



REVISTA DE ESTUDOS EM ARTES CÊNICAS
E-ISSN 2358.6958

Bertolt Brecht: muito além do teatro didático

Júlio César dos Santos

Para citar este artigo:

SANTOS, Júlio César dos. Bertolt Brecht: muito além do teatro didático. **Urdimento** – Revista de Estudos em Artes Cênicas, Florianópolis, v. 1, n. 54, abr. 2025.

 DOI: 10.5965/1414573101542025e103

Este artigo passou pelo *Plagiarism Detection Software* | iThenticate



A Urdimento esta licenciada com: [Licença de Atribuição Creative Commons](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/) – (CC BY 4.0)

Bertolt Brecht: muito além do teatro didático¹

Júlio César dos Santos²

Resumo

Neste artigo analisam-se as contribuições de Bertolt Brecht para a educação concebida como formação humana, destacando-se seu método e metodologia de trabalho na convergência para uma aprendizagem reflexiva e transformadora. A partir dos conceitos de teatro épico e “efeito de distanciamento”, discute-se a possibilidade de uma pedagogia política a partir de uma política pedagógica. Infere-se que a concepção teatral brechtiana, quando aplicada ao ensino e à aprendizagem, produz alterações significativas nos modos de compreender o trabalho pedagógico, demonstrando ser uma perspectiva que questiona e transforma os sujeitos envolvidos e a própria realidade.

Palavras-chave: Bertolt Brecht. Teatro épico. Efeito de distanciamento. Pedagogia Política. Política pedagógica.

Bertolt Brecht: far beyond didactic theater

Abstract

In this article, we analyze Bertolt Brecht's contributions to education as a process of human formation, emphasizing his method and methodology in their convergence toward reflective and transformative learning. Drawing on the concepts of epic theater and the V-effect, we discuss the possibility of a political pedagogy emerging from a pedagogical politics. It is inferred that the application of Brechtian theatrical principles to teaching and learning significantly alters the ways in which pedagogical work is understood, offering a perspective that both questions and transforms the individuals involved as well as reality itself.

Keywords: Bertolt Brecht. Epic theater. V-effect. Political pedagogy. Pedagogical politics.

Bertolt Brecht: mucho más allá del teatro didáctico

Resumen

En este artículo se analizan las contribuciones de Bertolt Brecht a la educación concebida como formación humana, destacando su método y metodología en la convergencia hacia un aprendizaje reflexivo y transformador. A partir de los conceptos de teatro épico y efecto de distanciamiento, se discute la posibilidad de una pedagogía política a partir de una política pedagógica. Se infiere que la aplicación de la concepción teatral brechtiana a la enseñanza y el aprendizaje genera cambios significativos en las formas de comprender el trabajo pedagógico, presentando una perspectiva que cuestiona y transforma tanto a los sujetos involucrados como a la propia realidad.

Palabras clave: Bertolt Brecht. Teatro épico. Efecto de distanciamiento. Pedagogía política. Política pedagógica.

¹ Revisão ortográfica, gramatical e contextual do artigo realizada por Olliver Mariano Rosa. Doutorado e Mestrado em Letras e Linguística – Estudos Literários pela Universidade Federal de Goiás (UFG).

² Doutorado em Arte e Cultura Visual pela Universidade Federal de Goiás (UFG). Mestrado em Tecnologia pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR). Especialização em Educação à Distância pela Universidade Federal de Brasília (UnB). Graduação em Comunicação Social pela UFG. Professor de artes (teatro e cinema), ator, diretor, roteirista, figurinista, documentarista, cineasta. Professor aposentado de artes (teatro e audiovisual) no Instituto Federal de Goiás (IFG). juliomarcu@gmail.com
 <http://lattes.cnpq.br/8258339363624501>  <https://orcid.org/0000-0002-8283-5356>

Introdução: sobre o método de Brecht

Bertolt Brecht é um dos intelectuais mais relevantes do século XX, e suas obras, sejam na dramaturgia ou no pensamento crítico universal, são exemplo incontestável de uma “práxis intencional” e revolucionária, pois se refere a “[...] um objetivo previamente traçado; seu resultado é, portanto, uma objetivação do sujeito prático – individual ou coletivo –, e, em virtude de tudo isso, há certa adequação entre seus objetivos ou intenções e os resultados de sua ação” (Vasquez, 1977, p.318).

Ainda em vida, Brecht teve sua obra discutida por diversos estudiosos – artistas, pesquisadores, filósofos, políticos, incluindo educadores –, em virtude de suas proposições teóricas e práticas terem provocado transformações significativas no pensamento e na história do teatro mundial. No Brasil e em todo o mundo, há uma vasta produção acadêmica e artística que continua a explorar as suas ideias a partir de seus relatos, anotações, poemas, peças, romances e reflexões sobre a arte teatral na transformação social: ensaios, livros, montagens, seminários e congressos, estudos e adaptações de suas obras, influências e inspirações nos mais diversos campos e análises críticas.

Sua obra é inspiradora pela universalidade de suas proposições, o que garante a relevância de estudos de seu método, metodologias de trabalho e movimentos de pensamento. Neste estudo, ensaístico, quer-se demonstrar o quanto Brecht é fundamental para pensar a educação num sentido pedagógico ampliado. Apesar da extensa literatura já produzida, a constante interpretação de suas ideias provocativas encontra uma fonte repleta de instrumentos e signos capazes de contribuir para a concepção de uma pedagogia revolucionária e para a proposição de novas abordagens de uma educação comprometida com a transformação social.

Para Fredric Jameson (1999, p.129, grifo do autor),

[...] em Brecht, o que é ensinado, o que é demonstrado, é afinal sempre o próprio Novo e, portanto, de alguma forma, a modernidade em sua acepção mais ampla (em vez da específica e tecnológica). A aprendizagem, portanto, exige o avanço no Novum sobre o ego: a alvorada de um mundo novo, assim como de novas relações humanas. Ela torna-se, a partir daí, indissolúvelmente ligada ao grande tema da mudança, e

reforça a insistência de Brecht em que a mudança sempre traz o novo, bem como sua relutância em conceber uma mudança que fosse puramente regressiva ou degenerativa.

Para o campo educacional, as concepções de Bertolt Brecht sobre o aprendizado crítico situado na realidade, condutor de questionamentos das estruturas sociais, orientam a ideia da formação de sujeitos capazes de transformar essa realidade, o que abre caminhos para debates pedagógicos em prol de uma educação revolucionária, como aponta Jameson (1999, p. 129-130):

Ao mesmo tempo, o elo temático funciona também de outra forma, frisando a necessidade, na mudança, de uma pedagogia enquanto tal, projetando esta última em imensa escala coletiva e, a partir daí, antecipando a descoberta fundamental da revolução cultural, ou seja, a convicção de que transformações objetivas nunca estão garantidas enquanto não forem acompanhadas por uma reeducação coletiva, que desenvolva novos hábitos e práticas, e construa uma nova consciência capaz de adaptar-se à situação revolucionária.

Este estudo busca compreender o método brechtiano e inferir, a partir de sua práxis, o movimento dialético que pode renovar teorias e práticas pedagógicas em um momento histórico que apresenta contradições e aflições marcantes. Entende-se que o questionamento das práticas vigentes, compreendendo as intencionalidades ideológicas que promovem convenientes alterações curriculares para satisfazer interesses mercadológicos, aponta para esse método. A impermanência, a desnaturalização do discurso hegemônico, o embate com as forças do capital e o conflito com o autoritarismo são alguns dos elementos que se identificam nos escritos de Brecht, que visam romper o caráter conservador fascista e a falácia do progressismo sustentado pela inovação tecnológica, cujo interesse é reproduzir o capital.

Sustenta-se que o método de Brecht continua útil para problematizar a realidade, desnaturalizando o processo predatório que legitima o modelo de sociedade capitalista o qual, por sua vez, resiste e impede a ruptura revolucionária de suas estruturas e do conservadorismo. Em seu poema “Elogio do Aprendizado” exorta:

Aprenda o mais simples!
Para aqueles cuja hora chegou, nunca é tarde demais!
Aprenda o ABC; não basta mas
Aprenda!
Não desanime!



Comece!
É preciso saber tudo!
Você tem que assumir o comando!
Aprenda, homem do asilo!
Aprenda, homem na prisão!
Aprenda, mulher na cozinha!
Aprenda, ancião!
Você tem que assumir o comando!
Frequente a escola, você que não tem casa!
Adquira conhecimento, você que sente frio!
Você que tem fome, agarre o livro, é uma arma.
Você tem que assumir o comando.
Não se envergonhe de perguntar, camarada!
Não se deixe convencer, veja com seus olhos!
O que não sabe por conta própria,
Não sabe.
Verifique a conta.
É você quem vai pagar.
Ponha o dedo sobre cada item.
Pergunte: o que é isso?
Você tem que assumir o comando (Brecht, 1987, p. 121).

Desse poema pode-se inferir a importância que Brecht concedia à educação por sua capacidade de alterar estados de consciência. Pensar a educação a partir dessa compreensão significa concebê-la como um processo dialético e transformador, alinhado com a abordagem crítica da realidade. Assim como o teatro, a educação tem uma função social que relaciona apropriação de conhecimentos e ação política; nessa omnilateralidade faz-se capaz de formar sujeitos que possam intervir radicalmente na sociedade.

Uma pedagogia política e uma política pedagógica

Para compreender o pensamento de Brecht, torna-se necessário esmiuçar alguns de seus fundamentos: o “teatro épico” (*Episches Theater*), o “efeito de distanciamento” (*Verfremdungseffekt*) e o que se pode denominar de uma pedagogia política ou de uma política pedagógica, associada ao seu teatro didático (*Lehrstück*). Este termo identifica a intencionalidade educativa de sua dramaturgia, mas também a forma de delimitar uma grande parte de sua obra, orientada, principalmente, para a formação política dos trabalhadores alemães em sua época. Ao ler a obra teatral de Brecht, pode-se apreender tal didatismo histórico circunstancial representado pelo estigma de “um teatro de ação direta” (Dort, 1977, p. 328), mas isso é

[...] negar o que Brecht nos trouxe de mais novo e fecundo: não uma obra inacabada em si mesma, refletindo uma visão de mundo fechada e estabelecida de uma vez por todas, mas um método de re-presentação crítica de nossa realidade, graças a técnicas e a uma linguagem especificamente teatral (Dort, 1977, p. 328).

Toda experiência humana carrega certo caráter pedagógico, pensado a partir da premissa de que aprendemos a ser humanos, o que inclui formação intencional e sistematizada, através de relações sociais mediadas por “instrumentos e signos” (Vygotsky, 1984), diversos e complexos. Mesmo os processos alienatórios, cujo objetivo é impedir o desenvolvimento do pensamento crítico, não pode se furtar ao desenvolvimento controlado das “funções psicológicas superiores” (Vygotsky, 1984), mesmo que se busque limitar os sujeitos à execução de tarefas repetitivas. Na alienação evita-se que esse sentido pedagógico seja percebido no processo, induzindo-se a obediência a comandos e programações, a fragmentação do trabalho e a submissão acrítica aos detentores de poder, propriedade e meios de produção. Essa ordem, dita irrefutável, deve parecer natural conforme a exigência do conservadorismo capitalista, o que significa dizer que a alienação é produzida por uma pedagogia de resultados mensuráveis que atendam a interesses que demandam eficiência e eficácia.

Quando, ao contrário, se pretende um processo crítico transformador, entende-se a necessidade de uma pedagogia que seja revolucionária, que promova o desenvolvimento da consciência construída a partir de outro método. Haja vista que Brecht desenvolveu seu trabalho a partir do materialismo histórico-dialético, aqui se propõe pensar como esse aspecto pode ser apropriado pedagogicamente pela educação. Se Brecht buscou produzir uma política pedagógica, e, por consequência, uma pedagogia política, depreende-se que os processos pedagógicos são processos políticos, e vice-versa, estando atrelados ao método que os define e orienta. Entende-se que:

A consciência é determinada pela vida real, produzida a partir das condições materiais da existência. [...] Ela é a função pedagógica superior que reflete o mundo exterior ao psiquismo, não como transposição, mas como construção dialética entre o externo e o interno. É produto e, ao mesmo tempo, produtora do mundo social. A consciência realiza a função mediadora entre homem e mundo e entre as demais funções psicológicas superiores, evidenciando que, no desenvolvimento do comportamento humano, o que muda, mais do que as funções em si, são as relações entre elas, ou seja, a base das funções

psicológicas humanas é social e dinâmica e está no decurso da vida, dependendo mais das condições sociais do que de condições biológicas, consideradas normais ou patológicas (Sousa, 2020, p. 92-93).

Se a pedagogia e a política são inseparáveis, é possível conceber a educação como uma práxis política, capaz de desenvolver a consciência, de acordo com o método adotado, de maneira crítica ou alienada. No caso de Brecht, a intenção é promover uma ação transformadora tendo a política como um processo de aprendizagem, no qual os sujeitos refletem sobre suas práticas, teorias e condições de vida, reconfigurando suas ações no mundo de modo a produzir outras possibilidades de sociedade.

Brecht (1987, p. 91), no poema “Soube que vocês nada querem aprender”, demonstra a alienação daqueles que se recusam a aprender:

Soube que vocês nada querem aprender
Então devo concluir que são milionários.
Seu futuro está garantido – à sua frente
Iluminado. Seus pais
Cuidaram para que seus pés
Não topassem com nenhuma pedra. Neste caso
Você nada precisa aprender. Assim como é
Pode ficar.

Essa inseparabilidade entre política e pedagogia reflete a visão dialética de Brecht diante do mundo: a educação nunca é neutra, e toda práxis, sendo política, envolve formas de ensino e aprendizagem politicamente articuladas. Em sua obra e método de trabalho, mesmo que não tenha se voltado explicitamente para a educação, ele integra essas dimensões, demonstrando compreender a sua potência para o rompimento do *status quo* na amplitude da ação revolucionária.

Uma das características fundamentais do trabalho de Brecht reside no “teatro épico” (*Episches Theater*), que o levou ao desenvolvimento de seu método de trabalho na busca por um teatro que levasse o público à reflexão consciente. Essa mesma orientação dialética aparece nos escritos de Vygotsky e de outros pesquisadores que buscam uma educação emancipadora, como é o caso de Paulo Freire, que, de modo similar a Brecht, afirma:

A realidade social, objetiva, que não existe por acaso, mas como produto da ação dos homens, também não se transforma por acaso. Se os homens são os produtores desta realidade e se esta, na “inversão da práxis”, se volta sobre eles e os condiciona, transformar a realidade

opressora é tarefa histórica, é tarefa dos homens (Freire, 2018, p. 78, destaque do autor).

A proposta de Freire parte da realidade concreta dos sujeitos envolvidos no processo educacional, suas histórias e culturas, seus conhecimentos de vida, os sentidos e valores atribuídos às suas experiências, e busca alterar seus estados de consciência de si, dos outros, do mundo, de modo a transformar a realidade em que vivem. A ideia de emancipação reside no fato de se tornarem conscientes de suas condições materiais e históricas, bem como da sua capacidade de transformá-las no embate com as forças conservadoras, responsáveis pela situação em que se encontram (Freire, 1983). Esta é uma visão bastante próxima das intenções de Brecht, haja vista que, do mesmo modo, ambos foram perseguidos e exilados pelos regimes autoritários de seu tempo. O que une Brecht e Freire é a busca por uma práxis que possibilite a transformação social pela ação coletiva de sujeitos conscientes de si e do mundo. O que Brecht orienta aos artistas com os quais trabalha serve, por extensão, a processos políticos pedagógicos na educação. Ele diz, no poema “A atuação de H.W.”:

Se bem que ela mostrasse
Tudo necessário para se compreender
Uma mulher de pescador, não se transformou inteiramente
Nesta mulher de pescador, mas sim
Como se a ocupasse também a reflexão
Como se perguntasse continuamente: como foi mesmo?
Ainda que nem sempre se pudesse
Descobrir os seus pensamentos
Sobre a mulher do pescador, ela mostrava
Que os tinha, e convidava
A pensá-los (Brecht, 1987, p. 246).

Não se encontram citações diretas de Freire a Brecht, mas há referências à convergência de seus fundamentos que, de certo modo, se encontram na educação popular. A Brecht interessa a participação ativa do público, a produção de uma dialética teatral cuja finalidade é educar artistas e espectadores sobre como atuar no mundo. Freire busca emancipar os sujeitos para que transformem a realidade a partir de sua própria transformação. Rompem-se dicotomias entre intérprete e público, aqueles que ensinam e aqueles que aprendem, pois tudo é parte de uma práxis que coloca tais sujeitos em diálogo entre si e com a realidade.

Esta talvez seja uma lição fundamental para a pedagogia contemporânea: ensinar e aprender são atos políticos, dialeticamente articulados na práxis pedagógica, e transformar a sociedade exige transformar indivíduos em sujeitos de sua aprendizagem.

A pedagogia do oprimido, como pedagogia humanista e libertadora, terá dois momentos distintos. O primeiro, em que os oprimidos vão desvelando o mundo da opressão e vão comprometendo-se na práxis, com a sua transformação; o segundo, em que, transformada a realidade opressora, esta pedagogia deixa de ser do oprimido e passa a ser a pedagogia dos homens em processo de permanente libertação (Freire, 1983, p. 44).

Há, antes ainda, uma estreita articulação entre o pensamento de Brecht e Vygotsky, já que ambos entendem o sujeito como produto e agente de transformação social que se constitui no par dialético indivíduo–sociedade. Essa visão materialista, histórica e dialética do ser humano no mundo encontra em Brecht, em seu teatro épico e didático, um rompimento com o fatalismo inexorável do destino. Assim, incentiva o público a perceber que a realidade (sociedade) pode ser transformada a partir da identificação das causas evitáveis das suas condições, situações e circunstâncias.

Para Vygotsky (1984), o desenvolvimento das “funções psicológicas superiores” são processos mediados por significados e sentidos produzidos na interação social e cultural que se dá nas dinâmicas pedagógicas da vida, nos quais os indivíduos se constituem como sujeitos, internalizando e ressignificando os conhecimentos de que se apropriam, o que leva a um permanente desenvolvimento da consciência de si e do mundo. Tais aproximações de visões permitem pensar o teatro brechtiano como uma situação pedagógica plena de instrumentos e signos que podem criar condições para aprendizagem, na qual figura, em destaque, a reflexão proporcionada pelo “efeito de distanciamento” (*Verfremdungseffekt*). Dessa forma, o teatro de Brecht se alinha com o pensamento de Vygotsky (1984) na convergência de conceitos como mediação e apropriação.

O conceito de mediação na abordagem histórico-cultural envolve um sistema de representações que articula a atividade dos sujeitos e as dimensões técnica e simbólica dos objetos. Sendo tanto o homem quanto a tecnologia histórica e socialmente situados, a mediação também o será, o que pressupõe, portanto, uma negociação de

significados e sentidos que se estabelece na relação dialética entre sujeito e realidade (Santos, 2020, p. 94).

Torna-se necessário esclarecer que o conceito de tecnologia é tomado em sentido ampliado e que sua presença nas relações tanto com a educação quanto com a arte vai muito além dos usos de artefatos e da organização do trabalho, mas se estende a uma ideologia da técnica e à sua compreensão como trabalho (Gama, 1986; Vieira Pinto, 2005).

O conceito de apropriação se liga ao caráter pedagógico da arte e da educação. Ao buscar, através do teatro épico, conscientizar artistas e espectadores, principalmente os oriundos da classe trabalhadora, Brecht investe na apropriação de outros sentidos para o trabalho e para as relações de classe, abordando a exploração e a expropriação do trabalho operário e camponês.

A partir de Vygotsky (1984), pode-se compreender a apropriação como os processos pelos quais os indivíduos internalizam experiências, práticas, conhecimentos, técnicas, tecnologias, habilidades, valores, hábitos, costumes e outros elementos culturais nas relações sociais, o que não ocorre de forma isolada ou imediata. A apropriação depende das condições, das situações e das circunstâncias nas quais se encontram os sujeitos, cujos processos diferem dadas tais determinações. A apropriação refere-se à capacidade de transformar conhecimentos em atividades no sentido dialético, em um permanente desenvolvimento da consciência e da potencialidade de transformação de si e da realidade (Vygotsky, 1984).

Numa primeira aproximação, articulam-se esses princípios e orientações nas proposições para a educação a partir de Brecht, considerando-se o caráter pedagógico das atividades humanas, com destaque para sua perspectiva crítica. Numa segunda, o teatro épico de Brecht, em seu didatismo, propõe-se a conscientizar (educar) a classe trabalhadora para a transformação revolucionária. Numa terceira aproximação, o teatro épico, ao se apropriar do caráter impermanente e contraditório que emana da realidade, articula-se com a história, a cultura e a sociedade. Essas aproximações indicam o caráter tanto político quanto pedagógico de seu teatro e fazem vislumbrar múltiplas possibilidades de sua apropriação nos processos pedagógicos em sua amplitude omnilateral.

O teatro épico de Bertolt Brecht e sua chegada ao Brasil

A obra de Brecht aponta desde seus anos iniciais para alguns fundamentos que vieram marcar o desenvolvimento do teatro épico. Ressalte-se que ele era um homem da prática, e suas teorizações partiam quase sempre de seus experimentos. Segundo Rosenfeld (1985), duas razões principais marcaram o desenvolvimento desse gênero na obra brechtiana:

[...] primeiro, o desejo de não apresentar apenas relações inter-humanas individuais – objetivo essencial do drama rigoroso e da “peça bem-feita”, mas também as determinantes sociais dessas relações. Segundo a concepção marxista, o ser humano deve ser concebido como o conjunto de todas as relações sociais e diante disso a forma épica é, segundo Brecht, a única capaz de apreender aqueles processos que constituem para o dramaturgo a matéria para uma ampla concepção do mundo.
[...] a segunda razão liga-se ao intuito didático do teatro brechtiano, à intenção de apresentar um “palco científico” capaz de esclarecer o público sobre a sociedade e a necessidade de transformá-la; capaz ao mesmo tempo de ativar o público, de nele suscitar a ação transformadora. O fim didático exige que seja eliminada a ilusão, o impacto mágico do teatro burguês (Rosenfeld, 1985, p. 147-148, destaques do autor).

Inferre-se dessas premissas que a busca de Brecht não combate meramente as emoções, mas as dissecas à luz da razão, compreendendo como elas são produzidas na perspectiva burguesa, que deseja fazer da arte um “[...] sedativo da vontade, um paliativo em face das dores do mundo, como recurso de evasão nirvânica e paraíso artificial” (Rosenfeld, 1985, p. 148). O teatro épico de Brecht combate esse entorpecimento da vontade e busca romper a ordem estabelecida; para ele, isso só é possível a partir da tomada de consciência de classe do trabalhador na luta contra o capitalismo imperialista. Em princípio, seu teatro é realizado com esse propósito, para esse público. Em grande medida, a obra de Brecht “[...] virá a ser a luta contra o capitalismo e contra o imperialismo” (Peixoto, 1979, p. 19). Trata-se, portanto, de um trabalho focado na revolução contra a exploração do homem pelo homem. Tendo nascido filho de um industrial, ele toma a decisão de não ocupar esse lugar e se põe ao lado dos operários em suas lutas, como poeta, dramaturgo, pensador e ativista político (Peixoto, 1979).

Um dos elementos fundantes do teatro épico de Brecht é o já mencionado “efeito de distanciamento” (*Verfremdungseffekt*), sendo identificado por Bernard Dort (1977) como uma técnica teatral que objetiva romper ou impedir a catarse

hipnótica que se dá pela identificação emocional do espectador com a narrativa, bem como provocar um estado ativo de estranhamento diante da realidade cênica, que corresponde a uma atividade consciente de rompimento do *status quo* em relação ao que é mostrado na cena. Esse estado suscita uma atitude crítica e reflexiva, o que se dá, em primeira instância, pela consciência de que se está numa situação teatral produzida intencionalmente, o mais objetivamente possível. Destarte, os espectadores, em vez de serem levados a esquecer de si mesmos mergulhando em outra realidade, são instados a perceber de modo objetivo, através de mecanismos diversos, a sua concretude inerente, sendo lembrados constantemente que estão diante de uma representação. Assim, são instados a perceber os acontecimentos que lhes são mostrados cenicamente de maneira a discernir suas implicações sociais, políticas, éticas, históricas, e, também, subjetivas em suas múltiplas determinações, sempre a partir e na realidade (Dort, 1977).

Se o objetivo do distanciamento brechtiano é estimular a criticidade evitando a ilusão de realidade, para que isso ocorra tornam-se necessárias técnicas específicas para a sua concretização. Os espectadores são convidados a manter uma postura racional e investigativa que demanda um certo esforço intelectual consciente. A ruptura com a naturalização da narrativa cênica colocou sob rasura certos princípios atrelados à arte, que, de um modo geral, parecia destinada às classes privilegiadas por maiores poder aquisitivo e escolaridade, distante da realidade da classe trabalhadora, cuja remuneração nem sequer supria suas necessidades básicas e cuja formação escolar estava mais voltada para sua capacitação como mão de obra técnica, com quase nenhuma fruição estética, frequentemente limitada a um diversionismo superficial e alienante (Bornheim, 1992; Dort, 1977; Jameson, 1999; Peixoto, 1979). O trabalho de Brecht se volta para o rompimento desse ideário, e o seu teatro épico traz consigo, além do engajamento político explícito, a preocupação com a experiência estética articulada a uma poética que provocasse satisfação estética no público, ampliando, assim, a perspectiva pedagógica para a omnilateralidade.

No poema “Perguntas de um trabalhador que lê”, Brecht (1987, p. 167) questiona:

Quem construiu Tebas, a cidade das sete portas?
Nos livros estão nomes de reis;

Os reis carregaram pedras?
E Babilônia, tantas vezes destruída,
Quem a reconstruía sempre?
Em que casas da dourada Lima viviam aqueles que a edificaram?
No dia em que a Muralha da China ficou pronta,
Para onde foram os pedreiros?
[...]

Brecht evidencia que a história deixa de lado os construtores das grandes obras para enaltecer as figuras de poder que as ordenam, mas, ao final, o que fica é a obra dos operários, cada tijolo ou pedra assentada, mesmo que a história lhes negue o justo reconhecimento.

Para que os trabalhadores se reconheçam como classe e compreendam essa realidade, tornam-se necessárias situações que lhes permita analisar suas condições sociais e laborais, desenvolvendo uma consciência coletiva que os una em torno de objetivos comuns de transformação e luta por direitos.

A consciência é determinada pela vida real, produzida a partir das condições materiais de existência. Ela guia o homem e suas ações no mundo. Por meio dela, o homem é capaz de transformar a natureza e a si mesmo, de acordo com suas intencionalidades (Sousa, 2020, p. 92-93).

A educação é um dessas intencionalidades, o que também se aplica ao teatro épico, proposto por Brecht como um instrumento capaz de produzir a reflexão crítica. O teatro é uma arte que se realiza *in presentia*, sendo capaz de afetar os sentidos em suas múltiplas dimensões. Isso já havia sido identificado como premissa em diversos estilos, desde a Antiguidade Clássica. Brecht, no entanto, rompe com o drama aristotélico catártico cujo fim é o expurgo emocional, partindo desses fundamentos, mas os aplicando sob a perspectiva do estranhamento, ao explorar sua potencialidade para provocar e orientar a reflexão, pelo incômodo, pela ruptura ou pela perplexidade diante da cena e diante da realidade.

Entendem-se, assim, as razões para toda a perseguição política sofrida por Brecht em seu tempo. Ele propôs uma transformação social radical alinhada aos fundamentos da revolução comunista, o que foi violentamente rejeitado pelo hitlerismo na Alemanha, pelo macarthismo nos Estados Unidos e pela ditadura militar no Brasil.

Se em dado momento Brecht opta pelo teatro didático, com peças que



traduzem situações presentes na realidade dos trabalhadores, é porque ele procura respostas radicais e imediatas, o que se revela em suas próprias palavras:

Nada é impossível de mudar.
Desconfiai do mais trivial, na aparência singelo.
E examinai, sobretudo, o que parece habitual.
Suplicamos expressamente: não aceites o que é de hábito como coisa natural, pois em tempo de desordem sangrenta, de confusão organizada, de arbitrariedade consciente, de humanidade desumanizada, nada deve parecer natural, nada deve parecer impossível de mudar (Brecht, 1982, p. 45).

Noutra fase, suas peças adquirem universalidade buscando conscientização da classe trabalhadora em âmbito internacional, visto que as condições de exploração dos trabalhadores em todo o mundo era a mesma. Assim, ao produzir uma dramaturgia que aborda essa exploração em outros países que não apenas na Alemanha, Brecht passa a ser censurado, proibido e perseguido em diversos países, inclusive naqueles que se diziam democráticos e liberais.

Segundo Bader (1987), a entrada de Brecht no Brasil ocorre por três diferentes caminhos: primeiro, a partir dos anos 1940, por meio de poemas e teses teóricas, traduzidas do francês; segundo, por exilados alemães que chegam ao país fugindo da guerra, responsáveis pela primeira montagem de uma peça de Brecht que ocorre em São Paulo em 1945: *Terror e miséria do Terceiro Reich*; terceiro, por artistas e profissionais de teatro em retorno de suas viagens à Europa. Esse autor explica:

Até 1958, Brecht era assunto de alguns especialistas. A partir de 1958 começa a penetrar num espaço público mais amplo, devido a uma série de montagens coroadas de êxito. Em 1958, o diretor italiano Flaminio Bollini monta, no Teatro Maria Della Costa, em São Paulo, *A alma boa de Setsuan*, peça que pelo seu impacto positivo sobre o público e a crítica vale como marco histórico do sucesso de Brecht no Brasil. [...] Os anos [19]60 consagraram o sucesso de Brecht no Brasil. Parece paradoxal que o golpe militar de 64 forneceu um dos maiores estímulos: depois de ter caído a zero no ano de 1965, o número de encenações de Brecht aumenta consideravelmente [a] cada ano, até alcançar o número de dez montagens diferentes em 1968. Os grupos teatrais mais vitais do país como o Arena, o Opinião e o Oficina, cujos membros fundadores [...] se apropriaram de Brecht e utilizaram-no na sua elaboração de novas perspectivas teatrais. O sucesso de Brecht nos anos pós-64 se deve, sobretudo, à sua capacidade de corresponder à politização do teatro brasileiro e à capacidade dos grupos teatrais de adaptá-lo com sucesso à situação brasileira (Bader, 1987, p.15-16).

Pode-se depreender que, no Brasil, a obra de Brecht vem se somar aos movimentos de resistência à situação política opressora que grassava por toda a parte. Muitos dos artistas e intelectuais que se inspiraram em suas práticas teatrais e ideias revolucionárias tiveram suas liberdades caçadas, desapareceram ou foram exilados pelo regime ditatorial. Encontram-se entre os exilados artistas como Augusto Boal e educadores como Paulo Freire. Entende-se, assim, que o método e as metodologias brechtianas se aplicam à compreensão e à configuração de modos de trabalho de artistas e educadores pois não se restringem à escolha pelo teatro, mas se fundamentam no objetivo de transformar a realidade em uma oposição à lógica do capitalismo através da luta de classes.

Metodologia: o método na prática

Inúmeras peças de Brecht têm sido encenadas em diversos ambientes, que incluem espaços educativos formais e não formais no intuito de trabalhar questões políticas, éticas e sociais às quais o autor se dedicou principalmente na contraposição da exploração do homem pelo homem. Depreendem-se disso muitos fundamentos para associá-lo a uma concepção de educação cuja premissa é a formação humana integral e integrada à realidade. Uma contribuição evidente do método de Brecht reside na constituição de uma metodologia crítico-reflexiva que busca problematizar os conteúdos curriculares, assumindo sua historicidade, seu contexto social e as contradições que deles emergem; para tanto, adota-se uma postura histórico-crítica tanto da teoria quanto da prática.

Indo além no estudo do método de Brecht, encontram-se algumas diretrizes que se sustentam no “efeito de distanciamento” (*Verfremdungseffekt*) e no “teatro épico” (*Episches Theater*) que ele propõe, tendo como base alguns pressupostos: a) o trabalho coletivo, no qual os envolvidos trabalham juntos de modo a construir uma estrutura dramática dinâmica e aberta; b) a produção de narrativas não lineares, episódicas, com foco na análise dos acontecimentos, afastando-se da mera emocionalidade; c) a opção por personagens que representem tipos sociais no lugar de indivíduos psicológicos únicos; d) a utilização de recursos e estratégias capazes de produzir estados de estranhamento e de reflexão ativa, a fim de

apontar para a possibilidade de transformação social através de ações e atitudes conscientes, entre eles a relação direta com o público; e) a compreensão dos espectadores como parte fundamental do espetáculo, caracterizando-os não como plateia passiva, mas como sujeitos ativos e conscientes, intelectualmente provocados a refletir e compelidos a agir – os intérpretes falam diretamente com o público; f) o incentivo às/aos intérpretes para demonstrar as personagens e não para interpretá-las psicologicamente e realisticamente, de modo que a ação alterna entre a personagem que interpreta e a/o intérprete que comenta a ação da personagem, interrompendo, por vezes, a fluidez dramática; g) a composição de elementos cenográficos que provocam estranhamento por sua artificialidade; h) o uso de elementos narrativos e descritivos que contextualizam os acontecimentos, como cartazes, letreiros etc.; i) a disposição à mostra dos equipamentos de iluminação, evitando ilusões; j) o emprego da música como elemento narrativo importante para a quebra de fluidez, podendo assumir o papel de reflexão sobre os acontecimentos. Em resumo, todo o trabalho cênico é mostrado e demonstrado racionalmente, incluindo-se as emoções (Brecht, 1978, 2022; Bornheim, 1992; Dort, 1977; Jameson, 1999; Peixoto, 1979; Wekwerth, 1986; Willet, 1967). Entende-se, por essas premissas, a compreensão de que Brecht era um pesquisador experimental que passou toda a sua vida tentando demonstrar uma tese que, em sua própria perspectiva, permaneceu inacabada. A proposta de seu método é justamente realizar um teatro que permanecesse inacabado, questionável, mutável e, portanto, condizente com a própria realidade, que se encontra em permanente movimento e plena de contradições.

Pensando no trabalho pedagógico sustentado pelos fundamentos brechtianos, pode-se cogitar numa situação de diálogo direto entre professores e estudantes, na qual se questionem suas certezas, se exponham contradições e se explore a problematização de temas a partir da realidade de cada uma/um, incluindo o próprio processo de ensino e aprendizagem, o que corresponde à quebra da quarta parede. Pode-se dizer que essa parede é representada pela separação que comumente se coloca na hierarquização associada à ideia de transmissão de conhecimento. Numa perspectiva brechtiana, professores e estudantes assumem ambos papéis ativos, refletindo e atuando sob diferentes perspectivas, apresentando múltiplas

possibilidades interpretativas e explicativas para um determinado conteúdo ou componente curricular.

A exposição de conteúdos, por exemplo, é comentada dialogicamente, esquivando-se de uma narrativa linear e unívoca. Pode-se intercalar atividades teóricas e práticas articulando-as à realidade histórica e concreta a partir de problemas reais vivenciados pelos envolvidos, de modo que estes se sintam motivados a encontrar explicações para as questões que os afetam, associando-as à sistematização racional do processo.

Atividades artísticas têm sido mescladas aos conteúdos curriculares buscando estimular outras formas de abordar os temas. Sabe-se que, através de outras linguagens, pode-se repensar e ressignificar contextos históricos, sociais, políticos e subjetivos. Músicas, poemas ou cartazes, por exemplo, podem expressar diferentes pontos de vista sobre os aspectos em discussão, configurando-se como uma forma de distanciamento.

Jogos dramáticos e dramatizações podem ser elementos significativos para trabalhar conteúdos diversos, criando situações-problema que, quando expostas, podem servir para estimular a participação de sujeitos menos acostumados à análise crítica, os quais poderão repensar seus próprios conceitos e ações de forma a produzir percepções individuais e coletivas dos processos pedagógicos. Experimentar a atuação e a troca de papéis pode mostrar contrastes que, de outra maneira, passariam despercebidos, o que tem o potencial de evidenciar dificuldades ou contradições, bem como outras possibilidades explicativas para o problema, o objeto ou o conteúdo.

A exposição intencional dos elementos de cenografia e iluminação pode ser traduzida pela transparência do processo de ensino e aprendizagem: por que certas metodologias são utilizadas, como o conteúdo foi esmiuçado para melhor compreensão e quais objetivos estão em jogo? Ao desconstruir a ideia do conhecimento como algo a ser transmitido e adquirido, passa-se para uma visão de sua construção coletiva – compreensão da qual podem surgir outras interpretações.

Nessa perspectiva, ao se articular a práxis brechtiana à práxis educacional, na

convergência do método materialista histórico-dialético, sustenta-se a unidade dialética entre teoria e prática. Corrobora-se, assim, o pensamento de Jameson (1999), quando ele diz:

Gosto de imaginar o quanto Brecht se deliciaria com um argumento que defendesse não sua grandeza, seu caráter canônico ou seu inesperado valor para a posteridade (sem falar em seu caráter “pós-moderno”), mas sua utilidade, no que diz respeito não a um futuro incerto ou simplesmente possível, mas a um presente imediato em que a retórica do mercado pós-guerra fria chega a ser mais anticomunista que a dos velhos tempos (Jameson, 1999, p. 13).

Para Brecht, a metodologia em teatro não é apenas um conjunto de técnicas, mas um modo de operar na prática artística refletindo e refratando uma concepção política e filosófica de humanidade e mundo a partir da realidade concreta e não de sua idealização. Com base nessas premissas, percebe-se que Brecht não aponta, de início, para algo que seja específico de seu trabalho. Para compreender a sua metodologia, é imperativo compreender o método, que orienta e sustenta seu trabalho como um todo. Este se encontra intrinsecamente ligado à ideia de que o teatro conscientiza (leia-se educa) e transforma os sujeitos que transformam a realidade, funcionando como uma práxis que se manifesta tanto na forma prática – como as peças são construídas, na maneira como são apresentadas e interpretadas, além de toda a reflexão ativa que advém delas – quanto na forma teórica, não havendo uma separação dicotômica entre uma e outra, mas a constituição de uma unidade dialética.

Mas como o método funciona na prática? Reconhece-se que citar o método significa pouco, sendo necessário perceber que se trata de um complexo processo de apropriação que exige extenso trabalho de experimentação e abstração contínua e nunca definitiva. Destaca-se uma característica muito própria de Brecht, materializada no fato de que suas ideias foram escritas de diversas formas: poemas, diários, manifestos, peças para teatro e rádio, roteiros cinematográficos, contos, romances e outros ensaios – todos esses gêneros não se constituem como elementos estanques, mas se interpenetram, se complementam e se articulam de modo a produzir uma unidade multifacetada.

Para Brecht, cada peça é um laboratório, no qual todos os envolvidos

experimentam formas de provocar reflexões e ações no público. Foi a partir dessa experimentação que se chegou ao “efeito de distanciamento” (*Verfremdungseffekt*) como prática central de seu trabalho, presente em todos os níveis: atuação, cenografia, música, narrativa.

Uma demonstração dessa busca se encontra, por exemplo, no poema “Sobre o teatro cotidiano”:

Vocês, artistas que fazem teatro em grandes casas, sob sóis artificiais, diante da multidão calada, procurem alguma vez aquele teatro encenado na rua.

Cotidiano, vários e anônimo. Mas tão vívido. Terreno. Nutrido da convivência dos homens. O teatro que se passa nas ruas.

Aqui a vizinha ao imitar o proprietário, deixa claro, demonstrando sua verbosidade, como ele busca desviar a conversa sobre o cano d’água que arrebentou (Brecht, 1987, p. 238).

Fica evidente que, mesmo trabalhando numa perspectiva de experimentação e laboratório, o teatro proposto por Brecht tem como objetivo estabelecer uma relação dialética com a realidade, com a atualidade, de forma que o que se vê em cena possa ser reconhecido como verdadeiro. Não se esconde que o que se mostra é teatro, e é realidade, podendo, portanto, interferir nesse teatro do mesmo modo como pode interferir na realidade, transformando-a. Tanto a realidade quanto o teatro não estão prontos, e ambos são construídos por humanos como quaisquer outros, o que demonstra a possibilidade de mudança por qualquer uma/um ou coletivo, sejam aqueles que se encontram sobre o palco, sejam aqueles que se encontram na plateia. Realizadores como Augusto Boal, por exemplo, trabalharão com a perspectiva de um teatro invisível, que ocorre em plena realidade, radicalizando ainda mais essa ruptura.

Em um dos textos mais encenados de Brecht, *Aquele que diz sim e aquele que diz não*, um professor acompanha um grupo de estudantes em busca de socorro médico para a aldeia, que fora acometida por uma epidemia. No caminho, quando um menino cai doente, as personagens precisam decidir se o abandonam ou retornam com ele para a aldeia. Essa decisão, no entanto, cabe ao próprio menino, que, numa passagem, diz:

Eu queria buscar remédio para minha mãe, mas agora eu também fiquei doente, e, assim, isto não é mais possível. E diante desta nova situação, quero voltar imediatamente. E eu peço a vocês que também voltem e me levem para casa. Seus estudos podem muito bem esperar. E se há

alguma coisa a aprender lá, o que eu espero, só poderia ser que, em nossa situação, nós temos que voltar. E, quanto ao antigo grande costume, não vejo nele o menor sentido. Preciso é de um novo grande costume, que devemos introduzir imediatamente: o costume de refletir novamente diante de cada nova situação (Brecht, 1988, p. 231).

Nesse pequeno trecho, Brecht deixa evidente o seu pensamento quanto ao que considera aprendizagem: cada diferente situação exige reflexões também diferentes, o que denota tanto sua historicidade quanto, como ele propõe, sua constituição dialética, em busca de romper com o pensamento conservador de que as leis são naturais e devem ser seguidas a qualquer custo. Essa compreensão pode ser aplicada ao próprio conhecimento, que, não sendo estático e inflexível, demanda transformações de acordo com as condições, as situações e as circunstâncias nas quais se constrói, é ensinado e aprendido, ou seja, dialeticamente. Desse modo, Brecht aponta para uma reflexão contínua, compondo um procedimento que se articula diretamente ao “efeito de distanciamento” (*Verfremdungseffekt*). Nesse sentido, Dort (1977) assinala:

O distanciamento brechtiano é um método rigoroso: supõe, para ser compreendido e utilizado de maneira fecunda, uma visão de conjunto da concepção que Brecht tem do teatro, e, mais amplamente, da arte como meio específico de representar a vida dos homens (Dort, 1977, p.315).

Como para Brecht prática e teoria estão imbrincadas, suas teorizações nascem fundamentalmente das suas experiências empíricas, incluindo todas as circunstâncias nas quais o seu trabalho foi desenvolvido.

Assim, a prática teatral e a reflexão teórica, em Brecht, não estão ligadas apenas pelo fato de se referirem ao mesmo assunto: são as duas faces inseparáveis de um mesmo trabalho. É impossível isolar uma da outra: juntas constituem a atividade teatral brechtiana (Dort, 1977, p. 316).

Trata-se, portanto, da práxis, ou seja, da unidade que se produz dialeticamente entre teoria e prática, mas não apenas isso, pois se incluem nela as condições, as situações e as circunstâncias em que o trabalho se dá, partindo da realidade e retornando a ela mediante a ação concreta conscientemente elaborada. Constitui-se, assim, a “práxis intencional”, revolucionária, apresentada por Vasquez (1977) como o cerne do materialismo histórico-dialético de Karl Marx:

A obra de Marx, no que diz respeito à transformação revolucionária da sociedade, tem por base uma justa relação entre o espontâneo e o reflexivo. Os proletários só podem subverter a ordem econômica e social que os

aliena mediante uma práxis altamente consciente, reflexiva. Daí a necessidade de dotar o movimento operário de uma consciência de sua missão histórica, de suas finalidades, da estrutura social capitalista e da lei que a rege, assim como das condições e possibilidades objetivas de sua emancipação ao chegar à determinada fase o desenvolvimento histórico-social (Vasquez, 1977, p. 287).

Embora seja apenas um extrato, pode-se inferir disso o que caracteriza o método brechtiano, quando Brecht propõe a reflexão distanciada para educar objetivamente o trabalhador, de modo que este tome consciência não apenas de sua condição, mas também de sua capacidade de transformá-la. Como assevera Vasquez (1977, p. 287),

[...] essa práxis tem um aspecto objetivo (na medida em que se acham determinadas objetivamente sua necessidade, suas limitações e possibilidades, como práxis fundamentada e exigida pela história e a sociedade), e um aspecto subjetivo, na medida em que o proletariado tem consciência dessa necessidade histórico-social, de seus limites e possibilidades, e se traçam objetivos para transformar a sociedade.

O projeto artístico e político de Brecht, conforme essa compreensão, está diretamente ligado a um projeto pedagógico amplo que visa educar a classe proletária para as mudanças sociais que se pretendiam instaurar revolucionariamente. Fica evidente que, mais que de uma luta de classes armada de fuzis e baionetas, tratava-se de uma revolução cultural e epistemológica profunda sustentada pela consciência de classe constituída através da reflexão crítica e da ação revolucionária conscientemente organizada, capaz de construir um novo projeto de sociedade e de vida.

Algumas considerações

Na transposição para o campo educacional, o trabalho de Brecht se aplica à concepção de uma educação como formação humana que ultrapassa os muros da escola, ou não os considera como limites, tratando-se de uma escola situada no mundo. Nesse projeto, a consciência é a principal prerrogativa, o que significa dizer que o processo pedagógico é declarado, exposto, compartilhado, revisto, assumindo insistentemente suas contradições e fragilidades, buscando as causas precípuas de problemas reais, incluindo a comunidade na busca pelas soluções e rejeitando hierarquizações baseadas em meritocracia.

O distanciamento proposto por Brecht se orienta pela desocultação das causas, das relações de poder implícitas nos processos educativos, dos jogos de interesses que marcam as relações de produção de conhecimentos na sociedade neoliberal. Parte-se do princípio, por exemplo, de que ninguém é inteiramente, ou apenas, professor ou estudante; não se trata, portanto, de um jogo de ilusórias marionetes de regimes ou sistemas, trata-se de pessoas em sua complexidade material, histórica, cultural e subjetiva. Propõe-se uma mudança radical no modo de ver o próprio trabalho pedagógico, que, uma vez exposto, dispõe-se à reflexão crítica transformadora, diferindo da submissão a avaliações exógenas baseadas em indicadores paramétricos que atendem a interesses do mercado e do capital. Busca-se, assim, constituir novas possibilidades de ensino e aprendizagem, o que exige desnaturalizar o aparente.

Brecht propõe uma mudança radical na forma de pensar e fazer teatro, mas também de pensar e atuar na realidade do mundo através do teatro. Da mesma maneira, a educação, para assumir seu poder transformador, torna-se parte fundamental de uma proposta político-pedagógica que visa às necessidades da classe trabalhadora. Torna-se imperativo compreender que o trabalho brechtiano não se constitui como um modelo ou um estilo, é, sobretudo, um método desenvolvido a partir de seu engajamento e das suas experiências no contexto da ascensão fascista, a qual ele se dedicou a combater por seus meios artísticos.

Compreendidas como método, a obra e as ideias de Brecht podem ser apropriadas pela educação como caminho para compreender a realidade a partir de sua materialidade histórica, em prol de uma atuação efetiva nas mudanças da sociedade. Cabe, contudo, compreender que se trata de um processo, que, portanto, sofre a interveniência de conflitos e contradições, não sendo linear nem arbitrário. Trata-se de uma construção na qual todos, sejam professores ou estudantes, são sujeitos engajados em um trabalho que se dá coletivamente.

Em suma, pensar a educação a partir de Brecht é supor uma profunda transformação não apenas das metodologias, mas também dos pressupostos, do papel social e do método cujos princípios devem ser apropriados a partir das condições materiais da vida humana em sociedade e das contradições que impulsionam o seu desenvolvimento. Compreende-se, nesse sentido, que professores e estudantes

pertencem à classe trabalhadora, que, ao longo dos anos, tem sido explorada e apropriada de seu trabalho. Assim, a obra de Brecht a nós se destina e nela nos inclui.

Referências

BADER, Wolfgang (org.). *Brecht no Brasil: experiências e influências*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

BRECHT, Bertolt. *Estudos sobre teatro*. Trad. Fiama Pais Brandão. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1978.

BRECHT, Bertolt. *Antologia poética*. Seleção e tradução: Edmundo Muniz. 2. ed. Rio de Janeiro: Elo, 1982.

BRECHT, Bertolt. *Brecht: poemas 1913-1956*. 3. ed. Trad. Paulo Cesar Souza. São Paulo: Brasiliense, 1987.

BRECHT, Bertolt. *Teatro completo em 12 volumes*. Trad. Wolfgang Bader, Marcos Roma Santa e Wira Selanski. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988. v. 3.

BRECHT, Bertolt. *Sobre a profissão do ator*. Trad. Laura Brauer e Pedro Mantovani. São Paulo: Ed. 34, 2022.

BORNHEIM, Gerd Alberto. *Brecht: a estética do teatro*. Rio de Janeiro: Graal, 1992.

DORT, Bernard. *O teatro e sua realidade*. Trad. Fernando Peixoto. São Paulo: Perspectiva, 1977.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido: (o manuscrito)*. Org. Jason Ferreira Mafra, José Eustáquio Romão e Moacir Gadotti. São Paulo: Instituto Paulo Freire: Uninove: Big Time Editora/BT Acadêmica, 2018.

GAMA, Ruy. *A tecnologia e o trabalho na história*. São Paulo: Nobel, 1986.

JAMESON, Fredric. *O método Brecht*. Trad. Maria Silvia Betti. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

PEIXOTO, Fernando. *Brecht: vida e obra*. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

ROSENFELD, Anatol. *O teatro épico*. São Paulo: Perspectiva, 1985.

SANTOS, Júlio César dos. Mediação. In: ECHALAR, Jhonny David; PEIXOTO, Joana; ALVES FILHO, Marcos Antônio (org.). *Trajetórias: apropriação de tecnologias por professores da educação básica pública*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2020. p. 93-94.



SOUSA, Daniela Rodrigues de. Consciência. In: ECHALAR, Jhonny David; PEIXOTO, Joana; ALVES FILHO, Marcos Antônio (org.). *Trajetórias: apropriação de tecnologias por professores da educação básica pública*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2020. p. 92-93.

VASQUEZ, Adolfo Sanchez. *Filosofia da práxis*. Trad. Luiz Fernando Cardoso. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

VIEIRA PINTO, Álvaro. A tecnologia. In: VIEIRA PINTO, Álvaro. *O conceito de tecnologia*. Rio de Janeiro: Contraponto, 2005. v. 1, capítulo IV, p. 219-355.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. *A formação social da mente*. Trad. José Cipolla Neto, Luis Silveira Menna Barreto e Solange Castro Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

WEKWERTH, Manfred. *Diálogo sobre a encenação: um manual de direção teatral*. Trad. Reinaldo Mestrinel. 2. ed. São Paulo: Hucitec, 1986.

WILLET, John. *O teatro de Brecht: visto de oito aspectos*. Trad. Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1967.

Recebido em: 15/02/2025

Aprovado em: 22/03/2025