

Kelly Helena Santos Caldas



Universidade Federal de Sergipe (UFS)
kellycaldas.contato@gmail.com

Dinamara Garcia Feldens



Universidade Federal de Sergipe (UFS)
dinag.feldens@gmail.com

Submetido em: 04/08/2023

Aceito em: 22/08/2023

Publicado em: 05/09/2023

 [10.28998/2175-6600.2023v15n37pe15928](https://doi.org/10.28998/2175-6600.2023v15n37pe15928)



Esta obra está licenciada com uma Licença [Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/)

UM HOMEM É UM HOMEM: A RELAÇÃO DO TEATRO ÉPICO DE BERTOLD BRECHT COM A PRODUÇÃO DE AFETOS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR EM DIREITO

RESUMO

O presente trabalho pretende relacionar saberes artísticos e educacionais que são vistos cartesianamente em polos equidistantes. Direito, literatura, educação e teatro são estudados como linhas que se cruzam, se movimentam e criam novas maneiras de se relacionar nas salas de aula do ensino jurídico.

Palavras-chave: Direito e literatura. Ensino jurídico. Corpo sem órgãos.

A MAN IS A MAN: THE RELATIONSHIP OF BERTOLD BRECHT'S EPIC THEATER WITH THE PRODUCTION OF AFFECTIONS IN HIGHER EDUCATION IN LAW

ABSTRACT

The present work intends to relate artistic and educational knowledge that are seen Cartesian in equidistant poles. Law, literature, education, and theater are studied as lines that intersect, move, and create new ways of relating in legal education classrooms.

Keywords: Law and literature. Legal education. Body without organs.

UN HOMBRE ES UN HOMBRE: LA RELACIÓN DEL TEATRO ÉPICO DE BERTOLD BRECHT CON LA PRODUCCIÓN DE AFECTOS EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN DERECHO

RESUMEN

El presente trabajo pretende relacionar los conocimientos artísticos y educativos que se ven cartesianos en polos equidistantes. El derecho, la literatura, la educación y el teatro se estudian como líneas que se cruzan, mueven y crean nuevas formas de relacionarse en las aulas de educación legal.

Palabras Clave: Derecho y literatura. Educación jurídica. Cuerpo sin órganos.

1 INTRODUÇÃO

Sustentar a ideia de que o direito por “si” se justifica, sem qualquer relação com o que lhe é estranho, com o que lhe é outro, com o que lhe afeta, é, talvez, a maior ficção do positivismo jurídico. Ainda que as portas e as janelas da educação jurídica e dogmática desejem estar completamente cerradas, os atravessamentos e os encontros humanos, literários, teatrais e poéticos sempre inventam maneiras de arrombar as chaves, adentrar nos cômodos, replantar novas folhagens no quintal, mover as paredes de lugar e criar, com fluidez e descontinuidade, novas arquiteturas pedagógicas.

Através de uma revisão de literatura interdisciplinar e de uma pesquisa qualitativa entre obras e autores das áreas educacionais, jurídicas, literárias e cênicas, este trabalho deseja pensar a sala de aula como um campo aberto para a arte e, por isso, um elo potente de humanização dos sujeitos discentes dos cursos de Direito em seus avanços na sensibilização crítica sobre o outro, sobre as diferenças e sobre as múltiplas subjetividades. Warat (1997, 2004), Bertold Brecht (2002, 2005, 1987) e Gilles Deleuze e Félix Guattari (1997) são a base que alicerça esta pesquisa, já que as práticas dogmáticas e pedagógicas tradicionais são questionadas a partir de uma peça teatral e de seus personagens. Sem novas perguntas rizomáticas e plurais, o ensino jurídico permanecerá insensível à poética complexa da experiência humana.

A educação superior tradicional e clássica baseia a sua falsa neutralidade em compreensões, tensões, contradições e invenções científicas parciais, carregadas de subjetividades e de marcas culturais que se esforçam em ocultar. Com o ensino jurídico tal cenário fechado e irreflexivo se repete cotidianamente, como se a norma e a lei fossem criadas por deuses celestiais e não por homens transitórios e terrenos. O movimento pedagógico e científico chamado Direito e Literatura — iniciado nos anos 70, nos Estados Unidos, e nos anos 90, no Brasil — criou oposição ao formalismo jurídico, promovendo abertura para uma multiplicidade linguística, artística e interpretativa dos estudos jurídicos.

Por meio dos entrecruzamentos de linhas interdisciplinares, a intertextualidade dos estudos literários passa a ampliar a vazão imagética e disruptiva do direito, fazendo com que os frios números processuais se transformem em metáforas sinestésicas de personagens, relações, diálogos, conflitos e afetos. Nesse contexto, a obra teatral épica de Bertold Brecht intitulada *Um homem é um homem: a transformação do estivador Galy Gay, nas bases militares de Kilkoa, no ano de mil novecentos e vinte e cinco* se mostra

oportuna para este mergulho, ao mesmo tempo, educacional, literário, dramático, teatral e jurídico.

Dentre os conceitos que tocarão a obra teatral em análise se destaca o corpo sem órgãos (CsO) de Deleuze e Guattari (1997), pois são autores que dão vida a uma corporeidade não ensimesmada e petrificada, mas modificada e produzida no contato com outros corpos. O teatro é aqui entendido como o lugar performático e afetivo onde os corpos dos sujeitos de direito descobrem-se, desconstruem-se, desfazem-se e reinventam-se na potência errante-aprendiz do ser que habita as ruínas, os escombros, as vielas, as vazantes, as cores, os cheiros, os odores e os timbres que compõem as fibras e os músculos das normas jurídicas.

2 DIREITO E LITERATURA: OUTROS MODOS DE VIVER O ENSINO JURÍDICO

O direito é muito maior do que as normas, e as leis são uma pequena cota parte da ciência jurídica. As fábulas, os contos, as dramaturgias e a literatura são espaços de perturbação e risco (Candido, 1989, p. 180), são convites para precipitações e deslocamentos, são rupturas de paradigmas pedagógicos engessados, são líquidos volumosos e fluídos, são rotas de fuga para um direito que enxergue suas próprias invisibilidades e opressões.

A literatura é, pois, um sistema vivo de obras, agindo uma sobre as outras e sobre os leitores; e só vive na medida em que estes a vivem, decifrando-a, aceitando-a, deformando-a. A obra não é um produto fixo, unívoco ante qualquer público; nem este é passivo, homogêneo, registrando uniformemente o seu efeito. São dois termos que atuam um sobre o outro, e aos quais se junta o autor, termo inicial desse processo de circulação literária, para configurar a realidade da literatura atuando no tempo (Candido, 2000, p. 68).

O movimento Direito e Literatura surge para atravessar a pele e encontrar o peito do ensino jurídico, para desvelar a lógica positivista do direito, para inventar novos caminhos para as velhas perguntas ilusórias. Para Warat (1997, p. 42), “o saber tradicional do direito mostra suas fantasias perfeitas na cumplicidade cega de uma linguagem sem ousadias, enganosamente cristalina, que escamoteia a presença subterrânea de uma ‘tecnologia da alienação’”. Sem trazer o direito para perto das

peças, as diferenças e as geografias desviantes se tornarão cada vez mais opacas e, intencionalmente, inalcançáveis.

Aguiar e Silva (2008, p. 68), em sua tese de doutoramento *Para uma teoria hermenêutica da justiça: repercussões jusliterárias no eixo problemático das fontes e da interpretação jurídicas*, dizem que “a matéria prima do direito é a própria vida, são as relações humanas, sociais e profissionais que os sujeitos vão estabelecendo uns com os outros”. Sendo assim, a obra de arte e a obra jurídica partem do mesmo objeto, a vida, e se aproximam toda vez que transformam prisões curriculares em corpos teatrais e poéticos, que vivem a norma em sua dinamicidade, complexidade e criticidade.

De maneira metafórica e imagética, Warat (2004, p. 187), ao pensar na aproximação da arte e do direito, afirma este afeto relacional como “morte do maniqueísmo jurisdicista. Um chamado ao desejo. Um protesto contra a mediocridade da mentalidade erudita e, ao mesmo tempo, um saudável desprezo pelo ensino enquanto ofício”. O movimento Direito e Literatura seria então um protesto poético ao apagamento cartesiano dos docentes e discentes jurídicos, robóticos e apáticos, afastados, educacional e intencionalmente, do próprio corpo-cidadão que mereciam habitar.

Aprender é estranhar e estranhar-se, é se relacionar com o outro e por ele ser afetado. A humanização do ensino jurídico pela arte, pelo teatro e pela literatura encontra no incômodo ao que lhe é alheio, na reflexão intersubjetiva dos estranhos e nos afetos promovidos pelos encontros reais sua máxima potência. “A estranheza é um novo estado, que implica que o outro se nos imiscua, participe de nós, internalize-nos e, por tudo isso, também interfira em nós. É isso a outridade.” (Gonzalez, 2016, p. 135). É preciso criar uma educação jurídica que seja capaz de se aproximar de corpos orgânicos e não meramente artificiais, corpos que caminham por linhas para além da norma escrita, para além da lei, para além dos números processuais.

3 UM HOMEM É UM HOMEM: QUANDO A PEÇA TEATRAL ENCONTRA A SALA DE AULA

A arte teatral enquanto espaço convivial de expressão da alteridade e da diferença se coloca como forte aliada na criação de caminhos abertos e alongados para o pensar crítico dos sujeitos-aprendizes em seus espaços reais de transformação e transgressão. Em um movimento contínuo, próximo e contestador, vê-se pungente e urgente a união

entre a cognição, o corpo e o sentir, sendo a arte condutora e aliada desse processo artístico-pedagógico.

As relações humanas, em suas contradições estruturais e simbólicas, são a substância matriz fundamental para uma educação crítica e humanística que se materializa nas múltiplas expressões artísticas. Entre o palco, o personagem, a sala de aula e o estudante cidadão há elementos possíveis de conexão, há a criação de um lugar ativo e questionador, onde a aprendizagem assume o seu protagonismo criativo, corpóreo e afetivo. Assim, o teatro épico, didático e político de Bertold Brecht se apresenta como um caminho possível de encontro arte-educação.

O teatro épico defendido por Bertold Brecht (1987, 2002, 2005) enxerga no palco anti-ilusionista e não dramático um espaço de encontros coletivos atravessados por relações entre sujeitos e corpos que se tornam politicamente vivos, potentes e conscientes, na medida em que enxergam a si e aos outros como sujeitos sociais em suas singularidades, suas tensões, suas semelhanças e suas contradições, criando espaços do fazer, do refazer e do desfazer o mundo social não mais representativo, fixo e posto.

Enquanto o teatro dramático promove a identificação entre ator/espectador, com o efeito desejado da catarse e da inércia do público, o teatro épico aposta na estranheza e no distanciamento entre palco/plateia. Por meio do espanto, do desconforto, do didatismo e da não linearidade, Brecht deseja produzir conhecimento crítico e político através da arte e, para isso, convida os espectadores à sensibilização, aos afetos e à reinvenção de suas subjetividades. Desse modo, o didatismo das peças épicas assume contornos de experimentação:

[...] nas peças didáticas o modo performático da experiência mina as referências racionais, de forma que as relações entre um papel e outro, e entre palco e plateia são polissêmicos. Teatralizar é engajar-se em uma experimentação, por meio da interação entre linguagem e experiência, para explorar o próprio sentido da representação. Nas peças didáticas não há apelo à plateia para solucionar as contradições da obra, deliberadamente fragmentária e inconclusa. O trabalho das peças didáticas é com a linguagem, os papéis se constituem continuamente por meio do outro (Koudela, 2001, p. 20).

Brecht concebeu o teatro épico como “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” (Rosenfeld, 2014, p. 148). Percebe-se que “a construção por fragmentos descartáveis (estilo épico) propõe versões diferentes de um mesmo fato, colocando o atuante diante de opções.” (Koudela, 1991, p.

103). Brecht, em seu *Diário de Trabalho - Volume I*, descreve as técnicas que devem ser utilizadas para alcançar o efeito de distanciamento:

Para conseguir o efeito-d o ator deve abandonar sua total conversão ao personagem do palco. O ator mostra o personagem, cita suas falas, repete um incidente da vida real. A plateia não é totalmente “arreatada”; não precisa amoldar-se psicologicamente, adotar uma atitude fatalista para com o destino representado. (Pode sentir raiva onde o personagem sente alegria etc. Está livre para — e às vezes é até encorajada a — imaginar um outro curso dos acontecimentos, ou tentar encontrar um, e assim por diante.) Os incidentes são historicizados e socialmente ambientados. (o primeiro caso, naturalmente, ocorre acima de tudo com os incidentes dos dias atuais: o que quer que seja não foi sempre, e não o será sempre. O segundo reiteradamente projeta uma luz controversa sobre a ordem social reinante e sujeita-a à discussão) (Brecht, 2002, p. 101).

A peça brechtiana *Um homem é um homem*, comédia escrita em 1924-1925, se passa na guerra, especificamente nas barracas militares de Kilkoa, na Índia, em 1925. Narra a vida do pobre e simples estivador Galy Gay, um homem “que não bebe, fuma muito pouco e quase não tem vícios” (Brecht, 1987 [1926], p. 149). Galy Gay é um homem que “tem um coração sensível” e “que não sabe dizer não”. Sai de sua casa para comprar um peixe e nunca mais retorna — abordado e persuadido por três soldados que necessitam de um quarto membro, torna-se um soldado feroz do exército britânico. A peça mostra o percurso de um homem inofensivo, simples, que se torna um “homem-tanque” impetuoso, cruel e sanguinário (Brecht, 1987, p. 149/217).

Notável o interesse de Brecht em desmontar e desconstruir a figura do herói imbatível e, em seu lugar, trazer ao palco o anti-herói, cheio de vícios e incertezas, ou seja, um ser desmontável e vulnerável. Ao invés de comprar o peixe, Galy Gay é convencido a comprar um pepino a uma viúva e, em seguida, escolhe assumir a identidade de um soldado de guerra, juntando-se a um exército em batalha. “Brecht também trazia à cena o fato de que qualquer cidadão poderia vender sua alma a uma causa da qual ele nem saberia o propósito, pois se desconhece inclusive como elemento constituinte e atuante dessa sociedade em crise e em guerra” (Vargas; Bussoletti, 2016, p. 46).

Manipulado pelos membros do Grupo de Metralhadoras do Oitavo Regimento, Galy Gay, querendo ajudar os soldados Uria Shelley, Jesse Mahoney e Polly Baker, veste o uniforme do exército. Como diz o próprio Galy Gay, “uma pequena gentileza entre homens não prejudica ninguém” (Brecht, 1987, p. 166). Os riscos da ignorância são apresentados de forma progressiva, e sem compreender os interesses ocultos dos

soldados britânicos, Galy Gay recebe bebida, diversão e, sutilmente, rende-se às falsas promessas de prosperidade, de fartura e de qualidade de vida.

Convencido da agradável vida de um soldado e do fantástico negócio de integrar o exército, Galy Gay passa a recusar sua própria identidade e a integrar a identidade de um soldado de outro país. O homem é colocado numa peça, como um mero sujeito como os outros, capaz de atos bondosos e cruéis na mesma medida, sendo o desconhecimento da própria vida política e função social um gatilho perigoso.

Diante da acusação de vender um elefante que não era seu, Galy Gay nega sua identidade e demonstra não saber quem exatamente é. “Eu sou uma pessoa que não sabe quem é. Mas Galy Gay eu não sou. Isso eu sei. Aquele que deve ser fuzilado não sou eu. Mas, afinal, eu sou quem? Eu me esqueci” (Brecht, 1987, p. 196). Diante de um fuzilamento fictício e simbólico, morre a memória do estivador Galy Gay e nasce, definitivamente, a identidade do soldado Jeraiah Jip de Tipperary. Cabendo, ironicamente, ao próprio Galy Gay a mensagem fúnebre de si mesmo:

GALY GAY: Aqui descansa Galy Gay, um homem que foi fuzilado. Saiu de casa um dia de manhã para comprar um pequeno peixe, à tarde já possuía um grande elefante, e na mesma noite foi fuzilado. Não pensem, meus caros, que ele foi um homem qualquer enquanto viveu. Tinha até uma choupana de palha nas redondezas da cidade e também outras coisas, mas sobre isso é preferível calar. Não foi um grande crime que cometeu esse que era um homem bom. E podem dizer o que quiserem, mas na verdade tudo não passou de um pequeno engano, eu estava bêbado demais, meus senhores. Mas um homem é um homem. E por isso ele precisou ser fuzilado. [...] (Brecht, 1987, p. 205).

Ao assumir, em definitivo, a personalidade do soldado Jeraiah Jip, Galy Gay rompe com a narrativa esperada pelo espectador, causando espanto ao tornar-se um matador em potencial e insensível. A peça em análise questiona de forma consistente o ideário de livre arbítrio, já que as ações de Galy Gay não são guiadas pelo pensamento reflexivo, mas sim pela ausência de compreensão existencial, social, econômica, bélica e cultural. A passividade e a aceitação acrítica do protagonista possuem uma intenção épica de distanciar o espectador e fazê-lo se perceber nas novas vestes do soldado britânico.

UMA VOZ DE LONGE: A fortaleza Sir El Dchowr está em chamas. Sir El Dchowr, onde estavam abrigados 7.000 refugiados da província Sikkim. Camponeses, operários e comerciantes, gente trabalhadora e honesta.
GALY GAY – Oh! – Ah, a mim, que importa?
Os gritos aqui e os gritos de lá!
E eu já sinto em mim
O desejo de enfiar os meus dentes
Na garganta do inimigo
O impulso de destruir

O que sustenta as famílias
De cumprir minha missão
De conquistador.
Me deem os seus passaportes!
(Brecht, 1987, p. 217)

Fica evidente que o mais importante do teatro épico não é a construção dos personagens, mas sim os fatores externos que interferem na narrativa. A partir de uma recusa à metafísica, por meio de um teatro processual e dialético, Brecht dá luz às contradições humanas e aos vícios sociais inerentes à existência em coletividade, desvelando a naturalização do mal e a crueldade que habita nas ações cotidianas, principalmente diante de sujeitos que não refletem sobre sua função social, sobre as estruturas de poder dominantes, sobre o próprio exercício da cidadania. “Ao alienar-se como profissional e como persona, Galy Gay aliena-se, inclusive, da sua condição humana e assume para si o caráter de um personagem em um jogo metalinguístico” (Vargas; Bussoletti, 2016, p. 49). De um simples estivador que saiu de casa para comprar peixe a um soldado violento e sanguinário.

A peça acima mostra o desvelar dos riscos simbólicos e materiais de uma educação jurídica acrílica e fantasiosamente neutra, a qual considera a ciência e as práticas educacionais como um dado inalterado, natural, essencial, preexistente, irreflexivo e anterrelacional. A trajetória de Gale Gay evidencia o quanto as relações afetam diretamente as subjetividades, e ainda que esses afetos sejam inconscientes e alienados no campo discente, eles continuam a conduzir as ações ou as negações dos sujeitos.

4 RELAÇÕES, AFECÇÕES E CORPOS SEM ÓRGÃOS: TENTATIVAS DE DESMORONAMENTOS DAS CERTEZAS DOGMÁTICAS

Percebe-se uma potente relação não binária e dicotômica entre teatro épico, educação superior e ensino do direito, na medida em que, juntos, utilizam de técnicas que ampliam as compreensões e as múltiplas relações complexas entre os elementos humanos, físicos, corpóreos, sociais, históricos, artísticos e subjetivos de um ser que existe, com consciência ou não, de sua capacidade de tocar as experiências da vida, transformando-se e reinventando-se enquanto caminha, tropeça, sangra, cai, chora, dança, corre e pausa.

Para essa relação de afetos e atravessamentos, a obra de Deleuze e Guattari (1995, 1997) tem um potente lugar de pulsação, sentido e ação. Não há como pensar arte sem pensar em relações variáveis, em tempos variáveis, em ambientes variáveis, em encontros variáveis, em subjetividades variáveis, em transformações variáveis. A aprendizagem acontece não pela repetição e sim pela relação, variando-se os graus, as intensidades e os limites de cada afetação. “Às relações que compõem um indivíduo, que o decompõem ou o modificam, correspondem intensidades que o afetam, aumentando ou diminuindo sua potência de agir, vindo das partes exteriores ou de suas próprias partes” (Deleuze; Guattari, 1997, p. 36).

Para esses autores, a fisiologia merece ser questionada, já que observa, unicamente, os órgãos e as funções dos corpos e suas espécies, determinando-os sem acompanhar as várias relações que afetam esses mesmos corpos. “O corpo sem órgãos não é um corpo morto, mas um corpo vivo, e tão vivo e tão fervilhante que ele expulsou o organismo e sua organização. [...]. O corpo pleno sem órgãos é um corpo povoado de multiplicidades” (Deleuze; Guattari, 1995, p. 41).

A fim de demonstrar a etologia, ou seja, a importância dos afetos nas subjetividades, Deleuze e Guattari (1997) trazem o exemplo do cavalo de corrida, do cavalo de lavoura e do boi. Nesse exemplo evidencia-se que as relações entre os cavalos, ainda que da mesma espécie para os estudos fisiológicos, possuem menor afetação que as relações de um boi e um cavalo de lavoura, mesmo que sejam de espécies distintas. Pensar em relações e afetos é pensar em agenciamentos, em inconstância e em indeterminação. A potência de um corpo não é a mesma a vida inteira; ela sofrerá variações, mutações, reinvenções e tensões. O corpo poderá ter um “limite ótimo” em movimentos/ambientes/relações e um “limiar péssimo” em outros movimentos/ambientes/relações.

A subjetividade não está dada, pronta e acabada, nem possui uma unidade evidente e imutável. Ao contrário, se configura como uma trama complexa de encontros, acontecimentos, movimentos, afetos, e de um vir a ser que não se reduz a um *status* definitivo nem se percebe ensimesmado sem deslocamentos. Daí a potência de relação entre Brecht, Deleuze e Guattari, e Warat, na medida em que percebem as relações como produtoras de afetos, de subjetividades e de aprendizagens.

[...] nas peças didáticas o modo performático da experiência mina as referências racionais, de forma que as relações entre um papel e outro, e entre palco e plateia são polissêmicos. Teatralizar é engajar-se em uma experimentação, por meio da interação entre linguagem e experiência, para explorar o próprio sentido da

representação. Nas peças didáticas não há apelo à plateia para solucionar as contradições da obra, deliberadamente fragmentária e inconclusa. O trabalho das peças didáticas é com a linguagem, os papéis se constituem continuamente por meio do outro (Koudela, 2001, p. 20).

Deleuze e Guattari (1997) quando criam o conceito de corpo sem órgãos, criam um olhar outro para o corpo, menos interessado nas definições e enviesamentos sobre funções e órgãos, e mais interessados nas relações abertas, nas produções de afeto e não na demarcação fechada, imutável e inconsciente dos sujeitos e suas subjetividades. A existência de um corpo é então potencializada na correlação ativa com outros corpos sem órgãos, corpos estes permeáveis, aprendizes, deslocados e deslocantes nos afetos e encontros. A capacidade de agir e a força de existir de um sujeito não são invariáveis, únicas ou sequenciais; elas são confusas, múltiplas e não lineares. Ou seja, os modos de produção de afetos são variáveis e, por isso, não categóricos e ordenados.

Sendo assim, a potência de ação dos corpos sofrerá variações a depender das relações estabelecidas consigo, com os outros sujeitos, com o ambiente e com uma dada porção da realidade. “Por afeto compreendo as afecções do corpo, pelas quais a sua potência de agir é aumentada ou diminuída, estimulada ou refreada, e, ao mesmo tempo, as ideias dessas afecções” (Spinoza, 2009, p. 98). Em *Só a alegria produz conhecimento: corpo, afeto e aprendizagem ética na leitura deleuzeana de Spinoza*, Yonezawa (2015) defende uma educação para corpos sem órgãos, na qual o conhecimento seja alegre, reflexivo, potente e aberto aos afetos e encontros, e não um emaranhado simplista de informações, representações e ideias racionais.

A aprendizagem seria inseparável da ética, isto é, de um questionamento sobre as potências dos corpos e de sua capacidade de agir e alegrar-se. Ao invés de uma suposta — porém falaciosa — neutralidade da capacidade reflexiva, se estaria voltando a potência de conhecer em direção a um posicionamento claro em favor da potencialização dos corpos. A reflexão, aí, deixa de ser trabalho individual e passa a ser necessariamente atividade constituída coletivamente, a partir de relações. Refletir não mais como pensar a imagem das coisas, ou mesmo a imagem de nosso Eu; mas como conhecer a nossa força de pensar, sensibilizar-se por aquilo que em nós já se reflete como afeto no corpo. Conhecer, nesse sentido, passa a ser conhecer o insuspeito, o incerto, conhecer é passar a um novo mundo e não apenas ter a ideia representativa, a ideia dada (Yonezawa, 2015, p. 197-198).

Bell Hooks, em *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*, defende que “ensinar é um ato teatral” (Hooks, 2017, p. 21). Ou seja, a educação é um espaço de invenção e de interação, no qual a plateia de estudantes é atuante e participativa, cuja voz, em sua pluralidade, é ouvida no processo contínuo de

comunicação e escuta em comunidade. Educação não se resume à informação; ao contrário, trata-se, antes de tudo, de uma formação profunda e próxima, que respeita e expande as visões de mundo, transgredindo as zonas tradicionais de determinação que “fecham cada aluno numa abordagem do aprendizado como uma rotina de linha de produção” (Hooks, 2017, p. 25).

Desse modo, o pensamento científico tradicional, os espaços jurídicos pedagógicos-dogmáticos e o teatro estão mais interligados do que a prática educacional de reprodução passiva e acrítica do direito se propõe a enxergar. Para este estudo, a obra *Um homem é um homem: a transformação do estivador Galy Gay, nas bases militares de Kilkoa, no ano de mil novecentos e vinte e cinco* se mostra necessária e pertinente, já que narra a vida de um pobre e simples estivador que não sabe dizer não, o qual é afetado por múltiplas relações, tornando-se um soldado violento do Grupo de Metralhadoras do Oitavo Regimento do Exército Britânico na Índia. Galy Gay sai de casa para comprar peixe e jamais volta, tornando-se, aos poucos, o homem-tanque Jeraiah Jip.

Um personagem em relação permeável com os ambientes externo e interno, produzindo afetos e novas subjetividades, um homem que se faz ética, cultural, psíquica, social e juridicamente à medida que se relaciona, se afeta e se deixa atravessar pela experiência com o outro. Catarina Resende (2008), em *A escrita de um corpo sem órgãos*, defende a necessidade de o ambiente educacional permitir ao aluno espaços de autonomia e de maior consciência do corpo, ao invés das travas e restrições tradicionais de expressão corporal. Para ela, a observação e a escuta do corpo “pode produzir uma infinidade de informações e registros sobre o corpo no que tange às sensações, à organização interna e externa, e no que diz respeito ao espaço e à relação do corpo com os objetos e com os outros” (Resende, 2008, p. 71).

Este esforço teórico e crítico deseja colocar em uma mesma antessala a educação jurídica, a arte, a dramaturgia enquanto literatura e o teatro, mas sem desejar reações prontas e idênticas entre os estudantes de direito, muito menos uma atuação docente verticalizada e autoritária. Menos olhares normativistas e positivistas e mais sensações interpretativas múltiplas e relacionais da lei enquanto corpo criativo e inventivo de modos complexos de ser no mundo.

Os agenciamentos e as produções de afeto não estão no lado de fora da educação superior em direito, pelo contrário, estão por toda parte, a todo tempo e de diferentes arranjos e movimentos. Os deslocamentos e as velocidades das geografias de saberes acontecem nas subjetividades corpóreas dos discentes e docentes em relação, sendo o

lugar pedagógico e científico um corpo privilegiado, importante e necessário para que outros corpos possam viver para além dos seus órgãos e estruturas delirantes e alienantes, há muito conhecidas.

5 CONCLUSÕES

A relação do teatro épico de Bertold Brecht com a produção de afetos na educação superior em direito através da peça *Um homem é um homem*, o Direito e Literatura como campo do saber jusliterário e o corpo sem órgãos concebido por Deleuze e Guattari se entrelaçaram neste artigo como uma tentativa de ação no pensar pedagógico dos discentes e docentes que atravessam e coabitam o espaço-movimento da sala de aula.

Tal estudo, por meio de uma revisão de literatura e breve análise dramatúrgica, fez-se com o objetivo de fortalecer o olhar horizontal entre professor-aluno de direito, o ensino jurídico enquanto relação íntima, artística, fluida e questionadora e a prática didática como afeto capaz de deslocar as farsas hegemônicas, criando rachaduras e lugares novos de encontros democráticos, participativos, não autoritários e, sobretudo, inventivos.

Gale Gay, personagem central da peça, sai de casa para comprar peixe e, diante de encontros inesperados, torna-se uma outra persona, um soldado do exército sanguinário. Os afetos afetam e transformam os sujeitos e suas subjetividades, ainda que esses mesmos sujeitos, alienados, não se percebam política, cultural e juridicamente em suas ações e negações. Gale Gay pode muito bem ser um estudante de direito que defende a neutralidade da lei e acredita cegamente em uma pureza cristalina das normas.

Encontros acadêmicos precisam produzir sentidos, sensações, imagens, linguagens, direções e afetos. Sem a provocação de estranhezas e incômodos, o ensino jurídico continuará a tratar discentes como consumidores sem rosto, como operários cansados de operar máquinas sem significação alguma. Assim, este artigo parte da arte para pensar a educação, parte das fronteiras para pensar o sujeito que estuda direito, parte dos afetos para pensar o teatro como aliado nas variáveis maneiras de criar para si um corpo sem órgãos.

REFERÊNCIAS

AGUIAR E SILVA, Joana Maria Madeira de. **Para uma teoria hermenêutica da justiça: repercussões jusliterárias no eixo problemático das fontes e da interpretação jurídicas**. 2008. 423 f. Tese (Doutorado em Ciências Jurídicas Gerais – Metodologia Jurídica) — Universidade do Minho, Braga, 2008.

BRECHT, Bertold. **Diário de Trabalho, volume 1: 1938-1941**. Rio de Janeiro: Rocco, 2002.

BRECHT, Bertold. **Estudos sobre teatro**. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005.

BRECHT, Bertold. Um homem é um homem (1924-1925). *In*: BRECHT, Bertold. **Teatro completo**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. v.2.

CANDIDO, Antonio. Direitos Humanos e Literatura. *In*: FESTER, A. C. Ribeiro (org.). **Direitos Humanos e...** São Paulo: Brasiliense, 1989.

CANDIDO, Antonio. **Literatura e Sociedade**. 8. ed. São Paulo: T. A. Queiroz; Publifolha, 2000.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs**. Capitalismo e esquizofrenia. v. 1. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs**. Capitalismo e esquizofrenia. v. 4. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1997.

GONZALEZ, José Calvo. 'Sair ao outro': afetividade e justiça em Mineirinho, de Clarice Lispector. **Anamorphosis**, v. 2, n. 1, jan./jun. 2016. Disponível em: seer.rdl.org.br/index.php/anamps/article/download/220/pdf_1. Acesso em: 26 maio 2016.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. 2. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.

KOUDELA, Ingrid Dormien. **Brecht: um jogo de aprendizagem**. São Paulo: Perspectiva, 1991.

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

RESENDE, Catarina. A escrita de um corpo sem órgãos. **Fractal: Revista de Psicologia**, v. 20, p. 65-75, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/fractal/a/SscLsWpBKRYzRPQLZq3mMNQ/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 20 abril 2022.

ROSENFELD, Anatol. **O teatro épico**. 6. ed. São Paulo: Perspectiva, 2014.

SPINOZA, B. **Ética**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

VARGAS, Vagner de Souza; BUSSOLETTI, Denise Marcos. Encontrando Brecht e Marx: um homem é um homem. **O Teatro Transcende**, Blumenau, v. 21, n. 1, p. 42-52, 2016.

WARAT, Luis Alberto. **Introdução geral ao direito**: o direito não estudado pela teoria jurídica moderna. Porto Alegre: Safe, 1997.

WARAT, Luis Alberto. **Territórios desconhecidos**: a procura surrealista pelos lugares do abandono do sentido e da reconstrução da subjetividade. Florianópolis: Boiteux, 2004.

YONEZAWA, Fernando Hiromi. Só a alegria produz conhecimento: corpo, afeto e aprendizagem ética na leitura deleuzeana de Spinoza. **Educação**: Teoria e Prática, v. 25, n. 48, p. 186-199, 2015. Disponível em:

<https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/7406>.

Acesso em: 15 janeiro 2022.