário. De acordo com Brecht, a produção estética do distanciamento não só não exclui como necessita da empatia do dramático. E a razão é simples. A inteira percepção de que algo foi deliberadamente distanciado para ser mais bem apreciado — assim como o prazer obtido dessa percepção — só pode se dar a partir de alguma empatia previamente gerada, pelo fato de que não se pode distanciar algo que não tenha sido posto com algum grau de proximidade. Em outros termos: a plena percepção do efeito de distanciamento depende da superação de um obstáculo, que é definido pela presença do dramático.

Mesmo que o cinema e a TV possam agregar efeitos audiovisuais poderosos aos desempenhos específicos de atores (personagens), não há dúvidas quanto a permanente importância desses desempenhos para todos e quaisquer audiovisuais. Nesses desempenhos, abstração feita da cinésica, permanece a fala; com suas enormes possibilidades quanto ao timbre, tons, nuances, intenções e etc ela configura-se no elemento comunicativo mais rico de significações.

A propósito: segundo Esslin (1979), a força da poética de Brecht estava na sua habilidade em forjar uma espécie de língua nacional e popular assentada na bíblia de Lutero, no jargão burocrático dos funcionários públicos, e enraizada nas mais profundas tradições do povo alemão, no contexto de um país rico em dialetos regionais. Citando Harry Kahn, Esslin escreve:

Para Brecht a linguagem (...) não é mais uma questão de expressão intelectual, mas, antes alguma coisa elementar, uma função do corpo...

Não é por mero acaso que nas peças de Brecht há tantos bêbados, e que quase todos os seus personagens são bons copos: *in vino veritas*. Essa linguagem não é jamais falsa, nem há nela jamais o que quer que seja de gratuito.

(Esslin, op. cit. p. 117)

Curiosamente, algo bastante semelhante a esse trato especial dado por Brecht à linguagem verbal para gerar empatia e distanciamento, encontra-se, segundo Babin (1989), de modo freqüente, na linguagem verbal atualmente em uso no cinema e na TV:

Os estudos feitos na América do Norte sobre a linguagem audiovisual mostram a invasão, em particular nas canções e nos filmes, da linguagem popular, linguagem arcaica e áspera, de sonoridades rudes. A língua do rock é uma 'língua antiga' do Sul dos Estados Unidos... O audiovisual, por causa de sua ligação com o som e com a imagem, precisa de palavras mais concretas e de estilo de frases que estejam unidas à matéria. A sofisticação literária e intelectual não combina bem com a língua eletrônica: não há correspondência.

(Babin, op. cit. P. 42-43)

Em todo o caso, nos estudos sobre a importância do modo brechtiano de operar com a linguagem verbal (e o estudo feita por Esslin (op. cit., p. 115-30) é apenas um exemplo) e nas indicações como as feitas por Babin acerca das especificidades do uso dessa mesma linguagem no cinema e na TV — estudos e indicações, aliás, fartamente documentados — o fato comum é a aceitação de que em ambos, em Brecht e no moderno audiovisual, modela-se a linguagem verbal para atrair e cativar o expectador; conforme o reconhecido

empenho de Brecht em trazer o público alemão de volta aos teatros e conforme a estratégia de geração de audiência, pelo cinema e pela TV.

Brecht destaca as diferenças entre sua dramaturgia e a denominada “clássica” nos seus *Deux schémas* (I, 260-61), onde ilustra, sob vários aspectos, a distância entre representações empáticas e distanciadas, e fornece critérios para a identificação dos elementos constitutivos desses modos de representação. A tabela seguinte é um resumo dos *Deux schémas* aos seus critério mais significativos e de fácil aplicação:

Dois Esquemas

| Forma dramática de representar: | Forma distanciada de representar: |
|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> — É ação. — É sugestão. — O espectador está no interior, ele participa. — Suscita interesse apaixonado pelo desenlace. — Cada cena pede a seguinte. — Crescimento orgânico. — Desenrolar linear. — Evolução contínua. — Estimula sentimento. | <ul style="list-style-type: none"> — É narração. — É argumentação. — O espectador está diante, ele estuda. — Suscita interesse apaixonado pelo desenrolar. — Cada cena vale por si. — Montagem. — Desenrolar sinuoso. — Evolução por saltos. — Estimula razão. |

A partir do Roteiro, apreciamos a *30ª tele aula de química* sob cada um desses aspectos; assim, pelos critérios de Brecht, levantamos indícios da ocorrência do dramático e do distanciamento naquele módulo televisivo.

Por fim, observe-se que o dramático, o épico e o estranhamento, qualquer que seja o contexto histórico e a forma concreta do suporte no qual estejam inscritos — o texto literário, o teatro, o cinema, a TV, etc. —, são sempre formas que coexistem imbricadas numa relação dialética e, desse modo, estão presentes em toda e qualquer construção narrativa.

5.3.2 Linguagem, pensamento e televisão

Distinguir, como fez Brecht, a **ação** geradora de empatia da **narração** geradora de distanciamento, obviamente, não implica que se ignore a dimensão volitiva e a base acional de toda e qualquer narrativa. Apenas, reconhecem-se as diferenças entre ‘narrativas’ por ação e por narração.

Um dos aspectos que diferenciam a narração da ação é a presença, geralmente mais intensiva, da linguagem verbal na narração; a narração penderia para o discurso verbal e, no limite, poderia ter a forma de pura e simples locução.

Na ação a narrativa tende a configurar-se em mimese (imitação), isto é, em movimentos no sentido amplo do termo; no limite, a ação pode prescindir da linguagem verbal e resumir-se a um jogo de formas, de movimentos, com figuras humanas ou não. Assim, na atualidade, graças ao cinema e à TV, a

ação tende a ser um fenômeno preponderantemente plástico, visual e auditivamente.

Daí porque, freqüentemente, se associa ação à emoção de um lado; e narração (linguagem verbal) ao pensamento, de outro lado.

Greenfield e Babin lustram a linha da associação entre ação e empatia; neles, por exemplo, encontramos:

A característica que distingue a televisão e o cinema dos meios de comunicação precedentes é o movimento visual. Tal característica pode auxiliar na aprendizagem, pois atrai a atenção (...) para a tela.

(Greenfield, op. cit. p. 33)

As mídias de hoje agem primeiro sobre uma solicitação dos sentidos antes de apelar para a inteligência. A estética e a capacidade de empatia são bem mais privilegiadas que a reflexão.

(Babin, op. cit. p. 41)

Tais indicações, entre outras coisas, consideram o poder especial de empatia gerada no cinema e na TV pela amplificação da presença da imagem e do som, por meios eletrônicos. A ampliação da imagem por meio de closes e ampliação dos sons pelos amplificadores e moduladores sonoros são exemplos dessa amplificação.

Por outro lado, na linha da associação entre razão e linguagem verbal, conforme Bakhtin,

A palavra está presente em todos os atos de compreensão e em todos os atos de interpretação.

Bakhtin, op. cit. p. 38)

Ou, ainda na mesma ordem de preocupação, como em Vigotski,:

O papel da linguagem na percepção é surpreendente, dadas as tendências opostas implícitas na natureza dos processos de percepção visual e da linguagem. Elementos independentes num campo visual são percebidos simultaneamente; nesse sentido, a percepção visual é integral. A fala, por outro lado, requer um processo seqüencial. Os elementos, separadamente, são rotulados e, então, conectados numa estrutura de sentença, tornando a fala essencialmente analítica.

(Vigotski, op. cit., p. 43)

O pensamento, além de resultar de ações mentais com a linguagem verbal, se dá, segundo Bakhtin, por operações na forma de monólogos, ou de réplicas de diálogos interiores e assim, portanto, obedecem em algum grau à sintaxe dessa mesma linguagem; mesmo que esses diálogos se manifestem como fragmentos de linguagem (frases ou orações) que se sucedem por associação, sem a estrita observância às regras da gramática.

As formas mínimas do discurso interior... são monólogos completos... Mas elas assemelham-se ainda mais à réplicas de um diálogo... [Réplicas] que se sucedem uma à outra, não segundo as regras da lógica ou da gramática, mas segundo leis de *convergência apreciativa (emocional), de concatenação de diálogos...* As formas do discurso dialogado podem esclarecer as formas do discurso interior e a lógica particular do itinerário que elas seguem na vida interior.

(Bakhtin, op. cit. p 63- 64)

Esta imanência ao pensamento, de enquanto fenômeno interior se assemelhar um diálogo verbal, talvez seja um fato psicológico de grande

importância para a didática; seja elemento da explicação da pouca eficácia didática das aulas expositivas unidirecionais e não interativas. Talvez ela explique porque o bom professor é aquele que chama o aluno a participação, ao diálogo, e porque a boa didática assume tão freqüentemente a forma de um diálogo (ou de perguntas que sugerem respostas) entre professor e aluno. Como se a apreensão pela mente dos discursos verbais que lhe são dirigidos fosse facilitada pela coincidência entre a forma dialogada do pensamento interior e a forma dialogada do discurso.

5.3.3 A TV e o ensino/ aprendizagem

Assim como na vida cotidiana, no chamado ensino presencial os atos comunicativos que se estabelecem por meio da fala e do corpo (gestos, expressões faciais e etc) são bidirecionais e interativos. Posto ser uma comunicação por imagens e sons, essa comunicação ordinária é, por excelência, naturalmente audiovisual. Na ausência de outros recursos, sua eficácia depende, entre outras coisas, da imediata competência psicofísica dos interlocutores.

Geralmente, na medida da ampliação de suas audiências, os atos comunicativos evoluem para: (i) atos cada vez mais unidirecionais; (ii) atos crescentemente apoiados em aparatos técnicos; (iii) cada vez mais sujeitos ao planejamento e ao controle; (iv) mais e mais capazes de assumirem a forma de registros passíveis de leitura assíncrona; (v) no limite, nos meios de

comunicação de massa (rádio cinema e TV) suprime-se a presença viva de um dos pólos da comunicação, e com ela a interatividade própria da comunicação interpessoal. Ela transforma-se em um fenômeno máquina-homem e se reduz de ato comunicativo propriamente dito a um fenômeno passível, apenas, de apreciação; converte-se em 'objeto de leitura' por parte do espectador.

No cinema e na TV, a 'comunicação' enquanto registro é suscetível de monitoramento e se presta a um elevado grau de planejamento e controle prévio. Esses meios têm nesse planejamento e controle importante ferramenta para uso no ensino/aprendizagem; principalmente a TV, pela sua versatilidade. Na TV, a ilustração de idéias e/ou ações por imagens e figuras é aplicação imediata desse recurso que permite explorar o potencial da imitação que, em algumas circunstâncias, é crucial para a eficácia do ensino/aprendizagem. Indiretamente, em comentário ao conceito de desenvolvimento proximal, Vigotski, por exemplo, realça essa importância da imitação:

Uma compreensão plena do conceito de desenvolvimento proximal deve levar à reavaliação do papel da imitação no aprendizado...

Por exemplo, se uma criança tem dificuldade com um problema de aritmética e o professor o resolve no quadro-negro, a criança pode captar a solução num instante. Se, no entanto, o professor solucionasse o problema usando a matemática superior, a criança seria incapaz de compreender a solução, não importando quantas vezes copiasse.

(Vigotski, op. cit. p. 114-15)

Na TV, pela combinação de imagens, textos e áudio, com repetição ou não, ilustra-se com versatilidade todo conceito cujo aprendizado se queira facilitado pela imitação.

Em meio à argumentação de que o desenvolvimento de conceitos (significado das palavras) depende da atenção deliberada, memória lógica, abstração, capacidade para comparar e diferenciar — muito conforme a tese da ineficácia do professor que expõe diretamente diante dos alunos — Vigotski sustenta que:

A experiência prática mostra também que o ensino direto de conceitos é impossível e infrutífero. Um professor que tenta fazer isso geralmente não obtém qualquer resultado, exceto o verbalismo vazio, uma repetição de palavras... que simula um conhecimento... mas que na realidade oculta um vácuo.

(Vigotski, 1996, p. 72)

Aliás, a importância da participação ativa para a aprendizagem não é específica do chamado ensino presencial. A observação de Vigotski, acima, está em perfeita concordância com indicações tiradas de avaliações empíricas consistentes sobre o ensino televisivo; tal como sugere Pfromm Netto quando avalia o projeto *Telescola* da Fundação Padre Anchieta:

Vários programas-protótipo, feitos em diferentes estilos, foram submetidos a um escrutínio preliminar e à avaliação empírica de campo. O estilo que produziu melhores resultados foi uma combinação de uma história simples com um amplo uso de recursos visuais diretamente ligados aos objetivos comportamentais. Estilos mais refinados (e mais caros) não contribuíram para a obtenção de resultados satisfatórios nos testes; na verdade, contrariando as expectativas, excesso de *showmanship* (por exemplo, uma lição feita no formato de um belo show de circo, com muitos atores e recursos, para o ensino da matemática), conquanto divertido, produziu menos aprendizagem do que uma trama simples, mais direta e menos

ambiciosa, interpretada por três ou quatro personagens. O estilo mais pobre de programa — um professor expondo o assunto perante a câmara — foi igualmente mal-sucedido. Os resultados e as observações do autor sugerem que excessos artísticos e embelezamentos funcionam como estímulos que distraem os alunos e bloqueiam a aprendizagem; por outro lado, as aulas expositivas tradicionais apresentadas por meio da televisão são bastante ineficazes como recursos para despertar e manter a atenção dos alunos das escolas elementares.

(Pfromm Netto, 1998, p. 132)

O fato de o projeto *Telescola* ter sido avaliado entre a alunos de escolas elementares, aos quais era dirigido como reforço pedagógico, certamente, não impede que as associações de sua eficácia à sua forma simples e dialógica permaneçam, em geral, válidas para outros módulos educativos, inclusive, para o *Telecurso 2000*.

Por fim, que variáveis, condições e fatores operam na produção das mudanças mentais e comportamentais que denominamos conhecimento? Pfromm Netto (op. cit. P. 66) sugere um modelo geral de aprendizagem, que por ser geral também é aplicável ao ensino pela TV, que contempla os seguintes aspectos:

- Captação sensorial seletiva, baseada no reconhecimento de padrões.
- Compreensão do conteúdo, isto é, do significado da informação captada.

- Aceitação da informação enquanto valor e norma, o que evita o bloqueio ou a indisposição psicológica de processar o aprendizado.
- Uso das memórias de trabalho e de longo prazo.
- Uso e aplicação do conteúdo.

No modelo, por capacitação sensorial, seletiva, baseada em reconhecimento de padrões entende-se que o aprendiz deve ter familiaridade e dominar, em algum grau, o uso dos códigos da linguagem verbal e/ou audiovisual, empregados no processo ensino/aprendizagem.

Muito provavelmente, o público alvo do *Telecurso 2000* tem familiaridade com a linguagem televisiva que é amplamente disseminada em todas as camadas sociais e espaços geográficos do País. Como no dizer de Cabral:

Uma das conseqüências [do uso disseminado] da televisão é que as crianças já chegam à escola... entendendo *close-ups* e *flashbacks* — compreensão e vocabulário inexistente há 50 anos.

(Cabral, 2001, p. 39)

Desde que a compreensão do conteúdo ou significado da informação captada significa a aprendizagem propriamente dita, é sob esse aspecto da teoria da aprendizagem que a eficiência da linguagem adquire pertinência. É exatamente sob esse prisma, como um estudo da relação entre a eficácia da *Telecurso 2000* a partir da linguagem audiovisual nele empregada, que se apresenta o estudo que segue.

6 UMA ANÁLISE DO TELECURSO 2000

Dado o elevado grau de padronização dos diversos módulos do *Telecurso 2000*, a presente análise focaliza apenas a 30^a tele-aula do curso de química (Supletivo 2^o grau), supondo-se, em conseqüência da referida padronização, que o que for estabelecido para esse módulo educativo, por extensão, muito provavelmente, terá validade para as demais unidades de todo o tele-curso. A presente análise da 30^a tele-aula do curso de química (Supletivo 2^o grau) parte de um registro da mesma, feito em VHS, e apóia-se no correspondente roteiro, de modo que toda referência à 30^a tele-aula é feita por meio de referência ao roteiro.

6.1 Ficha técnica e roteiro da trigésima tele aula de química

Título: TELECURSO 2000 — QUÍMICA 2^o GRAU — TELEAULA 30

Produção: Fiesp/ Ciesp/ Sesi-SP/ Senai-SP e Fundação R. Marinho.

Roteiro: Tacus.

Trilha sonora: André Abujamra.

Direção: Adriana Mesquita, José Messina neto e André Martirani.

Direção geral: Carlos Nascimbeni.

Realização: TVN.

Emissão: Rede Globo de Televisão, em 13/12/2001.

| TELECURSO 2000 | |
|--|---|
| Química 2 ^o grau - Roteiro da 30 ^a Tele-aula | |
| IMAGENS | SONS |
| CENA 01 | |
| <p>Plano 01: Vinheta: TELECURSO 2000. Animação, por computador, de figuras diversas e dos gráficos: 2000 e TELECURSO. Duração: (Corte)</p> <p>Plano 02: Vinheta: Teleaula de Química Composição, por computador, do painel da 30^a teleaula de química, formado de algumas figuras e pelos gráficos: TELECURSO; 2000; QUÍMICA; 2^o grau; 50; aulas; teleaula; e 30. Tela dividida ao meio. À direita em fundo azul claro e à esquerda em azul escuro. No alto do semiplano da direita vê-se, em destaque sobre fundo cinza, a logomarca TELECURSO 2000. No centro deste mesmo espaço, na horizontal, vê-se o gráfico QUÍMICA e, bem abaixo, ao pé, o gráfico 2^o grau. À esquerda, pela ordem, aparecem: no alto, em branco, o gráfico 50 e, abaixo deste, aulas. No mesmo espaço, bem abaixo e também em branco, vê-se</p> | <p>Trilha sonora da Vinheta de Abertura do TELECURSO 2000.</p> <p>Voz (em OFF) — Atenção, vai começar agora uma tele-aula de química 2^o grau. (Pausa)</p> <p>— Este módulo tem um total de 50 aulas.</p> |

| | |
|--|---|
| <p>teleaula e, abaixo deste, 30.</p> <p>Duração:</p> <p style="text-align: center;">(Corte)</p> <p>Plano 03: Vinheta: 30ª aula de Química.</p> <p>Animação, por computador, sobre fundo cinza claro, em planos distintos, dos seguintes gráficos: 1) em cinza escuro, da direita para a esquerda, uma Tabela Periódica dos Elementos; 2) em azul, da direita para a esquerda, deslizam os gráficos (i) N(CH₃)₂ e (ii) QUÍMICA; de cima para baixo o gráfico H₂O; 3) diversos outros gráficos de fórmulas químicas e desenhos de moléculas em diferentes cores desfilam sobre o papel de parede; 4) por último, sobre o mesmo papel cinza, no canto superior direito, em branco, aparece o gráfico 2º. grau e, abaixo deste, aula 30, no rodapé, centralizado, o gráfico Química, em preto.</p> <p>Duração:</p> <p style="text-align: center;">(Corte)</p> | <p>— Hoje, você vai assistir a teleaula número 30. Boa aula.</p> <p>Trilha sonora da Vinheta de Abertura da 30ª aula de química.</p> |
| <p style="text-align: center;">CENA 02</p> <p>Plano 01: RUA/ EXT./ DIA.</p> <p>Narrador 1 (figurante 01) vestindo jeans, camisa clara e gravata, traz na mão esquerda uma garrafa plástica vazia e na mão direita um microfone. O narrador</p> | |

| | |
|---|--|
| <p>caminha pela calçada de uma rua de cidade, transversal a uma via movimentada, até encontrar três grandes lixeiras próprias para a separação de lixo destinado à reciclagem. Ao fundo, na rua transversal o movimento de pedestres e de veículos é intenso. O narrador joga a garrafa plástica em uma das lixeiras.</p> <p>Legenda 01: “meio ambiente”.</p> <p>Legenda 02: “recursos naturais”.</p> <p>Duração:</p> <p style="text-align: center;">(Corte)</p> <p>Plano 02: Seqüência De Insertos</p> <p>Inserto 01) Estrutura de concreto armado e seu ferro, oxidado, exposto.</p> <p>Inserto 02) Algumas plantas.</p> <p>Inserto 03): “Demi-plongée” de grãos de milho sendo remexidos por uma colher de pau.</p> <p>Inserto 04) Rosas vermelhas.</p> <p>Inserto 05) “Plongée” de panela sobre fogão, cujo conteúdo é agitado por meio de uma colher. (Fusão)</p> <p>Inserto 06) Chama do fogão a gás.</p> <p>Inserto 07) Colher mexendo panela repleta de alimento.</p> <p>Duração:</p> <p style="text-align: center;">(Corte)</p> <p>Plano 03: RUA/ EXT./ DIA.</p> <p>Narrador do Plano 01.</p> | <p>Narrador 1 — Você viu na outra tele aula de química que nós vivemos num mundo onde tudo se transforma. Hoje o homem está aprendendo a reciclar os objetos que produz, pois está cada vez mais preocupado com o meio ambiente e as limitações dos recursos naturais. Mas, essa transformação constante de tudo faz parte da própria natureza.</p> <p>Narrador 1 (em OFF) — Quando vemos qualquer matéria se transformando, como o ferro enferrujando, ... a árvore crescendo, ... a comida cozinhando, ... a madeira apodrecendo, enfim, quando vemos as coisas passarem de um estado para o outro, é difícil acreditar que lá no íntimo da matéria está ocorrendo apenas uma mudança na posição dos átomos.</p> <p>Narrador 1 — O que acontece é que os</p> |
|---|--|

| | |
|---|---|
| <p>Legenda 01: “átomos”.</p> <p>Legenda 02: “substância”.</p> <p>Duração</p> <p style="text-align: center;">(Fusão)</p> <p>Plano 04: Seqüência De Insetos</p> <p>Inserto 01) Bancada de um laboratório de química. Detalhe em “demi-plongée” com ajuste, sobre uma lâmina de magnésio em combustão, levada por alguém vestindo guarda-pó branco de um maçarico até um cadinho. (Fusão).</p> <p>Inserto 02) Sala de aula. Plano médio enquadra um jovem (o aluno Clóvis) e uma senhora (a professora Áurea), vestidos com guarda-pó branco e conversando (de perfil para a câmera) em frente a um quadro verde sobre o qual está escrito: $Mg + O_2 \rightarrow MgO$. (Fusão).</p> <p>Inserto 03) Detalhe mostrando uma mão que indica os coeficientes da equação química: $2Mg + O_2 \rightarrow 2MgO$.</p> <p>Duração:</p> <p style="text-align: center;">(Fusão)</p> | <p>átomos que pertenciam a uma substância passaram para outras substâncias e, com isso, as características das duas substâncias mudaram completamente. Isso ocorre de forma natural ou artificial. Mas, como essas mudanças podem ser representadas? Você não sabe? Então, fique atento, pois a tele aula de hoje está apenas começando.</p> <p>Narrador 1 (em OFF) — Na tele-aula de hoje você vai ver o que é uma reação química.</p> <p>— Vai aprender a escrever uma reação química com fórmulas...</p> <p>...e acertar os coeficientes dessa equação.</p> |
|---|---|

| | |
|---|--|
| <p style="text-align: center;">CENA 03</p> <p>Plano 01: EXT/ DIA/ RUA/ BANCA</p> <p>Plano Geral. Moça (figurante 02) deixa um telefone público tipo orelhão e sai de quadro pela esquerda. Aurélio entra no quadro caminhando por saiu a figurante. (Desde o início do presente PG, ENCADEADO, sobrepõe-se, em letras brancas sobre fundo azul centralizado, o gráfico do texto: "Vamos Entender a / Reação Química / com Átomos e / Moléculas", que desaparece na medida em que a câmera inicia o ajuste para acompanhar Aurélio após sua entrada em quadro).</p> <p>PAM e ajuste para acompanhar Aurélio até a banca de revista. Durante a PAM, no calçadão ao fundo, dois homens (figurantes 03 e 04) conversam sentados à uma mesa. No final da PAM, uma mulher (figurante 05) sai da banca enquanto chega Aurélio. Na banca de revistas, Zezé e Aurélio conversam.</p> <p>Duração:</p> <p style="text-align: center;">(Corte)</p> | <p>(Em OFF) — Ruídos metálicos e trilha musical</p> <p>Zezé — Obrigada, Tchou, tchau! Volte sempre, viu!</p> <p>Aurélio — Oi, Zezé.</p> <p>Zezé — Oi Aurélio, tudo bom?</p> <p>Aurélio — Tudo. Cadê o Clóvis?</p> <p>Zezé — Ah! Ele acabou de sair. Ele foi fazer umas coisas aí... Ele ia aproveitar e ia passar lá na Áurea. Ele tá super encucado com aquelas estórias de fórmulas de química; sabe?</p> <p>Aurélio — Fórmulas?</p> |
|---|--|

| | |
|---|---|
| <p style="text-align: center;">CENA 04</p> <p>Plano 01: EXT/ DIA/ BANCA.</p> <p>PM (plano Médio) de Zezé (sentada do lado de dentro do balcão), a partir do ponto de vista (“demi-plongée”) de Aurélio que está em pé, à esquerda.</p> <p>Duração:</p> <p style="text-align: center;">(Corte)</p> <p>Plano 02: EXT/ DIA/ BANCA.</p> <p>PM frontal de Aurélio, em pé. Ao fundo, a parede de banca de revistas.</p> <p>Duração:</p> <p style="text-align: center;">(Corte)</p> <p>Plano 03: EXT/ DIA/ BANCA.</p> <p>PC (plano conjunto) de Aurélio (em pé) e Zezé (sentada).</p> <p>Duração:</p> <p style="text-align: center;">(Corte)</p> | <p>Zezé — É! Você lembra aquelas estórias das pulseiras que a gente ficou calculando o peso, e tudo?</p> <p>Aurélio — Ah, é claro que sim, foi ótimo. Me ajudou a entender aquele problema da proporção dos elementos numa substância. Porque não adianta nada eu ter um montão de um dos elementos. É preciso ter todos eles na proporção certa. É, porque senão sobra sem reagir.</p> <p>Zezé — Ah, então! Mas, como é que a gente escreve essas reações químicas usando fórmulas?</p> |
|---|---|

| | |
|--|--|
| <p style="text-align: center;">CENA 05</p> <p>Plano 01: Vinheta do Dicionário.</p> <p>Animação, por computador, tendo como fundo (papel de parede) uma página de livro, compondo: 1) Em branco, o gráfico palavra desfila da esquerda para a direita; 2) Em amarelo, jogo com letras até a composição do gráfico Dicionário; 3) por fim, em preto, um grande f (minúsculo) põe-se ao lado direito do Dicionário. Letras diversas, em tamanho e cor variados finalizam a composições do quadro.</p> <p>Duração:</p> <p style="text-align: center;">(Corte)</p> <p>Plano 02: EXT/ DIA/ PARQUE.</p> <p>PM frontal do Narrador 2 (figurante 06), em pé, que lê grosso dicionário. Ao fundo uma parede transparente permite ver um parque e o movimento de carros. Sobre esse fundo, em cor escura, na vertical e na horizontal, encontram-se palavras e letras de formas diversas.</p> <p>Legenda 01: “fórmulas” (durante todo o plano).</p> <p>Duração:</p> <p style="text-align: center;">(Corte)</p> | <p>Trilha musical que cobre toda a Vinheta do Dicionário e se estende, em play-back, até o fim do Plano 02, seguinte.</p> <p>(A mesma Trilha musical que cobre toda a Vinheta do Dicionário, se estende, em play-back, até o fim desse Plano 02).</p> <p>Narrador 2 — Fórmula: É uma maneira já estabelecida de fazer alguma coisa, com palavras ou códigos precisos e bem determinados.</p> |
|--|--|

CENA 06**Plano 01: INT/ LAB. DE QUÍMICA.**

PM (plano Médio) de Áurea e Clóvis, que vestidos com guarda-pó branco caminham, conversando, da esquerda (porta) para a direita (centro da sala).

> **Clóvis** e **Áurea** sentam-se.

> **Clóvis** e **Áurea** olham para a câmera.

Duração:

(Corte)

Plano 02: Seqüência De Insetos

Inserto 01) Bancada de um laboratório de química. Um Detalhe [Legenda 01: "**maanésio**"]. com ajuste. mostra uma

Clóvis — Sabe o que é Áurea? É difícil acreditar; quando a gente queima alguma coisa, vira tudo fumaça; e são apenas os átomos que estão trocando de lugar?

Áurea — É, eu sei. É difícil para o nosso senso comum pensar que uma comida apodrecendo são só alguns átomos que estão mudando de lugar. Mas Clóvis, na matéria é isso mesmo que acontece.

Clóvis — Áurea, eu gostaria de saber, como é que se escrevem essas reações?

Áurea — Ah, isso não é difícil. Existem fórmulas para escrever essas reações. E, pelo jeito, você está doido de curiosidade para aprender como se escrevem essas reações, usando fórmulas. Acertei?

Clóvis — Na mosca!

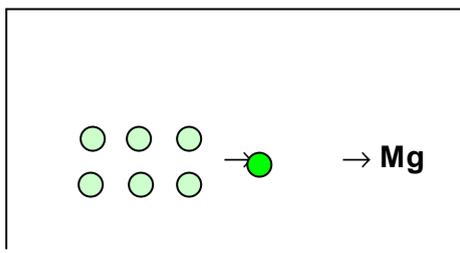
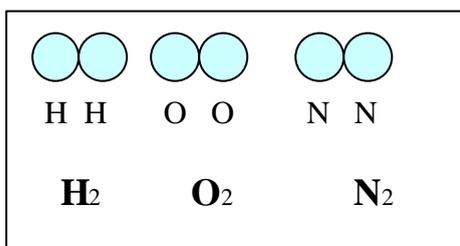
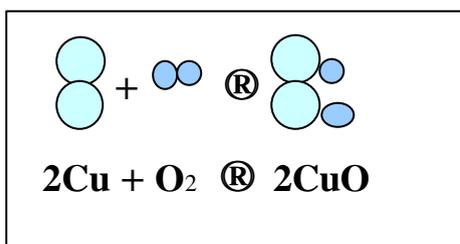
Áurea — Eu vou te explicar. Mas, antes seria bom que você visse alguma reação, e depois a gente escreve essa reação usando as fórmulas. Ta bom?

Clóvis — Vamos lá?

Narrador (em OFF) — Aqui, nós temos

| | |
|--|---|
| <p>“magnésio”], com ajuste, mostra uma lâmina de magnésio que é levada até uma chama onde entra em combustão. A partir daí, em combustão, a lâmina é levada até um cadinho.</p> <p>Inserto 02) Um Detalhe [Legenda 02: “óxido de magnésio”] mostra a lâmina de magnésio em combustão e, em seguida, quebrando-se dentro do cadinho.</p> <p>Duração:</p> <p style="text-align: center;">(Corte)</p> <p>Plano 03: INT/ LAB. DE QUÍMICA.</p> <p>Close de Clovis, que fala para Áurea fora de quadro, à direita.</p> <p>Duração:</p> <p style="text-align: center;">(Corte)</p> <p>Plano 04: INT/ LAB. DE QUÍMICA.</p> <p>Close de Áurea, que fala para Clóvis fora de quadro, à esquerda.</p> <p>Duração:</p> <p style="text-align: center;">(Corte)</p> <p>Plano 05: INT/ LAB. DE QUÍMICA.</p> <p>Close de Clovis, que fala para Áurea fora de quadro, à direita.</p> <p>Duração:</p> <p style="text-align: center;">(Corte)</p> | <p>um pedaço de magnésio. Repare bem a cor dele. Agora, vamos colocar o pedaço de magnésio na chama. Preste atenção e veja o que acontece. Você reparou a luz?</p> <p>— E, esse pó branco que se formou na queima, é o óxido de magnésio.</p> <p>Clóvis — Bom, eu sei que p’rá haver essa transformação do magnésio em óxido de magnésio, os átomos trocaram de lugar. Mas, eu quero saber como é que se escreve essa reação com fórmulas?</p> <p>Áurea — E primeiro lugar me responda: Quais são os reagentes e qual é o produto?</p> <p>Clóvis — O reagente é o magnésio; e o produto é aquele pó branco; o óxido de magnésio.</p> |
|--|---|

| | |
|--|--|
| <p>Plano 06: INT/ LAB. DE QUÍMICA.</p> <p>PM (plano Médio) de Áurea e Clóvis, que conversam em pé. Ao fundo, o Quadro Verde.</p> <p>>Clóvis olhando para a câmera.</p> <p>Duração:</p> <p style="text-align: center;">(Corte)</p> | <p>Áurea — Muito bem. O produto é, realmente, o óxido de magnésio. Mas, e o reagente, é só o magnésio?</p> <p>Clóvis — Oéé!... Mas, não é o magnésio que estava queimando?</p> <p>Áurea — Pense bem!</p> <p>Clovis — Oéé!...</p> <p>Clóvis — Você tem alguma idéia?</p> |
| <p style="text-align: center;">CENA 07</p> <p>Plano 01: EXT/ DIA/ BANCA.</p> <p>PG (plano geral e câmera fixa). Aurélio, sentado em um banco de praça em frente à banca de Zezé. Zezé, falando para Aurélio, caminha do interior da banca e senta-se no encosto do banco de praça.</p> <p>Duração:</p> <p style="text-align: center;">(Fusão)</p> | <p>Zezé — Eu não tenho idéia de como funciona essa coisa de átomos! O Aurélio, você que tá estudando química, bem que você podia me dar uma idéia, né?</p> <p>Aurélio — Claro! O que você quer saber?</p> <p>Zezé — Ah, essa coisa da matéria ser formada por átomos, e isso dos átomos passarem de uma substância p'rá outra. Como é que é isso?</p> <p>Aurélio — Bom, deixa eu ver se eu consigo te explicar! Os metais por exemplo...</p> |

Plano 02: Seqüência De Insetos.**Inserto 1)****Inserto 2)****Inserto 3)**

Duração:

(Corte)

Aurélio (em OFF) — Os metais são formados por amontoados de átomos do mesmo tipo.

(Pausa)

A mesma coisa acontece com as moléculas de gases. As moléculas de hidrogênio, oxigênio e nitrogênio, por exemplo, também são feitas de átomos do mesmo tipo.

(Pausa)

...Quando se aquece um metal como o cobre, por exemplo, na presença do ar que tem oxigênio, há uma reação e se obtém o óxido de cobre. Da mesma forma queimando magnésio ao ar, se obtém o óxido de magnésio.

| CENA 08 | |
|--|--|
| <p>Plano 01: INT/ LAB. DE QUÍMICA.</p> <p>PM (plano Médio) de Áurea e Clóvis, que conversam em pé. Ao fundo, o quadro verde.</p> <p>Legenda 01: “reação química”.</p> <p>Legenda 02: “equação química”.</p> <p>Ajuste enquanto Áurea sai de quadro e Clóvis senta-se.</p> <p>Ajuste enquanto Áurea retorna ao quadro, diante do quadro-verde. Áurea desenha uma flecha no quadro-verde.</p> <p>Áurea desenha o sinal + à esquerda da flecha ®.</p> | <p>Clóvis — O ar, o oxigênio do ar! Mas, como eu não pensei nisso antes? Se o magnésio está queimando, significa que ele está reagindo com o oxigênio do ar. Portanto, os reagentes são o magnésio e o oxigênio.</p> <p>Áurea — Muito bem, Clóvis, /e isso mesmo! Então, agora vamos escrever essa reação química. Ou, melhor, escrever uma equação química. Veja só!</p> <p>Áurea (em OFF) — Para representar essa reação nós escrevemos...</p> <p>Áurea — As fórmulas dos reajustes e as fórmulas dos produtos separados por uma flecha.</p> <p>Clóvis — [Es]pera aí, deixa eu ver se eu entendi direito. Primeiro a gente escreve as fórmulas dos reagentes; magnésio e o oxigênio; aí vem uma flecha e a gente escreve a fórmula dos produtos; no caso o óxido de magnésio.</p> <p>Áurea — Certo! Mas, do lado esquerdo, que é o lado dos reagentes, nos escrevemos o sinal de “mais” entre os dois reagentes.</p> <p>Clóvis — Tá, e a mesma coisa pros produtos!</p> <p>Áurea — Claro! Se tiver mais de um produto numa reação a gente também</p> |

| | |
|---|---|
| <p>Áurea faz o sinal + à direita da referida flecha.</p> <p>Duração:</p> <p style="text-align: center;">(Corte)</p> <p>Plano 02: INT/ LAB. DE QUÍMICA.</p> <p>Close-up em Áurea diante do quadro-verde.</p> <p>Duração:</p> <p style="text-align: center;">(Corte)</p> <p>Plano 03: Detalhe.</p> <p>Close-up sobre um pequeno quadro verde com moldura clara, preenche plenamente o espaço de imagem do televisor. No centro deste quadro aparece, “manuscrito”, grande sinal de interrogação escrito em giz, e, à direita deste, uma mão segura um pedaço de giz. A mão apaga o sinal de interrogação e posiciona-se à esquerda do quadro, “pronta para escrever”.</p> <p>A mão escreve, em letras minúsculas e no formato manuscrito, o gráfico “mg”.</p> <p>Rapidamente, a mão substitui o “m” minúsculo por um “M” maiúsculo.</p> <p>A mão escreve o gráfico “o”, à direita do</p> | <p>escreve o sinal de “mais”.</p> <p>Áurea — Mas venha escrever você mesmo; pra ver se você entendeu.</p> <p>Clóvis (em OFF) — Como é mesmo a fórmula do magnésio?</p> <p>Áurea (em OFF) — Magnésio é “emegê”. Cuidado! Lembra das regras pra se escrever símbolos químicos? Quando o símbolo tem duas letras, a primeira é sempre maiúscula e a segunda sempre minúscula.</p> <p>Clóvis (em OFF) — Tá certo! Agora a fórmula do oxigênio eu sei, é o “ó</p> |
|---|---|

| | |
|--|--|
| <p>gráfico “Mg”.</p> <p>A mão escreve o gráfico “2”, (número dois), à direita do gráfico “O”, conforme regra da química.</p> <p>A mão faz o sinal + entre as fórmulas, na referida equação química.</p> <p>A mão faz o gráfico ® à direita das fórmulas, conforme convenção da química, resultando no gráfico:</p> $\text{Mg} + \text{O}_2 \quad \text{®}$ <p>A mão, antes de sair de quadro, escreve a fórmula “Mg O” conforme a convenção da química, concluindo o gráfico abaixo:</p> $\text{Mg} + \text{O}_2 \quad \text{®} \quad \text{MgO}$ <p>Duração:</p> <p style="text-align: center;">(Corte)</p> <p>Duração total: 7 mim e 15 segundos.</p> | <p>maiusculo”, não é?</p> <p>Áurea (em OFF) — É, esse é o símbolo do oxigênio. Mas naquela reação, o magnésio foi queimado no ar; e no ar existe oxigênio gasoso; e no oxigênio gasoso nós temos molécula de oxigênio; e a molécula de oxigênio é formada por dois átomos de oxigênio. Assim!</p> <p>Clóvis (em OFF) — Certo! Agora eu preciso colocar o sinal de “mais” entre as duas fórmulas.</p> <p>Áurea (em OFF) — Isso! Aí, vem uma setinha apontando para o produto da reação.</p> <p>Clóvis (em OFF) — E, agora a fórmula do produto que é a fórmula do óxido de magnésio; que é “emegeó”, certo?</p> <p style="text-align: center;">FIM</p> |
|--|--|

6.2 Uma análise

Incluídas as vinhetas de abertura, de encerramento e os créditos finais, a duração total da 30ª tele-aula de química é de aproximadamente 14 minutos e 30 segundos. Analisamos o segmento inicial da tele-aula correspondente às páginas do roteiro precedente, com duração de 7 minutos e 15 segundos, num total de oito cenas, equivalente à metade da tele-aula.

6.2.1 Cena 01.

A primeira cena (cena 01) é formada de três planos: o primeiro plano (plano 01.01) é a vinheta de abertura *Telecurso 2000* e os dois últimos compõem a vinheta da 30ª tele-aula de química. A primeira é a vinheta padrão que precede cada módulo ou tele-aula. Ela não desempenha nenhuma função de comunicação outra que a de anunciar (advertir), pela repetição do mesmo padrão audiovisual que lhe é característico, o início da transmissão do *Telecurso 2000*. De modo semelhante, a finalidade dos planos subsequentes (01.02 e 01.03) que compõem a vinheta da 30ª tele-aula é a simples nomeação desse módulo televisivo, sem nenhuma atribuição educativa.

Certamente, em ambos os casos as vinhetas, compostas por rápidas evoluções de formas gráficas em sincronia com efeitos sonoros, agem despertando e prendendo a atenção, conforme a melhor técnica de animação televisiva. Enquanto anúncios, elas atuam sobre o espectador interessado deixando-o atento e em grau de prontidão, tal como acontece com o

espectador de eventos teatrais, circenses, cinematográficos ou outros quando percebe um específico sinal que anuncia o início da representação.

6.2.2 O discurso épico no *Telecurso 2000*.

Como acontece freqüentemente no *Telecurso 2000*, duas das oito primeiras cenas dessa 30^a tele-aula têm o formato típico dos audiovisuais televisivos ou cinematográficos chamados documentários: (i) a cena 02, que alterna duas tomadas do Narrador 1 com duas seqüências de insertos ilustrativos e/ou alegóricos do discurso verbal daquele narrador; e ii) a cena 05, que combina o plano 05.01, cujo visual é pura animação gráfica, com o plano 05.02 do Narrador 2⁵².

Ocorre que nos documentários a veiculação de idéias se faz quase que exclusivamente por meio de concisas locuções dirigidas diretamente ao espectador, de modo que o principal suporte dessa veiculação é a linguagem verbal. Além disso, como suas locuções são feitas sob a forma de comentários ou narrativas na 3^a pessoa, de acordo com a terminologia brechtiana, os documentários se constituem em narrativas épicas e distanciadas, mesmo que não correspondam ao padrão típico do distanciamento estético do teatro de Brecht. Tal é o que é feito com essas cenas 02 e 05 que, sob esse aspecto, ilustram claramente a presença de elementos de narrativa épica no *Telecurso*.

⁵² O plano 06.02, inserido no contexto dialógico da cena 06, também obedece a uma tal configuração.

Observe-se que, do ponto de vista estrito da comunicação/significação, geralmente nos documentários o papel da imagem é apenas complementar ao áudio cabendo-lhe funcionar como mera ilustração deste; geralmente, ela tem pouca ou nenhuma atribuição no processo de significação propriamente dito, agregando pouco ou nenhum novo conteúdo. Sob esse aspecto, aliás, no mais das vezes, a imagem é plenamente redundante.

No entanto, freqüentemente, é sobre essa redundância que a imagem constrói alguns de seus elementos mais imediatamente didáticos, a saber: (i) enquanto repetição ela facilita a memorização dos conteúdos; (ii) enquanto plena redundância ela dispensa ou substitui boa parte das redundâncias verbais presentes nas chamadas explicações; (iii) para fins didáticos, a imagem pode facilmente conter uma dimensão auto-explicativa, especialmente enquanto ilustração de fenômenos cinemáticos como as movimentações e as ações humanas, por exemplo.

Por outro lado, além dessas possibilidades imediatamente didáticas que a imagem pode tirar de seu uso como redundante ilustração do áudio, enquanto imagem em movimento sobrevém-lhe, ainda, a possibilidade de atrair e prender a atenção⁵³, dimensão útil à eficácia comunicativa e, por via desse

⁵³Freqüentemente se associa a emoção à ação, de um lado e, de outro lado, o pensamento à narração pela linguagem verbal. Como escreveu Greenfield:

A característica que distingue a televisão e o cinema dos meios de comunicação precedentes é o movimento visual. Tal característica pode auxiliar na aprendizagem, pois atrai a atenção (...) para a tela.

fato, à eficácia mesma do processo de ensino/aprendizagem. Aliás, todos os planos destas duas cenas em modo documentário tanto ilustram o uso de imagens em movimento com o fim de despertar e manter a tenção do expectador, quanto constituem bons exemplos do recurso a elementos visuais com a finalidade de reforçar, pela repetição redundante, a presença de elementos do discurso verbal. Nestas cenas — como de resto em toda a 30^a tele aula de química — é fácil verificar que o conteúdo é transmitido principalmente pelas locuções dos narradores, e que as imagens em movimento, mesmo que importantes, têm apenas caráter acessório àquela transmissão de conteúdo. Para tanto, basta que se aprecie o áudio e o vídeo separadamente: enquanto a audição da banda sonora reproduz um discurso verbal plenamente acabado e auto-suficiente em termos de comunicação e/ou significação, a banda de vídeo vista isoladamente quando mostra alguma eficácia comunicativa revela-se, porém, pobre ou destituída de significação.

O conteúdo da cena 02 contempla as noções ou idéias de que o homem vive num mundo que se transforma conforme leis naturais; que muitas dessas transformações são de natureza química, grande parte das quais se dá naturalmente enquanto outras são feitas artificialmente, pelo homem conforme suas necessidades. Veicula-se também a idéia da limitação dos recursos naturais e da necessidade de proteção do meio ambiente. Por fim, como uma espécie de apresentação, a cena 02 antecipa todo o conteúdo dessa 30^a tele-aula, especialmente a idéia da necessidade e da conveniência de as

transformações químicas (reações) serem representadas pelas chamadas equações químicas.

6.2.3 O discurso dialógico no *Telecurso 2000*.

Os planos 04.01 e 04.02 (cena 04) ilustram o recurso à narrativa puramente dialógica. Muito freqüente no *Telecurso*, essa forma narrativa substitui a figura do **professor**, personagem que se dirige diretamente ao aluno (espectador) e emite uma locução portadora dos conteúdos (significados) didáticos que se queira transmitir, tal como acontecia com a quase totalidade dos programas de ensino de ciências nos primórdios da TV educativa. Aliás, no *Telecurso 2000* essa substituição do professor pelo dialógico se fez tão radical a ponto de se constituir em traço característico desse módulo televisivo.

Se, como vimos no capítulo V precedente, já na década de 70 avaliações empíricas apontavam para a necessidade dessa substituição (Pfromm Neto, 1998), até hoje, no entanto, não se dispõe nem de uma satisfatória explicação para essa necessidade, isso é, de uma teoria que contemple os elementos explicativos da maior eficácia desse modo dialógico.

No curso do presente estudo nos deparamos com uma formulação que talvez situe o campo de uma tal teoria. Nos referimos ao formulado por Bakhtin que associa a noção de **estrutura dialógica** com a de **pensamento lógico**. Segundo Bakhtin, o pensamento resultaria de ações mentais com a linguagem

verbal, mais precisamente, de operações mentais com monólogos: ele nasceria de réplicas em diálogos interiores⁵⁴.

Esta natureza dialógica do pensamento talvez tenha importância teórica, seja para a explicação da pouca eficácia didática das aulas expositivas unidirecionais e não interativas; seja para a explicação da eficácia da estrutura dialógica no ensino/aprendizagem, no *Telecurso 2000*. Talvez, nesse último caso, a apreciação audiovisual de um discurso pedagógico apresentado sob a forma de diálogos encontre maior receptividade e induza, mais facilmente, a correspondente reprodução do referido discurso dialógico no plano mental.

Tudo como se a apreensão pela mente dos discursos verbais que lhe são dirigidos fosse facilitada pela coincidência entre a forma dialogada do pensamento interior e a forma dialogada do discurso.

Por fim, esta cena 04 da 30ª tele-aula de química é o segmento mais nitidamente dialógico desse módulo de ensino televisivo e seria, por isso, o segmento mais imediatamente identificável com a chamada estrutura dramática clássica ou aristotélica. No entanto, observa-se facilmente que nesta cena o recurso ao diálogo entre personagens não tem como finalidade maior a construção do dramático, mesmo que a ele se chegue, em algum grau. A curta duração do segmento, a total ausência de conflitos entre os dois personagens em jogo, assim como a gratuidade com que a personagem Zezé esbarra em seu “desafio” em aprender “*como é que se escreve essas reações químicas usando fórmulas*” ilustram claramente que a finalidade maior do recurso ao

⁵⁴Maiores detalhes sobre a formulação de Bakhtin encontram-se no capítulo V do presente estudo.

dialógico não é a obtenção do dramático. Note-se ainda que o despojado estilo realista do segmento, dado pelo modo de desempenho dos atores, pela ambientação e pelos figurinos também apontam nessa mesma direção.

Certamente, o uso que atualmente se faz da narrativa dialógica no ensino televisivo se dá, principalmente, pelos ganhos de eficácia didática desse modo discursivo; e essa eficácia talvez encontre elementos de sua própria explicação na formulação de Bakhtin acerca da natureza dialógica do pensamento interior. Daí, parecer volitiva a renúncia à geração de dramatização mais intensa, a partir do modo dialógico de narração, no *Telecurso 2000*. E dessa renúncia, em conseqüência, decorre ser impossível produzir o efeito de distanciamento brechtiano no sentido estético do termo, pela ausência mesma do objeto mesmo de distanciamento.

6.2.4 A narrativa mista do *Telecurso 2000*

Vistas isoladamente, cada uma das cenas 03, 06, 07 e 08 ilustram o modo misto de narrativa que se constrói pela costura de segmentos dialógicos com segmentos épicos e com insertos, prevalecente na linguagem audiovisual do *Telecurso 2000*. Modo que faz com que na, aparência, sob muitos aspectos, o *Telecurso* se assemelhe a uma representação televisiva brechtiana. Nesse modo de narrativa ganha destaque a técnica de montagem, que na 30^a teleaula combina planos puramente dialógicos de vídeo e áudio sincronizados; planos dialógicos de áudio em OFF e imagens (figuras e/ou textos), alegóricas

e/ou ilustrativas, às vezes claramente redundantes; trilhas sonoras de música, de ruídos; e etc. Enfim, toda uma enorme gama de combinações audiovisuais, aos quais se acrescentam os efeitos tirados de variados enquadramentos de câmera, cortes e fusões, estão nele presentes⁵⁵.

Observemos algumas dessas semelhanças. Logo no primeiro plano da cena 03 (plano 03.01), por exemplo, o quadro azul sobreposto às imagens de fundo, sobre o qual se vê **“Vamos entender a/ Reação Química/ com Átomos e/ Moléculas”** e ouve-se ruídos metálicos em “OFF”, ao mesmo tempo em que anuncia ao espectador o que lhe vai ser apresentado, induzindo-o a certa prontidão e a alguma atenção ‘distanciada’, exatamente por ser um esclarecimento antecipado, esvazia o fator surpresa que é gerador de empatia. O uso de tal quadro nesse contexto televisivo corresponde, talvez, ao uso que se fez de faixas, cartazes e etc em contextos de representações, tal como se fez no teatro e cinema denominados “épicos”.

Na cena 06, os encerramentos dos planos 06.01 e 06.06, respectivamente: (i) a tomada de **Clóvis** e **Áurea** olhando para a câmera (espectador) em sincronia com locução **“vamos, lá?”** e (ii) a tomada de **Clóvis** também olhando para a câmera e síncrona com a locução **“você tem alguma idéia?”**; mesmo que correspondam a um padrão bastante recorrente em programas televisivos, principalmente em contextos que se queira a obtenção

⁵⁵ Aliás, excetuada a cena 01 das vinhetas de abertura, todas as demais cenas da 30ª tele-aula, inclusive as cenas 02, 04 e 05 anteriormente referidas, ao comporem um todo que também resulta de uma montagem não fazem, assim, outra coisa que reproduzirem em escala ampliada esse modo misto de narrativa audiovisual.

de informalidade, no contexto dialógico em questão estas passagens muito se assemelham ao diálogo “ator versus platéia”, presente alhures e na encenação brechtiana, com efeitos de distanciamento que ultrapassam a mera geração de informalidade.

Já nas cenas 07 e 08 as respectivas bandas de áudio possuem cerradas estruturas dialógicas que asseguram boa parte da exposição de seus correspondentes conteúdos. Nelas, enquanto as legendas do plano 08.01 constituem redundâncias com funções didáticas como as tratadas anteriormente no tópico 6.6.6, as imagens dos insertos do plano 07.02 e as imagens dos detalhes do plano 08.02, sobrepostas ao áudio, ultrapassam os limites da simples ilustração ao diálogo verbal, na medida em que revelam especificidades semióticas da grafia das reações químicas não plenamente contidas no correspondente discurso verbal.

Em conseqüência, na 30^a tele-aula de química, todo um conjunto de recursos narrativos audiovisuais que na aparência muito se assemelham aos recursos desenvolvidos por Brecht para produzir o distanciamento teatral, não podem operar a produção do referido distanciamento no sentido estético do termo, pela ausência mesma da dramaticidade passível de distanciamento.

7 CONCLUSÕES

Desde seus primórdios o teatro se fez inerentemente dramático e épico. O épico no teatro, pelo distanciamento que gerava entre o público e a narrativa, sempre se deu como necessário à intenção pedagógica das representações. Somente em seus desenvolvimentos mais recentes, especialmente os realizados por Brecht na primeira metade do séc. XX levaram o teatro ao aprimoramento de técnicas de neutralização da empatia pelo estranhamento, um modo de distanciamento essencialmente diferente do originado no épico.

O cinema e a TV, que nascem e se desenvolvem em meio a grande efervescência teatral daquela metade de século, incorporam grande parte das técnicas, dos meios e do saber teatrais então vigentes. Esses dois poderosos meios de comunicação de massa, a despeito de seus desenvolvimentos autônomos e diferenciados, mantêm elevado grau de relação com teatro. Tal como se dá no teatro, ainda hoje quando o cinema e a TV operam com pretensões pedagógicas, inevitavelmente, o fazem por meio de recursos de distanciamento.

À primeira vista, o *Telecurso 2000* parece utilizar recursos narrativos semelhantes a uma transposição para a TV de elementos que geram tanto a

empatia a partir do dramático quanto o distanciamento a partir do épico e/ou do estranhamento, cujas origens e desenvolvimentos, em boa parte, se deram no âmbito do teatro.

No entanto essa transposição vai pouco além da intenção. A observação da 30ª tele-aula de química do curso supletivo do 2º grau do *Telecurso 2000* detecta que nesse módulo televisivo o uso do dialógico, tão essencial a geração do dramático, acaba por não gerar plenamente a identificação e a empatia. Ou seja, são curtas seqüências que não constroem uma situação dramática na medida em que não se referem à história de vida dos “personagens”; por conseqüência, não inscrevem o conteúdo didático (ensinamentos de química) no interior da mais tênue estrutura dramática.

Certamente, o cinema e a televisão dispõem, hoje, de um rico arsenal de técnicas e meios de prender a atenção, desenvolvidos desde o cinema mudo dos expressionistas; são capazes, até mesmo, de gerar intensa empatia com nenhum recurso ao dialógico, apenas pelo movimento e edição de imagens e sons, pelo movimento de câmera, etc (Greenfield, op. cit; Babin, op. cit.); tal como em o *Baile*, longa metragem de Ettore Scola. Mas esse não é o caso do *Telecurso* que evita os meios artísticos de atrair e distanciar, inclusive os tipicamente audiovisuais.

Assim, conforme a observação de Pfromm Netto⁵⁶ de que um excesso de dramatização compromete a eficácia didática, aparentemente de acordo com o preconizado por Brecht, o *Telecurso 2000* parece recorrer ao dialógico

⁵⁶ Pfromm Netto, op. cit.

utilizando-o apenas num grau em que o nível de empatia não seja elevado a ponto de comprometer a apreciação analítica do aluno expectador. E nesse nível, sem finalidades estéticas, apenas para efeito de eficácia didática, seriam diálogos destituídos de função dramática, à primeira vista, voltados apenas à indução do raciocínio como se esse, enquanto diálogo interior conforme o sugerido Bakhtin, pudesse ser gerado por mimetismo a diálogos externos.

Todavia, se a renúncia ao excesso de dramatização recomendada por Pfromm Netto for observada no ensino pela TV, o que parece ter sido o caso na produção do *Telecurso 2000*, talvez, isso implique que esse programa de ensino renuncie enfrentar seus grandes desafios: (i) ensinar as matemáticas e as ciências naturais de modo atraente; (ii) apoiado nessa atratividade gerar e manter sua audiência com auto-suficiência, mesmo nos casos de pouca motivação prévia do aluno espectador.

Há o argumento de que o programa educativo da Fundação Padre Anchieta a que se refere o eminente educador e o *Telecurso 2000* foram, ambos, concebidos para serem apresentados em escolas ou tele-salas, na presença de professor e/ou animador e podem, por isso, funcionar sem a empatia necessária a prender o espectador, dispensando o uso intensivo de técnicas e meios de gerar e manter a audiência. Para o *Telecurso 2000* este argumento tem validade apenas parcial. O programa, com pretensão de auto-suficiência didática, é difundido amplamente por canais de TV(s) abertas, inclusive, em cumprimento à Lei que impõe um tempo mínimo semanal de programação educativa.

Em todo caso, supondo-se um sistema simples constituído apenas de transmissores e receptores domésticos de TV aberta, para que a atração e o aprendizado ocorram é necessária certa “prontidão” por parte do aprendiz, induzida pelo meio de comunicação. Este deve se apresentar prazeroso, conter alguma dose de desafio, ser lúdico, talvez colocando o objeto do discurso educativo, o seu conteúdo, no interior mesmo de algum jogo ou trama dramática. Seria um contexto em que o conteúdo didático se confundiria com o conteúdo de uma trama dramática de personagens em situações verossímeis, de modo a permitir, num primeiro instante, o reconhecimento e a identificação por parte do aluno espectador; após o que, personagem e contexto devem revelar um “outro lado da moeda” que conduza ao pensamento lógico que se queira explicitar.

Em função da explícita renúncia ao dramático — mesmo com o recurso ao dialógico —, no *Telecurso 2000* a geração de efeito equivalente ao distanciamento que num contexto dramático seria indispensável a todo e qualquer exercício de reflexão, distanciamento que na hipótese do ensino pelo drama seria a própria condição da eficácia didática, se faz necessária apenas em sua forma casual e incidental. Como no dizer de Brecht (I, 345): em termos dramáticos o *Telecurso* promoveria apenas empatia e distanciamento em nível correspondente ao de fatos prosaicos da vida cotidiana⁵⁷.

Atualmente, além de explorar o poder redundante das imagens, a linguagem do *Telecurso* parece ter sua eficácia baseada, principalmente, na

⁵⁷ Ver, p. 77-79, dessa Dissertação.

excelência do discurso verbal enquanto meio de construção de silogismos e axiomas, apresentados: (i) ora sob a forma distanciada de monólogos direcionados diretamente ao ouvinte espectador por um narrador; (ii) ora sob a forma elíptica, isto é indireta, de diálogos entre personagens destituídos de vida dramática, à primeira vista, servindo apenas à indução mimética do pensamento, conforme o sugerido Bakhtin.

Certamente, novos estudos voltados à determinação de técnicas e meios que permitam aos programas de ensino por televisão aberta ganharem eficácia didática podem e devem ser empreendidos.

Seja na perspectiva de aprofundamentos no tema, seja na perspectiva de ampliação da temática aqui tratada, por exemplo, tais estudos comportam:

(i) A exploração das possibilidades do uso equilibrado do dramático e do distanciamento para fins de produção da empatia capaz de gerar e manter audiência massiva; sem prejuízo dos desempenhos didáticos já mencionados.

(ii) Investigações acerca das possibilidades de indução ao pensamento pela inferência lógica, por meio da linguagem audiovisual. Por inferência, entenda-se a admissão da ocorrência de uma causa a partir de um evento dado como signo daquela, tal como em “onde há fumaça há fogo”. A dedução por inferência é, em boa parte, baseada na intuição. Entre as estruturas lógico-dedutivas ela parece ser das mais tipicamente audiovisuais, tal como se dá, por exemplo, na seqüência seguinte: (i) tomada de uma mulher negra que fala: — “vá buscar meu filho” a alguém que sai; (ii) em seguida, mostra-se um grupo de

crianças das quais uma é negra. É o suficiente para se inferir ser este o filho mencionado e que se trata de uma criança.

(iii) Análises acerca da atual familiaridade da população com a linguagem do audiovisual, e de como essa familiaridade pode tornar sua leitura acomodada e não crítica.

(iv) Pesquisas que apreciem o grau de refinamento da percepção que a população possui, atualmente, para a leitura do dramático, em virtude de sua imersão num ambiente profuso de teatro, cinema e TV.

(v) Por fim, estudos sobre as condições nas quais os modelos de narrativa dramática mais desenvolvidos e atualmente em uso naqueles meios podem ser empregados em programas como o *Telecurso 2000*, ampliando o engajamento do aluno espectador e o potencial de eficácia desses programas, sem os riscos de os mesmos serem tomados pelo habitual, como mais um programa de entretenimento.

8 BIBLIOGRAFIA

ARISTÓTELES. Poética, Cap. III. São Paulo: Nova Cultura, col. Os Pensadores, vol. II, 1991. (trad. de Eudoro de Souza).

BABIN, Pierre & KOULOUMDJIAN, Marie-France. Os Novos Modos de compreender. São Paulo: Ed. Paulinas, 1989.

BAKHTIN, Mikhail. Cultura popular na Idade Média e no Renascimento: o contexto de François Rabelais. São Paulo: Hucitec, 1987.

——— Marxisimo e filosofia da linguagem. São Paulo: Hucitec, 1981.

BARTES, Roland. Crítica e Verdade. São Paulo: Perspectiva, 1999.

BRECHT, Bertolt. Sur le Realisme. Paris: L'Arche, 1970.

——— Écrits sur le Théâtre. Paris: L'Arche, vols. 1 e 2, 1972 e 1979. (trad. do original alemão: Gesammelt Werke, tomo VII. Frankfurt, Suhrkamp Verlag, 1967).

CABRAL, Beatriz A. V. O Equilíbrio entre o Fazer e o Apreciar no Processo de Construção do Conhecimento em Arte. In: Reflexões Sobre o Ensino das Artes, org. por PILLOTO, Sílvia e SCHRAMM Mariline. Joinville: Ed. Univille, 2001.

CARNEIRO, Vânia L. Quintão. Programas educativos na TV. In: Comunicação & Educação (CCA – ECA – USP). São Paulo: Moderna, n. 15, maio/ago. 1999.

ECO, Umberto. Como se faz uma Tese. São Paulo: Perspectiva, 15^a ed., 1999.

——— Tratado geral de Semiótica. São Paulo: Perspectiva, 3^a ed., 1997.

——— Arte e Beleza na Estética Medieval. Rio de Janeiro: Globo, 2^a ed., 1989.

ERIC, Hobsbawm. Era dos Extremos: o breve século XX: 1914 – 1991. São Paulo: Ed. Schwarcz Ltda. (Companhia das Letras), 1996.

ESSLIN, Martin. Brecht: Dos males o menor. Rio de Janeiro: Zahar, 1979 (trad. Bárbara Heliodora, da edição publicada por Eyre & Spottis Wood, London, 1963).

EWEN, Frederic. Bertolt Brecht: Sua Vida, Sua Arte, Seu Tempo. São Paulo: Globo, 1991. (trad. Lya Luft).

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. Novo Dicionário da Língua Portuguesa. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1975.

GASSNER, John. Mestres do Teatro I. São Paulo: Perspectiva, 1974.

——— Mestres do Teatro II. São Paulo: Perspectiva, 1980.

GERD, Bornheim. Brecht: A estética do teatro. Rio de Janeiro: Graal, 1992.

GIROUX, Sakae & SUSUKI, Tae. Bunraku: Um teatro de bonecos. São Paulo: Perspectiva, 1991.

GREENFIELD, Patrícia Marks. O Desenvolvimento do Raciocínio na Era da Eletrônica. São Paulo: Summus, 1998.

GUINSBURG, Jacó; COELHO NETTO, José; CHAVES, Reni. Semiologia do teatro. São Paulo: Perspectiva, 2^a ed., 1988.

HEGEL, G. W. Friedrich. Curso de Estética: O Sistema das Artes. São Paulo: Martins Fontes, 1ª ed., 1997 (trad. do original alemão *Vorlesungen über die ästhetik*, por Álvaro Ribeiro).

HOMERO. *Ilíada*. Rio de Janeiro: Ediouro, 6ª ed., 1996. (trad. em versos de Carlos Alberto Nunes).

JAMESON, Frederic. O método Brecht. Petrópolis – RJ: Vozes, 1999. (trad. Maria Sílvia Betti).

———. *Marcas do visível*. Rio de Janeiro: Graal Ltda, 1995.

KONESKI, Anita Prado. Um olhar para o Fausto de Goethe. 1999. Dissertação (Mestrado em literatura) — Curso de Pós-Graduação do CCE, UFSC, Florianópolis.

KOUDELA, Ingrid Dormien. Brecht na Pós-Modernidade. São Paulo: Perspectiva, 2001.

KUSANO, Darci Yasuco. O que é teatro Nô. São Paulo: Brasiliense, 1988.

LECLERC, Guy. *Les Grandes Aventures du Théâtre*. Paris: Les Editeurs Français Réunis, 1965.

LECOQ, Jacques. Rôle du masque dans la formation de l'acteur. In: ASLAN, Odett. *Le masque du rite au théâtre*. Paris: Édition du CNRS, 1988.

LESKY, Albin. *A Tragédia Grega*. São Paulo: Perspectiva, 2ª ed., 1976.

MAGALDI, Sylvia. Educação, Escola & Mídia: A imprescindível aliança. In: Acesso – Rev. de Educ. e Informática. São Paulo: ano 7, n. 12, jan. 1997. Em: <http://www.educacao.sp.gov.br/publicacoes/acesso/acs12p06.html>. Acesso em: 18 de nov. 2001.

MARX & ENGELS. Obras Escolhidas. Moscou: 1951.

MAGALDI, Sábato. Panorama do Teatro Brasileiro. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1962.

MEYERHOLD, Vsevolod Emilievic. Teoria teatral. Madri: Fundamentos, 5^a ed., 1986.

——— Le théâtre teatral. Paris: Gallimard, 1963.

MERKEL, Ulrich. Teatro e Política: Poesia e peças do expressionismo alemão. São Paulo: Paz e Terra, 1983.

MORAN, José Manuel. Leituras dos Meios de Comunicação. São Paulo: Ed. Pancast, 1993.

——— Como ver televisão. São Paulo: Paulinas, 1991.

PAVIS, Patrice. Dicionário de teatro. São Paulo: Perspectiva, 1999 (do original francês, Dictionaire du Théâtre. Paris: Dunod, 1996).

——— Le *gestus* brechtien et ses avatars dans la mise en scène contemporaine. In: **Europe**: revue littéraire mensuelle. Paris: n. 856/857, p. 130-48, ago. /set. 2000.

PLATÃO. A República, Liv. III. São Paulo: Atena, Biblioteca clássica, vol. XXXVIII, 6^a ed., 1956 (trad. de Albertino Pinheiro).

PELLIZZARI, Lorenzo & M. VALENTINETTI, Cláudio. Alberto Cavalcanti. São Paulo: Instituto Lina Bo e P. M. Bardi, 1995.

PISCATOR, Erwin. Le Théâtre politique. Paris: L'Arche, 1962.

PRONKO, Leonardo C. Teatro: Leste & Oeste. São Paulo: Perspectiva, 1986.

ROSENFELD, Anatol. O Teatro Épico. São Paulo: Perspectiva, 2000.

——— Teatro Moderno. São Paulo: Perspectiva, 1977.

SCHRAMMM, Wilbur. et al. Educação pela TV. Rio de Janeiro: Bloch Editores, 1970 (trad. de Thomaz Newlands Neto).

SCHILLER, Friedrieich. Teoria da tragédia. São Paulo: E.P.U., 2^a ed., 1992.

TERTULIAN, Nicolas. Distanciation ou catharsis? In: **Europe**: revue littéraire mensuelle. Paris: n. 856/857, p. 73-79, ago. /set. 2000.

VIGOTSKI, L. S. Pensamento e linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

——— A Formação Social da Mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1998.