UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
ESCOLA DE COMUNICAÇÕES E ARTES
DEPARTAMENTO DE ARTES CÊNICAS

Thaís Caroline Póvoa Balaton

ESCOLA DE PALHAÇOS

**Estudo sobre a prática pedagógica do Programa de Formação de
Palhaço para Jovens dos Doutores da Alegria**

São Paulo
2018

THAÍS CAROLINE PÓVOA BALATON

ESCOLA DE PALHAÇOS

Estudo sobre a prática pedagógica do Programa de Formação de Palhaço para Jovens dos Doutores da Alegria

Versão Corrigida (versão original disponível na Biblioteca da ECA/USP)

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas, Área de Concentração Pedagogia do Teatro, Linha de Pesquisa Formação do Artista Teatral, da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo, como exigência parcial para a obtenção do Título de Mestre em Artes.

Orientadora: Prof.^a Dra. Maria Thaís Lima Santos.

São Paulo

2018

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

Catalogação na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo
Dados inseridos pelo(a) autor(a)

Balaton, Thais Caroline Póvoa
Escola de Palhaços: Estudo sobre a prática pedagógica do
Programa de Formação de Palhaço para Jovens dos Doutores da
Alegria / Thais Caroline Póvoa Balaton ; orientadora, Maria
Thais Lima Santos. -- São Paulo, 2018.
252 p.: il.

Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Artes
Cênicas - Escola de Comunicações e Artes / Universidade de
São Paulo.
Bibliografia
Versão corrigida

1. palhaço 2. circo 3. máscara 4. teatro 5. pedagogia
teatral I. Santos, Maria Thais Lima II. Título.

CDD 21.ed. - 792

Elaborado por Sarah Lorenzon Ferreira - CRB-8/6888

Nome: Thaís Caroline Póvoa Balaton

Título: ESCOLA DE PALHAÇOS – Estudo sobre a prática pedagógica do Programa de Formação de Palhaço para Jovens dos Doutores da Alegria

Dissertação apresentada ao Departamento de Artes Cênicas da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Mestre em Pedagogia do Teatro.

Aprovado em:

Banca Examinadora

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Aos meus pais e irmã,
Antonia, Arismar e Tatiane,
minhas filhas, Íris e Lis,
e meu companheiro, Victor.

Agradecimentos

Ao Departamento de Artes Cênicas da Universidade de São Paulo.

À Maria Thaís, por me apresentar novos olhares e caminhos, desde a graduação até a orientação nesse trabalho.

À CAPES, pelo apoio à esta pesquisa.

À Heraldo Firmino e Daiane Carina Barbieri Ratão por acolherem este estudo.

À Thais Ferrara, Soraya Saide, Wellington Nogueira, Raul Figueiredo, Celio Collela, Sabryna Mato Grosso, Leslye Revely, Nereu Afonso, Luciana Viacava, Ronaldo Aguiar, Roberta Calza, Luis Vieira da Rocha, Simone Pimentel, Thays Dias, Selma Soares, Daniela Oliveira, Marcella Castilho, Edgard Tenório Mauer, Renato de Abreu, Carolina Kinoshita, Fernanda Tessitore, Milena Barros, Maria Aparecida Sobrinho (Cida), Elza Maria de Jesus e toda equipe dos Doutores da Alegria.

À Melina Marchetti e Amanda Schmitz, amigas nascidas na assistência a esse projeto.

Às alunas e alunos do Programa de Formação de Palhaço para Jovens, especialmente a 6ª e 7ª turmas, das quais me tornei mais próxima durante a pesquisa. Aos meus parceiros de grupo de pesquisa: Miguel Hernandez, Cesar Baptista, Paco Abreu, Luah Guimarães, Lúcia Serpa e Monilson dos Santos.

Aos meus companheiros na Lona e na vida: Carina Prestupa, Marcelo Gianini, Lígia Helena, Marcio Castro, Paulo Gircys, Denise Guilherme, Emerson Almeida, Diyo Coelho, Ícaro Rodrigues, Felipe Gomes Moreira, Milena Luglio Bochi, Laura Fajndgold, Renata Régis e Edson Thiago.

À Ligia Helena, Sueli Almeida, Fernanda Barros, Gabriela Itocazo e Isabel Moraes pelas revisões do trabalho.

Aos parceiros de trabalho do extinto Centro Livre de Artes Cênicas, aos ex-alunos e artistas integrantes de grupos parceiros do ABC, pela luta e resistência coletiva durante esta pesquisa.

À todas as mulheres e mães acadêmicas que conheci nessa jornada, as quais, mesmo sem seu conhecimento, me inspiraram e me fortaleceram, para que eu chegasse ao fim desse trabalho.

Aos meus avós e antepassados, devo minha vida a eles.

À minha mãe e meu pai, Antonia e Arismar, por serem meu alicerce e apoio incondicionais e por cuidarem tão bem de minhas filhas, em todos os momentos que precisei, para que eu pudesse prosseguir. Sem o auxílio deles, essa pesquisa simplesmente não existiria.

À minha irmã Tatiane Póvoa, inspiração na vida e na academia.

À Fernando Neves, Irene Balaton e André Balaton, pelo apoio.

Ao Victor Balaton, meu amor e companheiro de vida.

E, finalmente, às minha pequenas Íris e Lis, pela paciência com as longas ausências da mamãe na escrita do trabalho e pelas genuínas e divertidas interrupções, responsáveis por me trazer de volta, constantemente, à vida pulsante fora da academia.

Me encanto com os palhaços
que se aproveitam das bobagens
para pungir as verdades.

Manoel de Barros

BALATON, Thaís Caroline Póvoa. **Escola de Palhaços – Estudo sobre a prática pedagógica do Programa de Formação de Palhaço para Jovens dos Doutores da Alegria**. 2018. 256 p. Dissertação (Mestrado em Pedagogia Teatral) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

RESUMO

Esta dissertação é resultado de uma pesquisa voltada à formação do artista circense e teatral na linguagem do palhaço e tem como objeto de estudo a investigação da prática pedagógica do *Programa de Formação de Palhaço para Jovens dos Doutores da Alegria*. Desde o século XVIII, o processo de organização dos artistas circenses passou por várias transformações e a partir das décadas de 1950 e 1960, com o surgimento das escolas de circo, a forma de transmissão de conhecimentos, até então de caráter geracional e familiar, começou a sofrer alterações. Apesar disso, a discussão envolvendo o estudo da formação na linguagem do palhaço é bastante recente. Através do método antropológico etnográfico, conhecido como observação-participante, esta dissertação documenta o processo de formação desta escola e sua trajetória desde 2004, identificando especificidades artístico-pedagógicas de processos de aprendizagem da tradição circense, assim como de uma linhagem de artistas teatrais da Europa central, que culmina na proposta metodológica da escola criada por Jacques Lecoq, na França, e o interesse do curso pelas relações entre as figuras presentes em folguedos, da cultura popular brasileira, e a linguagem do palhaço. Além disso, um dos resultados dessa investigação apresenta a relevância do papel do *jogo* nos processos de formação desta linguagem.

Palavras-chave: palhaço; máscara; circo; teatro; pedagogia teatral.

BALATON, Thaís Caroline Póvoa. Clown's School. Study of the pedagogical practices of the '*Youth Clown Training Program*' by *Doutores da Alegria*. 2018. 256 p. Dissertation (Master in Pedagogia Teatral) – Escola de Comunicações e Artes, University of São Paulo, São Paulo, 2018.

ABSTRACT

This dissertation is the result of a research investigating the formation of circus and theatrical artists in the language of clowning, and has as its object of study the investigation of the pedagogical practices of the '*Youth Clown Training Program*' by *Doutores da Alegria*. Since the eighteenth century, the way in which circus artists organize themselves has undergone several transformations, and since the 1950s and 1960s, with the arising of circus' schools, the way knowledge has been transmitted, which up to this point had been of a generational and family nature, began to change. Despite this, the discussion involving the study of clowning language training is quite recent. Through the ethnographic anthropological method known as participative observation, this dissertation documents the formation process of this school and its trajectory since 2004, identifying artistic and pedagogical specificities of its learning processes of circus tradition, as well as of a lineage of Center European theatrical artists that culminates in the methodological proposal of the school created by Jacques Lecoq in France, and the course's interest by the relationship between folklore figures present in Brazilian's popular culture, and the language of the clown. Moreover, one of the results of this investigation presents the relevance of the role of *play* in the processes of formation of this language.

Keywords: clown, mask, circus, theater, theatrical pedagogy.

Sumário

Nota inicial.....	19
CAPÍTULO 1	
Do Hospital à criação de uma escola de palhaços.....	29
1.1 Os Doutores da Alegria: a resignificação do contexto hospitalar	29
1.2 Da chegada das primeiras palhaças e palhaços à criação de um centro de estudos... ..	35
1.3 As primeiras experiências pedagógicas do Programa de Formação de Palhaço para Jovens e o Bolsa Trabalho.....	43
1.4 A criação do Programa de Formação de Palhaço para Jovens dos Doutores da Alegria.....	45
1.5. O Programa de Formação de Palhaço para jovens no contexto do ensino da arte no Brasil e do direito à cultura	50
1.6 A prática dos registros e a figura da assistente	56
CAPÍTULO 2	
Os palhaços vão à escola	61
Jogo e Improvisação	68
Técnicas Circenses.....	73
Corpo e Movimento.....	77
Máscara Neutra.....	82
<i>Commedia Dell'Arte</i>	86
Comédia Humana	89
Culturas Populares Brasileiras	92
Música.....	96
Mágica	101
Disciplinas Teóricas	103
Entradas Circenses.....	Erro! Indicador não definido.
Palhaço	109
Os muitos fins	116
CAPÍTULO 3	
O jogo como eixo da prática pedagógica na formação do palhaço	122
3.1 A influência do jogo em práticas teatrais francesas	126
3.2 O Jogo e os Brincantes	131
3.3 o jogo como disciplina prática	136
3.4 O jogo na formação da palhaça e do palhaço.....	140
Registros finais.....	143
Referências	149
ANEXOS	159

Nota inicial

O processo de formação dos artistas circenses tem início no século XVIII, quando artistas europeus que estavam organizados em grupos familiares começaram a ser reconhecidos por essa nomenclatura. Mesmo diante das transformações ocorridas nas formas de transmissão de saberes dos artistas circenses até os dias atuais, algumas características que fazem parte do processo de aprendizagem no circo se preservaram ao longo do tempo e passaram a ser vistos como tradição, um exemplo é o modo de organização e socialização dos conhecimentos que eram compartilhados, coletivamente, na esfera familiar, principalmente até as décadas de 1950 e 1960 (SILVA, E. 2016).

A transmissão oral desses conhecimentos e técnicas se constituiu em uma vasta memória que foi compartilhada por estes artistas ao longo dos séculos na convivência embaixo da lona, entre famílias circenses e encontros em suas mais diversas formas de organização. Ermínia (2016) considera esse estado de aprendizagem constante, característico da produção dos conhecimentos desses grupos, como uma “escola permanente”:

Há uma frase importante que descreve a produção e reprodução das artes em geral, mas em particular da circense: uma arte para sobreviver necessita fazer escola. Os homens e mulheres que estiveram presentes na construção do circo, desde o final do século XVIII até hoje, mesmo considerando as diversas mudanças e transformações, independentemente do lugar e do modo como se deu a transmissão, mantiveram a característica da linguagem circense como um método pedagógico que lhe define um processo de produção constante de saberes, ou seja, uma escola permanente. (p.16)

Segundo Duprat, a primeira iniciativa de escola circense aconteceu na Rússia, no início do século XX, quando “o governo russo criou decretos de nacionalização do circo, que se concretizaram em 1927 com a abertura do Curso de arte do circo” (DUPRAT, 2016, p.64).

Com a Revolução Russa de 1917, o circo alcança um patamar diferenciado de manifestação artística. Inicialmente, as ações dos artistas engajados com as vanguardas russas (na avaliação de Argan, as mais revolucionárias de todas, se não as únicas), que estavam saturados das fórmulas realistas da arte que mimetiza o real, dentre

tantas revisitações de formas artísticas abolidas pela cena naturalista, da antiguidade até as feiras, passando pela Idade Média e pela *Commedia dell'arte*, também experimentaram o circo com o intuito de retirar dele todo o potencial de teatralidade possível. Nesse particular, as investidas de Maiakóvski, Meyerhold e Eisenstein, dentre outros, no universo circense, deixaram marcas significativas para o teatralismo em vigor na época revolucionária. (BOLOGNESI, 2010, p.14)

O fascínio pela forma de expressão e organização das artes circenses, ao longo do século XX, levou inúmeros artistas teatrais a estudarem suas técnicas. No teatro europeu, podemos reconhecer esse interesse a partir da obra de artistas que buscavam formas de expressão que se distanciassem das formas consagradas pelo teatro realista do início do século XX, como um desses exemplos. Tais práticas se associavam à investigação de outras linguagens, como o circo e de outras formas consideradas populares, como a pantomima, os rituais, a *Commedia dell'Arte*, os bufões, os charlatões, o teatro de Feiras, as máscaras, entre outras.

Na linhagem de artistas que pesquisaram o universo das máscaras, nas primeiras décadas do século XX, encontramos os franceses Jacques Copeau e Jean Dastè e o pedagogo Jacques Lecoq, que funda sua escola na França, em 1956, e desenvolve uma metodologia de trabalho baseada na análise do movimento (LOPES, 2001), formando artistas, oriundos das mais diversas partes do mundo, interessados na linguagem do corpo e da máscara – entre elas, a linguagem do palhaço.

Desde o início do século XX, antes da criação da *École Internationale de Théâtre Jacques Lecoq*, surgiam práticas pedagógicas voltadas ao estudo das artes cênicas que reconheciam a necessidade de uma formação que divergisse dos modelos de atuação praticados na época e que encontram no circo uma de suas inspirações. Dentre elas, podemos citar os estúdios teatrais criados por V. Meyerhold, na Rússia, e o *Vieux Colombier* (Velho Pombal), na França, este último criado por Jacques Copeau em 1913, passou a abrigar em suas dependências, a partir de 1921, uma escola. É nela que os irmãos Fratellini, três palhaços franceses muito admirados por Copeau – começaram a ensinar suas técnicas aos alunos do Velho Pombal.

No Brasil, “desde o século XVII têm-se registros de artistas ambulantes percorrendo as cidades brasileiras que, dentre outras habilidades, executavam números próprios do espetáculo circense” (BOLOGNESI, 2003, p.45). As formas de aprendizagens no país também estavam ligadas à tradição familiar e “a transmissão

dos saberes incluía os ensinamentos necessários à sobrevivência do espetáculo e da família” (*Ibidem*, p.47).

As formas de aprendizagem começam a se transformar no século XX, quando as famílias passam a se fixar num local, e as formas de contratação dos artistas também se modificam, surgindo novos modelos de produção, como o pagamento por apresentações fechadas, por exemplo. De acordo com Ermínia Silva (2016):

A partir das décadas de 1950 e 1960, a produção da linguagem circense passou por profundas transformações em seu modo de organização do trabalho e em seu processo de aprendizagem. Até esse período, a construção da identidade de um artista circense estava fundamentada basicamente na forma coletiva familiar de transmissão dos saberes e práticas, por meio da memória e do trabalho, e na crença e aposta de que era necessário que a geração seguinte fosse portadora de futuro, ou seja, depositária dos saberes circenses. Contudo, em meados dessas décadas houve, no interior dos grupos familiares circenses, mudanças que alteraram os diversos significados de ser artista e, principalmente, uma quebra na transmissão oral dos saberes, que garantia que a geração seguinte fosse portadora de tais saberes e, conseqüentemente, portadora de futuro daquela forma de produzir o espetáculo. (p.9)

As primeiras escolas de circo brasileiras surgem entre as décadas de 70 e 80, dentre elas, a Academia Piolin de Artes Circenses, primeira escola circense da América Latina, e que se manteve em funcionamento em São Paulo, entre 1978 e 1983. Posteriormente, outras importantes escolas foram fundadas, dentre as quais podemos destacar a Escola Nacional de Circo (RJ), em 1982, a Circo Escola Picadeiro (SP), em 1984, a Escola Picolino de Artes do Circo (BA), em 1985 e o Centro de Formação Profissional em Artes Circenses (SP) (CEFAC), em 2003.

Contudo, a partir da segunda metade da década de 80, a aprendizagem circense se estrutura a partir de uma larga oferta de cursos informais, dentre eles, no Brasil, as primeiras experiências de Circo Social, que se organizam em torno de projetos sociais – das iniciativas públicas ou de organizações não governamentais – e “que viam no aprendizado circense em geral, e não somente nas técnicas, um caminho de educação, recreação e cidadania” (*Ibidem*, p.16). Para Gallo (2009), a definição do conceito de Circo Social “é uma tarefa difícil e complexa pois pode ser entendido como um fenômeno que reúne todo um conjunto de atividades desenvolvidas por diferentes tipologias de instituições que utilizam a arte circense como ferramenta pedagógica”.

Ao tentar definir algumas características que possam servir como parâmetros para compreendermos esse fenômeno, Perim (2010, *Apud* DUPRAT, 2014) afirma que:

[...] circo social é a articulação dos processos de ensino e aprendizagem da cultura das artes e habilidades circenses associada a conceitos pedagógicos, dando forma a metodologias de educação não formal que utilizam os fatores de “risco” e “sedução” do circo como elementos centrais de atividades que propiciam a crianças, adolescentes e jovens, especialmente, os de classes e territórios populares, o desenvolvimento de suas múltiplas potencialidades, a elevação da sua autoestima, a construção da sua autonomia e a ampliação do seu exercício pleno da cidadania. (p.96)

Foi também, a partir da década de 1970 que “coletivos artísticos brasileiros, especialmente nas áreas da dança e do teatro, buscaram na linguagem circense caminhos para a renovação da cena artística” (BOLOGNESI, 2016, p.27). A dissertação “A pedagogia das máscaras por Francesco Zigrino: uma influência no teatro de São Paulo na década de 80” (2007), de Leslye Revelly dos Santos, documentou a aproximação da linguagem do palhaço por estudantes da Escola de Arte Dramática e do curso de Artes Cênicas na Universidade de São Paulo, na década de 80, criando vertentes que estimularam a pesquisa de diversos grupos e profissionais.

Na década de 80, o teatro brasileiro procurou uma aproximação das máscaras teatrais e da técnica do palhaço circense. O objetivo era ampliar a qualidade da interpretação e da encenação. Vários grupos de teatro procuraram a pedagogia das máscaras, o teatro físico, o circo, a dança, a mímica etc. Alguns profissionais, que já trabalhavam nessas vertentes, vieram para o Brasil, como o diretor, Francesco Zigrino, bem no início daquela década. (SANTOS L, 2006, p.10).

Em São Paulo, durante a década de 1990, a aproximação de outras linguagens, especialmente o teatro e a dança, com as técnicas circenses tiveram continuidade e instituições de formação teatral como o Departamento de Artes Cênicas, do Instituto de Artes da Universidade Estadual de Campinas, e a recém-criada Escola Livre de Teatro (ELT), em Santo André, são exemplares.

A ELT, escola de formação teatral, abriga um núcleo de prática circense desde sua fundação, em 1990, e nos seus primeiros anos de existência contou com artistas orientadores, regulares ou esporádicos – como Ligia Veiga, Tiche Vianna, Maria Helena Lopes, Clarissa Malheiros, Maria Lúcia Pupo, Luis Alberto de Abreu, Ednaldo Freire, Antonio Araújo, Luis Fernando Ramos, Cacá Carvalho, Sergio Carvalho, Hugo

Possolo, Raul Barreto, Marcelo Milan, Rosane Nóbrega, Cristiane Paoli-Quito, Lúcia Serpa e Maria Thaís Lima Santos (responsável pela criação do projeto pedagógico da escola) –, que se tornaram referência no diálogo entre linguagens da cena. É importante observar que mesmo o curso de Formação do Ator, núcleo central na estrutura da ELT, os processos de criação e aprendizagem se pautavam pelos princípios da ação física e do jogo¹, e todos os núcleos – de circo, de dramaturgia – e atividades coordenadas pela ELT – como a Mostra de Internacional de Teatro, a Programação nos Centros Culturais, a Mostra de Teatro de Santo André – tinham em comum o desejo de construir um espaço de formação do indivíduo através da prática cênica.

A prática circense na ELT fazia parte de uma proposta que via como fundamental o estudo destas técnicas circenses no processo de formação do artista da cena. No conjunto de textos que constitui a obra “O Alfabeto pegou Fogo”², Marcelo Milan, naquele momento um dos professores responsáveis pelo núcleo, inicialmente nomeado como “Técnicas Circenses Aplicadas ao Teatro”, apresenta-o como um espaço que fornecia ao ator meios que o fizessem exercitar a superação de seus limites.

Podemos notar que vários dos artistas-orientadores que integravam a ELT estavam alinhados a uma proposta que se pautava na linguagem do corpo e das máscaras, enxergando nelas um caminho para a formação na linguagem teatral. Da mesma forma, eram coerentes com as escolhas político-pedagógicas da gestão Municipal, através de um conjunto de propostas de políticas públicas, no campo da cultura, pensadas para a cidade, nas quais estava contido o conceito de ‘cidadania cultural’, de Marilena Chauí (ZARATE, 2011) e que eram fundamentadas na relação de diálogo entre artista e cidadão. Como consequência, entre os anos 1990 e início dos anos 2000, na cidade de Santo André, ou seja, fora do eixo teatral paulistano, havia uma efervescência de artistas que se dedicavam ao estudo das máscaras, ao treinamento de movimentos acrobáticos e que pensavam a formação em teatro a partir do trabalho da atuação cênica.

¹ Informações retiradas do documento “O alfabeto pegou fogo”, da Secretaria Municipal de Cultura de Santo André, que não chegou a ser publicado. Encontrado no arquivo do Museu de Santo André. In SANTO ANDRÉ. *O alfabeto pegou fogo: ensino das artes em Santo André*. Santo André: Secretaria da Cultura, Esporte e Lazer, 1992. 102p. (mimeo).

² *Idem*.

Se atualmente, em São Paulo, o artista que se interessa pela investigação da linguagem do palhaço encontra dois caminhos – o primeiro, um aprendizado ligado aos saberes tradicionais e que são transmitidas nos grupos familiares ou em escolas circenses; o segundo, dentro do campo teatral, seguindo uma linhagem de artistas europeus que passaram a investigar essas técnicas como um dos territórios de investigação possíveis para a atuação – entre as décadas de 1990 e 2000 muitos artistas dividiram essas duas formas, a partir da nomenclatura utilizada. De um lado, nomeava-se *palhaço* a figura encontrada nos picadeiros circenses, de roupas mais volumosas e movimentos mais exagerados e extravagantes, enquanto que o nome *clown* era destinado às figuras resultantes de experimentações surgidas nos processos teatrais que se dedicavam ao estudo dessa linguagem.

Em ambos os caminhos prevalecem o caráter informal dos cursos livres e, como afirma a dissertação de mestrado “Formação em palhaço. Reflexões sobre metodologias de formação de novos palhaços”, realizada por Denivaldo Camargo de Oliveira, no Instituto de Artes, da Universidade de Brasília, em 2012, muitos não reconhecem escolas especializadas na área:

Os processos de formação de novos palhaços, no Brasil, geralmente acontecem por meio dos modelos informal e não-formal. Muitos aspirantes a novos palhaços buscam sua formação nesses modelos porque não existem escolas especializadas ou mesmo faculdades ou universidades que apresentem cursos na área pretendida. (OLIVEIRA, 2012, p.43)

Em 2012, muito recentemente, na tentativa de suprir a lacuna de formação na linguagem do palhaço, foi fundada no Rio de Janeiro a ESLIPA – Escola Livre de Palhaços –, uma iniciativa pedagógica do Grupo Off-Sina que, atualmente, executa suas atividades no espaço físico da Escola Nacional de Circo. As aulas são compostas por módulos mensais, concentrados em sete dias, ao longo de nove meses.

Ignora-se, portanto, que em São Paulo exista uma iniciativa de formação do palhaço, coordenada pelos Doutores da Alegria – um coletivo que funda uma instituição não governamental em 1991 – que se utiliza da linguagem do palhaço para realizar intervenções artísticas em hospitais públicos e que, em 2004, cria um curso de formação de palhaços. Na equipe que coordena esta proposta pedagógica, identificamos um perfil bem definido: artistas que estudaram na Escola de Arte Dramática (EAD) e na Escola Livre de Teatro (ELT), ou seja, profissionais que

conheceram a máscara através de práticas teatrais nos anos 80 e 90 e que se tornaram referência no estudo dessa linguagem, em São Paulo.

O PFPJ (Programa de Formação de Palhaço para Jovens), dos Doutores da Alegria, apresenta-se como um curso voltado ao artista que deseja se aprofundar na linguagem do palhaço, com uma carga horária expressiva. Com aulas diárias, por dois anos e meio consecutivos, o curso integra as atividades da escola dos Doutores da Alegria, que oferece ainda outros cursos na linguagem das máscaras, como “Palhaços para Curiosos”, “Introdução ao Jogo Cênico”, “Máscara Neutra”, “Comédia Humana”, dentre outros.

A experiência de fazer parte desse Programa – em 2014 e 2015, como assistente – ao lado Heraldo Firmino, coordenador do projeto, foi o disparador do desejo de investigar a formação do palhaço e, principalmente, documentar a proposta do PFPJ, como estudo de caso.

Dessa forma, a pesquisa teve como base o método *antropológico etnográfico*, também conhecido na área da antropologia social, onde o método se originou, como *observação-participante*, e foi desenvolvida a partir do *trabalho de campo*, da *observação direta* e do acompanhamento da prática, ao longo do tempo em que participei como assistente e nos dois anos posteriores.

De acordo com Janote Pires Marques (2016, p.268), em seu ensaio “A observação participante na pesquisa de campo em Educação”, “na percepção de Malinowski (1978), existe uma diferença enorme entre um contato esporádico com os sujeitos pesquisados e o contato real com eles”. Segundo Roberto DaMatta (1981) este método consiste em uma interação complexa entre o investigador e seu objeto de estudo, na qual nenhum aspecto pode ser deixado para trás:

Diferentemente, então, da Sociologia, da História, da Geografia Humana, da Psicologia, da Ciência Política e da Economia, mas muito próxima da Linguística, a Antropologia Social toma como ponto de partida a posição e o ponto de vista do outro, estudando-o por todos os meios disponíveis. Se existem dados históricos, eles são usados; se existem fatos econômicos, isso também entra na reflexão; se há material político, eles não ficam de fora. (p.150)

Baseada na observação e registro das aulas diárias, a função da assistente acabou por se tornar, naturalmente, um procedimento que gerou um vasto arquivo referencial. Por este motivo, para além da análise do material de observação produzido por mim, nos anos em que frequentei o projeto diariamente, houve a escolha por analisar os registros escritos por todas as assistentes que passaram pela mesma função, existentes nos arquivos dos Doutores da Alegria.

Às entrevistas somaram-se as percepções da vivência e análise dos registros, e que foram determinantes para criar um contexto para a reflexão sobre a prática formativa realizada, ao longo desses quinze anos, por esses formadores-artistas na linguagem do palhaço.

Dessa forma, o Primeiro Capítulo deste estudo apresenta ao leitor a trajetória da construção do Programa de Formação de Palhaço para Jovens, desde a constituição do grupo Doutores da Alegria, no ano de 1991, passando pelas primeiras experiências pedagógicas deste processo e sua transformação até os dias atuais. Também são abordadas as possíveis relações entre o conceito de circo social e temas voltados à ideia de democracia cultural observados no contexto do Programa.

O Segundo Capítulo convida o leitor a percorrer os corredores da escola dos Doutores da Alegria até o galpão onde os encontros entre alunos e formadores são realizados, diariamente, apresenta sua estrutura e a divisão por disciplinas que são vivenciadas pelos jovens, ao ingressar na escola, e o caminho encontrado por eles ao longo deste processo.

Por fim, o Terceiro Capítulo traz a investigação do termo *jogo* e suas implicações na formação do artista cênico que escolhe a linguagem do palhaço, uma vez que o termo é usado, frequentemente, durante os processos criativos na escola e que se constitui como uma disciplina à parte. O *jogo*, além de ser utilizado como vocabulário de análise e avaliação das experiências cênicas, é considerado pelos formadores da escola como um elemento fundamental e estruturante da linguagem.

Vale dizer, em tempo, que o Programa de Formação de Palhaço para Jovens dos Doutores da Alegria, ao longo desses anos, se tornou referência na formação artística e profissional em palhaço para os profissionais da linguagem, sendo procurada por jovens de diversos estados do Brasil. Dessa forma, espero que o resultado do estudo dessa prática pedagógica, bem como seu registro, possa contribuir para a discussão de recentes propostas, na linha de pesquisa da formação do artista cênico no Brasil.

CAPÍTULO 1:

Do Hospital à criação de uma escola de palhaços

1.1 Os Doutores da Alegria: a ressignificação do contexto hospitalar

O trabalho de intervenções hospitalares com a máscara do palhaço, realizado pelos Doutores da Alegria em São Paulo, constituiu-se a partir da iniciativa de Wellington Nogueira³, recém-chegado dos Estados Unidos, no início dos anos noventa. Em 1988, Wellington conheceu o trabalho da equipe do *Big Apple Circus Clown Care Unit*⁴, coordenado por Michael Christensen⁵, ao realizar visitas hospitalares, como palhaço, no *Columbia Presbyterian Babies' Hospital*, de Nova York.

Formado pelo Programa de Treinamento para Atores Profissionais da Universidade de Washington, Christensen se especializou na linguagem do palhaço e malabarismo e foi convidado a integrar o *Nouveau Cirque de Paris*, um pequeno circo itinerante, criado por Annie Fratellini⁶, em 1975. Em 1977, Christensen retorna para os Estados Unidos e funda o *Big Apple Circus*, na cidade de Nova York, e, quase dez anos depois, dá início as intervenções junto à pacientes hospitalizados, que consistia em visitas a leitos hospitalares infantis, nos quais os palhaços apresentavam-se como médicos, realizando intervenções, com seus tratamentos inusitados, que causavam um estranhamento divertido aos pacientes e seus familiares.

Wellington permanece como integrante do *Big Apple Circus Clown Care Unit* por três anos, quando retorna para o Brasil e, em setembro de 1991, a pedido de seu pai, que estava hospitalizado, inicia uma experiência pioneira, passando a visitar a ala

³ Wellington Nogueira é um ator e palhaço paulistano, formado pela Academia Americana de Teatro Dramático e Musical de Nova Iorque. Fundou o grupo Doutores da Alegria, em 1991.

⁴ O *Big Apple Circus Clown Care Unit* é um Programa que foi fundado pelo norte-americano Michael Christensen, em 1986, em Nova York (EUA), e tem como prática a realização de visitas hospitalares por palhaços em hospitais.

⁵ Michael Christensen é um ator, palhaço e malabarista americano, fundador do *Big Apple Circus*.

⁶ Anne Fratellini foi uma palhaça francesa e fundadora da Academia de *Circo Fratellini* e do *Nouveau Cirque de Paris*, ambos em 1974. Neta de Paul Fratellini, descendente de uma famosa família circense de origem italiana, que se naturalizou francesa e ficou mundialmente conhecida pelas performances cômicas do Trio Fratellini, composto pelo seu avô e os tios Albert e François. Os irmãos trabalharam por muitos anos no *Cirque Medrano*, no início do século XX, em Paris e, posteriormente, fundaram o *Cirque Fratellini*, na década de 1930. Jacques Copeau cita o trabalho dos Irmãos Fratellini em seu diário, tendo convidado-os para dar aulas na *École du Vieux Colombier*, em Paris.

pediátrica no Instituto do Coração (Incor)⁷, realizando um trabalho semelhante ao que havia vivenciado com o grupo americano.

Se atualmente, programas como esses, são reconhecidos mundialmente como “uma prova irrefutável da eficácia e da relevância do estreitamento na colaboração entre equipe de Saúde e artistas para o tratamento da criança hospitalizada ou em atendimento no hospital” (ACHCAR, 2007, p.60), num primeiro momento se tratava ainda da tentativa de proporcionar a experiência do humor em situações totalmente adversas nas quais a presença de uma palhaça ou palhaço seria esperada.

Vestidos com um jaleco branco, vestimenta característica dos profissionais formados em medicina, os palhaços e palhaças apresentam-se com o título frequentemente atribuído a estes mesmos profissionais, colocando o termo "Doutor" à frente do nome e buscam traduzir em gestualidade e intenções a maneira pela qual tais profissionais, considerados autoridades em assuntos da área da saúde, costumam agir em sua rotina.

As rotinas são baseadas em jogos improvisacionais, a partir do encontro dos palhaços com crianças em tratamento hospitalar, um trabalho que exige muita sensibilidade e percepção, tanto para o jogo, quanto para cada uma das situações encontradas, que podem ser muito diversas umas das outras.

Uma das regras que envolvem o trabalho é a de respeitar a decisão da criança se ela deseja receber os palhaços em seu quarto ou não, sendo este primeiro contato um momento essencial, de escuta e observação aguçadas. O encontro entre o palhaço e a criança pode começar a partir da situação da entrada, ou a partir de algo que aconteça logo após essa entrada. Naturalmente, os palhaços contam com seus repertórios para provocar esse encontro e podem se utilizar de habilidades específicas – musicais, circenses, ou de alguma outra técnica que dominem.

Porém, a maior importância dada à essas visitas diz respeito ao próprio encontro que nasce entre a criança e a palhaça ou o palhaço, intervenções poéticas e efêmeras, cujo objetivo principal é a instauração de transformações, mesmo que sutis, na realidade destes pacientes hospitalizados.

O que queremos com o trabalho não é impor à criança o humor, a alegria, para provar que ela é capaz de rir, de ser saudável, etc. O que queremos é muito mais cortejá-la a ser parte de uma dança, onde

⁷ O Instituto do Coração é uma das sete unidades hospitalares que integram o Hospital das Clínicas, da Faculdade de Medicina, da Universidade de São Paulo.

vamos encontrar juntos a pulsação da música e de nossos corpos e almas distintos. (SAYAD, 2008, p.94),

Assim, a visita hospitalar realizada por palhaços instaura uma quebra no cotidiano da rotina médica e hospitalar, através da construção de outras lógicas possíveis de relações, envolvendo a equipe de saúde responsável pelos cuidados médicos, os pacientes hospitalizados e seus familiares. A presença de palhaços e palhaças dentro do ambiente hospitalar põe uma lente de aumento na relação e cuidado com os pacientes. Para Beatriz Sayad⁸ (2008, p.81), a intervenção tem a ver com “encontrar o ponto de incoerência, o momento de inversão dessa aparente lógica, em algo que surpreenda, justamente por rompê-la”. Do mesmo modo, para Wellington Nogueira (2006, p.98), é a “capacidade de ter olhos transformadores do ambiente hospitalar”.

A transformação, a que se refere o fundador do grupo Doutores da Alegria, encontrou, do ponto de vista histórico, uma ampla discussão gestada por profissionais e pesquisadores da área de saúde pública, em âmbito nacional, a respeito do que alguns anos depois viria a ser cunhada sob o termo da "humanização", na assistência hospitalar. A temática ganhou notoriedade e importância quando, em maio de 2000, o ministério da Saúde regulamentou o Programa Nacional de Humanização da Assistência Hospitalar - PNHAH⁹.

Elaborado a partir de resultados de pesquisas, onde a qualidade do atendimento médico realizado por profissionais da saúde apresentava-se deficiente, associado a um número significativo de queixas de usuários, denunciando maus tratos, dentro do sistema público de saúde, o PNHAH estabeleceu medidas que buscavam a transformação da cultura de atendimento médica a partir de ações integradas, que tinham como objetivo mudar o padrão da assistência hospitalar no país, valorizando a dimensão humana e subjetiva. De acordo com o documento, "esta nova cultura reflete um desejo, por parte das organizações de saúde e dos usuários,

⁸ Beatriz Sayad é diretora, atriz e palhaça. Trabalha com as linguagens de circo e teatro e foi integrante do grupo Doutores da Alegria, tendo sido responsável por um estudo interno que investigou os procedimentos realizados por toda a equipe hospitalar nos anos de 2006 e 2007, publicada na edição nº 4 da Revista Boca Larga – Caderno dos Doutores da Alegria, em 2008.

⁹ O Programa Nacional de Humanização Hospitalar foi um conjunto de ações integradas, criado pelo Ministério da Saúde no ano 2000. No mesmo ano o Programa deu origem a um manual de procedimentos intitulado “Manual da Humanização” para dar suporte aos atendimentos realizados através do Sistema Único de Saúde, com o objetivo de promover uma cultura mais empática nos atendimentos hospitalares. Em 2003 o PNHAH tornou-se a Política Nacional da Humanização (PNH).

de um novo modo de ser e fazer nos serviços de saúde pautados no respeito à vida humana" (MS – Ministério da Saúde, 2001, p.11).

Achcar (2007) nos lembra, em sua tese de doutorado *Palhaço de Hospital: proposta metodológica de formação*, que a instituição hospitalar, tal qual a conhecemos, é recente, datada do fim do século XVIII. Uma das possíveis análises da situação da assistência encontrada nos hospitais modernos, apresentadas por ela, afirma que apesar do fato de portar uma doença não significar mais a ideia de exclusão, algo intrínseco à condição do doente, antes da existência dessas instituições, o hospital ainda carrega, em sua estrutura arquitetônica e funcional, reminiscências de uma hierarquia e controle dos seres humanos e de seus corpos:

O hospital moderno está ordenado nessa estratégia separatista, seletiva e impeditiva e mesmo sendo definido hoje como o local de cura, aonde o doente vai para recuperar a vida, abriga no espaço um sentido *ênico*, com suas alas inacessíveis (CTI, UTI, Centro Cirúrgico), pequenos ambientes compartimentados e separados espacialmente uns dos outros (os boxes ambulatoriais, boxes de enfermaria pediátrica e da hematologia), e seus impedimentos de uso, mesmo que temporários (os horários de visita da enfermaria). (*Idem*, p.66)

Uma outra característica, citada por ela, relaciona-se às ideias de Marc Augè¹⁰ ao definir o hospital como um “não-lugar”, um espaço que, sob a perspectiva do paciente, configura-se como um lugar de passagem e ausência de vínculo, conforme podemos observar no trecho abaixo:

A definição não se encaixa perfeitamente ao espaço do hospital, que, contrariamente, possui histórico definitivo na concepção da sua simbologia e das suas características atuais. Mas do ponto de vista do paciente, daquele que o frequenta em função de uma necessidade, aproveita-se bem esta idéia de lugar de passagem e de ausência de vínculo. Para o enfermo, o hospital é um lugar ao qual ele não deseja pertencer e do qual espera logo poder partir, da mesma forma como espera sempre poder tão logo seja possível voltar a sua boa saúde. (*Idem*, p.67)

Longe de estabelecermos uma relação maniqueísta, direcionada aos profissionais da saúde, este argumentos apresentam a complexidade desse cotidiano e a rigidez estrutural, observada, há anos, na prática da assistência hospitalar, na qual

¹⁰ Marc Augè é um antropólogo e etnólogo francês. Em sua obra intitulada “Não Lugares – Introdução a uma antropologia da supermodernidade”, publicada em Campinas, SP, pela editora Papirus, em 1994, utiliza-se do termo “não lugar” para se referir a lugares transitórios como hotéis, supermercados e hospitais.

a “ hierarquia funcional, razão de inúmeras disputas de poder e de intenso desgaste entre médicos, enfermeiros e técnicos de Saúde” (*Idem*, p.68), apresenta-se como uma característica da realidade que pode ser observada na prática da assistência hospitalar. Dessa forma, as investidas, no que se referem à "humanização" de tais práticas, têm ganhado espaço e dimensões cada vez maiores.

Ao nos referirmos às festas populares, carnavalescas, onde coexiste a inversão de papéis sociais, sem que haja uma punição por esses comportamentos, podemos notar que elas “inauguram um período de anomia que interrompe e, temporariamente, subverte a ordem social” (AGAMBEN, 2004 p.109). Luis Alberto de Abreu cita Mikhail Bakhtin, sendo contundente ao afirmar que a visão risonha de mundo da idade média coexistiu ao lado do “sério”, do sagrado e sublime¹¹ e que podemos reconhecer no riso, portanto, uma função social:

O riso tem um profundo valor de concepção do mundo, é uma das formas capitais pelas quais se exprime a verdade sobre o mundo na sua totalidade, sobre a história, sobre o homem; é um ponto de vista particular e universal sobre o mundo, que percebe de forma diferente, embora não menos importante (talvez mais) do que sério; por isso a grande literatura (que coloca por outro lado problemas universais) deve admiti-lo da mesma forma que ao sério: somente o riso, com efeito, pode ter acesso a certos aspectos extremamente importantes do mundo. (BAKHTIN, 1987, p.57)

Abreu relata, também, o ódio dos sistemas autoritários pela sua capacidade profana e anárquica. Segundo ele, o riso não tem a pretensão de negar nem de extinguir qualquer crença ou o próprio drama, apenas brinca com as relações socialmente estabelecidas. Para ele o riso é uma criança que aponta que o rei está nu e tem a bunda caída¹².

Desde o início do trabalho do grupo Doutores da Alegria, a figura do palhaço dentro do contexto hospitalar foi associada à luta pela "humanização", justamente pela sua capacidade de subverter a lógica predominante nesse cotidiano.

A relação entre “humanização” como consequência da atuação de palhaços em hospitais é associada por Achcar (2007) como uma atitude provocadora que parte da figura dos palhaços em busca de possibilidades de relações íntegras e significativas:

¹¹ Palestra "O que nos faz rir, enfocando os arquétipos da comédia", proferida por Luis Alberto de Abreu, na sede dos Doutores da Alegria, em 11 de setembro de 2017.

¹² *Idem*

A atuação no hospital credita à função do palhaço uma imprescindibilidade que parece andar na contramão da comercialização do riso e da consequente banalização da sua figura, hoje. A instituição hospitalar desperta a força de provocação do palhaço devolvendo-lhe o papel de verdadeira encarnação do festivo, que nos possibilita, a todos, inclusive a ele, o exercício de existência libertadora, que tanto nos falta na vida cotidiana. O palhaço de hospital foge à empregabilidade superficial e desenfreada da comicidade publicitária, e é aproveitado na promoção de uma ideia de saúde e de bem estar geral, que está relacionada com a valorização da humanidade nos indivíduos. (p.206).

No hospital, ao se apresentarem como médicos, os palhaços invertem a lógica estabelecida e, com isso, as relações de poder são subvertidas. Tais como os acordos invisivelmente existentes numa festa carnavalesca, ali também os papéis podem ser trocados, temporariamente, num acordo tácito entre todos os envolvidos. Beatriz Sayad aponta essa reflexão numa das edições do Boca Larga – Caderno dos Doutores da Alegria:

Que universo é esse? O que chamamos de besteirologia? O palhaço que vai entrar no hospital pela primeira vez é convidado a criar uma estrutura cujos ingredientes são uma rotina hospitalar "palhacesca", ou a subversão de uma rotina hospitalar, na qual ele, palhaço, é o médico, seu parceiro idem e a criança é o paciente. A partir daí tudo pode acontecer, os papéis podem ser invertidos ele pode até se esquecer de que é médico e naquele dia ser o responsável pela faxina do ar, mas essa premissa está dada por ele e por um imaginário que permeia todos os palhaços deste grupo. (SAYAD, 2008, p.105).

Atualmente inúmeras pesquisas acadêmicas já foram realizadas com foco na humanização hospitalar e sua relação com a atuação de palhaços em hospitais¹³, algumas delas são atualmente desenvolvidas pela faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo. Um exemplo é o Projeto de Extensão Acadêmica "MadAlegria"¹⁴, que investiga o conceito de humanização nas práticas hospitalares, por profissionais da saúde, e tem como objetivo resgatar o afeto, a empatia e a

¹³ Alguns exemplos são a tese de Ana Achcar: "Palhaço de hospital: proposta metodológica de formação", pela UFRJ; a dissertação "Boas maneiras: possibilidades de modificações da prática do profissional de saúde a partir do contato com os Doutores da Alegria", da pesquisadora Morgana Masetti, a dissertação de Juliana Gontijo, "O discurso dos Doutores da Alegria. Análise semiótica das estratégias comunicativas junto ao público infantil", pela Pontifícia Universidade Católica e a recente dissertação, defendida em 2017, por Daiani Brum, na Universidade Federal do Rio Grande do Norte, "A atuação de palhaços e palhaços: o hospital como palco de encontros".

¹⁴ O MadAlegria é um projeto de extensão da Faculdade de Medicina da USP, criado em 2010 e aberto para toda a comunidade. Tem como foco a humanização hospitalar e utiliza-se das linguagens do palhaço e da contação de histórias.

sensibilidade na comunicação com o paciente por meio da formação dos acadêmicos da área da saúde da Universidade (TAKAHAGUI *et al*, 2014, p.121) e conta com o auxílio de profissionais integrantes do grupo Doutores da Alegria.

É a partir dessas premissas, envolvendo as discussões em torno da ideia de humanização hospitalar que o trabalho foi inicialmente se desenvolvendo no início dos anos 90, na cidade de São Paulo. Pouco tempo após as primeiras experimentações do fundador do grupo, outros artistas foram convidados a se juntar ao trabalho, o qual se expandiria nos anos posteriores, não só mediante a ampliação de equipe e atuação em outros hospitais, como no que diz respeito à criação de outros projetos voltados à formação na linguagem do palhaço.

1.2 Da chegada das primeiras palhaças e palhaços à criação de um centro de estudos

Os primeiros artistas que passaram a integrar o trabalho criado por Wellington chegaram logo após suas primeiras experiências no Incor. Era uma época na qual as experimentações artísticas com a *Commedia dell'Arte* e a máscara do palhaço começavam a despontar nas práticas de alguns artistas paulistanos, principalmente pela influência de trabalhos dirigidos pelo diretor italiano Francesco Zigrino na Escola de Arte Dramática, em 1985, e de artistas que haviam voltado de cursos das escolas francesas como a *École Internationale de Théâtre Jacques Lecoq* e a *École Philippe Gaulier*, como era caso de Elizabeth Lopes, Maria Helena Lopes e posteriormente, Cristiane Paoli Quito¹⁵, além de Tiche Vianna¹⁶ que havia acabado de voltar da Itália, onde foi aprimorar o estudo na *Commedia dell'Arte*.

15 Cristiane Paoli Quito (Quito) é atriz, diretora e pesquisadora teatral. Estudou a linguagem do palhaço com Philippe Gaulier em 1989 e no ano seguinte fundou, junto à Tiche Vianna, a Troupe de Atmosfera Nômade. A partir de 1996 passou a se dedicar também à dança, associando-se à Cia Nova Dança 4, cujos trabalhos eram voltados ao estudo do contato improvisação. Em 2016 defendeu a dissertação "Movimento-Imagem-Ideia: o percurso de uma prática" na Escola de Comunicações e Artes da USP.

16 Tiche Vianna é atriz, diretora e pesquisadora teatral. Formada pela Escola de Arte Dramática da Universidade de São Paulo (EAD/ECA), em 1987. Especializou-se na linguagem das máscaras e na *Commedia dell'Arte*, na Itália, pela Università degli Studi di Bologna (1989/90) e pelo Firenze of Papier Machê (antigo Alice Atelier – 1988/89). Lecionou (1992/1994) e coordenou (1997) a Escola Livre de Teatro de Santo André/SP e foi professora de improvisação, interpretação e máscaras no Departamento de Artes Cênicas da Unicamp (1994/1999). Em 1998 fundou, ao lado de Ésio Magalhães, o Grupo Barracão Teatro em Campinas, cujo trabalho de investigação cênica é pautado no estudo das

Por outro lado, foi também o momento em que alguns jovens artistas passaram a frequentar as primeiras escolas circenses do Brasil, que se tornariam referências no país: a Academia Piolim de Artes Circenses, iniciativa pública em nível estadual, criada através da parceria entre a Comissão de Circos e Pavilhões da Secretaria de Cultura, Ciência e Tecnologia do Estado de São Paulo e a Associação Piolim de Artes Circenses, que funcionou entre os anos de 1976 a 1983, sediada embaixo da arquibancada do estádio do Pacaembu, na cidade de São Paulo; a Circo Escola Picadeiro, iniciativa privada fundada em 1984, aberta primeiramente na Av. Cidade Jardim, na cidade de São Paulo, e ainda funcionando no município de Osasco, SP; e a Escola Nacional de Circo, criada em 1982, na cidade do Rio de Janeiro - RJ, outra iniciativa pública, do Instituto Nacional das Artes Cênicas – INACEN, órgão do Ministério da Cultura, atualmente intitulada Fundação Nacional das Artes – FUNARTE. Vera Abbud¹⁷, atriz formada pela Escola de Arte Dramática e ex- aluna da Circo Escola Picadeiro, foi a primeira palhaça a ingressar no grupo Doutores da Alegria em 1991, sob a alcunha de Dra. Emily. Ela era uma das atrizes do espetáculo “Uma rapsódia de personagens extravagantes”, da Troupe de Atmosfera Nômade¹⁸, de autoria e direção de Cristiane Paoli-Quito e Tiche Vianna, um coletivo que se originou a partir do trabalho realizado no espetáculo “O Arranca-Dentes”¹⁹, dirigido por Francesco Zigrino e Roberta Barni, em 1985, na Escola de Arte Dramática, com base no canovaccio “Il Cavadente”, de Flaminio Scala. O trabalho da Troupe de Atmosfera Nômade investigava as linguagens da máscara do palhaço e da Commedia Dell’Arte. Além de atuar, Vera também era responsável, nesta cia, pela confecção das máscaras, junto à Tiche e Raquel Rosalém. O espetáculo “Uma rapsódia de personagens extravagantes” entrou em cartaz no Teatro Itália²⁰, em outubro de 1991,

máscaras e no jogo improvisacional. Em 2008 defendeu sua tese de doutorado “Para além da commedia dell’arte – a máscara e sua pedagogia” no Instituto de Artes da Unicamp.

¹⁷ Vera Abbud é atriz e palhaça paulistana, integrante dos grupos As Graças, Doutores da Alegria, Pelo Cano e Sampalhaças.

¹⁸ Troupe de Atmosfera Nômade foi um grupo paulistano, formado em 1990, que realizava pesquisa nas linguagens do palhaço e da Commedia Dell’Arte. Entre seus integrantes estavam André Pink, Atílio Bellini Vaz, Camila Bolaffi, Carmen Cozzi, Cristiane Paoli-Quito, Débora Serretiello, Eduardo Márquez, Regina França, Soraya Saide, Tiche Vianna, Vânia Leite, Vera Abbud e Vera Cristina Figueiredo. O primeiro espetáculo do grupo foi “Uma rapsódia de personagens extravagantes” em 1991 e seu último trabalho era chamado “Torturas de um coração”, criado no ano de 1996.

¹⁹ No elenco deste trabalho encontravam-se Tiche Vianna, Cristiane Paoli Quito, Soraya Saide, Vera Abbud, Débora Serretiello, Carmen Cozzi, Mônica Jurado, dentre outras atrizes, totalizando 11 mulheres.

²⁰ “Uma rapsódia de personagens extravagantes” foi um espetáculo da Troupe de Atmosfera Nômade,

e Wellington conheceu o trabalho de Vera e Soraya, convidando-as para um teste, que consistia em acompanhá-lo numa visita hospitalar. No trecho abaixo Vera nos conta sobre essa aproximação e sua atuação em seu primeiro dia visitando a ala pediátrica do hospital Nossa Senhora de Lourdes como palhaça:

Se espetáculos de palhaços eram raros, palhaço em hospital inexistia. Nada, nem um referencial. O Wellington foi extremamente pioneiro. Chegou ao nosso espetáculo pois não sabia onde procurar palhaços por aqui. Não havia escolas, cursos específicos estruturados. Achou no jornal a notícia de um espetáculo de palhaço e foi assistir. Fomos fazer o teste prático. Ele disse: preparem uma cena como alguma paródia de rotinas médicas. Preparei: levei jujubas como uma forma de pílula. Ao vê-las ele disse não podíamos dar alimentos para as crianças... E a minha rotina foi por água abaixo! (ABBUD, 2012)

Ao narrar suas primeiras reações como palhaça num hospital, Vera nos mostra como era insólita a experiência desses profissionais em um contexto como aquele, completamente desconhecido tanto pelos artistas, quanto pelos profissionais da área da saúde.

Wellington e Vera formaram a primeira dupla de palhaços dos Doutores da Alegria e passaram a desenvolver um trabalho de visitas à ala pediátrica do Hospital Nossa Senhora de Lourdes, em São Paulo.

Como uma das primeiras palhaças a integrar a equipe ao lado de Wellington e Vera, encontramos Soraya Saide, que interpreta a palhaça Sirena. Formada pela Escola de Arte Dramática, na turma de 1983, Soraya participou da montagem “O Arranca Dentes”, em 1985 e passou a se interessar pela linguagem das máscaras, integrando a Troupe de Atmosfera Nômade. Com experiência na linguagem do palhaço e da Commedia dell’arte, Soraya ingressa nos Doutores da Alegria, em 1993, como Dra. Sirena. Nos anos posteriores ela passará a ser responsável pelas práticas formativas voltadas aos novos integrantes do grupo, que culminará na criação da escola do Doutores da Alegria.

Thaís Ferrara, ou Dra. Ferrara, foi outra palhaça que passou a fazer parte do grupo neste mesmo ano. Com formação em psicologia, estuda na Escola de Arte Dramática, ingressando em 1987, tendo participado dos espetáculos “Doroteia vai à

dirigido por Tiche Viana e Cristiane Paoli Quito, que entrou em cartaz de quarta a domingo, no mês de outubro de 1991, no Teatro Itália, em São Paulo. O elenco era constituído pelos atores Attilio Cezar Prade, Cristiane Paoli-Quito, Camila Bolaffi, Carmen Cozzi, Vânia Leite, Tiche Vianna, Soraya Ocanha (Soraya Saide), Débora Serretiello, Vera Abbud, André Pink, Regina França, Eduardo Marquez e Vera Figueiredo.

Guerra” e “Cabaré Insólito”, em 1989, com direção de Carlos Alberto Ratton e Mario Masetti, respectivamente. Mas é através das mãos de Cristiane Paoli Quito que inicia seu estudo na máscara do palhaço, atuando como palhaça no espetáculo “Quadri Matzi”, junto à Elisabete Dorgam. Em sua entrevista Thaís revela que sua experiência formativa na linguagem do palhaço se deu através de cursos informais e sua trajetória no grupo vincula-se a experiências de propostas formativas, culminando na criação da escola dos Doutores da Alegria.

Outros artistas como Ângelo Brandini, Pedro Pires, Fernando Escrich, Kleber Montanheiro, Cláudio Carneiro e Nereu Afonso, também ingressaram no grupo nesses primeiros anos. Todos eles carregavam um perfil em comum, compartilhando do interesse pelas linguagens do palhaço e das máscaras em seus estudos e experiências artísticas.

De acordo com um material desenvolvido pelo grupo na ocasião da comemoração de seus 25 anos, ao longo de sua existência, mais de oitenta palhaços já passaram pela instituição. Pelo extenso número de palhaços que atuaram no projeto, optamos por realizar um recorte, elegendo, o histórico de artistas que se relacionam diretamente com a criação da escola e do Programa de Formação de Palhaço para Jovens.

Assim, não podemos deixar de apresentar a trajetória de Heraldo Firmino e Daiane Carina Barbieri Ratão, que serão os responsáveis pela criação do Programa de Formação de Palhaço para Jovens dentro da instituição.

Escolhido para integrar a equipe de palhaços dos Doutores da Alegria em 2008, Heraldo Firmino carregava a experiência de ter sido aluno da primeira turma de formação da Escola Livre de Teatro, em Santo André, onde estudou *Commedia Dell’Arte* com Tiche Vianna e, posteriormente, foi iniciado na máscara do palhaço, através da atriz e diretora Cida Almeida²¹.

O espetáculo *O Brando*²² inspirado no *canovaccio Il Cavadenti*, de *Flamílio Scala*, foi encenado pelo Núcleo de Formação do Ator, na ELT, no ano 1992. Nesse

²¹ Cida Almeida é bacharel em Filosofia pela Universidade do Sul de Santa Catarina, artista formada pela Escola de Arte Dramática-USP e pesquisadora de procedimentos metodológicos e uma teoria de aprendizagem para a formação do Intérprete Popular Brasileiro com bases na fundação da comédia brasileira e suas relações com a pedagogia das máscaras de Jacques Lecoq. Fundadora e integrante do CLÃ - Estúdio das Artes Cômicas, coletivo teatral da cidade de São Paulo desde 2001.

²² O Brando foi um espetáculo criado no ano de 1992 pelos alunos do Núcleo de Formação do Ator da Escola Livre de Teatro e teve como inspiração o *canovaccio Il Cavadenti*, de Flaminio Scala. Foi dirigido

espetáculo, Heraldo portava a máscara do *Arlequino* e era responsável pela concepção musical do trabalho. Foi também na escola que Heraldo teve contato com as danças e manifestações da cultura popular brasileira, que se tornou um dos temas de maior interesse na sua trajetória artística, nos anos posteriores.

Ao ingressar nos Doutores da Alegria, passa a realizar o trabalho hospitalar e a fazer parte do Centro de Estudos. A partir de 2003, ele se torna o responsável por levar adiante o trabalho de formação de novos palhaços, assumindo a coordenação artística do mesmo, até os dias de hoje.

Daiane Carina integra os Doutores da Alegria desde 2000, atuando como assistente de Wellington Nogueira nas tarefas de gestão e com a responsabilidade de administrar a agenda dos artistas palhaços e das relações com os hospitais. É durante o período em que trabalha na instituição, que Daiane se forma em Direito e se desloca para a área jurídica dos Doutores, tornando-se responsável, dentre outras atribuições, pela elaboração, monitoramento e avaliação dos projetos culturais do grupo, vinculados às leis de incentivos fiscais, nos âmbitos municipais, estaduais e federais. Foi, ao lado de Heraldo, responsável pela criação do Programa de Formação de Palhaço para Jovens e, atualmente, é uma das diretoras da instituição.

Além desses nomes, outros dois artistas, Roberta Calza e Raul Figueiredo, também fizeram parte de experiências formativas dentro do grupo e integram as atividades do núcleo que compõe a escola atualmente.

Roberta ingressa como palhaça nos Doutores da Alegria em 2002 e passa a se interessar pelas práticas formativas dentro da instituição. É formada na *École Internationale de Théâtre Jacques Lecoq*, acompanhando o terceiro ano de formação da escola, que é voltada ao estudo dos procedimentos pedagógicos.

Desde 1995 Raul Figueiredo integra os Doutores se tornando, ao longo dos anos, responsável, por algumas propostas dentro do grupo, dentre elas, o Bolsa-Trabalho, em 2003 - em parceria com Heraldo Firmino - uma ação formativa que deu origem à criação do que viria a se constituir como Programa de Formação de Palhaço para Jovens (PFPJ) nos anos posteriores. Atualmente Raul coordena as atividades do Programa Palhaços em Rede, um dos projetos de formação do grupo, do qual falaremos mais adiante.

por Tiche Vianna e entre os atores estava Heraldo Firmino, Ivanildo Piccoli, Antonio Correa Neto, Sidney Matrone Junior, Sergio Soler, dentre outros.

Na primeira década de existência o grupo Doutores da Alegria ampliou a sua ação para outros estados brasileiros, como Rio de Janeiro, Pernambuco e Minas Gerais²³. Uma característica importante a ser considerada nesta trajetória são os registros das vivências nos hospitais através da escrita de relatórios pelos integrantes do grupo, que passaram a se tornar uma prática constante dos palhaços e um potente material para a reflexão de suas próprias atuações. A vinda da psicóloga Morgana Masetti, ainda nos primeiros anos de trabalho, desperta o interesse pela análise dos detalhes da atuação nas intervenções hospitalares. Sua pesquisa de mestrado “Boas maneiras: possibilidades de modificações da prática do profissional de saúde a partir do contato com os Doutores da Alegria” investigou a atuação dos palhaços nos hospitais, do ponto de vista da psicologia, seus efeitos entre as crianças hospitalizadas e suas famílias, como também à um grupo de profissionais da saúde, trabalhadores dos hospitais envolvidos. Os relatórios dos atores envolvidos foram seu principal material de investigação e neles estavam contidas as narrativas das experiências vividas por entre os corredores e quartos hospitalares e os procedimentos improvisacionais que, aparentemente, surtiam efeito ou que fracassavam. A análise e a reflexão da atuação passou a fazer parte do cotidiano do trabalho destes artistas e, para Wellington, o trabalho da Morgana ajudava a entender certas reações das crianças e, inclusive, deles próprios (MASETTI, 2008, p.8). Uma outra prática extremamente relevante, consolidada por Soraya Saide, foi a dos registros dos exercícios que eram utilizados nos treinamentos para o trabalho realizado nos hospitais. Em seu depoimento relata que a escrita sempre foi uma característica pessoal marcante, instaurada por ela no trabalho ao longo dos anos. Em 2002, pela necessidade da transmissão de conhecimentos que orientasse a prática de novos integrantes, Soraya escreve um material intitulado “Vide Bula”, no qual eram pautados os princípios que norteavam a atuação nos hospitais. No ano de 1998 o grupo inaugurou o Centro de Estudos que, entre outras coisas, foi responsável pelas publicações do trabalho de pesquisa de Morgana Masetti e dos cadernos dos Doutores da Alegria, intitulados “Boca Larga”. As publicações dos cadernos eram voltadas ao estudo da linguagem do palhaço e da atuação deste em hospitais e foram realizadas anualmente, de 2005 a 2008.

²³ Atualmente o estado de Minas Gerais não faz mais parte da atuação da instituição.

Data, também, dessa época, a obra audiovisual “Doutores da Alegria”, que se configurou como um processo de investigação, dirigido por Mara Mourão²⁴, e resultou na forma de documentário, no ano de 2005, no qual se destaca a trajetória do grupo, bem como seu trabalho de intervenções hospitalares.

Thaís Ferrara nos apresenta o contexto vivenciado pelo grupo ao longo daqueles anos e as iniciativas que culminaram na criação da escola em sua entrevista:

Eu acho que a escola começa, os primórdios da escola, quando a Soraya vai registrando os processos de treinamento e de entrada no hospital. Ela escreveu o Vide Bula, que é todo o caminho que um palhaço precisa entender quando ele entra e esses registros, o próprio processo de seleção registrado, o que a gente observa do palhaço que vem, então isso foi um começo, considerando que a aprendizagem ela se dá pela observação, pelo registro, pelo relatório que você lê. Aí você pega esse conhecimento e transpõe. Como a gente pega a experiência da gente e transpõe para uma sala de aula. Nesse momento a Morgana, que trabalhava no Centro de Estudos dos Doutores da Alegria para os profissionais da saúde, falou que seria legal se a gente começasse um processo de formação para formadores. Porque não adianta a gente ser só artista, como é que se passa essa experiência? Tem artistas incríveis que não conseguem fazer essa transposição. Como é que eu aprendo e como é que eu passo a experiência para outro aprender? Como eu gero experiência no outro? Então a escola começou dessas iniciativas que eram meio borrão, assim. Enquanto isso, o FPJ estava começando na marra, o formato escola. Assim, era a Morgana trazendo formação de formadores, junto com a Lourdes Atie, que instigava a gente sobre o processo de aprendizagem, a Soraya pegando todo esse registro de experiências e falando, bom, como a gente olha para esse conhecimento e gera esse processo? E o Heraldo mandando bala naquilo que ele sabia fazer, chamando gente para dar aula, etc. Então a escola nasceu de várias coisas. (Informação verbal)²⁵

O *Centro de Estudos* era um espaço voltado para o treinamento de novos profissionais que integravam o grupo, assim como se configurava como um lugar de investigação da linguagem do palhaço, nos campos teórico e prático, para profissionais da saúde. É dessa forma que o grupo inaugura as práticas de formação e que viria a se constituir, alguns anos depois, como o Núcleo de Formação (NUFO), passando a se dedicar à criação de novas propostas voltadas à formação da linguagem do palhaço e da prática de visitas hospitalares.

²⁴ Mara Mourão é uma diretora e roteirista brasileira. Roteirizou e dirigiu em 2005 o longa-metragem “Doutores da Alegria – O Filme”.

²⁵ Entrevista com Thaís Ferrara, concedida à autora em 2018. Ver anexo.

Assim, a escola dos Doutores da Alegria toma forma, sendo fundada no ano de 2007. Dentre diversos cursos, pagos e gratuitos, oferecidos pela escola está o Programa de Formação de Palhaço para Jovens (PFPJ), que existe desde 2004, coordenado por Heraldo Firmino e direcionado a jovens que desejam se aprofundar na linguagem do palhaço, o qual trataremos com mais profundidade nas próximas páginas, por se tratar do tema central dessa pesquisa. Atualmente conta com aulas diárias ministradas por dois anos e meio consecutivos, integrando as atividades da escola dos Doutores.

Outros cursos – pagos e gratuitos –, além do PFPJ, são oferecidos pela escola dos Doutores da Alegria, como por exemplo: “Palhaços para Curiosos”, “Introdução ao Jogo Cênico”, “Máscara Neutra”, “Comédia Humana”, dentre outros. São cursos voltados às linguagens das máscaras e da linguagem do palhaço e destinam-se a artistas ou pessoas sem nenhuma experiência nesta área, de acordo com cada proposta.

Concomitantemente à criação da escola, foi inaugurado um outro projeto - através do projeto Palhaços em Rede - de formação para coletivos de palhaços que atuam em hospitais em diversos estados do Brasil. Coordenado por Raul Figueiredo, este projeto desenvolve ações formativas para grupos cujas características se assemelhem à prática desenvolvida pelos Doutores da Alegria. O objetivo do projeto é propiciar encontros, e trocas de procedimentos, entre os diferentes grupos participantes. Outra proposta de formação é o projeto Plateias Hospitalares, criado em 2009 no Rio de Janeiro que surge com a intenção de ampliar o acesso de crianças e adultos hospitalizados, a apresentações de trabalhos artísticos de diversas linguagens. A curadoria é feita pela equipe local mediante apresentação de projetos e convocados através de um edital anual, no qual os grupos selecionados também recebem formação artística e orientação para as adaptações de seus trabalhos ao ambiente hospitalar. A partir deste percurso, é possível reconhecer que a criação da escola dos Doutores da Alegria se desenvolve em meio à um conjunto de práticas de formação destinadas ao aprimoramento do trabalho hospitalar e se constitui através de diversas tentativas voltadas à transmissão dos conhecimentos de suas práticas, e da análise e reflexão do trabalho realizada pelos próprios integrantes, ao longo dos anos.

1.3 As primeiras experiências pedagógicas do Programa de Formação de Palhaço para Jovens e o Bolsa Trabalho.

Clube de Santana. Sessenta jovens em uma sala pequena. Alguns sequer sabiam que se tratava de um curso de palhaço. Assim como outros cursos do Programa Bolsa-Trabalho, da Prefeitura do Município de São Paulo, os jovens recebiam uma bolsa mensal para estudar em um curso profissionalizante, cujo valor era de 45% do salário mínimo vigente. Contavam, também, com auxílio transporte e seguro de vida coletivo. Uma das regras para o recebimento da bolsa era a frequência mínima de 85%. Aqueles que porventura não estivessem frequentando a escola e não houvessem concluído o ensino médio, deveriam retornar às aulas do ensino formal.

Em 2003, na gestão da prefeita Marta Suplicy, a Prefeitura Municipal da Cidade de São Paulo implantou uma série de programas voltados à promoção do desenvolvimento econômico e inclusão social, através da pasta intitulada Secretaria do Desenvolvimento, Trabalho e Solidariedade²⁶, criada em 2001, conforme a lei nº 13.164 (SÃO PAULO, 2001). Dentre os Programas realizados se consolida a parceria entre a prefeitura de São Paulo e o grupo Doutores da Alegria, para a criação de um curso profissionalizante, de caráter informal²⁷, na área artística.

Heraldo Firmino e Raul Figueiredo passaram a coordenar as atividades artísticas que integravam esta ação. Ambos já haviam participado de propostas pedagógicas, mais pontuais, dentro dos Doutores - como a parceria com o Colégio Equipe e o Grupo Chá de Cadeira, realizando orientações e oficinas, a participação como professores no projeto “Vide Bula” voltado para profissionais de saúde, além de ministrarem aulas no processo de admissão e formação dos novos palhaços, integrados ao projeto.

De acordo com o Artigo 1º da Lei nº 13.163, o objetivo da Bolsa-Trabalho era o de “estimular a inserção socioeconômica, mediante a melhoria da escolaridade dos jovens de 16 (dezesseis) a 20 (vinte) anos, pertencentes a famílias de baixa renda”.

²⁶ Atualmente a pasta intitula-se Secretaria Municipal de Trabalho e Empreendedorismo (SMTE), de acordo com o Decreto nº 57.576, assinado pelo Prefeito João Doria, em 1º de janeiro de 2017.

²⁷ Apesar de oferecer certificados de conclusão, o curso se enquadrava em uma proposta informal porque não estava vinculado às exigências do MEC para se estabelecer como um curso profissional de nível técnico.

(SÃO PAULO, 2001, p.1). Portanto, a estratégia desta proposta consistia em ofertar um curso para inserir no mercado de trabalho jovens pertencentes a famílias de baixa renda, ao mesmo tempo que estimularia o desenvolvimento escolar dos mesmos, já que o vínculo escolar, a conclusão ou a continuidade dos estudos em nível médio, era uma das condições para o ingresso e permanência no curso.

Era a primeira vez, dentro deste Programa municipal, que se configurava a tentativa de aproximar a formação de palhaço com um curso profissionalizante, de forma que os jovens, ao chegar no curso, se surpreenderam com uma formação voltada para os conhecimentos artísticos. A maioria dos cursos que eram oferecidos no mesmo Programa estavam destinados a aprendizagem de atividades para prestações de serviços em outras áreas – como panificação, estética e cortes de cabelos, dentre outros – e uma das características do processo de seleção e distribuição dos alunos nos cursos é que eles não escolhiam o que iriam frequentar.

Heraldo comenta sobre o desconhecimento dos alunos em relação ao curso e a adesão motivada pela oferta da bolsa:

No primeiro dia muitos ficaram surpresos porque era um curso de palhaço, tinha gente que não sabia, então me caiu a ficha de que eles estavam vindo porque tinha uma bolsa. Naquela época a gente vivia (vive, né?) uma situação financeira muito complicada (...) então era uma maneira deles ganharem um dinheiro. No segundo dia a gente levou vassoura, rodo, lavamos o espaço. Eles ajudaram e a gente começou a trabalhar. Eram sessenta. Foi difícil esse começo, porque eles não escolheram fazer aquilo, mandaram eles para lá e eles foram. (Informação verbal)²⁸

Com sessenta alunos em sala, em tais condições, não demorou muito para Heraldo e Raul perceberem que o trabalho seria prejudicado com essa quantidade de pessoas, e por isso, logo nas primeiras aulas, foi feita uma divisão, permitindo que metade dos alunos frequentasse o curso pela manhã e a outra metade, à tarde.

Além de Heraldo Firmino e de Raul Figueiredo, faziam parte da equipe deste projeto Daiane Carina Barbieri Ratão e Ana Paula Ratto Cavalheiro, que trabalhavam no apoio de produção e no centro de estudos. Ana Paula acompanhava os processos, registrando-os, inaugurando uma função de assistência, que foi mantida ao longo da execução do Programa de Formação de Palhaços, e que gerou um vasto material documental sobre tais práticas.

²⁸ Entrevista com Heraldo Firmino concedida à autora em 2017. Ver anexo.

Ao final de um ano de trabalho, porém, o resultado pareceu desastroso. Houve uma grande evasão e, dos sessenta participantes que iniciaram o curso, apenas onze se formaram e foram trabalhar em bibliotecas e outros espaços culturais. No Programa implantado pela PMSP, o fato dos jovens não terem a opção de escolher o curso que fariam foi um dos pontos centrais levantados na avaliação do trabalho pelos profissionais envolvidos:

O processo de seleção da prefeitura era uma inscrição que o jovem fazia e tinha um sorteio, quer dizer ele não escolhia que curso profissionalizante ele faria. Então os jovens que chegavam para essa formação do Bolsa-Trabalho eram jovens que na verdade não queriam ser palhaços. (Informação verbal)²⁹

No ano seguinte, já sem a parceria do Bolsa-Trabalho, Heraldo e Daiane passaram a pensar em um novo projeto para trabalhar com jovens em vulnerabilidade social, no qual uma das primeiras alterações se daria já no processo seletivo, com os próprios integrantes do grupo Doutores da Alegria tornando-se responsáveis por elegerem os critérios e condições para a entrada dos jovens³⁰. Foram oito meses trabalhando numa proposta futura, sem qualquer espécie de financiamento e, ao final deste período, eles inscreveram o projeto num Edital da empresa Camargo Corrêa, intitulado “Profissão Futuro” e, ao lado de outras propostas de organizações não-governamentais, foi selecionado para ser amadurecido a partir de um retiro organizado pela empresa, no qual puderam estudar, pesquisar e aprimorar a primeira concepção.

Finalizado o retiro, com a notícia de que haviam sido contemplados, iniciaram uma nova etapa: a semente do que viria a se tornar o Programa de Formação de Palhaço para Jovens, nos anos posteriores.

1.4 A criação do Programa de Formação de Palhaço para Jovens dos Doutores da Alegria.

²⁹ Entrevista com Daiane Carina, concedida à autora em 2017. Ver anexo.

³⁰ Atualmente o processo seletivo para o ingresso no Programa passa por análise de declaração de renda, alguns dias de vivências com os formadores, além do acompanhamento de uma assistente social durante todo o processo.

Em 2005, os Doutores da Alegria deram continuidade ao curso de formação que passou a se chamar “Transformando com Arte”. Os critérios para o ingresso às aulas continuavam pautados na vulnerabilidade social dos jovens. Inicialmente, pensado dentro de um cronograma com um ano de duração e aulas diárias, o projeto realizou suas primeiras atividades na Galeria Olido, no centro de São Paulo, mais especificamente numa das salas onde hoje funciona o Centro de Memória do Circo. Logo em seguida, passou para uma sala no térreo, conhecida pelo nome de “Aquário”, por ser cercada apenas com vidros, migrando depois para a sede da Companhia. do Feijão³¹, na República.

Nesta nova proposta, Soraya Saide e Thaís Ferrara, ambas integrantes dos Doutores da Alegria, desde a formação do grupo, no início dos anos noventa, se aproximaram para integrar a equipe de formação. A convite desta equipe, a Prof.^a Dr.^a Vilma Campos conduziu e assessorou o processo de construção da primeira formatação de uma proposta pedagógica para o curso, criando as primeiras ementas e uma grade horária, hoje denominada *janela horária*:

Começamos a pensar o que achávamos que o palhaço deveria saber, mas tanto eu quanto a Thaís e a Soraya, nós somos palhaços mais oriundos do teatro: a Soraya, que é jornalista e se formou na EAD, a Thaís que é psicóloga e se formou na EAD e eu que era mecânico de caminhão e me formei na Escola Livre de Teatro. (...) O que o palhaço precisa? Bom o palhaço precisa ter escuta, precisa ter visão periférica, precisa ter um olhar desenvolvido, precisa aprender a lidar com as diferenças das linguagens, então em cima desses princípios a gente começou a desenvolver as ementas para podermos trabalhar. (informação verbal)³²

Dentre os primeiros nomes convidados para compor a equipe de educadores, estavam Elisabete Dorgam, Dagoberto Feliz, Sheila Arêas, Denise Guilherme, Cida Almeida, Thaís Ferrara, Soraya Saide e Lu Lopes. Durante o processo, Heraldo percebeu que, para desenvolver o trabalho que a equipe estava pensando, seria necessária uma estrutura de curso com uma carga horária maior e a proposta de extensão com a turma que já estava em processo de formação foi aceita pela instituição financiadora, tornando possível a inclusão de mais um ano. Durante todo o

³¹ A Companhia do Feijão é um coletivo teatral paulistano, dirigido por Pedro Pires (um dos primeiros integrantes do grupo Doutores da Alegria), que foi fundado em 1998 e passou a ocupar o espaço situado à Rua Teodoro Baima, 68 na região central de São Paulo em 2004.

³² Entrevista com Heraldo Firmino concedida à autora em 2017. Ver anexo.

ano seguinte, as aulas foram realizadas no espaço da instituição Ação Educativa, na Vila Buarque.

Coincidentemente, em 2006, os Doutores da Alegria e a ONG Arrastão foram contemplados com o primeiro edital nacional de Pontos de Cultura, do Ministério da Cultura, e a segunda turma do projeto “Transformando com Arte” passou a frequentar o espaço Arrastão, no bairro do Campo Limpo. Esse foi o único ano em que havia duas turmas trabalhando concomitantemente: pela manhã, os encontros do segundo ano, da Turma 1, do “Transformando” aconteciam na Vila Buarque e, durante a tarde, o primeiro ano, da Turma 2, frequentava as aulas na zona sul de São Paulo.

Um dos motivos da intenção em atuar no Hospital Municipal do Campo Limpo consistia na intenção dos Doutores da Alegria de dialogar artisticamente, através das aulas de formação na linguagem do palhaço, com jovens residentes nas comunidades do entorno do hospital, proposta feita por Wellington Nogueira. E, de acordo com Daiane Carina, assim foi aberta uma seleção só para jovens do Campo Limpo:

Na época a gente estava abrindo o hospital do Campo Limpo. Coisas que vão acontecendo paralelamente: os Doutores trabalhavam no Albert Einstein, que é um hospital privado e trabalhava no Nossa Senhora de Lourdes, que é um hospital privado, que aliás foi onde começou o projeto dos doutores. E aí o Doutores entendeu que entre as crianças do Einstein e as crianças de um hospital público tem um *gap* gigantesco. Então, onde a gente podia ser mais efetivo? Nos hospitais públicos. E o Doutores adotou a política de trabalhar só em hospitais públicos. (Entrevista com Heraldo Firmino, 2017)

A ONG Arrastão é uma instituição do terceiro setor, que iniciou suas atividades no final dos anos 60, no bairro do Campo Limpo, com mulheres voluntárias (Clube de Mães³³) que se dispunham a ensinar trabalhos manuais a outras mulheres dos bairros vizinhos, trabalhos que poderiam se transformar em fonte de renda. Como as mulheres levavam seus filhos para as aulas, o trabalho com crianças começou a ser desenvolvido para os filhos delas. A organização foi crescendo e passou a se engajar ativamente em prol de demandas do bairro, como as enchentes do Rio Pirajussara, dentre outras questões voltadas para o desenvolvimento da região.

³³ Em 1968, na região do Campo Limpo, um grupo de mulheres voluntárias organizou um Clube das Mães, para ensinar trabalhos manuais como geração de renda às mulheres da região do Campo Limpo. A partir da necessidade de um espaço que pudesse acolher as crianças enquanto suas mães trabalhavam, o Clube se transformou na organização Arrastão e começou a desenvolver atividades com estas crianças.

As palavras de Elisabete Dorgam narram o caminho percorrido por ela até o bairro, localizado na periferia da zona sul da cidade, e configuram imagens do cotidiano das aulas que aconteciam no espaço Arrastão:

PALHAÇOS DO CAMPO
NO CAMPO
LIMPO
DO CAMPO
PALHAÇOS
LIMPOS
NO CAMPO

Tomo a Rebouças, sigo em frente, subo a Francisco Morato, viro à esquerda, cuidado para não ir para Taboão, passo em frente ao Extra, viro à esquerda, sigo infinitamente em frente, passo pelo condomínio “Morumby Valley”, pelas ruínas greco-romanas da Uniban, viro à direita, no largo do Campo Limpo, faço a conversão proibida, vejo a cachorrinha vesga que chora pelos filhotinhos perdidos na rua e que se aconchega junto ao vira-lata gigante que a protege. Entro com o carro no prédio do Arrastão, cumprimento o vigia mal-encarado e pronto, chegamos. Leslye, a fiel escudeira, fada madrinha que tudo resolve, e eu.

(...)

Aos poucos, chegam os palhaços, despencando de ônibus gordos de gente, de léguas de caminhada, de empregos sonolentos, de casas perdidas pelos bairros perdidos dessa cidade perdida. Todos muito jovens, os olhos ainda brilhantes e inquietos, gulosos.

(...)

Os jogos são propostos e aceitos sem hesitação. Não há resistência nem questões intelectuais. Às vezes, uma leve preguiça faz sua ronda sorrateira, mas ela também é bem-humorada e logo dá licença à imaginação sem crítica de todos.

Os palhaços vão se fazendo aos poucos, na sua própria inadequação, no seu território virgem e generoso. A técnica e as habilidades apreendidas são utilizadas através de seu filtro ingênuo e feliz.

(Arquivo Doutores da Alegria – Relatório Bete Dorgam – Julho, 2007)

De acordo com o Relatório de Atividades dos Doutores da Alegria, de 2006, o projeto, nesta época, consistia em quatro horas de aulas, quatro vezes por semana, com uma carga horária de 64 horas mensais. As disciplinas ministradas eram: História do Teatro e Circo no Brasil, Expressão Corporal, Improvisação, Jogo Teatral, *Commedia Dell’Arte*, Palhaço e Elaboração de Projetos. O segundo ano do curso seria

destinado à criação de um Núcleo de Pesquisa que pudesse realizar trocas e vivências com a comunidade.³⁴

Para Daiane Carina, a experiência no Campo Limpo e a aproximação com a realidade periférica faz o grupo perceber a importância do conceito da arte e da cultura como “direito” e isso transforma o pensamento do Programa e do próprio grupo.

No ano de 2008, o projeto “Transformando com Arte” ganha um novo nome e começa a se chamar “Programa de Formação de Palhaço para Jovens dos Doutores da Alegria” (PFPJ) e a escola recebe a terceira turma de formação na linguagem do Palhaço. Num primeiro momento, as aulas acontecem no Teatro da Memória, no Instituto Cultural Capobianco, no Anhangabaú e, posteriormente, num local que abrigava uma espécie de estúdio e academia, localizado perto do TBC. Na quarta turma os alunos começam a frequentar, diariamente, a sede dos Doutores da Alegria, em Pinheiros, onde a formação permanece, até os dias atuais.

É, também, a partir de 2008 que o PFPJ passa a integrar o Plano Anual dos Doutores da Alegria e a receber recursos via incentivo fiscal, através da Lei Rouanet³⁵ com o projeto sendo selecionado, neste mesmo ano, nos editais do Instituto HSBC Solidariedade³⁶ e Instituto Votorantim³⁷. A quarta turma se iniciou em 2010, com recursos oriundos do edital do Instituto Walmart³⁸. Em 2012, com a entrada da quinta turma, o Programa foi contemplado pelo Fundo Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente do município de São Paulo e a sexta e sétima turma, de 2014 e 2016, respectivamente, foram financiadas pelo instituto francês *Societè Generale*³⁹.

³⁴ Informações encontradas nos registros da organização. Arquivo dos Doutores da Alegria.

³⁵ Lei Rouanet corresponde à Lei Federal de Incentivo à Cultura, sancionada em 23 de dezembro de 1991 pelo ex-presidente Fernando Collor de Mello. É chamada por esse nome por ter sido criada por Sérgio Paulo Rouanet, Secretário da Cultura na época.

³⁶ HSBC Solidariedade é um instituto criado em 2006 pelo banco global britânico HSBC, direcionando os investimentos sociais da instituição para as áreas de Educação, Meio Ambiente e Geração de Renda para as Comunidades.

³⁷ Instituto Votorantim foi criado em 2002 para direcionar o investimento em responsabilidade social das empresas do Grupo Votorantim. Trabalha com apoio a projetos que estejam alinhados aos Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODM), definidos pela Organização das Nações Unidas (ONU) no ano 2000. Tais objetivos encontram-se na Declaração do Milênio da ONU, que representou um acordo global entre representantes de diversos países para reduzir a pobreza extrema. Atualmente conta com 17 objetivos, dentre eles estão a erradicação da pobreza, a fome zero e agricultura sustentável, saúde e bem estar, educação de qualidade e redução das desigualdades.

³⁸ Instituto Walmart foi criado em 2005 com o objetivo de gerir e criar estratégias voltadas aos recursos de investimento social da rede de supermercados Walmart Brasil.

³⁹ *Societè Generale* é um dos maiores bancos da Europa, criado em 1864. É um dos três grandes bancos franceses (juntamente com o BNP Paribas e o *Crédit Lyonnais*, atualmente conhecido como LCL) e faz parte do índice CAC 40 (*Cotation Assistée en Continu*), que reúne as 40 maiores

1.5. O Programa de Formação de Palhaço para jovens no contexto do ensino da arte no Brasil e do direito à cultura

Um dos desafios iniciais da prática pedagógica no PFPJ, relatado por Daiane Carina, em sua entrevista, foi o da realidade encontrada pelos educadores, que contrastava com o planejamento inicial da proposta. Segundo ela, ao iniciarem o trabalho prático, perceberam que muitos alunos nunca haviam visitado um teatro ou circo, por exemplo. Desta forma, a principal dúvida era como abordar as linguagens artísticas com jovens que nunca tinham participado de um processo artístico e que não possuíam referências teatrais e nem circenses.

Esta é uma pergunta bastante coerente quando refletimos sobre processos artístico-pedagógicos no Brasil. Carregamos uma herança de que aprender o que seria chamado por “arte” sempre foi um privilégio de filhos das classes mais altas de nosso país, desde 1816, quando um grupo de artistas e profissionais franceses foi trazido para cá, com a intenção de criar a primeira escola de artes, chamada “Escola Real de Ciências, Artes e Ofícios”⁴⁰. Começava a surgir naquele momento uma Escola, destinada ao aprendizado para o trabalho e ao desenho industrial, e que, alguns anos depois, se transformaria na “Academia Imperial de Belas Artes”, oficialmente fundada em 1826, e que passou a ser frequentada por aqueles que tinham aspirações à aristocracia. Em função disso, não é difícil compreender o quanto o estudo da arte carrega, do ponto de vista histórico, uma analogia em relação ao significado de distinção social em nossa cultura.

Com essa herança e o pouco investimento em políticas públicas culturais no Brasil não é de se estranhar que o acesso aos bens culturais em nosso país seja uma questão importante a ser levantada em um curso voltado ao estudo do palhaço para jovens da periferia de São Paulo.

Em um estudo sobre os hábitos culturais na França, datado da segunda metade do século XX, Pierre Bourdieu (2007) chegou à conclusão de que a “hierarquia socialmente reconhecida das artes – e, no interior de cada uma delas –, dos gêneros,

empresas da França.

⁴⁰ A Escola Real de Ciências, Artes e Ofícios foi fundada por um decreto de D. João VI em 12 de agosto de 1816 e orientada pela Missão Francesa, constituída por um grupo de artistas e artesãos franceses, liderados por Joachim Lebreton, que vieram para o Brasil no início do século XIX para criar um ensino superior acadêmico em artes para os descendentes da corte real portuguesa no Brasil.

escolas ou épocas, corresponde a hierarquia social dos consumidores.” (p. 9). As pesquisas de Bourdieu demonstraram, ainda, que “a obra de arte só adquire sentido e só tem interesse para quem é dotado do código segundo o qual ela é codificada”. (Idem, p. 10).

Ana Mae Barbosa⁴¹, num vídeo intitulado “Percursos da arte na educação” (ECA/USP, 2013), cita Bourdieu e Nestor Canclini, cujas pesquisas associavam o hábito de frequentar museus com o grau de escolarização de seus frequentadores, ou seja, afirmando que tal hábito era maior entre universitários ou cujos pais tivessem frequentado a universidade.

O recente artigo intitulado “O uso do tempo livre e as práticas culturais na região metropolitana de São Paulo”, de Isaura Botelho e Maurício Fiore (2016), apresentam resultados semelhantes: em uma primeira amostragem, com mais de duas mil pessoas residentes na região metropolitana de São Paulo, 57,9% dos entrevistados afirmaram nunca ter ido a um teatro, 66,5% nunca assistiram uma peça em nenhum outro local e 45,3% nunca fizeram nem uma coisa nem outra (p.180).

Para a dança, os dados são ainda mais significativos, revelando que 78% da população nunca assistiu a um espetáculo de dança na vida. No campo das artes visuais, 44,7% dos entrevistados nunca haviam visitado um museu e 64,7% nunca haviam ido a uma exposição de arte. Em relação ao cinema, a pesquisa aponta que apenas 35% das pessoas haviam ido ao cinema pelo menos uma vez nos últimos 12 meses. Quanto ao circo, apesar de ser relatada por três quartos dos entrevistados uma visita ao menos na vida, a ida mais recente, ao longo dos 12 meses anteriores à pesquisa, totalizou apenas 8,9%. Em contraposição, foi a ida ao *shopping center* a passeio a prática mais disseminada entre as atividades externas ao domicílio dos entrevistados, somando cerca de 71%.

Neste estudo Botelho e Fiori também afirmam que grande parte das práticas culturais individuais não se liga a gostos, mas a circunstâncias (Idem, p.172), significando que influenciam no perfil das práticas dos entrevistados fatores tais como a idade, o nível de escolaridade, a localização domiciliar e o nível de escolaridade dos pais. A pesquisa demonstra por exemplo, que quem mora em regiões mais

⁴¹ Ana Mae Barbosa é livre-docente em arte-educação, professora titular da ECA-USP, autora de diversas publicações voltadas à essa área de pesquisa.

centralizadas (centro expandido) tem 2,6 vezes mais chances de ser um praticante, quando comparado a quem reside em outras regiões, em função da proximidade a equipamentos culturais, bem como tornou possível destacar a “dissonância” entre as práticas culturais, que tendem a ser mais frequentes entre os mais escolarizados e com maior poder aquisitivo. (Idem, 2016, p. 187 e 188).

Tentativas de transformar essa realidade em nosso país surgiram desde a primeira metade do século XX. Associados a um movimento de educação pública para todos – defendido, principalmente, por Anísio Teixeira⁴² –, encontram-se os movimentos pela democratização da arte e educação, pautados nas ideias de pensadores, como John Dewey, Herbert Read e Viktor Lowenfeld. Podemos citar como exemplo o Movimento Escolinhas de Arte do Brasil (MEA), que não se tratava de uma iniciativa pública (afinal de contas nem a própria escola pública era garantida por lei naquele momento), mas foi um importante movimento de relação entre a arte e a educação, no contexto da educação não formal, iniciado no Rio de Janeiro, em 1948, logo expandido para o Recife e, posteriormente, para diversos estados e outros países, chegando a ser contabilizadas 132 escolinhas no Brasil e mais quatro na Argentina, Paraguai e Portugal (COSTA, 2010, p.15)

Um dos objetivos do MEA era a sensibilização de crianças e adultos para a liberdade de expressão. Para Noêmia Varela, fundadora da escolinha em Recife, junto com Ulisses Pernambucano, o movimento tinha a intenção de gerar

Mudanças nos aspectos positivos e construtivos do ser humano, da sociedade em que vivemos. O MEA é uma forma de educar pelas linguagens da arte e qualquer outro movimento que venha a surgir no campo da arte/educação, deverá, também, ter força para abrir e iluminar o processo educativo” (AZEVEDO *Apud* VARELA, 2014, p.234)

Atualmente são inúmeras as propostas, no campo da educação não-formal, que aproximam os campos da educação e da arte em busca de subsídios para a transformação de uma realidade social. Geralmente realizadas por instituições não governamentais, carregam como objetivos o desenvolvimento integral e a educação para a cidadania no trabalho, com crianças e jovens em vulnerabilidade social.

⁴² Anísio Teixeira foi um educador e escritor baiano que, junto a outros integrantes do movimento escola novista, entre 1920 e 1930, defendia o direito à educação pública para todos. Foi um dos principais responsáveis pela reforma do sistema educacional nos estados da Bahia e Rio de Janeiro e tornou-se referência para as reformas educacionais em todo o país.

No campo das artes circenses, tais propostas passaram a integrar o conceito de circo social, descrito por Gallo (2009) como um “fenômeno no qual se reúne todo o conjunto de atividades desenvolvidas por diferentes tipologias de instituições que utilizam a arte circense como ferramenta pedagógica” (p.21).

Tal conceito é defendido por alguns pesquisadores da área e visto como uma mudança significativa na forma de ensino aprendizagem na arte circense no final do século XX, caracterizando-se por diferentes formas e múltiplas metodologias, aplicadas em contextos distintos por atores sociais distintos. Gallo (2009) cita Bolognesi ao afirmar que o circo social é um

[...] importante segmento de ação circense, [...] formado por Programas sociais e comunitários que utilizam a linguagem do circo para a formação de cidadãos. Esses Programas, na maioria das vezes, são concebidos e gerenciados por entidades não-governamentais que atuam no segmento educacional e social. (GALLO *apud* BOLOGNESI, 2009, p. 27)⁴³

Ermínia Silva, doutora em História da Cultura, pela UNICAMP, e pesquisadora da linguagem circense, afirma que é na segunda metade da década de 1980 que passam a surgir as primeiras propostas de projetos sociais, principalmente através de financiamento público e de organizações não governamentais, vinculando às artes circenses outros objetivos pedagógicos, voltados à educação, recreação e cidadania:

Essas experiências, denominadas amplamente de circo social, privilegiam linguagens artísticas, especialmente a circense. Um circo, entendido como todo o conjunto de saberes presentes em sua elaboração na condição de linguagem, é utilizado como instrumento de aproximação e motivação para com os grupos com que se deseja trabalhar, tendo em perspectiva o seu uso como ferramenta pedagógica de valorização dos diferentes saberes dos educandos, como parte da sua experiência de vida. (SILVA, 2016, p.16)

Duprat (2016, p.73) afirma que “segundo os próprios pesquisadores, estudiosos, arte-educadores e coordenadores de projetos, o conceito de circo social está em constante mutação, sendo aprofundado, principalmente, a partir dos anos 2000”. Dentre as discussões atuais, está a questão de que o circo social não seria

⁴³ Citação de trecho da obra O circo e a cidade. Mario Fernando Bolognesi. Editora Abracirco. São Paulo, 2005.

vinculado a nenhuma proposta que tivesse como finalidade a profissionalização do artista circense, no entanto, Gallo (2009, p. 39) afirma que “essa característica não envolve todas as instituições, sendo um ponto que merece ser argumentado com mais profundidade”.

É possível observar que, desde sua origem, pelo fato do projeto integrar o contexto de uma ação de educação para o trabalho, ou de vincular o desenvolvimento de uma experiência à inclusão social e à educação para a cidadania, o projeto piloto “Bolsa-Trabalho” do grupo Doutores da Alegria possuía características semelhantes ao conceito de circo social, se compreendermos este como “o fenômeno no qual a arte circense é utilizada como ferramenta pedagógica para formação e educação de sujeitos, dando preferência aos que se encontram numa situação de risco social” (GALLO, 2010) .

A palavra “cidadania”, no início dos anos 90, teve um peso importante em São Paulo, vinculando-se ao conceito de “cidadania cultural”, proposta por Marilena Chauí, responsável pela Secretaria de Cultura da cidade, na gestão de Luiza Erundina entre os anos de 1989 a 1992, e que ousou pensar a cultura como um direito do cidadão, buscando alcançar aqueles que haviam sido sistematicamente excluídos do direito à cultura no país, os trabalhadores.

Celso Frateschi, secretário de cultura do município de Santo André, no mesmo período afirma que os trabalhadores ao longo de nossa história foram

tidos como incompetentes sociais, políticos e culturais, submetidos à condição de receptores de ideias, normas, valores e práticas cuja origem, cujo sentido e cuja finalidade lhes escapam. (FRATESCHI; MOREIRA, 1993, pp.11-15)

Em 2004, o Programa “Bolsa-Trabalho” possuía um módulo obrigatório, pensado pela prefeitura, chamado “Cidadania”, em que deveriam ser tratados temas como direito à cultura, ao transporte e moradia, por exemplo. Não podemos precisar o quanto a permanência desse termo estava relacionada ao conceito de cidadania cultural, proposto por Marilena Chauí em sua gestão na década anterior, mas o fato é que, a proposta do Programa trazia concepções semelhantes.

Explicitada como um direito fundamental na Constituição de 1988, dentre as garantias basilares de uma nação, a cultura tem sido tema de acordos internacionais, relacionados à dignidade humana. O Artigo 27 da Declaração Universal dos Direitos Humanos, proclamada pela resolução 217 A (III) da Assembleia Geral das Nações

Unidas, em 10 de dezembro de 1948, expressa com muita clareza que “todo ser humano tem o direito de participar livremente da vida cultural da comunidade, de fruir as artes e de participar do processo científico e de seus benefícios”.

O direito à cultura foi tema do Pacto Internacional relativo aos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, em 1966, da Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural da UNESCO, em 2001, da Agenda 21 da Cultura, em 2004, como documento orientador das políticas públicas de cultura e contribuição para o desenvolvimento cultural da humanidade e no IV Fórum de Autoridades Locais de Porto Alegre para a Inclusão Social, no âmbito do Fórum Universal das Culturas – acontecido em Barcelona, em 2004.

O livre acesso à cultura também foi objeto de debate na Conferência Geral da Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência e a Cultura, em sua 33ª reunião, celebrada em Paris, de 03 a 21 de outubro de 2005, em cujo texto, ratificado pelo Brasil, por meio do Decreto Legislativo 485/2006, a UNESCO declara a importância do reconhecimento da diversidade cultural para a plena realização dos direitos humanos e das liberdades fundamentais proclamados na Declaração Universal dos Direitos Humanos.

Outro importante pacto internacional, relacionado ao direito à cultura, foi a declaração de Friburgo, em 2007, abordando a concepção de identidades, diversidade cultural, bem como ao acesso e participação à vida cultural de uma comunidade. Tais acordos deixam claro que a liberdade cultural dos indivíduos e da comunidade passa a ser vista como condição essencial para uma existência democrática (AGENDA 21 BRASILEIRA, 2004).

Da mesma forma, um conceito que partia da associação entre cultura e democracia tem origem na França, em meados do século XX, em propostas de políticas públicas que buscavam equiparar as desigualdades no acesso à cultura. O termo “Democratização da Cultura” foi cunhado a partir de 1960, com a intenção de democratizar o acesso à alta cultura. Tendo sido fortemente criticado no fim da mesma década, por conter resquícios de um entendimento equivocado acerca de um modelo único cultural, foi posteriormente substituída por outra concepção chamada de “Democracia Cultural”, pautada nas políticas de democratização e inspirada pelas ideias de Bourdieu e Passeron.

Atualmente o conceito de cultura como direito faz parte da missão institucional da organização Doutores da Alegria e segundo Daiane Carina, essa nova concepção

demorou anos para ser reestruturada. Intervir na sociedade, propondo a arte como mínimo social é o primeiro recorte dessa nova missão que, pelas suas palavras, “eleva a arte como uma necessidade básica, assim como os outros direitos fundamentais garantidos pela Constituição Federal” (Informação Verbal)⁴⁴

Até hoje, o direcionamento das aulas do PFPJ para uma parcela de jovens em situação de vulnerabilidade social, inclusive através da oferta de uma bolsa de estudos mensal para os seus alunos, é uma característica que o assemelha aos conceitos presentes em outras tantas iniciativas sob o extenso guarda-chuva cunhado sob o termo de Circo Social, ao mesmo tempo em que se distancia desse conceito quanto à sua finalidade de formação artística. São essas mesmas características, em sua complexidade, que tornam sua proposta pedagógica algo tão particular, estabelecendo uma ponte concreta entre o estudo de uma linguagem popular e a potência do aprendizado dessa linguagem, em suas dimensões crítica e social.

1.6 A prática dos registros e a figura da assistente

Desde a primeira experiência do Programa de Formação de Palhaço para Jovens, no Programa Bolsa-Trabalho, foi definido um responsável para acompanhar todas as aulas e registrar todos os encontros, servindo como uma espécie de ligação entre os educadores. Os registros formam uma espécie de colcha de retalhos, que carregam em suas linhas a trajetória de uma proposta pedagógica em construção, ou como diz Anelise Mayumi, assistente do PFPJ 3, são “peças de um quebra-cabeças” (Informação verbal) ²³

Nos Doutores da Alegria essa prática foi iniciada por Soraya Saide, nos processos de seleção e treinamentos vivenciados pelos palhaços que começavam o trabalho hospitalar. A prática foi tão intensa e constante que o registro virou parte dos processos do grupo e Thaís Ferrara relaciona a prática dos registros ao início dos movimentos geradores da escola.

Eu acho que a escola começa, os primórdios da escola, quando a Soraya vai registrando os processos de treinamento e de entrada no

⁴⁴ Entrevista com Daiane Carina, concedida à autora em 2017. Ver anexo.

hospital. Ela escreveu o Vide Bula, que é todo o caminho que um palhaço precisa entender quando ele entra e esses registros, o próprio processo de seleção registrado, o que a gente observa do palhaço que vem, então isso foi um começo, considerando que a aprendizagem ela se dá pela observação, pelo registro, pelo relatório que você lê. (Informação verbal)²⁴

Sendo uma prática consolidada do grupo, tanto nos treinamentos quanto na escrita de relatórios das atividades hospitalares e que foram, inclusive, publicados na Revista Boca Larga, o registro tornou-se uma ação presente em todas as atividades desenvolvidas pelo PFPJ. O que significa que durante todos esses anos essa(s) figura(s), no canto da sala, acompanhou todas as aulas, registrando-as e produziu um extenso material, no qual é possível visitarmos os jogos, as vivências e as reflexões ao longo do caminho.

Ana Paula Mathias, Sabryna Mato Grosso, Leslye Revely, Anelise Mayumi, Monique Franco, Ingrid Gehre, Melina de Moura Marchetti, Amanda Schmitz e eu formamos essa equipe de mulheres que assumiram tal função durante algum momento de nossas vidas. Com exceção da Ingrid que possuía uma formação administrativa, eram todas jovens artistas que se interessavam em estudar a prática pedagógica associada à linguagem do palhaço. Grande parte dessa pesquisa apenas pôde ser realizada graças às palavras dessas mulheres, grafadas em páginas brancas e pautadas, de simples cadernos guardados com carinho, ou encontradas em arquivos de processadores de texto, preservados em meio a tantos outros documentos no escritório do grupo, em Pinheiros.

Interessante observar que da primeira até a quarta turma do PFPJ essa função era chamada de educadora-assistente ou professora-assistente, sendo posteriormente modificada tendo a palavra “educadora” suprimida do termo e sua nomenclatura alinhada ao termo “Assistente do Programa de Formação de Palhaço para Jovens”.

Pelos relatos tanto das próprias assistentes quanto do Heraldo, no início essa função se aproximava de uma assistência de direção, onde ao mesmo tempo em que acompanhava e registrava o processo, era responsável por ministrar aulas para a turma em ocasiões específicas ou na ausência de algum dos professores.

Sabryna Mato Grosso, ao descrever sua experiência como assistente da primeira turma do projeto, nos apresenta detalhes da prática dessa função nos anos iniciais do Programa:

Na época eu era Educadora-Assistente ou Professora-Assistente, era esse termo por que tinha essa ideia, uma das coisas que acontecia, logo nos primeiros meses, era que uma vez por mês eu ia dar aula, isso a pedido do Heraldo. Eu comecei a ver o que a turma precisava, por exemplo, se eles estavam muito dispersos, precisavam de exercícios de concentração então eu pegava exercícios que os professores tinham dado durante o mês, que buscassem a concentração, fazia uma mistura e minha aula mensal era para trabalhar o que eles precisassem, o que estava faltando na turma e era uma possibilidade de me formar como educadora. Então tinha também esse objetivo. Com o tempo a gente foi vendo que era mais interessante que eu trouxesse o meu próprio conteúdo e não o conteúdo que os professores tinham dado, e aí o que aconteceu é que cada dia eu dava uma coisa diferente, que era o que eles precisavam e algumas coisas que eu estava experimentando na vida, então teve o dia de eu dar história da arte ou cultura popular cada dia era uma coisa, eu era muito coringa, se o professor faltava quem dava aula era eu. (Informação verbal)²⁵

A reflexão acerca da própria função também pode ser encontrada em um dos registros da Leslye Revely, educadora-assistente da segunda turma, no Campo Limpo:

A minha função também como professora assistente está ampliando, pois me vejo mais atuante nas aulas e com isso, sendo mais respeitada e considerada por eles. Passo a ser, não somente uma observadora das aulas, como também uma assistente ativa de cada professor. (REVELY, 2006. Informação verbal) ²⁶

Através destes relatos percebemos como, no início do Programa, a função era centrada no trabalho pedagógico, com vistas à formação do ensino e aprendizagem em práticas artísticas, e que a assistente se tornava essa profissional que, acompanhava as aulas, observando formadores mais experientes, e por vezes, auxiliando na própria condução dos encontros.

Com a supressão do termo *educadora* no nome da função, aos poucos a assistente foi se distanciando da condução das aulas. Atualmente sua função possui características que também se aproximam da prática de produção executiva, além dos registros, junto à coordenação de Heraldo Firmino. Para Soraya, a retirada do termo *educadora* é mais condizente com a forma como ela pensa a função atualmente, com um olhar mais voltado para a ideia de alguém que acompanhe o processo formativo,

com vistas ao estudo da prática pedagógica, mesmo não sendo a responsável imediata pela condução do processo em sala de aula.

Essa, sem dúvida, é uma longa discussão que atualmente está sendo revisitada pela escola e continua em construção permanente, mas o mais importante aqui para nós é a relação de que foi através das palavras destas mulheres, junto à minha prática de registros diários quando eu estive nessa função, que essa pesquisa pôde ser realizada. É desta forma que estes registros são parte fundamental da pesquisa, nos apresentando com momentos extremamente efêmeros captados nas aulas. São reflexões, dúvidas, digressões e retornos. Um verdadeiro mapa de um caminho construído ao longo desses anos por cada integrante desse processo. São eles que nos darão as pistas para adentrar nos pressupostos dessa prática pedagógica em construção.

CAPÍTULO 2

Os palhaços vão à escola

Era um dia de chuva, o último para entregar a carta do processo do PFPJ e era sábado também... Eu coloquei minha carta dentro de uma sacola de supermercados (para não molhar) e fui até a sede, entregá-la por debaixo da porta. Nela dizia que eu precisava passar porque eu já estava no limite da idade. Deu certo. Foram dois anos convivendo com muita gente aparentemente estranha e igualmente talentosa. Eram manhãs muito ricas de fome para aprender. Todos nós saímos modificados e maiores. Particularmente, eu digo que foi uma experiência poética das mais intensas da minha vida.

Suelen Santana – PFPJ 4⁴⁵

Nove horas da manhã. As aulas iniciam pontualmente. Todos os dias um grupo de alunos e formadores se encontram na Rua Alves Guimarães, 73, na sede dos Doutores da Alegria, para praticar, juntos, a linguagem do palhaço⁴⁶. Fecham-se as portas de vidro e as cortinas. O galpão se torna palco de experimentações e treinamentos. A assistente do projeto, atenta, registra todos os momentos, diariamente.

Os vinte e cinco jovens que iniciam o curso a cada nova seleção percorrem trajetórias distintas de suas casas até o local das aulas: vêm de São Mateus, Jardim das Rosas, Vila Nova Cachoeirinha, Grajaú, Itaim Paulista, Sapopemba, Perus, Casa Verde, Capão Redondo, Grajaú, Artur Alvim, Campo Limpo, Jardim Elba, São Bernardo do Campo, Mauá, Santo André, Guarulhos, Osasco, Jaraguá, Itaquaquecetuba, Suzano, Jandira, dentre outros bairros pertencentes às regiões periféricas do município de São Paulo e da região metropolitana. Alguns se mudaram de suas cidades de origem em função dos estudos, são provenientes de municípios

⁴⁵ Depoimento da aluna Suelen Santana, da turma 4. Arquivo de registros dos Doutores da Alegria.

⁴⁶ Durante a pesquisa, além das aulas na sede, o PFPJ contou com a parceria da instituição FUNSAI - Fundação Nossa Senhora Auxiliadora do Ipiranga, que cedia o espaço quinzenalmente ao projeto, enquanto o galpão dos Doutores abrigava reuniões do elenco de palhaços que trabalhavam nos hospitais.

do interior do estado de São Paulo, como Araras, São José dos Campos, Limeira, Iracemápolis e até mesmo de outros Estados, como é o caso de alunos que vieram de Cascavel (PR), Santa Maria (SC), Caçador (SC), dentre outras localidades brasileiras.

De acordo com as respostas de um questionário, respondido por 31 alunos e ex-alunos, 68% dos entrevistados tiveram conhecimento do curso através de amigos que, de alguma maneira, já haviam passado por alguma experiência anterior com o projeto. Foi dessa forma, um pouco na informalidade do que usualmente é conhecido por “boca-a-boca”, que o PFPJ começou a ganhar visibilidade entre os que demonstravam interesse pelo estudo da linguagem do palhaço.

Hoje o curso se desenvolve ao longo de dois anos e meio (cinco semestres), mas da primeira até a sexta turma, sua estrutura se organizava em dois anos (quatro semestres). Foi a partir da sétima turma que os alunos ganharam mais seis meses de estudo, voltados para a montagem do exercício cênico final e as apresentações pelos seus bairros ou municípios de origem, ações que antes aconteciam em paralelo com as aulas do segundo ano.

As práticas formativas do Programa de Formação de Palhaço para Jovens (PFPJ) se iniciam com o estudo do jogo e da improvisação, o trabalho de preparação corporal que se baseia no treinamento de acrobacias de solo e o estudo do movimento⁴⁷. Nos meses seguintes, os alunos percorrem uma trajetória semelhante ao caminho estruturado pela Pedagogia da Máscaras, proposto na *École Jacques Lecoq*, passando pelo estudo da máscara neutra, da *Commedia Dell'Arte* e da Comédia Humana para, em seguida, entrar no território do palhaço, permanecendo por um tempo maior nesta linguagem, considerada o foco central deste processo de aprendizado.

Uma característica importante a ser destacada é que antes de iniciar o trabalho de pesquisa, para a construção de seu próprio palhaço ou palhaça, os alunos passam pelo estudo das *gags* clássicas, ou seja, de reprises registradas ao longo do tempo, por diversos palhaços de tradição circense e assistem aulas teóricas de História do Circo e do Palhaço. O desenvolvimento da máscara do palhaço torna-se o principal ponto, principalmente no segundo ano do curso, culminando na montagem de um

⁴⁷ Até esse momento o estudo do movimento na escola foi pautado pelo estudo da análise do movimento, presente na proposta metodológica da escola Lecoq e de práticas de percepção corporal.

exercício cênico final, com a construção de números e cenas individuais ou coletivas. As disciplinas Música e Jogo e Improvisação, perpassam o curso do início ao fim, associadas ao estudo da Cultura Popular Brasileira, configuram-se como marca, característica do processo artístico pedagógico da escola.

Há, no entanto, uma parte essencial deste processo formativo coordenado por Heraldo Firmino e que, não integra uma disciplina em específico: tem a ver com um processo de busca pelo reconhecimento das origens e aproximação com as identidades culturais dos alunos. Ao chegarem à escola, realizam coletivamente práticas para encontrar nas memórias de infância, e suas histórias pessoais, as cores, os cheiros, as particularidades e características do lugar de onde vieram; através de práticas dialógicas, que carregam a intenção de dar voz e conhecer o universo dos alunos, este se constitui como um ponto de partida desse coletivo. Aqui, podemos fazer uma relação do termo dialógico ao que Paulo Freire compreende por *integração*⁴⁸ quando se utiliza dessa característica para tratar de formas democráticas de interações sociais.

Nesta prática também encontramos ecos da importância dada às origens do educando na pedagogia de Freire. Seu livro “À sombra desta mangueira” foi chamado assim porque, para ele, não há como adentrar no processo de aprendizagem sem passar pelo reconhecimento de nossas origens. Sobre isso ele escreve:

A terra que a gente ama, de que a gente sente falta e a que se refere, tem sempre um quintal, uma rua, uma esquina, um cheiro de pão, um frio que corta, um calor que sufoca, um valor por que se luta, uma carência sentida, uma sobra que maltrata a carência, uma língua que se fala em diferentes entonações. A terra por que se dorme mal, às vezes, terra distante, por causa da qual a gente se aflige tem que ver com o quintal da gente, tem que ver com esquinas de ruas, com os sonhos da gente. Em certo momento, a amorosidade pelo nosso quintal se estende ao bairro onde se acha a casa, vai se ampliando a outros bairros e termina por se alojar numa área maior a que nos filiamos e em que deitamos raízes, a nossa cidade.

Antes de tornar-me um cidadão do mundo eu fui e sou um cidadão do Recife, a que cheguei a partir de meu quintal num certo bairro do Recife, o de Casa Amarela. Quanto mais enraizado na minha localidade, tanto mais possibilidade tenho de me espriar, de me mundializar. Ninguém se torna local a partir do universal. O caminho é inverso. (FREIRE, 2013, p.41)

⁴⁸ Freire defende que o poder sempre caracterizou nossa formação e a submissão é consequência do processo de *ajustamento*, ou *acomodação*, como resultado de nossa inexperiência democrática, nas quais o ser humano é impedido de praticar o diálogo. Por outro lado, a *integração* se refere a um comportamento crítico, empregando a razão e consciência, resultantes de processos permeados por práticas democráticas.

Freire (*op. cit.*, p.42), afirma que no processo de aprendizagem é preciso que o aluno reconheça e assuma a sua identidade cultural e, para ele, “a questão da identidade cultural, de que fazem parte a dimensão individual e a de classe dos educandos cujo respeito é fundamental na prática educativa progressista, é problema que não pode ser desprezado”. O entendimento de que é a partir das histórias pessoais que se inicia uma possibilidade de transformação social leva a um posicionamento contrário à defesa de uma história hegemônica, tida como “universal”.

Milton Santos (2001, p.170) também defende a importância da percepção das questões territoriais locais como princípio das mudanças para uma transformação social efetiva e, para ele, “história universal era a visão pretensiosa de um país ou continente sobre os outros, considerados bárbaros ou irrelevantes. Chegava-se a dizer de tal ou tal povo que ele era sem história”, a isso se estende também à visão de localidades centrais x periféricas, discutidas no Programa.

Uma das intenções do PFPJ, ao longo do processo de aprendizagem, segundo Heraldo Firmino, é a de que o curso possa provocar uma atitude crítica perante o mundo e a de permitir que o aluno descubra e exerça processos autônomos. Dessa maneira, é possível notar que as disciplinas, sem dúvida, constituem a base estrutural do Programa, no entanto, suas propostas pedagógicas não são construídas apenas pelo teor artístico, fundamentam-se, também, na construção de diálogos constantes com a realidade e questões dos jovens que integram as turmas. É possível observar que o próprio teor artístico se define a partir dessa pedagogia e instrumentos, exercícios, aulas e metodologia se desenham – ou assim se propõe – a partir dessa construção de diálogo e realidade.

Assim, desde o início há o estabelecimento de acordos coletivos e regras de convivência, criados por todos e a questão do trabalho coletivo, expoente do processo teatral, não está aqui referindo-se apenas à questão cênica, mas envolve a própria dimensão ética presente no cotidiano de trabalho. Ou seja, a forma como se organizam coletivamente, desde a preparação do lanche até a limpeza, na apresentação dos exercícios na aula, na forma como se relacionam com as experimentações trazidas pelos companheiros de turma, todos esses exemplos, apesar de não estarem vinculados diretamente a uma disciplina específica, estão presentes diariamente no processo, tornando-se um elemento de extrema importância na prática pedagógica do Programa.

A escolha dos temas tratados nas disciplinas também é defendida por Heraldo como algo que, apesar de estruturado, vai se delineando a partir das características de cada turma. Segundo ele:

Cada turma tem características próprias. A gente tem um mapa, mas o caminho que vai ser feito vai depender muito de quem chega. Cada turma tem um jeito de funcionar. Nunca vai existir um curso onde a gente trabalha exatamente igual, porque se eu fizer isso eu perco uma grande oportunidade de aprender. Nossa sociedade está mudando muito rápido. É difícil de acompanhar os jovens. Se eu, como artista e como formador não me permitir a ter esse diálogo, perco uma riqueza dessas. Eles têm muita coisa e cada vez mais, vêm trazendo coisas novas. A inovação vem deles. (Informação verbal)⁴⁹

Um dos intuitos da coordenação de Heraldo está em estruturar processos criativos que desenvolvam a autonomia dos jovens e que essa formação possa ser capaz de gerar criticidade em relação aos temas tratados, sejam eles internos e externos ao Programa, movimentando os alunos e, ao mesmo tempo, possibilitando que suas respostas criativas possam movimentar, também, formadores e coordenadores, estabelecendo uma troca constante. Heraldo, quando comenta que os alunos trazem novas formas, que os formadores, por vezes, desconhecem, defende um lugar instável dentro da prática pedagógica, como um movimento de pesquisa, que não estabelece, à priori, como chegar em um lugar e a resultados artísticos.

Nas rodas de conversa, que são realizadas cotidianamente nas aulas, emerge a visão dos alunos sobre os acontecimentos externos ao curso, e as discussões trazidas pelos próprios jovens são geralmente acolhidas em sala de aula, e é a partir desse material crítico que os aprendizes são incentivados a encontrarem e transformarem suas questões em material de criação.

Durante minha passagem no Programa, perguntas como “O que a linguagem do palhaço dá conta?” eram, frequentemente, enunciadas por Thaís Ferrara e Heraldo Firmino frente às notícias políticas – nacional e mundial –; a pergunta não é retórica, visto que eles mesmos estão se indagando, como artistas e formadores, sobre os problemas surgidos a cada momento. Observamos que são muitas as indagações a

⁴⁹ Entrevista com Heraldo Firmino, concedida à autora em 2017. Ver anexo.

respeito da linguagem e da utilização do humor frente às situações extremas que são vivenciadas por cada turma, o que parece indicar uma conexão da sala de aula com a vida, fora dela.

Com relação à vida fora da sala de aula, é importante destacar o contexto político no qual esta pesquisa foi realizada, que se agrava a partir de junho de 2013, quando a população brasileira vivenciou uma onda de protestos, atingindo uma forte polarização ideológica entre a direita e a esquerda no país e que se acirrou diante dos processos eleitorais para a presidência, ao longo de 2014, culminando no Golpe de Estado democrático de direito, com o impeachment da ex-presidenta Dilma Roussef – iniciado em dezembro de 2015 e concluído em agosto de 2016, com a cassação de seu mandato, mediante a acusação de um crime de responsabilidade fiscal. Data deste mesmo ano a foto da fotógrafa turca Nilufer Demir, que registra o corpo sem vida do menino Alan Kurdi, de apenas 3 anos, numa praia da Turquia. E, como culminância de um processo mundial de retrocesso político, em 2016, Donald Trump ganha as eleições presidenciais nos EUA tornando visível o discurso que fundamenta um pensamento conservador que, visa, principalmente, a imigração. Já ao fim dessa pesquisa, vivenciamos a prisão política do ex-presidente Luis Inácio Lula da Silva, um dos maiores líderes de esquerda brasileiro de nosso país e do mundo.

Todos esses temas vieram à tona através dos jovens e dos formadores ao longo dos processos relatados nesta pesquisa, demonstrando que era completamente impossível passar ileso por tudo e manifestando as dúvidas a respeito da condição do palhaço, convidando todos – jovens e formadores – a experimentarem outras formas possíveis de expressão e riso, capazes de abarcar, criticamente, estes temas.

Propondo outras formas de organização, os alunos também passaram a se reunir em *assembleias*, assegurando um espaço de diálogo para a discussão de questões coletivas, sem a presença dos formadores e que fizeram aflorar denúncias, como por exemplo, as expressas na carta redigida em 2015, por alunas da sexta turma, destinada aos homens da escola e da instituição, com a intenção de colocar em debate atitudes machistas veladas, mas notadas por elas no cotidiano das aulas. A carta lida por todos, acabou se configurando como tema para as aulas de filosofia e as palestras Programadas, para a turma que ingressava e foi explorada cenicamente, através da criação de várias cenas.

O lugar das mulheres palhaças numa linguagem na qual “as aparições e criações masculinas, por diversos motivos e contextos, tiveram mais destaque do que

as femininas” (SANTOS S, 2014, p.104) é uma discussão que vem sobressaindo nas pesquisas que se dedicam à linguagem. Notamos também a criação de espaços para apresentações voltadas apenas para mulheres palhaças, como o “Encontro Internacional de Mulheres Palhaças”, realizado deste 2016, na cidade de São Paulo e o “Palhaçaria – Festival Internacional de Palhaças do Recife”, realizado anualmente em Pernambuco, desde 2014. Na disciplina *Gags Clássicas*, em 2014, as alunas questionaram as escolhas dramatúrgicas, consideradas machistas por elas, o que detonou a discussão e oportunizou que as mulheres da turma experimentassem outras referências dramatúrgicas, que dialogassem com o contexto atual. No ano seguinte, a pesquisadora Sarah Monteath dos Santos foi convidada a apresentar os resultados de sua dissertação “Mulheres Palhaças: percursos históricos da palhaçaria feminina no Brasil” e discutir sobre o tema com as alunas e os alunos.

Do mesmo modo, as questões do racismo foram explicitadas por alunos da sexta turma, em 2015, em conexão com os protestos que envolveram o cancelamento da apresentação da peça “A Mulher do Trem”, da Cia Fofos Encenam. O episódio evidenciou a prioridade da reflexão sobre episódios de racismos nas práticas artísticas e o tema atingiu os grupos paulistanos, que se reuniram para um grande debate sobre o assunto no Itaú Cultural, no mesmo horário e local em que a peça seria apresentada. Tais questões foram trazidas para dentro da sala de aula e para as avaliações dos próprios alunos sobre o curso, ao indagarem, por exemplo, acerca da representatividade negra entre os formadores, ou sobre os referenciais de palhaços estudados ao longo do curso. Decisões, como a inclusão das danças de rua como parte das práticas corporais, sob a responsabilidade de Anelise Mayummi e Douglas Iesus, ou as palestras sobre racismo, ministradas por Ricardo Matheus Benedicto⁵⁰, ambas para a sétima turma, podem ser vistas como propostas que surgem como respostas às questões trazidas pelos alunos.

Tais fatos encontraram resistências, até mesmo por parte de alguns formadores, confirmando que a construção de um caminho dialógico não pressupõe um entendimento unificado frente à uma situação. Podemos observar, como exemplo, o posicionamento de Roberta Calza que assume em sua entrevista não concordar

⁵⁰ Ricardo Matheus Benedicto é doutor em educação pela Faculdade de Educação da USP, com a tese “Afrocentricidade, Educação e Poder: Uma Crítica Afrocêntrica ao Eurocentrismo no Pensamento Educacional Brasileiro”, defendida em 2016. Possui mestrado em Filosofia, pela PUC, tendo apresentado a dissertação “Teoremas de Incompletude em Contextos Generalizados” no ano de 2003.

com a importância dada às questões de gênero na formação da linguagem da palhaça e do palhaço compartilhando da mesma visão que Quito sobre esta questão, como relata Sarah Monteath dos Santos (2014) em sua pesquisa:

Em relação à algumas das construções do palhaço, Quito acrescenta ainda, que, se este for construído a partir do humano, as questões de gênero não importam neste processo, identificando-se, assim, uma retomada do debate sobre a não necessária exposição do gênero do palhaço para a sua criação. (p.90)

Contudo, a mesma pesquisa apresenta outra perspectiva em suas considerações finais, quando Santos S. afirma que “o processo histórico de construção das mulheres palhaças, além da questão do olhar, teve uma importância significativa, sobretudo no que diz respeito às diversas conquistas da mulher enquanto sujeito atuante e reagente na sociedade” (p.104).

É perceptível que estes debates não se encontram apenas no PFPJ, estão presentes de forma mais ampla nas recentes discussões a respeito da formação nesta linguagem e fora dela. E, mais do que nos posicionarmos diante das visões que se expressam no Programa sobre os temas, cabe a nós observarmos e relatarmos a sua importância, no processo de construção de sua pedagogia. As questões, que têm origem no cotidiano da escola, e o enfrentamento delas por parte de todos, pede uma escuta atenta pois altera os caminhos e as escolhas pedagógicas.

Jogo e Improvisação

Pela definição do dicionário, *Jogo* é um termo do latim “jocus” que significa gracejo, brincadeira, divertimento. O *jogo* é uma atividade física ou intelectual que integra um sistema de regras e define um indivíduo (ou um grupo) vencedor e outro perdedor.

O *jogo* e a improvisação são estabelecidos como disciplina, no PFPJ, e é, a cada turma que se inicia, uma das primeiras aulas cursadas pelos alunos. Ao longo dos anos, se tornou a disciplina que permanece durante toda a duração do curso.

Distanciando-se das técnicas de atuação realistas, de tradição ocidental, datadas do século XIX, nas quais a chave para a criação de uma obra encontra sua forma na construção da fábula e dos personagens e na relação que se estabelece

entre seus caráteres, cuja “ação se apresenta como tal, não sendo aparentemente filtrada por nenhum mediador” (ROSENFELD, 2004, p.29) e na qual há “o domínio absoluto do diálogo” (SZONDI, 2001, p. 30), a linguagem do palhaço, assim como de outras máscaras, carrega uma forma de criação que se baseia no *jogo*, na corporeidade e na coletividade. Desta forma, o *jogo* torna-se, sem dúvida, o eixo central da formação nesta linguagem, e sua importância neste processo é tão balizante que procuraremos desenvolver este tema, com mais profundidade, no terceiro capítulo.

Durante o período que acompanhei as aulas, em 2014 e 2015, Heraldo Firmino, Thaís Ferrara e Roberta Calza⁵¹ foram as pessoas responsáveis por esta disciplina que, de acordo com Soraya Saide, nem sempre esteve presente na formação, sendo comum que em alguns momentos específicos os alunos experimentassem formas de *jogo* a partir de determinadas linguagens, como, por exemplo, nas estruturas encontradas nas entradas de palhaço ou nos *cannovacci* da *Commedia Dell’Arte*. Porém, quando tais estruturas eram suprimidas, observava-se um terreno frágil e desconhecido e na maioria das vezes, a consequência era a queda da qualidade do *jogo*.

De alguma forma, era como se a estrutura mais organizada velasse a real capacidade do aluno de experimentar a liberdade para improvisar. É dessa maneira que a necessidade desta disciplina do início ao fim do curso, foi repensada como algo que precisava ser desenvolvida aos poucos, constantemente, e com o cuidado necessário, pois, do mesmo modo que a habilidade musical, não pode ser adquirida sem anos de prática e dedicação constante.

Importante destacar que o *jogo*, apesar de ser o eixo desta prática pedagógica, não é abordado como linguagem final, como geralmente encontramos em trabalhos de grupos que se ocupam de uma linguagem popular e de humor, e que realizam seus espetáculos baseados na improvisação. Tampouco trata-se de encará-lo como “jogos infantis”, ou de posicioná-lo sob a vertente dos “Jogos Teatrais”, termo frequentemente associado, na área da pedagogia teatral, aos *jogos* sistematizados pela Viola Spolin.⁵²

⁵¹ Roberta Calza é atriz, palhaça e integrante dos Doutores da Alegria.

⁵² Viola Spolin foi uma educadora teatral norte-americana que sistematizou uma metodologia de atuação, através de exercícios cênicos, voltados ao aprendizado da prática teatral, nomeando-os como Jogos Teatrais (Theater Games).

Um dos procedimentos frequentemente utilizados por Thais Ferrara na disciplina consistia no *jogo* conhecido como *O mestre mandou*, frequentemente chamado por Philippe Gaulier (2016, p. 66) pelos nomes de seus filhos Balthazar ou Samuel⁵³. O nome próprio representa a figura de autoridade que conduz e provoca o estado de *jogo* enquanto os participantes buscam alternativas de cumprir as tarefas propostas sem quebrar as regras estabelecidas por essa figura. Sendo um *jogo* frequentemente utilizado na metodologia de Gaulier, podemos observar que ele está presente na metodologia de Cristiane Paoli Viera (Quito) – uma de suas discípulas – e Thaís Ferrara – que se iniciou no estudo da linguagem do palhaço pelas mãos de Quito. A pesquisadora Danielle Burghi, em sua dissertação de mestrado: “Cristiane Paoli Quito, formadora de palhaços”, descreveu este *jogo* da seguinte forma:

Trata-se da brincadeira infantil tradicional, em que alguém é escolhido para ser o mestre e os demais jogadores devem obedecê-lo, fazendo apenas o que o mestre pede; o mestre deve dizer, antes de dar qualquer comando: “Seu mestre mandou...”; se ele apenas dá o comando, sem ser precedido por essa frase exata, os outros jogadores não podem executá-lo. Quem erra (executando um comando sem que o mestre tenha dito “Seu mestre mandou...” ou não executando – ou demorando demais para executar – um comando que o mestre tenha dado de forma completa, com a frase toda seguida da ordem), apanha e/ou sai do *jogo*. O papel de mestre é feito por Quito. (BURGUI, 2017, p.158)

Ao longo desses anos, a observação do cotidiano tornou-se ponto de partida para essa disciplina “*Jogo e Improvisação*”. Numa das primeiras aulas da sexta turma, Thaís Ferrara pedia para que os jovens saíssem da escola e caminhassem, por algum tempo, na rua, observando o que desejassem; eles precisavam ser meticolosos, nessa tarefa, e abstrair o julgamento a respeito da ação de quem estava sendo observado.

O ato de observar pressupunha silêncio e, dessa maneira, a escuta passava a ser, também, um objeto de estudo importante desta disciplina. Não se relacionando apenas ao sentido da audição, a palavra “escuta” era empregada para designar um estado de presença, em que o corpo todo estivesse atento e receptivo a uma situação de *jogo*.

⁵³ Philippe Gaulier é um ator e pedagogo teatral francês. Foi discípulo de Jacques Lecoq, tendo sido professor na *École Internationale de Théâtre Jacques Lecoq* até meados dos anos 80, quando cria sua própria escola. Os nomes Balthazar e Samuel utilizados por Philippe Gaulier para a condução deste jogo são os nomes de seus filhos. Esta informação pode ser encontrada na obra “O Atormentador”

Abaixo podemos observar dois exemplos de *jogos*, cujo principal objetivo era o exercício da escuta. Ambos foram experimentados pela sexta turma, no mesmo encontro, sob a orientação da Thaís Ferrara, que relacionou o termo "escuta" às ações de "prestar atenção em tudo" e "acordar os sentidos":

1. *Jogo*: em roda devem caminhar juntos 6 passos para o centro da roda, e passos para fora da roda (para trás), 4 passos para dentro, 3 para fora, 2 para dentro e 1 para fora. E depois do 1 até o 6. Thaís pede para que eles percebam o ritmo do grupo, quando eles aceleram e quando há alguém mais lento. Explica que essa escuta do conjunto é algo para eles levarem sempre consigo e utilizar nas situações da vida.
2. Todos ficam sentados na sala, um aluno fica esperando do lado de fora. Quem fica na sala escolhe um lugar e uma posição do corpo. Quando o aluno que está lá fora entra, precisa ir pesquisando os lugares até encontrar o lugar certo, se guiando pelas palmas dos colegas que aumentam e diminuem dependendo se a pessoa está perto ou longe do lugar. O mesmo acontece na descoberta da posição do corpo.

Thaís pede para eles acordarem os sentidos, prestarem atenção a tudo e ampliar escuta.

(MARCHETTI, 2014. Registro oral)⁵⁴

Dentre os procedimentos vivenciados pelo grupo nas formações, encontramos brincadeiras infantis reformuladas, como “pega-pega”, “gato-e-rato”, “barra-manteiga” e “esconde-esconde”. Vejamos um exemplo de um relato de *jogo* inspirado em uma brincadeira infantil bastante conhecida, observando que as regras vão sendo construídas de acordo com as convenções que a situação apresenta:

Esconde-esconde realmente se escondendo.
O Otto, o Celso e o Santiago já deram indícios de um esconde-esconde sendo alguma coisa, sendo alguém.
A criança acredita que está escondida, mesmo que ela esteja com um chapéu ou apenas escondendo atrás de um caderno.
Depois realmente assumiram a brincadeira de se esconder “não” se escondendo.
O Wandré disse que tem que estar muito aberto e pensar como pode explorar a brincadeira do outro.

⁵⁴ Trecho extraído de registros de aulas escritos por Melina Marchetti em fevereiro de 2014. Arquivo dos Doutores da Alegria.

A primeira coisa é descobrir um estado para quem se esconde e quem procura, a segunda coisa é a saúde do *jogo*, com o divertir da plateia. O *jogo* se interrompe quando a gente quiser, quando sentir o tempo.

(Registro oral)⁵⁵

A utilização do esconde-esconde, aqui, parte da convenção de uma brincadeira cujas regras, apesar de conhecidas por todos, são transformadas, gerando novas convenções pactuadas pelos participantes, seja através da figura que conduz o *jogo* ou dos próprios jogadores, no momento em que se joga.

Outros exemplos registrados nas disciplinas “*Jogo e Improvisação*” foram o “cabo de guerra”, “duro-ou-mole”, “pega-pega”, “rouba-bandeira”, “quem é o mestre” –jogo da linha imaginária na palma da mão que conduz o parceiro pelo nariz –, “dança das cadeiras”, “jogos de memória” com os nomes, “jogos das bolinhas”, jogos diversos pulando corda, criação de cenas a partir de histórias, associação de palavras, composições musicais a partir do corpo, jogo com bastões, dentre outros.

Além de jogos que partiam das convenções presentes nas brincadeiras infantis, os alunos passavam por exercícios com corda, que exigiam concentração coletiva; exercícios de autorregulação e percepção coletiva, quando o grupo deveria executar determinadas tarefas, relacionadas à velocidade, por exemplo, sem um comando externo que o auxiliassem durante a execução; e improvisações a partir de temas relacionados a lugares ou situações, geralmente propostos por um dos formadores, como é o caso de jogos que partissem da informação “consultório médico”, “templo” ou “espera”, por exemplo.

Apesar de tais exercícios cênicos serem comumente utilizados em aulas de teatro, de diferentes linguagens, aqui o que interessa é a investigação sobre o *jogo*, por isso, este conteúdo torna-se uma disciplina isolada, em que os alunos e formadores podem se debruçar sobre as minúcias dessa investigação, tão importante para essa aprendizagem. Thais Ferrara, Heraldo Firmino e Soraya Saide são assertivos ao dizer que o *jogo* é o centro do aprendizado do palhaço. É a partir dessa premissa que a disciplina “*Jogo e Improvisação*” constituiu-se como eixo central dos dois anos e meio de formação.

⁵⁵ Trecho extraído de registro de aulas escrito pela autora em xxx de 2014. Arquivo Doutores da Alegria.

De alguma forma, todos estes formadores compartilham da mesma perspectiva de Gaulier quando este diz que “um impulso de *jogo* conecta os atores, sempre. Quando um se esquece, a realidade surge violentamente. O leite azedou” (op. cit., p.92). Aqui a divertida metáfora de Gaulier é explícita, pois quando tal impulso se rompe, o público não está mais com o palhaço e a volta dessa queda, em cena, se ela existir, é um trabalho extremamente árduo e difícil. De fato, uma vez que o *jogo* se rompe aos olhos do público e as regras de convenção são quebradas, pode ser que não tenha volta. A manutenção deste estado de *jogo* presente é uma habilidade que carece de treinamento constante.

Técnicas Circenses

O trabalho corporal revelou-se um ponto importante na proposta pedagógica do PFPJ e uma das disciplinas voltadas a esta preparação está relacionada ao aprendizado prático de movimentos acrobáticos, equilíbrio e malabarismo, em que o trabalho físico se alia à escuta e à prontidão, qualidades imprescindíveis a tais práticas.

Em 2014 e 2015, Ronaldo Aguiar e Eduardo Pinheiro, mais conhecido como Du Circo, ambos palhaços integrantes do elenco dos Doutores da Alegria, eram responsáveis por ministrar essa disciplina. Ronaldo iniciou sua relação com o circo em Recife (PE), onde participou como ator e acrobata nos espetáculos da Trupe Circus e trabalhou como professor na Escola Pernambucana de Circo, fundada em 1996.

A relação das máscaras com as piruetas, cambalhotas, saltos e outras formas acrobáticas é antiga. Os atores populares, saltimbancos, todos os mascarados que se apresentavam nas feiras, assim como os charlatões, lançavam mão dos movimentos acrobáticos e gestuais. Berthold (2001) cita a existência de "números acrobáticos e pantomimas" nas apresentações de *Commedia dell'Arte*, na Itália, no início do século XVI e as pinturas do século XVIII registraram as habilidades acrobáticas dos atores de *Commedia Dell'Arte*⁵⁶ (VIEIRA, 2005).

⁵⁶ A pintura Companhia Vienense, do século XVIII, que mostra atores realizando equilíbrio em corda bamba e sugere movimentos acrobáticos, numa espécie de trapézio, encontra-se no Acervo da Biblioteca Nacional de Viena. Ela pode ser encontrada na dissertação de Marcílio de Souza Vieira,

Ainda hoje, na formação do palhaço ou da palhaça circense, é bastante comum encontrarmos artistas que dominam as atividades acrobáticas e por vezes, mais de uma habilidade circense, como técnicas acrobáticas e malabares, por exemplo. Não por acaso, em sua obra “Palhaços”, Bolognesi (2003) afirma que o berço da arte circense se encontra na “junção entre a arte equestre e outras formas de espetáculos das feiras e dos saltimbancos” (p.44), se referindo como arte equestre, às exibições acrobáticas realizadas com animais da Cavalaria Britânica, e que deram origem ao circo moderno, iniciado por Philip Astley, em Londres, no final do século XVIII.

O desenvolvimento das aulas de *Técnicas Circenses*, dentro do PFPJ, parte da aprendizagem de movimentos acrobáticos básicos, como rolamentos, cambalhotas, estrelas, paradas de mão, cambalhotas em duplas e trios, segundas alturas, quedas, saltos leões; técnicas para malabarismo com bolinhas, claves e bola de contato; e, equilíbrio, utilizando-se de instrumentos como a perna de pau e o monociclo. Como o conhecimento dessas habilidades não é um critério para o ingresso no curso, os formadores encontram alunos com diferentes habilidades, desde os que já aprenderam alguma destas práticas em outras escolas circenses ou projetos de circo social, até os que, antes de ingressar na escola, nunca tiveram contato algum.

É certo que o domínio de tais movimentos, como toda habilidade adquirida, relaciona-se diretamente ao interesse do aluno, por esse motivo, nem todos passam a utilizar os movimentos acrobáticos como elementos centrais em sua criação cênica. Alguns, no entanto, se interessam tanto que passam a estudá-los com mais profundidade, como é o caso de Erickson Almeida, que foi aluno da turma 4 e seguiu com estudos acrobáticos na Escola Nacional de Circo do Rio de Janeiro, além de integrar o elenco de espetáculos circenses que realizam suas funções em lonas e picadeiros tradicionais. Outro exemplo é Will Souza que, a partir do PFPJ, inicia uma parceria com seu colega de turma, Roger Querubin, de família tradicional circense, passando a trabalhar juntos, por vários anos, no Circo Spacial, como uma dupla de palhaços.

O cotidiano das aulas observadas iniciava-se com aquecimento, alongamentos e o condicionamento físico dos participantes. Em seguida, os exercícios eram apresentados pelo formador, que dividia os grupos de acordo com seus estágios de

desenvolvimento, ou seja, os alunos que não eram iniciados em conhecimentos acrobáticos partiam de exercícios basilares, para aprender a execução dos movimentos; aqueles que já possuíam alguma experiência, e já tinham passado pelos exercícios iniciais, recebiam instruções mais avançadas. Essa divisão, ao meu ver, permitia que todos os alunos se interessassem pelo que estava sendo desenvolvido, uma vez que a relação com o desafio da execução faz parte da metodologia desse aprendizado.

A seguir temos um exemplo da sequência proposta, em uma das primeiras aulas com a sétima turma, relatada pela assistente Amanda Schmitz (2016):

9h35 – Circuito de alongamento e fortalecimento: Apoiando nas mãos lançam os quadris para cima, enquanto deslocam-se lateralmente; andam sobre quatro apoios alternado braços e pernas (alongados); continuam andando sobre quatro apoios, mas agora saltando para alternar o caminhar.

9h44 – Educativo para fazer parada de mão (exercício para aquecer punhos e corpo).

Rolamento para frente com braço lateral partindo do plano médio. Depois fazem o mesmo rolamento, mas partindo do plano alto.

Em duplas, em quatro apoios, um paralelo ao outro, um rola sobre as costas do outro.

Mesmo exercício, mas agora passam perpendicular às costas do outro, fazendo uma passagem parecida com “plantar bananeira”. OBS: exercício feito em 4 pessoas (pois 2 ficam dando segurança).

Mesmo exercício, mas agora sentam nas costas dos colegas e, de costas, passam por cima do colega, como fazer um “mortal para trás”.

(Registro, Arquivo Doutores da Alegria)

O trecho do registro apresentado revela a importância dada ao alongamento e fortalecimento dos músculos dos alunos no trabalho escolhido para o aquecimento. Ao mesmo tempo, revela um procedimento observado em todas as aulas, que é o da ampliação do grau de dificuldade, partindo de um movimento mais simples e, aos poucos, agregando etapas de dificuldade, como é o caso do rolamento, neste exemplo, cujo movimento parte do plano médio, para em seguida, ser executado partindo do plano alto. A sequência apresenta, em seguida, o mesmo movimento sendo realizado a partir do deslizamento sobre as costas do colega, primeiro, seguindo numa direção paralela, depois, em direção perpendicular e, posteriormente, um rolamento pelas costas, na direção de trás, utilizando uma posição de entrada que se assemelha à parada de mão para iniciar o movimento

Outra abordagem importante desta disciplina é a atenção sobre a imaginação do movimento no momento anterior à sua execução. Em todas as instruções, o formador narrava, antes da realização, as etapas do movimento e pedia atenção para determinadas partes do corpo que exigiam um controle rigoroso. Dessa forma, o aluno podia imaginar todo o movimento, antes da tentativa de execução e, ao executar, tentava se aproximar o máximo possível do movimento imaginado.

Num segundo momento, as aulas de *Técnicas Circenses* tinham como foco a utilização de alguns movimentos praticados e das acrobacias, como parte da criação cênica nas linguagens estudadas em outras disciplinas. Segundo Lecoq (2010), “O domínio técnico de todos esses movimentos acrobáticos, quedas e saltos, malabarismos e lutas, tem apenas um objetivo verdadeiro: fazer o ator reencontrar essa liberdade de movimento, predominante na criança, antes que a vida social lhe imponha outros comportamentos, mais convenientes” (*op.cit.*, p.115). Sob essa perspectiva, a atriz/ator precisa trazer novamente a espontaneidade para o seu corpo se mover, como na infância, antes de seu corpo ser influenciado, com os registros e impressões marcadas pela vida social.

Essa liberdade que Lecoq sugere, indica que os movimentos acrobáticos podem ser “acidentais” em uma cena, como resultado de uma topada em algum obstáculo, por exemplo. O Arlechino pode dar uma cambalhota depois de tanto rir, em reação a algum acontecimento na cena, e essa acrobacia se tornar um elemento da atuação.

Como referências da utilização de tais movimentos na cena, podemos citar Buster Keaton⁵⁷, cujo domínio corporal pode ser visto em suas performances cinematográficas, produzidas na década de 1920, nas quais utiliza quedas, claques e outros movimentos acrobáticos, que marcam o desenvolvimento de seus roteiros como elementos cômicos.

Da mesma forma, a disciplina no PFPJ desafia os alunos a realizar criações cujo sentido esteja na própria relação corporal e, em muitos encontros, Ronaldo pedia que observassem os movimentos que não eram fluidos nos corpos de alguns alunos,

⁵⁷ Buster Keaton foi um ator e diretor americano que se tornou mundialmente conhecido pelas suas habilidades corporais em interpretações e direções para comédias do cinema mudo no início do século XX.

sugerindo que movimentos como aqueles, um pouco confusos, poderiam ser explorados na criação de cenas de palhaços.

Obviamente, o sujeito que está por trás da máscara de palhaço precisa se empenhar para chegar ao domínio do movimento, pois, seguramente, será ela quem aparenta correr algum risco, e não o artista, pois esse "domina a técnica, sabe como arriscar-se sem correr riscos, sabe como saltar, como cair, como girar. Portanto, por mais que a ação pareça surgir do nada, ela foi anteriormente imaginada e arduamente trabalhada" (PEREIRA, 2011, p.94).

É dessa forma que os movimentos acrobáticos como parte do processo de formação na linguagem do palhaço pode contribuir para a construção de um corpo mais presente e que possua qualidades de destreza e prontidão, utilizadas não apenas por artistas que encontram nas acrobacias suas habilidades específicas, mas com o intuito de auxiliar a descobrir novas formas expressivas, localizadas numa atuação que vê no corpo o ponto de partida para a criação cênica.

Corpo e Movimento

Desde o início do Programa, além das técnicas acrobáticas, o trabalho corporal se relaciona à aprendizagem da percepção e consciência corporais. Nas primeiras turmas, Sheila Arêas era a responsável por esse trabalho, conduzindo um processo que, pelos registros, assemelhava-se a conduções de técnicas de aprendizagem na dança, associadas a práticas de somatização corporal. Da terceira turma em diante, a disciplina "Corpo e Movimento", passa a ter como base o método de "Análise de Movimento", criado por Jacques Lecoq (2010), e que se tornou a base do trabalho corporal de sua escola (*op. cit.* p.116).

A turma observada foi conduzida por Roberta Calza, que integra o grupo de professores dessa disciplina e é formada pela escola Lecoq. Roberta cursou, além dos dois anos básicos de formação, o terceiro ano, destinado a formar professores para o método e, segundo ela, esta é a única matéria do PFPJ na qual são apresentados os mesmos exercícios e práticas executadas no que Lecoq denominou por "Análise dos Movimentos", em sua escola, na França. No entanto, apesar de ser oferecido no primeiro ano do curso e o conteúdo ser exatamente o mesmo praticado pelos estudantes europeus, o tempo proposto como investigação, na escola dos

Doutores da Alegria, encerra-se em três meses e não em um ano, como acontece na escola de origem.

O início do trabalho de Lecoq se baseava no método natural de Georges Hébert, um desportista e educador físico francês, que no início do século XX desenvolveu um manual de exercícios baseado em uma filosofia que pensava o homem integrado à natureza. Para ela a natureza era apreendida como algo belo e benéfico ao ser humano.

São as lições da natureza oferecidas por essa concepção, que a percebe como boa e generosa, que constituem a base da obra de Hébert. Oficial da Marinha francesa, atua no início do século XX junto à Escola de Fuzileiros Navais de Lorient, cidade atlântica e portuária, em uma sessão que contava, em 1905, com 1.200 homens. As proposições por ele desenvolvidas e destinadas àquele grupo foram registradas no manual que escreveu em 1905,¹⁰ intitulado *L'Éducation physique raisonnée. Projet de manuel de gymnastique spécial à la Marine* (Hébert, 1905). Esse manual já contemplava características naturistas, tais como o uso sumário de roupas durante os exercícios físicos e jogos ao ar livre, a valorização da resistência corporal ao frio e ao calor, o uso dos elementos da natureza como terreno de prática de exercícios físicos e, ainda, exercícios utilitários. Ao manter e ampliar essas características, seis anos mais tarde, no livro *Code de la force*, de 1911, Hébert toma para si a natureza como uma causa e uma luta da educação física e emprega, pela primeira vez o termo “método natural”. A partir dessa obra, reorganiza princípios de seu próprio método e faz da natureza o fio condutor que irá conferir lógica e especificidade ao seu sistema. Para ele, o homem, como todo ser vivo, deve prover seu desenvolvimento integral somente pelo uso de seus meios naturais de locomoção, de trabalho e de defesa. Ele é, além do mais, organizado para viver ao ar livre com esse revestimento natural que é a pele (HÉBERT *Apud* SOARES, 2014, p.154).

Para Soares (*Idem*, 2003, p.24), a noção de natureza encontrada em Georges Hébert é influenciada por um ideário de natureza imaginado um século antes e que pode ser encontrado na obra de Rousseau “como um lugar ‘sagrado’, propondo assim outras interações dos humanos entre si e no ambiente natural”,

O Século das Luzes e as ideias de pensadores como Rousseau e sua insistência sobre os benefícios da natureza na educação e na prevenção da saúde e cura de indivíduos lança sementes que, um século mais tarde, nascerão no interior de um pensamento médico interessado em compreender a problemática da saúde e das curas por meio do sol, do ar puro, das águas. (*Idem*, 2014, p.153)

Para Lecoq o método partia de ações simples e orgânicas como puxar, empurrar, escalar, andar, correr, saltar, levantar, carregar, atacar, defender-se, nadar,

cujas propriedades imprimiam sensações físicas no corpo, onde se inseriam as emoções (LECOQ, 2010), pois, “no teatro, realizar um movimento nunca é um ato mecânico, mas um gesto *justificado*” (*Ibidem*, p.110). Nesta metodologia, a ideia de um movimento “justo”, ou não, se contrapõe à de “juízo”, de certo ou errado e, na medida em que se observa e se analisa o gesto, o corpo à serviço da cena em sua potência e expressão, dando vazão à sensibilidade de um acontecimento interno, se apreende um conhecimento, que é a base indispensável para a interpretação” (*Ibidem*, p.117).

Ao manter seu fascínio pela investigação dos movimentos naturais do corpo, Lecoq afirma que toda e qualquer situação teatral é organizada pelas leis do movimento - visto como uma “dinâmica” - e, o que lhe interessava era encontrar as relações de ritmos, espaços e forças baseadas no aprendizado nas leis do movimento: equilíbrio, desequilíbrio, oposição, alternância, compensação, ação e reação. Segundo ele, o trabalho da análise dos movimentos pode ser resumido através dos seguintes princípios, considerados em sua pedagogia como “leis genéricas”:

1. não há ação sem reação;
2. o movimento é contínuo, ele avança sem parar;
3. o movimento sempre provém de um desequilíbrio em busca do equilíbrio;
4. o próprio equilíbrio está em movimento
5. não há movimento sem ponto fixo
6. o movimento evidencia o ponto fixo
7. o ponto fixo também está em movimento

(*Ibidem*, p.140)

Partindo de três movimentos naturais de ondulação, ondulação invertida e eclosão que, para ele, estavam presentes não apenas no corpo como na natureza, e definindo-os como “movimentos naturais da vida” (*Ibidem*, p.117), Lecoq os classifica como as três principais vias de sua pedagogia:

A eclosão corresponde à máscara neutra; a ondulação, à máscara expressiva, em sua primeira imagem; a ondulação invertida remete à contra-máscara. Esses movimentos resumem em si três posições dramáticas: estar com, ser a favor, ser contra. (p.118-119)

Os movimentos de *ondulação*, *ondulação invertida* e *eclosão* são, portanto, para ele os movimentos de base. A *ondulação*, é considerada como o primeiro

movimento do ser humano e das locomoções e direciona-se de um ponto de apoio até o ponto de aplicação; o segundo, a *ondulação invertida* tem características inversas, e pode ser lido como uma reação a outro movimento; e o terceiro, a *eclosão* tem o centro do corpo como sua origem.

No registro de parte da primeira aula de “Corpo e Movimento” conduzido por Roberta com a sétima turma, no ano de 2016, podemos perceber a relação entre as ações físicas, inspiradas no método natural de Georges Hébert, e a sequência de experimentações dos movimentos de ondulação e eclosão, com os alunos do PFPJ, no primeiro semestre:

Início do trabalho físico. (...) Aquecem o espaço entorno, com movimentos de puxar, empurrar, lançar, puxar. Exploram diferentes planos. Fazem pausa com uma atitude. Pesquisam a tradução física do movimento de ONDULAÇÃO. Iniciam pela flexão rápida dos joelhos, buscam um pequeno desequilíbrio a partir da bacia. Experimentam em duplas. Depois, experimentam o desequilíbrio, em duplas, a partir do peito e da cabeça. Partem do princípio de ataque. Ocorre na coluna, refletindo no corpo todo. Joelho flexiona, bacia, peito, cabeça, braços que descem até o limite, cabeça entra. Movimento contínuo. Fazem pausa, Roberta indica que eles pesquisem o movimento da respiração dentro da ondulação. Juntos, experimentam inspiração e expiração em diferentes momentos do movimento.

Repetem mais vezes o movimento. Roberta faz relação do movimento com envelhecimento, infância e crescimento. Fala sobre o trabalho do palhaço ser essencialmente físico, sobre o palhaço trabalhar no controle total do corpo e da respiração. Fala sobre a busca da inteligência física dentro da improvisação.

Pesquisam movimento de ECLOSÃO (...) pés formando 90°, braços na altura dos ombros, bacia encaixada. Flexionam os joelhos, indo até o plano baixo, ao mesmo tempo em que “abraçam” o espaço com os braços. Inspiram na pausa no plano baixo, expiram na pausa no plano alto. (Registro)⁵⁸

Após passar pelos movimentos de base, os alunos trabalham qualidades corporais, partindo do limite máximo da expansão para uma versão mínima destes, buscando o desequilíbrio para se chegar ao impulso do movimento. "Os grandes princípios dos tratamentos técnicos são: aumento e diminuição, equilíbrio e respiração, desequilíbrio e progressão." (LECOQ, *op. cit.*, p.21). Tais variações permitem a exploração de diferentes qualidades expressivas e podem ser utilizadas

⁵⁸ Trecho retirado de registro de aulas, transcrito por Amanda Schimitz, em fevereiro de 2016, pertencente aos arquivos da instituição Doutores da Alegria.

em todos os movimentos de base, nas ações físicas e, posteriormente, na interpretação.

No estudo da análise do movimento encontramos também a sequência de “atitudes”, que são um repertório de nove gestos em pausa, realizadas em sequência. Para Lecoq (*Ibidem*) uma “atitude” aparece quando levamos o movimento até seu limite e a sequência é realizada com os alunos trabalhando resistência, tônus e respiração já que o corpo todo precisa estar vivo, em cada posição.

Em seguida, a partir de sequências precisas e definidas, a prática tem por objetivo investigar as possibilidades de economia do movimento, ou seja, encontrar o tônus necessário para se executar uma ação física, como levantar, abrir uma mala, fechar uma porta. Como repertório gestual são treinados os gestos dos “grandes ofícios” – como o barqueiro e o lenhador, por exemplo - e as “grandes modalidades esportivas” – como o halterofilismo, por exemplo, através de sequências fixas de atitudes, que são transmitidas pelo formador com a exigência de que os alunos executem estes gestos com precisão. Lecoq denomina esse trabalho de “mímica da ação” e um exemplo é “a sequência da parede”, constituída de 57 atitudes:

Você está sendo perseguido numa cidade e esconde-se embaixo de uma marquise numa rua sem saída. A pessoa que o persegue passa na sua frente e não o vê. Sua única saída é um muro, do outro lado da rua, que você deve pular. Você se lança em direção a ele, escala-o e salta do outro lado. Infelizmente, seu perseguidor o viu e já está ali à sua espera! (*Ibidem*, p.128)

Apesar da sequência apresentar várias ações físicas, relacionadas a uma situação específica, os alunos devem, primeiramente, aprender a executar a sequência de “atitudes” precisas que a compõe. Abaixo temos o exemplo do gesto chamado “*Tornique*”, em uma aula da sétima turma, do PFPJ, que tem como base a “atitude” do Samurai. Através desse trecho é possível observarmos como sua execução parte de uma imagem corporal, sem buscar apoios numa possível interpretação do gesto pelo aluno:

Roberta mostra ao grupo novo movimento: TORNIQUE.
Giro no eixo, a partir da atitude do SAMURAI, imagem de um chute lateral com uma das pernas. Braços abertos nas diagonais baixas. Apoio no metatarso. Olhar vai junto com o movimento.

O grupo experimenta inicialmente o movimento grande, como um educativo para o Tornique. (Registro oral) ⁵⁹

A última etapa de desenvolvimento da disciplina é dedicada ao estudo das dinâmicas da natureza e suas matérias, e os alunos experimentam em seus corpos as qualidades e características dos quatro elementos: fogo, terra, ar e água. Neste momento, as atitudes dos animais também são um campo de observação e investigação, e o objetivo é encontrar movimentos orgânicos e naturais.

Assim, podemos perceber que, a consciência corporal, no PFPJ, sendo ofertada no início do curso através dessa disciplina, é vista como conhecimento necessário para que o aluno passe para a próxima etapa do trabalho, onde entrará em contato com as máscaras, seja a máscara neutra, uma máscara voltada para o treinamento de uma pré-expressividade na atuação ou as máscaras expressivas que serão encontradas nas disciplinas *Commedia Dell'Arte* e Comédia Humana, até a chegada da máscara do palhaço.

Máscara Neutra

Por seus fins didáticos, e por ser considerada um instrumento para desenvolver o trabalho físico e expressivo do ator a *máscara neutra*⁶⁰ é a primeira técnica a ser estudada na “Pedagogia das Máscaras”. De acordo com Lecoq,

A máscara neutra é um objeto particular. É um rosto dito *neutro*, em equilíbrio, que propõe a sensação física da calma. Esse objeto colocado no rosto deve servir para que se sinta o *estado de neutralidade* que precede a ação, em estado de receptividade ao que nos cerca, sem conflito interior. Trata-se de uma máscara de referência, uma máscara de fundo, uma máscara de apoio a todas as outras máscaras. (LECOQ, *op. cit.*, p.69)

⁵⁹ Trecho de Registro da aula “Corpo e Movimento”, escrito por Amanda Schimitz, em março de 2016. Arquivo Doutores da Alegria.

⁶⁰ Inicialmente chamada de “máscara nobre” (SARTORI, *op. cit.*, p.183), por Jacques Copeau, o termo “Máscara Neutra” foi introduzido por Jacques Lecoq, que deu continuidade à essa técnica, aprofundando sua estratégia de utilização e considerando-a um dos pontos centrais de sua pedagogia. Foi o escultor, Amleto Sartori, em 1948, com quem Lecoq trabalhou na busca pelas máscaras “sem expressão”, o responsável por confeccionar os modelos utilizados por ele em sua escola.

Os responsáveis pela disciplina, ao longo da trajetória do curso foram artistas que vivenciaram a máscara neutra na escola francesa: Cida Almeida, Luciana Viacava e Nereu Afonso – estes últimos integrantes dos Doutores da Alegria.

Para Luciana Viacava, a máscara propicia trabalhar “a economia de movimentos, a presença do ator e o espaço que o circunda; um estado de receptividade ao entorno, sem conflito interior”⁶¹. Por este estado, entende-se que “o gesto, o corpo, a situação, a relação com os outros corpos e movimentos deveriam, sozinhos, dar um sentido e um sentimento à máscara estática, absorta e limpidamente vazia.” (SARTORI, *op. cit.*, p.115).

Analisando os registros produzidos pelas assistentes, em 2014, quando a disciplina possuía orientação de Luciana Viacava; e 2016, quando estava sob orientação de Nereu Afonso, é possível perceber procedimentos metodológicos análogos, que correspondem à proposta pedagógica vivenciada por ambos na Escola Internacional de Teatro Jacques Lecoq.

Inicialmente, os alunos vestem a máscara pela primeira vez e são instruídos à forma de manipulá-la, com o devido respeito com o instrumento de trabalho. As sensações que o uso da máscara evoca em quem a está utilizando são bastante particulares e os formadores buscam que, após o uso, os alunos compartilhem suas sensações.

Todas essas impressões, manifestadas diretamente após a primeira experiência, dispensam qualquer comentário. Elas são justas. Deixo que falem. Não se deve dizer como fazer para interpretar bem sob a máscara neutra. Um técnico poderia fazê-lo, mas um pedagogo não se permite. Dizer aos alunos seria o melhor meio para eles não conseguirem mais usá-la. Ficariam demasiado preocupados com seu uso correto, quando, antes de tudo, deveriam vivenciar sensações. (LECOQ, *op. cit.*, p.72)

Como os lábios são cobertos, não há a possibilidade da fala durante o uso da máscara e, desse modo, sua utilização convida aos alunos a experimentar o silêncio, permitindo que o corpo se torne a própria sensação e, o mais importante, expresse fisicamente tais sensações, evitando que sejam “representadas”. Ao contrário, as sensações devem estar presentes e vivas no corpo, através de movimentos e gestos capazes de conter, neles mesmos (ou *em si*), o sentido das próprias ações.

⁶¹ Trecho retirado de relatório de aulas escrito por Luciana Viacava em 2008, pertencente aos arquivos da instituição Doutores da Alegria.

Após a primeira experiência o primeiro tema a ser desenvolvido pelos alunos é o “despertar da máscara”. Perguntas como "O que a máscara pode fazer?" Ou "Como ela pode se movimentar?" provocam os alunos a vivenciarem o momento em que acordam e descobrem a si mesmos e seus próprios corpos. Como em todos os temas a serem desenvolvidos nesta disciplina, este também não possui uma explicação prévia, ampliando o espaço improvisacional em que cada aluno tem a liberdade de vivenciar tais sensações a partir de sua própria experimentação criativa.

O tema “Adeus ao navio” é um exemplo que busca estudar a dinâmica da despedida. O trecho a seguir mostra a utilização destes dois temas, por Luciana Viacava, em uma das aulas de “máscara neutra”, para a sexta turma, do PFPJ:

Exercício: De três em três colocam a máscara neutra, viram-se, deitam-se, fazem o despertar da máscara, ficam de pé, caminham por um nevoeiro (tirando a neblina da frente do rosto, depois da neblina chegam em uma lado, onde pegam uma pedra e lançam para o lago. Exercício 2: A despedida do barco. Viram-se e vão se despedir de alguém amado, mas o barco já está partindo, então correm até a ponta do píer e acenam para o barco. Lúcia pede que eles pensem na suspensão e na queda. (MOURA, 2014. Registro oral)⁶²

A suspensão é o estado de tônus e presença exigido pelo uso da máscara, um estado de alerta, um estado máximo de atenção. Para provocar a experiência desse estado, Nereu pede aos alunos que se imaginem caça e caçador, num estado de presença permanente.

Este estado é um dos sete níveis de tensão estabelecido na pedagogia de Lecoq (2010), denominados como "subdescontração", em que encontramos o máximo de movimento e o mínimo de tensão; a "descontração" ou "estado de férias", no qual o corpo apresenta um estado de relaxamento e descontração; o corpo “econômico”, que sugere apenas a tensão necessária para a execução de determinada ação; o corpo “sustentado” (“suspensão”) que, além do que já falamos acima, demonstra um interesse, um estado de descoberta; “Primeira tensão muscular” (“decisão”), que pressupõe a ação que inicia, o estado da ação pura e clara; “Segunda tensão muscular”, que pressupõe um corpo em cólera, é o estado do *jogo* das máscaras

⁶² Trecho retirado de registro de aulas, transcrito por Melina Marchetti de Moura, em maio de 2014, pertencente aos arquivos da instituição Doutores da Alegria.

expressivas e “Terceira Tensão Muscular”, na qual o gesto, lento, encontra uma profunda resistência para sua execução⁶³.

Um dos principais temas de exercício vivenciados com a “máscara neutra” é a “Viagem Elemental”:

Ao nascer do dia, vocês saem do mar e descobrem, ao longe, uma floresta, para onde vão se dirigir. Vocês cruzam a areia da praia, e depois entram na floresta. Ali, em meio a árvores e outras plantas, que progressivamente vão se tornando cada vez mais densas, vocês buscam a saída. De repente, uma surpresa: vocês saem da floresta e encontram uma montanha. Vocês 'absorvem' a imagem dessa montanha, depois se põem a subi-la; os primeiros aclives, suaves, até os rochedos, chegando até a parede vertical, que é preciso escalar grimpando. No topo da montanha, descortina-se uma vasta paisagem: um rio que atravessa um vale, mais adiante a planície e, por fim, no fundo, o deserto. Vocês descem a montanha, atravessam a correnteza do rio, andam na planície, cruzam o deserto e, ao final, o sol se põe. (LECOQ, op. cit., p.75)

O mesmo tema vivenciado por alunos do PFPJ lhes trouxe questionamentos sobre como tornar os movimentos mais orgânicos ou como perceber os movimentos da máscara estando dentro do *jogo*, outros alunos perceberam como racionalizavam demais durante o exercício, impedindo que o corpo pudesse se transformar ‘nas próprias imagens’.

Essa ideia do corpo se tornar a própria imagem é a terceira fase do trabalho, onde busca-se a “identificação”. O trabalho é feito à princípio, com os elementos ar, fogo, terra e água, transpostos em materialidades que estejam em movimento, a partir delas, ou seja, ao trabalhar ‘o ar’, é possível também trabalhar ‘a folha’ ou ‘o furacão’. A “transposição” ou “transferência” é a sequência dessa proposta pedagógica, que se utiliza de todo o trabalho anterior para se chegar às finalidades expressivas. “A meta é atingir um nível de transposição teatral, fora da interpretação realista” (*Ibidem*, p.79).

Esses são apenas alguns exemplos do trabalho desenvolvido na passagem pelo estudo da máscara neutra, que busca uma presença cênica

⁶³ Os nomes escolhidos para este trabalho foram retirados do texto “O Movimento com M maiúsculo”, que integra a obra “Le Théâtre du Geste”, organizado por Lecoq, em 1987, traduzido por Robert Mallet e disponibilizado no site do Grupo Tempo, um grupo teatral brasileiro fundado em 1992 e dirigido por Robert Mallet, este tendo estudado por anos com a diretora gaúcha Maria Helena Lopes, que frequentou a escola de Lecoq, em Paris, de 1978 a 1980.

viva e uma percepção aguçada dos corpos, sendo vista como um instrumento pedagógico substancial para as próximas máscaras que virão.

Commedia Dell'Arte

A *Commedia dell'Arte* inicia a trajetória das máscaras expressivas no PFPJ e se destaca como ferramenta formativa pelo domínio corporal de gestos ampliados e precisos, aliada à uma agilidade de movimentação estruturalmente coreográfica.

As aparições desta linguagem foram originalmente registradas na Itália, entre os séculos XVI e XVIII, e passaram a designar as cias que começavam a se organizar profissionalmente, vivendo o teatro como um ofício. É conhecido o registro do primeiro estatuto de uma cia profissional, datado de 1545. As apresentações aconteciam em praças e feiras e os atores utilizavam máscaras, cujas linhas de expressão, bem marcadas e definidas, lembravam tipos populares e caracterizavam-se em máscaras específicas como *Arlecchinos*, *Brighellas*, *Zannis*, *Pantalones*, *Capitanos*, *Dottores*, *Tartaglias*, *Puncinellas*, dentre outros. Cada uma destas máscaras satirizava a sociedade italiana da época e possuía uma forma de andar, agir e de se relacionar.

A improvisação era um dos aspectos centrais dessa linguagem, uma vez que, tradicionalmente, as cias se organizavam a partir de roteiros, ao invés de textos, chamados de *Canovaccio*, os quais formavam a base para os espetáculos. No entanto, é importante destacar que a menção à improvisação aqui não sugere a aparente liberdade que tal palavra, equivocadamente, remete. Quanto a isso, Roberto Tessari⁶⁴ (Registro oral) enfatizou os intensivos estudos realizados pelos atores, que criavam um repertório pessoal a partir de materiais diversos, como por exemplo, o estudo de tratados científicos para a criação de textos do Dottore, uma máscara que ostenta seu poder a partir do suposto conhecimento acadêmico que é proferido em discursos intermináveis e incompreensíveis.

cada ator ia se especializando mais e mais num tipo, num personagem, e ia compilando uma série de materiais por escrito, um, digamos assim, "repertório próprio", para ser utilizado em cena,

⁶⁴ Registro oral do curso "*La Commedia Dell'Arte e Il teatro cômico di piazza dei ciarlatani tra Cinque e Settecento*", proferida por Roberto Tessari, na Universidade Estadual de São Paulo – UNESP, de 29.09.2014 a 09.10.2014, na qual participei como aluna ouvinte. Transcrição da autora.

conforme o momento e a repetição das situações o permitissem. (SCALA, 2003, p.28)

Foram as aspirações teatrais do movimento simbolista, através do interesse por um trabalho de atuação distanciada das técnicas realistas, que impulsionaram vários artistas a estudar as máscaras e a convenção da *Commedia dell'Arte* no início do século XX. Segundo Tessari, para a atmosfera pós-simbolista, o modelo desta linguagem tornava-se

exemplo privilegiado de uma energia expressiva mantida pelos atores ao mesmo tempo criativos e 'supermarionetistas', baseada em uma linguagem livre de fato de qualquer hipoteca literária, resolvida em tipologias de perfeita síntese entre abstrações arquetípicas e corporidade 'popular' capaz de envolver, em grau máximo, os espectadores. Não pode espantar, portanto, que a maior parte dos grandes diretores de vanguarda ou inovadores do primeiro século XX – de Gordon Craig a Meyerhold, de Vagtangov a Mas Reinhardt, de Alexander Tairov a Jacques Copeau – detiveram-se longamente, tanto em nível de estudo quanto em plano de experimentações práticas, ao redor do velho 'teatro à italiana'. (SARTORI, *op. cit.*, p.110)

A *Commedia dell'Arte* foi definida como disciplina do primeiro ano com a inclusão no PFPJ, e teve como formadores: Heraldo Firmino, Soraya Saide, Marcelo Colavito e Fernando Martins, este último pesquisador da linguagem da máscaras e fundador do Centro de Pesquisa da Máscara em São Paulo, ministrando a disciplina no ano de 2014.

O processo de aprendizagem com as máscaras se inicia com a informação sobre cada uma delas, o conhecimento através do tato – geralmente são confeccionadas de couro ou de papel, através da técnica de empapelamento – permite observar suas texturas e linhas de expressão. Os formadores conduzem o trabalho de aproximação com a máscara dando ênfase à percepção que os traços sugerem, como indicam as características da máscara, e convida os alunos a experimentar corporalmente, posições e movimentos que lhes pareçam apropriadas ou "justas"⁶⁵ e que correspondam à observação que fizeram de cada máscara. Tanto Heraldo como Soraya conduziam os alunos a observarem, durante seu trajeto até o aula o eixo corporal, em pessoas diferentes. Essas características são trazidas por eles, buscando transpor para os próprios corpos as especificidades observadas que, a pedido dos formadores, são exageradas e distorcidas para um trabalho cênico.

⁶⁵ Termo utilizado por Jacques Lecoq.

As máscaras são divididas entre os Magníficos – que representam os patrões, mais velhos e "costumam ser notadamente ridículos, por estarem apaixonados e por serem avarentos, tenazes, desconfiados e viciosos." (SCALA *apud* PERRUCCI, *op. cit.*, p.22). Cada um deles, possui um eixo corporal específico como o Tartaglia, com sua base mais próxima do chão, o Pantalone, em uma posição intermediária, e o Dottore, que tem um eixo mais estendido, apresentando uma curvatura exacerbada para trás, até chegar ao Capitano, exuberante e rígido com um eixo verticalizado; os Zanni – máscaras dos servos – cuja destreza exige uma base mais aberta e um ritmo físico acelerado; e, por último, os Enamorados – os jovens amantes – que apesar de não portarem máscaras possuem, igualmente, convenções em seus movimentos, leveza, delicadeza, uma certa fidalguia e nobreza.

Nos cursos de Heraldo Firmino e Soraya Saide observamos um padrão, ao escolherem adentrar o estudo das máscaras através dos *Magníficos*, ou patrões, entretanto, a condução de Fernando Martins, teve início com o estudo das máscaras do *Zanni*, ou seja, os servos. Além disso, algumas outras especificidades de cada condução, podem ser observadas ao analisarmos os dois processos.

Fernando chamava as expressões características de cada máscara de "modelo gestual", definindo para os alunos a expressão como "o modo como a vida é descrito a partir do movimento da máscara" (Registro oral⁶⁶). Dessa forma o treinamento corporal proposto por ele objetivava o desenvolvimento de força e resistência corporal, e utilizava, dentre outros exercícios, de procedimentos de decupagem e decomposição⁶⁷, utilizados na mímica corporal dramática de Étienne Decroux⁶⁸.

Heraldo e Soraya conduziam o aluno a descobrir possíveis traduções das máscaras italianas em nosso país, a partir da aproximação com tipos populares. De acordo com Soraya, esta já era uma preocupação de Zigrino, ao dirigir o espetáculo "O Arranca Dentes", na Escola de Arte Dramática, em 1985, ao tentar encontrar características regionais análogas às que constituíam as bases das personagens italianas, pois, para ele desta forma seria possível realizar uma espécie de tradução

⁶⁶ Trecho extraído do registro das aulas de *Commedia Dell'Arte*, ministradas por Fernando Martins, no PFPJ, redigido pela autora em agosto de 2016. Arquivo dos Doutores da Alegria.

⁶⁷ Um dos procedimentos da mímica de Decroux consiste em dividir o corpo em partes para a execução dos movimentos.

⁶⁸ Étienne Decroux foi um artista francês, discípulo de Jacques Copeau, que ficou conhecido pela sistematização da Mímica Corporal Dramática.

das naturezas dessas figuras e encontra outros significados para o público. Uma das tentativas de aproximação no espetáculo citado pode ser encontrada na figura do *Arlecchino*, cuja personagem foi concebida combinando características nordestinas, tanto no sotaque, quanto na movimentação. Heraldo traz essas mesmas referências de seu aprendizado com Tiche Vianna, na ELT, que costumava trabalhar a máscara do Brigueira, por exemplo, a partir de uma analogia ao “malandro carioca”.

Nesta disciplina, as aulas práticas são acompanhadas por aulas teóricas sobre a *Commedia Della'Arte*, porém estas se constituem como uma disciplina à parte, e foram conduzidas, ao longo desses anos, por Leslye Revely e Sabryna Mato Grosso e, pontualmente por Ivanildo Piccoli⁶⁹, que participou junto com Heraldo da montagem *O Brando*, dirigido por Tiche Viana na Escola Livre de Teatro.

Das abordagens práticas e teóricas, alinhadas, surge a construção de um *canovaccio*, realizado pelos próprios alunos e apresentado como um exercício cênico, em espaços como praças públicas ou espaços abertos. Ao longo destes anos os exercícios cênicos ora foram inspirados nos *canovacci* italianos registrados por Flamínio Scala, ora se utilizaram de obras shakespearianas, como inspiração para a criação de novos roteiros. Neste sentido podemos reconhecer que a disciplina estabelece um marco na trajetória pedagógica dos alunos, por experimentarem um processo de criação e improvisação no qual os jovens têm a possibilidade de compartilhar suas descobertas com o público, portando uma máscara, pela primeira vez.

Findada a etapa de estudo a partir da tradição da *Commedia Dell'Arte*, os alunos passam a investigar outras possibilidades de máscaras cujas características não estão convencionadas em personagens e gestos já conhecidos. Assim, eles são convidados a criar e confeccionar uma máscara pessoal que será referência para o trabalho na próxima disciplina.

Comédia Humana

O termo *Comédia Humana* era utilizado por Jacques Lecoq em sua escola para demonstrar sua opção em trabalhar com as máscaras de *Commedia dell'Arte* sem a

⁶⁹ Ivanildo Piccoli é Professor Doutor da Universidade Federal de Alagoas e fez parte da montagem “O Brando”, dirigido por Tiche Vianna, na Escola Livre de Teatro, em Santo André, como ator e integrante da equipe de dramaturgia.

preocupação em reproduzir os personagens arquetípicos e os gestos tradicionais dessa linguagem. Segundo Lecoq (*op. cit.*), ainda que a *Commedia dell'Arte* estivesse presente desde o início da criação de sua escola, ao longo do tempo, ele começa a se incomodar com as reproduções mecânicas de determinadas formas apresentadas pelos alunos, que empobreciam a figura. Passou a desejar compreender a linguagem da máscara como “fenômeno em si”, investigando o que estrutura essa convenção e a tornava tão potente. A partir de então, abandonou o termo *Commedia dell'Arte*, bem como suas formas mais tradicionais, e passou a utilizar o termo “Comédia Humana”.

Assim como na escola francesa, as aulas de “Comédia Humana”, do PFPJ, iniciam com a confecção pelos próprios alunos, de meias máscaras. Luciana Viacava e Roberta Calza foram as formadoras desta disciplina ao longo dos anos, contaram com a colaboração de Denise Guilherme, Alessandra Siqueira e Fernando Martins, responsáveis por ensinar aos alunos as técnicas para a confecção de suas máscaras.

Um molde de gesso feito no próprio rosto do aluno é a base para a criação de uma máscara, que serve de referência para o segundo molde, feito com argila e com a ajuda de alguns objetos, no qual se esculpe uma nova face, exagerando determinadas características. Na etapa seguinte um outro molde de gesso é criado e a partir da técnica do empapelamento –feita a partir da colagem de vários pequenos pedaços rasgados de papel, que são pincelados com uma mistura de água e cola branca, que precisam secar para o início de uma nova camada – São necessárias três camadas para que a máscara fique em uma consistência firme e, findado o processo de empapelamento, é a hora de cortar as áreas dos olhos e finalizar a máscara, ocupando-se do acabamento artístico.

Esse processo artesanal traz, para cada máscara, resultados expressivos inesperados, não sendo possível saber como será antes da finalização. O processo de atuação se inicia com a observação das linhas e formas de expressão que surgiram nas máscaras e da investigação de movimentos que se ajustem a elas. Esses movimentos se tornarão o ponto de onde parte a exploração cênica com a máscara e precisam ser descobertos, mais uma vez, sem a relação dualista de ‘certo ou errado’, encontrando movimentos que pareçam “justos” ou que aparentam trazer vida à cada uma delas.

Um dos primeiros exercícios com a máscara, portanto, é justamente o de experimentá-la diante do restante da turma, que se estabelece como público, e que tem o papel de auxiliar a investigação, na medida em que, é a partir da reação do

público a determinados movimentos feitos pelo ator ou atriz que porta a máscara, que se convencionam alguns movimentos de base e que são eleitos como a forma 'justa' para cada máscara. Neste processo, os alunos podem experimentar e jogar com as máscaras dos colegas e, assim, a turma passa a criar uma convenção coletiva própria, que sempre pode ser alterada, caso sejam descobertas novas possibilidades mais interessantes durante as experimentações.

Uma característica distinta do que acontece na Escola Internacional de Teatro Jacques Lecoq, entre a forma como se dá o aprendizado dessa linguagem na escola francesa e no PFPJ, pode ser observada na inversão da ordem de apresentação das máscaras de *Commedia dell'Arte*. Enquanto no PFPJ, os alunos partem do aprendizado da tradição, explorando as máscaras de *Commedia dell'Arte*, para depois experimentarem outras possibilidades de criação contemporâneas para as máscaras nesta disciplina, na escola francesa, os alunos partem da criação de máscaras individuais, para depois serem apresentados a algumas máscaras da tradição italiana, conforme Lecoq nos esclarece:

Inicialmente, peço aos alunos que fabriquem suas próprias meias-máscaras. A primeira instrução é a de realizar a meia-máscara de um personagem que gostariam de interpretar, sem nenhuma referência à *Commedia dell'Arte*. A partir de máscaras muito simples, progressivamente eles adicionam um nariz, uma cor, um bigode... Descobrimos juntos o possível jogo dessas máscaras, suas características, as ligações que elas podem ter umas com as outras. É apenas num segundo momento que trago as máscaras tradicionais da *Commedia dell'Arte*: Arlequim e Pantalone, e também Briguella, Capitão, Doutor, Tartália... (LECOQ, *op. cit.*, p.170)

Esta inversão nos dá algumas pistas importantes no que diz respeito às escolhas presentes na prática pedagógica do Programa, porque aponta um caminho de pensamento para a aprendizagem nestas máscaras, que vai se repetir, mais adiante, na trajetória escolhida para a aprendizagem do palhaço, uma vez que apresenta, primeiramente, formas mais definidas aos alunos, ao estudarem os gestos e movimentações de cada máscara da *Commedia Dell'Arte* para depois provocá-los a desconstruí-las, numa investigação mais autoral a partir das meias máscaras expressivas.

Assemelha-se a este processo, a escolha por estudar o palhaço partindo do estudo da tradição de entradas e reprises de palhaços circenses e de figuras populares brasileiras, para depois os alunos serem provocados a construírem suas

próprias figuras, como veremos mais adiante. Importa-nos aqui, observar no reconhecimento destas escolhas características relevantes que dizem respeito à forma de pensar o processo de formação na linguagem.

Culturas Populares Brasileiras

As formas tradicionais integram as pesquisas artísticas desenvolvidas por Heraldo Firmino em sua companhia Baitaclã, desde 1997, e ele trouxe para o Programa de Formação de Palhaço para Jovens a proposição de investigar a relação entre a figura do brincante, presente nestes folguedos populares, e a figura do palhaço dentro de uma proposta formativa nesta máscara.

São muitos os diálogos possíveis entre a figura do palhaço e a do brincante e faz parte dessa disciplina identificar os elementos cômicos presentes em algumas festividades populares de nosso país. Os formadores buscam instigar os alunos a se aproximarem da corporeidade e dos movimentos presentes nas músicas e danças tradicionais existentes em diversas regiões, como o Reisado, o Bumba-Meu-Boi, o Coco de Roda e o Cavalo-Marinho, cujas manifestações, geralmente de origem rural, representam uma resistência silenciosa de povos negros e indígenas às imposições culturais dos colonizadores europeus, agregando às práticas estrangeiras, seus próprios valores.

Alício Amaral e Juliana Pardo, integrantes da cia. Mundu Rodá de Teatro Físico e Dança, fundada em 2000, em São Bernardo do Campo (SP), foram formadores dessa disciplina, ao lado de nomes como Sabryna Mato Grosso, integrante da Cia Baitaclã e Flaira Ferro, dançarina recifense que, desde muito jovem, tem o frevo e os carnavais pernambucanos como uma de suas principais influências artísticas.

Abaixo podemos ver um exemplo de como Juliana Pardo relacionou as experiências corporais nas aulas de cultura popular com a prontidão solicitada pelas máscaras, bem como citou o jogo existente nesse aprendizado associando-o ao desenvolvimento necessário à atuação cênica nessas linguagens:

As aulas são pesadas, aquecimentos intensos, suor a jorrar dos corpos mal acostumados. Começamos do começo e o Alício e a Juliana sempre dando atenção especial às dificuldades de cada um.

No mergulhão ficou bastante evidente que terão que suar a camisa para alcançarem uma prontidão muito necessária às máscaras que virão e acredito que o Cavalo Marinho ajudará muito pra isso.

E conforme foram aprendendo, tudo foi sendo exigido a mais, mais qualidade, mais empenho, mais gás!

Também trabalharam espaço para o *jogo*, para cena, abrindo o *jogo* e o olhar. Um trabalho de bastão onde mais do que o *jogo* o importante era o trabalho do olhar. Tudo é imantando nessa dança, nada é feito por acaso, nenhum detalhe é desperdiçado. Brincando com algumas caretas, perceberam que as caretas e atitudes que vem do centro! A careta vem do centro e não da face. Tudo é além, é maior e é.

(AMARAL; PARDO, 2008. Registro oral)⁷⁰

Heraldo Firmino conta que, desde o processo de criação de “O Brando”, na ELT, onde foi estimulado por Tiche Vianna a encontrar relações entre as máscaras italianas com tipos característicos brasileiros, passou a associar os gestos rápidos encontrados em danças brasileiras como o frevo, por exemplo, com a forma de posicionar os pés, intercalando pontas e calcanhares em movimentos ágeis e precisos, aos gestuais característicos do Arlechino, passando, também, a identificar relações do *jogo* presente nas festividades com as máscaras.

Podemos observar que nestas manifestações populares há convenções gestuais a serem seguidas, assim como ocorrem com as máscaras. E assim como a máscara exige um estado de prontidão, físico e psíquico, tais danças revelam um estado de *jogo* constante e pautam-se na relação entre os dançarinos.

A cada batida do tambor, os alunos devem realizar um movimento. Sabryna começa a tocar o ritmo do coco. Pra cada batida, pede um pé no chão. Forma-se a roda.

Em roda, os alunos são apresentados à história de como surgiu o coco, a origem da dança. Há várias formas de coco, como o coco de zambeiro, que lembra mais a dança da capoeira. O coco que dançaram é chamado de coco da umbigada. Em alguns lugares é dançado com tamanco de madeira para fazer a batida. Trabalha-se muito o trupé no coco, que são variações de pisadas, dando outras tonalidades. Outra coisa que existe nessa dança é a pessoa que puxa e outros que respondem. Os instrumentos básicos tocados no coco são a alfaia, pandeiro e o ganzá. (Registro oral)⁷¹

⁷⁰ Trecho extraído de relatório de aulas de Cavalo Marinho e Danças da Cultura Popular Brasileira, por Alício Amaral e Juliana Pardo, em agosto de 2008, pertencente ao arquivo da instituição Doutores da Alegria.

⁷¹ Trecho extraído de registro de aulas escrito pela autora, em agosto de 2014, pertencente aos

Outra característica importante é a utilização de máscaras nas manifestações, bem como a figura do palhaço presente em tais expressões populares, com é o caso do Mateus, um dos personagens centrais da Folia de Reis. “O Mateus representa o mundo invertido. Parodia com galhofa todos os rituais, sejam religiosos ou guerreiros do Reisado” (JUNIOR *apud* BARROSO, 2006, p.77).

Vilma Campos Leite e Ivanildo Piccoli⁷² foram alunos da primeira turma de formação da Escola Livre de Teatro, ao lado de Heraldo, e também associam em suas pesquisas a tradição europeia das máscaras, relacionando-as às máscaras presentes nas expressões e festividades populares brasileiras. As comparações entre as figuras cômicas dos folguedos e manifestações populares com o palhaço é muito bem documentada nas pesquisas de Ivanildo.

Percebendo a dificuldade dos estudantes em vivenciar a figura do palhaço de forma plena e, a partir de sua experiência com a utilização de máscaras expressivas, Vilma compara a máscara do palhaço a outras máscaras encontradas em manifestações populares brasileiras como o palhaço das Folias de Reis, e Mateus e Bastião do Bumba-meu-Boi e Cavalo Marinho.

A dificuldade que tenho percebido no processo com os estudantes é justamente o como acionar essas máscaras de maneira orgânica. Ao terem contato com a iconografia de séculos anteriores, por mais que eu siga o caminho que aprendi com Tiche Vianna, de trazer a aprendizagem para o contexto do grupo, há uma tendência, entre os atores em formação, de reproduzirem as posturas da máscara em seus aspectos técnicos, mas sem uma apropriação mais flexível no exercício de cada uma delas. (CAMPOS, 2016, p.3)

Essa questão é semelhante à levantada por Monique Franco⁷³, aluna da primeira turma do PFPJ e integrante dos Doutores da Alegria, atualmente, que passou a se interessar por essa relação ainda na escola e, anos depois, escreve o livro “Palhaços do Nosso Povo”, junto à Maria Lulu, resultado de uma pesquisa

arquivos da Instituição Doutores da Alegria.

⁷² Ivanildo Lubarino Piccoli dos Santos é doutor e pesquisador da área do circo e da comichidade. Sob orientação do Prof. Dr. Mario Bolognesi, defendeu a dissertação "Os palhaços das manifestações populares brasileiras: Bumba Meu Boi, Cavalo Marinho, Folia de Reis e Pastoril Profano" e "a tese O Dueto Cômico: da *Commedia dell'Arte* ao Cavalo Marinho", em 2008 e 2015, respectivamente.

⁷³ Monique Franco, ex-aluna do PFPJ 1, investigou os palhaços presentes na cultura popular brasileira e escreveu, em parceria com Maria Lulu, o livro *Palhaços do Nosso Povo*, com apoio federal através do Prêmio Funarte de Carequinha de Estímulo ao Circo 2009.

contemplada pelo Prêmio Funarte de Estímulo ao Circo, no ano de 2009; a partir da pergunta “Quem são os palhaços da cultura popular brasileira? Onde estão essas figuras?” (FRANCO; LULÚ, 2009, p.12) traçam paralelos entre essas figuras – os brincantes –, que permanecem em *jogo* constante, por horas a fio, e a figura do palhaço.

Recentes experiências, principalmente influenciadas pela reflexão sobre as expressões culturais populares no Brasil trouxeram para a sétima turma do PFPJ a experimentação de criação de outras disciplinas, de práticas corporais ligadas às danças de rua, como a capoeira e o *Breaking*, orientados por Anelise Mayumi e Douglas Iesus, no ano de 2017, por exemplo.

Tendo recebido a nomenclatura “Corpo”, essa primeira experiência, que foi constituída de oito encontros, dialoga em sua estrutura e concepção ao conteúdo apresentado na disciplina “Culturas Brasileiras”, propondo uma extensão do que pode ser tratado como cultura popular para além das manifestações populares tradicionais da região nordestina e abrindo um diálogo para manifestações populares locais, presentes em praticamente todas as periferias da cidade de São Paulo.

A decisão por incluir estas temáticas dentro de um curso de formação na linguagem do palhaço faz parte de uma recente reflexão da coordenação que anunciam tentativas de dissociação da visão de que o aprendizado das máscaras possa se dar unicamente a partir de referências italianas e francesas. Essa discussão começou a aparecer em reuniões do Programa e nas reflexões dos formadores, como podemos notar na indagação levantada por Anelise em um de seus relatórios no ano de 2017:

Ah, o palhaço. Essa figura maravilhosa, quase uma divindade dionisíaca, revolucionária, subversiva, inocente, imaculadamente intocável por estes assuntos terrenos, uma figura universal. Ouvi dizer também que através da história das máscaras, primeiro gregas, depois italianas, enfim as francesas, até chegar a menor máscara do mundo, esta trajetória das máscaras contam a história da humanidade. Oi? O que você disse cara pálida? De qual “humanidade” estamos falando? Qual humanidade estamos impondo como universal para os jovens aprendizes? Ah sim, o universal modelo europeu de colonização, inclusive no que se faz risível. E nesta sua linha do tempo universal da história da humanidade, mais uma vez ficaram de fora as máscaras do Mapiko Moçambicano, dos Egunguns da Nigéria, dos Hotxué dos Krahôs, de Matheus do Cavalo Marinho, do Nego Fugido

de Acupe e bem... tantos outros que por aí estão. (MAYUMI e IESUS, 2017).⁷⁴

Leite (2016) compartilha dessa visão no texto abaixo, no qual ela questiona o fato de que as maiorias das referências teatrais acadêmicas voltadas às linguagens das máscaras passem unicamente por máscaras teatrais de tradições europeias:

Para Smith, o gestual exagerado e específico que máscaras como a de *Pantalone*, *Arlecchino* ou *Dottore* exige de acordo com a linguagem cômica, possibilita o refinamento da percepção e das habilidades corporais em cena. Mas elas não poderiam ser encontradas nos outros tipos de máscaras? O que Felisberto Sabino da Costa tem chamado de "pedagogia para a (trans)formação do ator, propiciando referências para a composição de um corpo cênico" (COSTA, 2006, p. 156) não poderia advir de outras tradições, para além das máscaras teatrais? (*idem*. p.5)

A reflexão de Mayumi e Iesus se associa às questões levantadas pela pesquisa de Leite (2016, *op. cit.*) e apontam caminhos para mudanças de perspectivas necessárias ao estudo da linguagem das máscaras no teatro brasileiro atual. Apesar destes apontamentos, este é um caminho reflexivo, ainda bastante despretensioso, que, aparentemente, vai sendo gerado no PFPJ, principalmente nas duas últimas turmas. As perguntas feitas por Leite parecem não servir apenas às provocações dentro do Programa, suas questões afetam, diretamente, a todos os artistas cênicos que investigam essa linguagem.

Música

"O raio, o Sol suspende a Lua
Olha o palhaço no meio da rua"⁷⁵

(Domínio popular)

⁷⁴ Trecho extraído de relatório final da disciplina Corpo, escrito por Anelise Mayumi e Douglas Iesus em 2017. Arquivo Doutores da Alegria.

⁷⁵ Trecho de canção de domínio popular cantada por palhaços circenses.

A música sempre esteve presente na trajetória circense e, deveríamos considerá-la mais do que apenas um elemento que acompanha a cena. Em seu livro *Circo-Teatro: Benjamin de Oliveira e a teatralidade circense no Brasil*, Ermínia Silva (2007) diz que os circos eram, frequentemente, reconhecidos pela performance de suas bandas musicais.

Com seus instrumentos de sopro, metais e percussão, em alguns casos tocados pelos próprios artistas ginastas e cômicos, as bandas eram responsáveis pela veiculação da propaganda nas cidades, anunciando os espetáculos, por vezes junto com os palhaços-cartazes. Antes de iniciar o espetáculo, ela dava as boas vindas ao público nas portas dos circos. Durante o espetáculo, eram elas que davam a cadência dos números utilizando desde ritmos da música clássica aos mais populares, dependendo da velocidade dos movimentos dos artistas para desenvolverem suas apresentações, aumentando o suspense, a tensão, ou acentuando a irreverência dos palhaços. Nas pantomimas a música tocada não era um simples adorno ou acompanhamento; era intrinsecamente ligada à mímica, explicitando o enredo da peça, compondo a teatralidade (p.101)

Mais adiante, discorre sobre a relação entre a música e o palhaço e cita José Ramos Tinhorão⁷⁶, quando diz que a função do palhaço vai além de sua função cômica, equivalendo aos “cançonetistas de teatro e, mais tarde, aos cantores de auditório do rádio”, porque “vindo os palhaços, das camadas mais baixas do povo, a sua adesão ao gosto boêmio das serenatas e do violão podia ser julgada obrigatória” (*Apud* SILVA E., p.111). Não podemos nos esquecer que, quando chegou ao Brasil, no final do século XIX, o violão era visto como um instrumento menor, por ser utilizado em modas populares e frequentemente tocado nas ruas, era associado à boemia.

Em 1916 o Jornal do Comércio, do Rio de Janeiro, ainda se reportava ao violão como um instrumento vulgar e, por isso, sem valor, chegando ao absurdo de publicar que ... ‘as regiões da música clássica não lhe são propícias, as suas cordas não se dão muito bem nos ambientes de arte propriamente dita’ (BARTOLONI, 1995, p.15)

Erminia Silva relata que no final do século XIX e início do século XX, “os palhaços faziam parte da mesma parcela da população que os tocadores e dançadores das umbigadas, da chula, do fandango, do fado, do lundu” (*op. cit.* p.111). Sobre este último, chegou a ser associado diretamente ao palhaço, sendo dividido em

⁷⁶ Neste trecho Erminia Silva estava se referindo a José Ramos Tinhorão, autor das obras *Música Popular: os sons que vêm da rua* e *Cultura Popular: temas e questões*.

“lundu de salão e o lundu popular dos palhaços de circo e cançonetistas do teatro vaudevillesco”⁷⁷ (p.112), nos mostrando como a música era intrínseca ao palhaço circense.

De acordo com um levantamento realizado para sua pesquisa, e que foi editado no livro “Palhaços”, Bolognesi utiliza a mesma definição de Tristan Remy, ao nomear como "Clown Musical" o palhaço – dentre os diversos tipos que identifica - que se utiliza de habilidades musicais para a construção de seus números:

Esse tipo de comicidade transfere para o universo da música as satirizações antes direcionadas às atrações circenses. Os artistas, nesse caso, devem conhecer um ou mais instrumentos musicais e o intento maior é o de desconstruir o ritmo ou a harmonia, quando não os dois elementos a um só tempo. É bastante frequente a invenção de instrumentos musicais inusitados, a partir de materiais e objetos que se destinam a outros usos, como bacias e penicos. É igualmente comum a destruição de instrumentos de maior porte, como um piano, resultado da inabilidade e do caráter desastroso do instrumentista. Mas mesmo destruído, como superação das dificuldades iniciais, o palhaço consegue, ao final executar uma melodia com apuro. (BOLOGNESI, *op. cit.*, p.93)

Algumas cenas de palhaços musicais trabalham a partir de movimentos que parecem orquestrados pela música, ou partem da música como elemento essencial para a criação do seu número. Além disso, como podemos observar no texto acima, é comum a utilização de instrumentos inusitados para a execução de melodias, que podem parecer desafinadas, a princípio, ou impossível de serem executadas, e, ao final, o público é surpreendido pelo surgimento de sua execução.

Para Silva (2015), a formação do palhaço circense passa, inevitavelmente pela aprendizagem musical, configurando-a como um dos elementos centrais de um bom Programa de formação, aliado a outros elementos como o *jogo* dialogal e a experimentação teatral e acrobática. Em sua dissertação ele destaca Benjamin de Oliveira e Dudu das Neves, dentre outros tantos habilidosos palhaços músicos do final do Século XIX. Segundo ele:

Tanto na matriz circense quanto na francesa, encontraremos a música como parte da formação dos palhaços, podendo ser citada como

⁷⁷ Valdeville é um gênero de teatro que se originou nos Estados Unidos e Canadá entre os séculos XVII e XVIII, que se caracterizava por apresentações de números musicais, mágica, dança, acrobacias, dentre outras variedades de atrações.

elemento de virtuosismo de alguns artistas ou como apoio indireto quando executada por instrumentistas profissionais ou equipamentos mecânicos e eletrônicos (vitrolas, fitas magnéticas, CDs e computadores). Para o palhaço, a música torna-se uma poética de expressão, além de apoiar muitas das entradas e esquetes. (SILVA, 2015, p.46)

Aproximando-se dessa tradição circense, a música no PFPJ se constitui como um elemento central da formação do palhaço, junto ao aprendizado do *jogo*, e se tornou uma disciplina permanente do início ao fim do curso: uma vez por semana os alunos dedicam à prática musical, que inclui a percepção e o desenvolvimento de competências específicas, através de um aprendizado prático e teórico.

Dagoberto Feliz, Célio Colella e Raul Figueiredo foram formadores de música do PFPJ, ao longo da trajetória do Programa, e a disciplina foi sendo ampliada a partir das experiências nas primeiras turmas. Atualmente, os alunos escolhem o que desejam aprender e direcionam seus estudos já no primeiro ano, com instrumentos disponibilizados pela escola, para este fim.

É frequente encontrarmos cursos de palhaço que trabalham com a sensibilização musical. No entanto, é raro encontrarmos cursos desta linguagem que possuam espaço para que os alunos se instrumentalizem dentro da carga horária oferecida, sendo que o mais comum é que o aluno procure cursos externos, para adquirir tais competências. E mesmo nos cursos de formação para artistas cênicos, como a Escola de Arte Dramática ou os cursos de graduação em Artes Cênicas de universidades como a USP ou a UNICAMP, encontramos a disciplina expressão vocal como única disciplina que visa o aprendizado musical, ou seja, voltado para o desenvolvimento das habilidades do canto. Porém, como Ruger afirma, e a prática no curso da PFPJ atestam, a aprendizagem musical poderia ser uma ferramenta metodológica para o desenvolvimento de diversas competências no campo da atuação:

São esporádicos os cursos de formação de atores que se preocupam em desenvolver a sensibilização musical, pois os professores não pensam que a coordenação motora do aluno pode ser trabalhada por outros meios que não sejam os cênicos, como exemplo teríamos o ensino musical, ou mesmo a preparação física dirigida. Esses profissionais priorizam muitíssimo o desenvolvimento da expressividade e da criatividade sem se dar conta que a música pode auxiliá-los a obter melhor senso rítmico, maior criatividade, maior expressividade e suavidade no seu gestual. (RUGER, 2007, p.40)

A incorporação das aulas de música durante todo o percurso formativo no Programa foi sendo construído aos poucos e os registros das aulas de Dagoberto Feliz, no ano de 2006, por exemplo, apontam que as aulas de música começaram apenas no segundo ano da primeira turma. Revela também que a proposição foi recebida com alegria pelos alunos, já que a música era utilizada na criação de diversas cenas, ao longo do primeiro ano, e que eles não dispunham de tempo para trabalhar com o rigor necessário.

Dagoberto chegou no curso como uma novidade e uma surpresa. A novidade foi a musicalização em si, algo que definitivamente fez falta durante o ano que passou. Tendo a experiência de danças, canções e ritmos novos na primeira etapa do curso e utilizando com frequência isso nas cenas e improvisações, havia muita expectativa no momento em que teriam a música como foco e não apenas como complemento do trabalho. Considerando que alguns já tocavam algum instrumento e outros ainda desenvolveram o interesse e a habilidade durante o curso, esperavam alguém que direcionasse essas habilidades. (MATO GROSSO, 2006)⁷⁸

No primeiro ano de curso Célio Colella realiza *jogos* para o desenvolvimento da escuta, da prontidão e do ritmo, dentre outros conteúdos de educação musical. Paralelamente, o ensino de fundamentos da teoria musical, instrumentaliza os alunos à leitura de partituras e às práticas musicais. O segundo ano, conduzido por Raul Figueiredo, é voltado ao aprendizado de práticas coletivas, ou seja, para a utilização de criações cênicas que tenham a música como elemento estruturante, ou que se utilizem de execuções musicais em algum momento da cena.

É interessante notar como a relação com a música pode ser percebida em diversos momentos da formação, seja através do palhaço que atua a partir da música utilizada na cena, na composição de esquetes que são criadas a partir de exercícios de dublagem de músicas famosas ou mesmo na criação de números onde a música não é apenas estrutura mas também tema, como é o caso da cena "CORAL", criada por alunos da sétima turma, onde um grupo de palhaços se preparam para cantar com virtuosismo uma música em conjunto, situação que resulta num *jogo* cômico muito

⁷⁸ Trecho extraído do registro da aula de musicalização escrito por Sabryna Mato Grosso, em abril de 2006. Arquivo pessoal da autora.

bem construído a partir das competências musicais dos alunos. A banda é, também, uma estrutura frequentemente utilizada pelos alunos do Programa nos exercícios cênicos finais e nas apresentações das Mostras de Criação Artísticas de Ex-Alunos e Alunos – MOCREA – as quais falaremos mais adiante – e se relaciona diretamente com a estrutura de apresentações circenses citadas.

Dessa forma, podemos reconhecer a aprendizagem musical como um aspecto de extrema relevância dentro do Programa, relacionando-se diretamente com a tradição circense em suas características e compreendida como um elemento intrínseco à linguagem do palhaço, não apenas como acompanhamento de cena. A permanência dessa disciplina ao longo de toda a duração do curso, assemelha-se ao grau de importância dado à disciplina *Jogo* e, nos dá pistas de como esse aprendizado é considerado como um dos elementos centrais da prática pedagógica, pelos seus coordenadores.

Mágica

É apenas na metade do século XIX que a história da arte mágica passa a ser contada por historiadores e, ainda assim, tais conhecimentos eram limitados aos iniciados, em virtude da proteção dos segredos que envolviam a prática. No âmbito acadêmico, são escassas as produções relacionadas ao assunto e uma recente pesquisa, realizada por Ricardo Harada, elucida questões históricas e investiga a aproximação entre a arte mágica e o teatro.

De acordo com Harada (2012), as práticas da arte mágica, também conhecidas como ilusionismo, prestidigitação, *jogos de mão* e escamoteio, visam “produzir ilusões de impossibilidade, sobre-humanas e sobrenaturais, por meio de artifícios naturais desconhecidos por suas testemunhas” (p.11).

O sobrenatural (no sentido de fugir às regras da naturalidade), o impossível e o maravilhoso são a tônica do discurso da arte mágica. A arte mágica é o agenciamento de meios complexos como a física, a habilidade manual, a psicologia, a performance e a falibilidade dos sentidos, para se produzir a ilusão de impossibilidade. Tudo se organiza em função da experiência do acontecimento mágico e não da demonstração de habilidades ou de curiosidades científicas. A mágica finalmente se separa da física recreativa, do malabarismo burlesco e da propaganda feita por vendedores ambulantes, a fim de chamar a atenção dos transeuntes. (*Idem*.p.64)

No PFPJ, os formadores dessa disciplina nas últimas turmas foram Marcelo Marcon, integrante dos Doutores da Alegria, e Ricardo Malerbi. Ambos são mágicos e assim como todos que investigam essa prática, foram iniciados por outros mágicos mais experientes.

As relações entre a arte mágica e o palhaço demonstra seus vínculos na arte circense, como atestam as exhibições dos tradicionais números de mágica que eram apresentados no circo para, em seguida, serem satirizados pelos palhaços em suas entradas ou reprises. Um exemplo dessa relação pode ser encontrada na reprise “Magia com Patos”, citada por Bolognesi em seu livro “Palhaços”, no qual anuncia dois palhaços como exímios mágicos e, enquanto um tenta envolver a plateia, com a magnitude de seu número, o outro, mais atrapalhado, acaba por revelar o segredo e mostrar o local onde o pato fora escondido (BOLOGNESI, *op. cit.*, p.110). Silva afirma que o ilusionismo era uma das habilidades fundamentais dos palhaços na tradição circense:

Os palhaços estruturados na matriz de criação circense recebem, inevitavelmente, ensinamentos de acrobacias e malabarismos e devido a uma demanda instaurada pela cultura circense, os palhaços procuram agregar outros atributos ao seu repertório: ilusionismo, música (instrumentos e canto), dança e teatro. (2015, p.20)

É dessa forma que o ilusionismo aparece na tradição circense como uma das possíveis habilidades presentes nos repertórios dos palhaços. A esse respeito podemos observar na dissertação de Harada como a mágica se integrou ao espetáculo *Amor te Espero* de Écio Magalhães, o qual ele foi criador. Nele, o palhaço Zabobrim abre uma garrafa de cachaça real, junto com um espectador e bebe vários copos e segue bebendo e distribuindo à plateia, que fica extremamente curiosa sobre a capacidade do palhaço beber tantas doses sem ficar bêbado. Porém, como revela Harada, “o número foi milimetricamente trabalhado em todas as suas ações, tal como um número de mágica, com o objetivo de produzir uma ilusão perfeita.” (HARADA, 2012, p.183).

No projeto formativo do PFPJ, mais do que transformar os palhaços em mágicos extremamente habilidosos, as aulas têm por objetivo ampliar o repertório poético, a partir de uma arte que, geralmente, é conhecida de modo superficial em

cursos de formação para atores. Alguns alunos, no entanto, descobrem um caminho possível, se aprofundando nesta prática após o curso. Dentre eles, podemos destacar o ex-aluno Dario França, o palhaço Fonso, que passou associar técnicas de mágica e ventriloquismo em seus números de palhaço, sendo ele próprio quem constrói muitos de seus instrumentos de trabalho.

É dessa forma que o curso apresenta o principal fundamento da arte mágica aos alunos, que diz respeito à lógica e preparação rigorosa da cena, sendo capaz de levar a atenção do público para onde desejar e encontrando meios para que a ilusão possa ser sustentada por movimentações extremamente precisas e rigorosas.

Disciplinas teóricas

Desde os primeiros anos, as disciplinas teóricas estiveram presentes no projeto formativo do PFPJ e se dividiam, inicialmente, da seguinte forma: *História do Teatro*, *História do Circo* e *Projetos Culturais*.

A disciplina *História do Teatro* apresentava aos alunos os conteúdos básicos da História da Arte e, em primeiro lugar, os estudos sobre teatro, que eram divididos em quatro temas: Teatro Grego, Teatro Romano, Teatro na Idade Média e, o que foi nomeado de Teatro Ocidental, que se organizava em torno de dois autores clássicos: Shakespeare e Molière. Nos registros, observamos que as disciplinas teóricas tinham como meta, além de levar o conteúdo do tema, estabelecer uma prática reflexiva, despertando os alunos para o exercício crítico. Do mesmo modo, os registros apontam para um formato que rompia com a atitude passiva do corpo, ao aliar práticas corporais e aulas teóricas, fugindo de um comportamento comum nas escolas quando o aluno se dedica à uma prática reflexiva, o que, para nós, acentua a característica dualista que separa corpo e mente.

Sabryna Mato Grosso foi a formadora dessa disciplina que, mais tarde, se transformaria em Teoria da “*Commedia dell’Arte*”, com um recorte direcionado ao conteúdo historiográfico do universo das máscaras italianas.

A *História do Circo*, que teve como formadoras Ermínia Silva⁷⁹ e Leslye Revely⁸⁰ apresenta, além da origem do circo, um panorama sobre as escolas circenses, o circo-teatro e personalidades importantes como Astley, Benjamin de Oliveira, Piolim, Picolino, dentre outros nomes importantes que escreveram as histórias circenses no Brasil e no mundo. Durante a realização da disciplina os alunos participam de uma visita ao Centro de Memória do Circo e realizam entrevistas com palhaços ou palhaças da atualidade, compartilhando tais experiências entre todos os alunos. Um outro aspecto abordado na disciplina é a formação do palhaço e as transformações, ao longo do último século, das formas de organização das famílias e companhias circenses no Brasil.

As aulas de *Produção Cultural*, ministradas desde o início do curso, são voltadas para a reflexão acerca dos meios de produção que são necessários à sobrevivência, e a resistência, do artista cênico na atual conjuntura. Daiane Carina, coordenadora de planejamento estratégico da organização Doutores da Alegria e responsável pela escrita e monitoramento dos projetos na instituição, conduziu a disciplina em todas as turmas ministradas. Na trajetória do projeto ficou evidenciado que a maioria dos alunos desconheciam os temas que envolvem a produção cultural, as legislações culturais existentes e os projetos de fomento e de distribuição de verba para a cultura, no âmbito municipal, estadual e federal. Apesar de procurarem um curso profissionalizante, muitos ignoravam as exigências e os procedimentos legais para o registro profissional de artista e como um profissional autônomo, além de outras questões abordadas, como o direito à cultura consagrada pela Constituição e as leis de direitos autorais.

Foi a partir do interesse dos alunos da sexta turma, que ingressou em 2014 que aulas de Filosofia foram incluídas no Programa do PFPJ e, na turma seguinte, os encontros se tornaram mais extensos e passaram a fazer parte da estrutura curricular. Os encontros, que diferentemente das outras disciplinas, ocorreram em momentos

⁷⁹ Ermínia Silva é pesquisadora circense. Sua tese de doutorado, “As múltiplas linguagens na teatralidade circense. Benjamin de Oliveira e o circo-teatro, no Brasil, no final do século XIX e início do XX”, foi defendida no Instituto de Artes da UNICAMP, no ano de 2003. Em 1996 defendeu sua dissertação de mestrado, na mesma instituição, com o tema: “O Circo: sua arte e seus saberes. O circo no Brasil do final do século XIX a meados do XX”.

⁸⁰ Leslye Revely dos Santos é pesquisadora da linguagem das máscaras e foi assistente do Curso de Formação de Palhaço para Jovens, nos anos de 2006 e 2007. Defendeu a dissertação de mestrado “A pedagogia das máscaras por Francesco Zigrino: uma influência no teatro de São Paulo na década de 80”, no Instituto de Artes da UNESP, no ano de 2007.

pontuais do curso, foi ministrada pelo filósofo Emílio Terron nas últimas turmas, e partiu da abordagem da dimensão ética do indivíduo, associando a isso a reflexão a respeito do olhar para o palhaço. Ao acompanhar a primeira aula de filosofia para a sexta turma, pude constatar que, exceto um ou outro aluno que citava as aulas de filosofia na escola ou uma aproximação pessoal com a obra de algum filósofo, a maioria não trazia nenhuma experiência ou referência anterior com relação a esse conteúdo de aprendizado. Em muitas de suas falas, Emílio acentuava o papel da filosofia, como um campo de conhecimento que, antes de ter qualquer objetivo utilitário, deveria servir para nos inquietar e afirmava que o exercício filosófico, de pensamento, nos daria a responsabilidade de criar os próprios sentidos perante tudo o que nos passa.

A partir dos exemplos citados, podemos reconhecer que as disciplinas teóricas, possuem uma função extremamente relevante dentro do Programa, com vistas à ampliação do repertório dos alunos, vinculando-se às outras disciplinas a partir dos conteúdos estudados, e mais do que isso, talvez o ponto mais importante revela-se na provocação dos alunos para o exercício reflexivo, tornando-se, assim, disparadores de processos questionadores e críticos, que convidam os alunos a pensarem em seus ofícios, não apenas do ponto de vista estético, mas a partir de seus modos e meios de produção.

Entradas Circenses

No Programa de Formação de Palhaços, esta disciplina tem como seu principal conteúdo o estudo de entradas tradicionais circenses, também chamadas por reprises. Bolognesi (2003) define o termo entradas como “um esquete curto, levado à cena pelos palhaços, com duração aproximada de 15 ou 20 minutos, podendo estender-se a partir da interação com a plateia, em um jogo improvisado” (p.103).

No PFPJ o termo *Gags Clássicas* é utilizado na nomenclatura da disciplina e apresenta um dos modos utilizados por alguns artistas para se referir às entradas tradicionais circenses. Em inglês, *gag* se refere a uma piada ou gesto cômico curto, ou seja, uma sequência curta de movimentos que geram comicidade, como por exemplo, uma gag na qual um palhaço tenta por algumas vezes colocar o seu casaco,

sem sucesso ou tenta colocar as mãos nos bolsos, numa calça que não tenha bolso, sem que ele perceba. Existem uma infinidade de possibilidades de gags e uma gag também pode ser criada por um palhaço. Porém, quando alguns palhaços se utilizam do termo *gags clássicas*, geralmente referem-se às entradas ou reprises tradicionais, estas, que possuem um roteiro e são estruturadas num conflito entre o palhaço branco e o Augusto.

Um palhaço geralmente possui em seu repertório o conhecimento do roteiro de várias entradas. A forma de transmissão desse conhecimento na tradição circense, faz parte das rotinas que se processam dentro das famílias, através da oralidade, sem o hábito de registrá-las através da escrita, por esse motivo, os registros dessa tradição costumam ser raros.

Em 1962, Trystan Remy recolheu um extenso material de reprises que resultou na edição da obra *Entradas Clownescas* – recentemente traduzida para o português, pelas mãos de Caco Mattos e Carolina Gonzalez. Como o autor nos lembra os roteiros apresentados resultam de um repertório coletivo, de uma memória coletiva, criada e mantida ao longo de mais de cem anos.

No Brasil, Mario Bolognesi realizou uma extensa pesquisa como parte do seu projeto de doutorado, de coleta das *reprises* encontradas nos circos brasileiros, registradas no livro "Palhaços", que se tornou, a principal referência para este estudo no país. Para ele as entradas são “uma dramaturgia que se funda prioritariamente na atuação” (p.197) e apresenta entre suas características, o jogo através do diálogo, além de se fundamentar na relação de oposição entre os palhaços Branco e Augusto.

A respeito de sua origem ele afirma que:

Desconhece-se a origem do termo “entrada”. Ele pode se referir às paradas circenses, efetuadas como formas de divulgação do espetáculo, quando os artistas exibiam uma síntese dos seus talentos na porta de entrada dos circos franceses, esperando que o público adquirisse o ingresso e entrasse no recinto. Outra provável origem do termo diz respeito à brevidade paródica das intervenções dos clowns nos espetáculos equestres. Nesse caso, contudo, o termo equivalente “reprise” seria o mais adequado, pois a atração circense estaria sendo reprisada às avessas. A participação dos palhaços, assim, seria uma espécie de intervalo cômico entre duas atrações sérias. (BOLOGNESI, 2003, p.103)

No PFPJ, o estudo das entradas circenses, é conduzido por Márcio Douglas⁸¹, mais conhecido como Mané, e juntam-se ao aprendizado das claque e cascatas clownescas, que exigem dos corpos a ampliação e a precisão do movimento, ainda que exercitadas em um espaço bem mais restrito que um picadeiro tradicional, como é o caso do galpão dos Doutores da Alegria.

Com a sexta turma Mané elegeu as entradas realizadas pelo palhaço Picoly (Benedito Sbrano), tais como: “Dor de cabeça”, “Mal-Educado”, “A bússola”, “A sonâmbula”, “O boxe”, dentre outras. No modelo circense, geralmente encontramos uma dupla (ou trio) de palhaços e uma relação bem marcada entre aquele que conduz a cena – e que quer aparentar mais inteligência – e o outro, mais atrapalhado, sendo ambos, porém, totalmente tolos e inadequados.

Na entrevista realizada por Victor Seixas com o palhaço Picoly, que descreve um momento da entrada Abelha Abelhinha, podemos observar como as entradas são consideradas um repertório que data de muito tempo e que são extremamente populares entre os que exercem esse ofício, sendo transmitido de geração em geração, até os dias atuais:

O palhaço saía e entrava o terceiro, que ajudava os palhaços, e perguntava ao *clown* se ele conhecia a paródia do “Abelha, abelhinha”. O *clown* dizia que não, e o terceiro dizia: “Então vou explicar. Senta aqui e você vai ser a rainha das abelhas”. “Rainha das abelhas?” “Senta, e eu faço a abelha operária. Aqui tem o jardim, e as flores. Então, abelha operária que sou, vou correr aqui pelo jardim e sugar o mel das flores, depois volto aqui e bato as mãos três vezes nas pernas e você diz: ‘Abelha, abelhinha, me dá mel na boquinha!’”. Mas ele não conta para o *clown* que ele enchia a boca com água. Quando chegava e batia as três vezes e o *clown* dizia “Abelha, abelhinha, me dá mel na boquinha!”, ele jogava a água na cara dele. Aí depois chega o palhaço e o terceiro fala para o *clown* pegar o Picoly, já que ele não sabe. Ele faz a mesma coisa. Só que durante a corrida não chega logo no “Abelha, abelhinha”, porque o palhaço não entendia como era, corria atrás, e o *clown* tropeçava e derrubava a água, ou engolia. Até que chega no “Abelha, abelhinha” e ele joga a água na cara do palhaço. É engraçado, sempre faço sem falar, e quando ele joga a água, eu faço mímica e olho para a plateia. O povo ri e aplaude porque fui eu que levei. Então é mais ou menos assim. Mas tem muitos, tem o “Filho pródigo” e tantos outros. Continuam sendo as mesmas cenas cômicas de duzentos anos atrás. Continua a mesma coisa. Nem criatividade tem, é aquilo. Tanto, que se eu chegar no circo e precisar ensaiar qualquer cena, todo mundo sabe, todos já conhecem a entrada cômica. Você me perguntou se havia criatividade: muito pouco. Mas

⁸¹ Márcio Douglas é ator e palhaço, integrante do elenco dos Doutores da Alegria.

essas cenas cômicas são uma relíquia. Se perguntar ao Roger Avanzi, ele vai responder a mesma coisa. Não mudou nada (SEIXAS, 2014)

A mesma entrada citada por Picoly foi recolhida por Remy (2016) e aparece no livro “Entradas Clownescas”, chamada pelo nome de *Mel* e datada de 1920:

DARIO: Agora vamos trabalhar.

BARIO: Trabalhar? Ah eu não aguento mais trabalhar. Para que serve isso?...Eu não quero trabalhar.

DARIO: Isso é sério ou você ficou rico?

BARIO: Não, não é uma questão de riqueza.

DARIO: Então como você faz para viver?

BARIO: Como eu faço para viver? Bem, fico esperando alguém me dar alguma coisa.

DARIO: Ah! Isso não é um sistema.

BARIO: Como assim?

DARIO: Tive uma ideia. Eu vou te ensinar um jeito de beber e de comer sem precisar trabalhar. Você sabe o que são as abelhas?

BARIO: O que são as ovelhas?

DARIO: Não, as abelhas! Você gosta de mel?

BARIO: Hmmm! Eu adoro mel! (p.149 e 150)

Para Bolognesi os roteiros “se assemelham a canovacci da *Commedia dell’Arte*” e “são pontos de referência para a improvisação” (BOLOGNESI, 2006, p.104). Podemos observar que, nas últimas turmas do PFPJ, têm-se experimentado trabalhar primeiramente com os roteiros, apresentando este universo tradicional circense aos alunos, para depois eles se voltarem à criação de seu próprio palhaço e a explicação para essa escolha, de acordo com Heraldo, é a de que os jovens possam entrar em contato com a tradição do palhaço circense e experimentar um tempo cômico preciso, pois a entrada necessita de um tempo ajustado entre as ações dos palhaços para gerar o riso.

Na sexta turma o fim da disciplina culminou no fim do segundo semestre. Heraldo e Thaís afirmaram, em vários momentos, que a ordem de apresentação dessa

disciplina aos alunos não é fixa, e que eles estão experimentando essa sequência, mas tanto eles quanto os alunos da sexta e sétima turmas, em suas avaliações demonstraram ver nessa sequência de disciplinas um caminho de construção que, parte da tradição e ampliação do repertório pessoal, auxiliando na criação autoral que passa a acontecer no segundo ano de curso.

Palhaço

O clown é um idiota magnífico, da dimensão de um Falstaff, humano como Rabelais, divertido como Cervantes, puro como Ítalo Calvino, brincalhão como Raymond Queneau, revoltado como Jacques Prévert, irreverente como Boris Vian, hilário e desopilante como só ele consegue ser” (GAULIER, 2016, p.191)

Passos descompassados por entre tropeços e quedas, roupas grandes ou curtas demais “denunciando, de um lado, a incompatibilidade e as desmedidas entre o corpo e a roupa que o cobre e, de outro, a aberração da vestimenta como indicador da ‘imbecilidade’ de quem a usa” (BOLOGNESI, 2003. p. 57) são parte de uma sensação de inadequação, compartilhada constantemente com o público, por figuras que podem ou não carregar um nariz vermelho, e que foram nomeados *palhaços*.

Mario Bolognesi, pesquisador da tradição dos palhaços no Brasil, esmiúça, em seu livro *Palhaços* (2003), as características desta figura, a partir do estudo e análise das estruturas presentes em suas nomenclaturas,

clown é uma palavra inglesa, cuja origem remonta ao século XVI, derivada de cloyne, cloine, clowne. Sua matriz etimológica reporta a colonus e clod, cujo sentido aproximado seria homem rústico, do campo. Clod ou clown tinha também o sentido de lout, homem desajeitado, grosseiro, e de boor, camponês, rústico. Na pantomina inglesa o termo clown, designava o cômico principal e tinha as funções de um serviçal. No universo circense o clown é o artista cômico que participa de cenas curtas e explora uma característica de excêntrica tolice em suas ações. (op cit., p. 62)

O termo *clown* passou a ser conhecido, a partir da segunda metade do século XVI, em peças inglesas (BOLOGNESI, 2003) mas alguns estudos

apontam a comédia italiana como o berço da figura clownesca., Porém, Dario Fo (1999), ao relacionar a figura do palhaço com a *Commedia dell'Arte*, afirma que os *clowns*:

já existiam muito antes do nascimento da *Commedia dell'Arte*. Podemos dizer que as máscaras à *italiana* nasceram de um casamento obscuro entre jogralesas, fabuladores e clowns; e posteriormente, depois de um incesto, a *Commedia* pariu dezenas de outros clowns.” (*op. cit.*, p.305)

É nesta direção que Martins (2004) confirma que a figura do palhaço “acompanha o homem há mais de quatro mil anos” e sua função nas antigas sociedades era:

primordial e profundamente ligada ao senso do sagrado; a eles cabia desencadear o riso em seu estado puro, o riso elementar associado à percepção burlesca do mundo. Essa função está associada aos ritos de fertilidade (solares) e ritos funerários (lunares) que estão profundamente ligados entre si.

Em determinadas mitologias encontramos essas figuras desenvolvendo ações paródicas durante os funerais, simbolizando a passagem dos mortos para o mundo invisível (no taoísmo popular, na China) e há mesmo uma categoria de deuses parodistas aos quais correspondem as confrarias de clowns sagrados, encarregados de representa-los nos dramas rituais executados em certas festas. (*op. cit.* p.18)

Cristiane Paoli Quito (Quito) descreve essa figura como “um ser livre, vulnerável, inadequado e idiota, que olha o mundo sempre como se fosse a primeira vez e faz qualquer coisa para ser amado pela plateia. (VIEIRA, 2017, p.28).

Artistas como Val Carvalho, Elisabete Dorgam, Dagoberto Feliz, Soraya Saide, Thaís Ferrara, e o próprio Heraldo Firmino já foram professores dessa matéria no PFPJ e, cada um deles, a seu modo, conduziu os alunos “à menor máscara do mundo”, mantendo, no entanto, algumas características comuns que podem ser identificadas durante o processo. Uma delas é a relação de autoridade, presente na formação do palhaço, através da presença em sala das figuras que cada um carrega, o palhaço de cada formador, como o *Monsieur Loyal*, ou a *Madame*, em adaptações desta primeira nomenclatura para uma figura feminina no comando das aulas.

Tal relação, nos parece, têm herança direta com o *mestre de pista*, aquele que comanda o espetáculo no picadeiro, figura muitas vezes exercida pelo próprio dono do circo, “chefe absoluto, a quem o palhaço deve sempre fazer rir e que, ao mesmo tempo, dá o contraste sério à cena” (BURGHI, 2017, p.42), que se encontra numa posição de superioridade, dando ordens e conduzindo o *jogo*. Desta forma, as figuras das palhaças e dos palhaços vão sendo descobertas em meio às sensações de frustração e inadequação, revelando um ser nascido reagindo às situações de fragilidades e às relações de exploração.

A figura do Monsieur Loyal, ou uma relação entre formador e aprendizes que pressuponha o mandar e obedecer e, também, a necessidade por parte destes de agradar o mestre, é uma característica marcante em algumas formações de palhaço oferecidas na área teatral, por diferentes profissionais – como é o caso de Quito, Gaulier, Dorgam. Certamente, o palhaço só existe quando há, também, o riso por parte de uma plateia. (*Idem*, p.122)

A sexta turma, que experimentou a criação do palhaço pelas mãos de Thaís Ferrara, partiu exatamente desta polaridade de poder a partir da construção de duas personagens: a primeira, uma figura de autoridade (ou considerada como autoridade pelos jovens), a outra, uma figura submissa, criada em contraposição à primeira. Para Thaís a figura do palhaço pode ser descoberta a partir das descobertas de cada aluno dessas duas figuras, como uma espécie de *jogo* entre máscara e contra-máscara – no qual o palhaço estaria ora na posição de autoridade, ora de subserviência – de acordo com as características presentes no *jogo* tradicional.

A autoridade e a submissão aparecem no *jogo* clownesco na dinâmica entre duas figuras de palhaços: de um lado o palhaço autoritário, inteligente, elegante e lúcido, geralmente nomeado *branco* - ou como Heraldo Firmino prefere chamar o *contra-augusto* – e, de outro, a figura do palhaço servil, estúpido, inadequado, ingênuo, nomeado *augusto*.

Ivanildo dos Santos que pesquisou a relação entre as duplas de cômicos ao longo da história, também os associou a terminologias clássicas, encontradas em textos mais antigos, que define figuras cômicas como *primeiro* e *segundo cômicos*.

Termos estes já utilizados em estudos de tipologias do melodrama, da comédia etc. Resumidamente o primeiro cômico, aqui chamado apenas de malandro e esperto, oposto de seu parceiro segundo cômico, o ingênuo e excêntrico, que é sempre mais sensível e risível. Ambos, para sua função cômica em dupla, dependem um do outro, exatamente por suas diferenças e complementariedades. Em muitas duplas, onde as relações entre o primeiro cômico e o segundo estão bem estabelecidas, os papéis podem até ser intercambiáveis, que não alterará a caracterização dos tipos, nem o entendimento do público, e ainda resultará em mais um efeito de comicidade. (SANTOS I.L., 2016, p. 66)

Para Ferrara, o trânsito entre essas duas possibilidades no aprendizado do palhaço, criaria uma figura complexa ou "com recheio" – como ela mesma costumava dizer, ao contrário de personagens "chapadas" ou "bidimensionais", relacionando a personagem a conceitos visuais, para dar o sentido de figuras sem contradições, sem respiro para o *jogo*. Nesta perspectiva, palhaços "bonzinhos" demais ou "tolos" demais, sem nenhum contraponto, gerado a partir de infinitas possibilidades de *jogo*, tornam-se menos críveis, portanto, menos interessantes aos olhos de quem o acompanha.

Em um ácido parágrafo de seu livro *O Atormentador*, Philippe Gaulier (2014, p. 92) faz uma divertida metáfora relacionando suas aulas de palhaço ao boxe e afirma oferecer um *uppercut*⁸², ou seja, um soco na cara do “personagzinho bonzinho”. O ator italiano Dario Fo (1999) compartilha de ironia semelhante quando afirma que

Certos atores vestem uma bolinha vermelha no nariz, calçam sapatos descomunais e guincham com voz de cabeça, e acreditam estar representando o papel de um verdadeiro clown. Trata-se de uma patética ingenuidade. O resultado é sempre enjoativo e incômodo. É preciso convencer-se de que alguém só se torna um clown em consequência de um grande trabalho, constante, disciplinado e exaustivo, além da prática alcançada somente depois de muitos anos. (*op. cit.*, p.304)

Para Fo o palhaço nem sempre foi sinônimo de uma “puerilidade simplória”, e que esta é consequência de ter perdido, ao longo do tempo, seu empenho moral e político já que “em outros tempos, o *clown* exprimia a sátira à violência, à crueldade, à condenação da hipocrisia e da injustiça” e, tal figura

⁸² *Uppercut* é um soco utilizado em várias artes marciais, como o boxe, por exemplo.

poderia ser vista em atitudes provocativas “mostrando com escárnio até mesmo o próprio sexo” (*idem*, p 304 e 305).

Apesar de ser bastante frequente a generalização da figura do palhaço enquanto um ser “pueril”, Bolognesi (*op. cit.*, p. 81) afirma que a arte clownesca que emergiu na Rússia, após a Revolução, estava associada à luta política e resultou na figura chamada de “clown-tribuno, que participava das marchas populares e também das militares”. A amplitude da ação clownesca na vida cultural russa pós-revolução pode ser observada na aproximação do palhaço Vitáli Lazarenko com Vladimir Maiakóvski encontro que “trouxe elementos circenses ao teatro de vanguarda e renovados recursos teatrais à arte clownesca, com tonalidade política” (*Idem*).

Em uma das aulas de palhaço no PFPJ, no ano de 2015, o formador - ator e palhaço Dagoberto Feliz, partia da relação entre a lógica do palhaço presente no *jogo* e textos teatrais, e dentre os exercícios propostos, baseados nas obras curtas de Karl Valentim, Dagoberto apresentou o poema *Maracabul*, de Marcelino Freire. Um texto forte, marcado pela ironia, que narra a situação de um menino cujo maior sonho é possuir uma arma e pede a Papai Noel e “justifica seu pedido com seu desejo de matar, de virar bandido, de consumir o que lhe é negado no barraco da periferia do Recife onde vive” (SILVA, 2009, p.1).

Utilizado pelos alunos em um exercício como material para uma interpretação irônica, o texto se contrapunha, com o discurso de denúncia de uma realidade social, a uma linguagem cênica excessivamente superficial, como se estivessem participando de um musical americano da Broadway. A desconexão entre forma e conteúdo provocava um imediato estranhamento crítico e, após o exercício, Dagoberto chamou à atenção dos alunos para que tivessem consciência do que isso significava, uma questão que, para ele, estava presente em todo o curso e indagava: “por que colocar esse nariz, para quê? Saiba que existem consequências” (Registro verbal)⁸³.

Thaís Ferrara nas aulas solicitava aos alunos que utilizassem ações corriqueiras, porém que fugissem das ações banais, ou seja que o objetivo da

⁸³ Trecho extraído de registro das aulas O texto e o palhaço para a sexta turma, escrito pela autora em junho de 2015. Arquivo Doutores da Alegria.

transposições do cotidiano para a cena, era transformá-lo em temas possíveis para seus trabalhos. A atenção da formadora ao cotidiano se revela através de outro exercício proposto por Ferrara: os alunos deveriam criar a partir da observação de uma ação cotidiana, um ritual, constituído de uma sequência de ações que seriam repetidas diariamente, até poderem repetir suas sequências com exímia precisão. A partir deste domínio a formadora propunha a incorporação de uma quebra, ou seja, um movimento que estabelecesse a interrupção dessas ações.

Neste sentido, a observação do cotidiano permite ao palhaço construir ações que sejam críveis, apesar de habitar em uma lógica própria, particular e como sugere Ferrara (2015) serve para que os alunos possam “trabalhar num fio de realidade, ao mesmo tempo em que a lógica pode ser absurda” (registro verbal)⁸⁴

O objetivo principal do treinamento com a máscara não é o de aquisição de mais uma habilidade. Talvez seja exatamente o oposto: a possibilidade do vazio, do deixar-se preencher pelo “aqui e agora”, do “ser” simplesmente, sem artifícios. Ser o que sou plenamente, para poder reconhecer-me no outro e, nesse reconhecimento, poder “ser” o outro. (MARTINS, 2004, p.12)

É dessa maneira que o trabalho voltado à criação das figuras de palhaças e palhaços passou a ser explorado no PFPJ ao longo do curso, como último território encontrado para esta investigação, encerrando um percurso que se inicia com o trabalho de *jogo* e vai buscar no estudo das máscaras os princípios da interpretação para essa linguagem.

MOCREAS – Mostra de Criação de ex-alunos e alunos

As MOCREAS são espaços de encontros entre alunos e ex-alunos do Programa, para compartilhamento de números e de suas criações, com os colegas e o público, e acontecem três a quatro vezes por ano.

84 Trecho extraído de registro escrito pela autora em junho de 2015, durante as aulas de palhaço com a sexta turma. Arquivo Doutores da Alegria.

As apresentações se caracterizam por um espaço cênico composto de um cenário que remete a um picadeiro - com cortinas vermelhas e uma lona no centro - e a estrutura da apresentação assemelha-se a um formato de cabaré, exibição de números e cenas curtas, compostas por configurações distintas: solos, duplas, trios.

Como consequência do trabalho musical presente durante toda a duração do curso, as habilidades dos alunos formados podem ser vistas nestes espetáculos, que reúnem os palhaços musicais de turmas variadas para formar uma banda que executa ao vivo as músicas do início e fim do espetáculo, das passagens entre um número e outro e também são responsáveis pelas sonoridades presentes em algumas cenas.

Figura 2. Banda em apresentação da MOCREA em 2016, foto extraída do arquivo dos Doutores da Alegria.

Este é, visivelmente, um momento de encontro muito apreciado por todos que passaram e, mesmo alunos das primeiras turmas, que frequentaram o Programa há mais de uma década atrás, costumam participar com suas criações e valorizam muito este momento de troca e compartilhamento.

Dessa forma, este palco aberto pode ser visto como uma possibilidade de experimentação de novos números ou cenas curtas, que façam parte de trabalhos maiores. Esta estrutura, que reúne números de variedades, não possui nenhuma preocupação em estabelecer uma sequência narrativa que perpassasse todos eles, todavia, é curioso notar que mesmo não conhecendo as cenas uns dos outros, existe

um entendimento de prática coletiva, quando, atentos às necessidades dos parceiros de cena, numa passagem técnica, organizam-se rapidamente para exercerem funções de apoio durante os números.

Na imagem seguinte é possível observarmos a grande quantidade de artistas envolvidos em uma única apresentação, alunos de turmas distintas:

Figura 3: MOCREA, realizada em novembro de 2017.
Foto extraída do arquivo dos Doutores da Alegria

Em todas as apresentações Heraldo faz questão de estar presente para pensar na sequência dos números e dirigir o espetáculo no próprio dia do encontro, horas antes da abertura para o público. Essa dinâmica já se tornou tão familiar entre todos os alunos e ex-alunos que impressiona o rigor, a disciplina, a organização coletiva e os recursos improvisacionais que podem ser vistos por quem acompanha o trabalho.

Os muitos fins

Como dizia Bete Dorgam: - Répétition. Em francês, repetição, repetição e repetição. Momento de ensaios onde os jovens passam exaustivamente cada momento, cada cena, cada marcação. Além de tudo isso, é necessário “estar” palhaço, não perder a verdade, ingenuidade, esperteza, generosidade e humildade em cena.
(REVELY, 2007. Registro oral)

Ao término das disciplinas cursadas pelos alunos no PFPJ, cada turma participa de um processo criativo de um espetáculo construído na linguagem do palhaço e os últimos meses de curso são, portanto, de investigação e a etapa final é o encontro com o público.

O público não é um fim, mas um momento de continuidade de busca pelas figuras dos palhaços, porque é nesta relação que muitas coisas são descobertas e outras colocadas à prova, por esse motivo, esse trabalho final é chamado pelos formadores de exercício cênico.

Os exercícios divergem entre si, pela própria natureza de cada processo artístico e a orientação de formadores distintos. No entanto, ao analisarmos todos os exercícios de finalização, desde o início do Programa, podemos notar que a estrutura se baseia na criação de cenas curtas ou números de habilidades, que duram em média de 5 a 7 minutos, podendo variar de acordo com cada espetáculo.

Portanto, a estrutura no formato cabaré vivenciada pelos jovens ao longo do curso através das Mostras de Criação Artística de Ex-alunos e Alunos, também é vista aqui, assim como a musicalidade, que está presente em ambos os momentos, e podemos reconhecer que, mesmo a partir da construção autoral de suas figuras clownescas, que tem uma linhagem na pedagogia das máscaras europeias, a estrutura vivenciada pelos alunos desde as MOCREAs, até os exercícios cênicos finais possuem características de exhibições circenses, que aparecem desde o cenário, lembrando uma cortina de circo e a lona circular no centro do espaço cênico.

A sétima turma foi a primeira a tentar romper com essa estrutura em seu exercício cênico final chamado “O que dizer de tudo isso ou...”, realizando uma versão do espetáculo que foi pensada para ocupar espaços não convencionais, onde as cenas se dividiam em locais diversos e eram apresentadas ao mesmo tempo e repetidas por diversas vezes, enquanto alguns palhaços conduziam seus grupos para assistir a próxima cena em outro local. Apesar dessa escolha, as outras versões do mesmo espetáculo também possuíam a estrutura em formato de números que se apresentavam em sequência.

A criação das cenas que compõem os exercícios parte das provocações dos formadores e estão associados ao processo de aprendizagem e criação das palhaças e palhaços ao longo de todo o curso, por isso, é possível encontrar números que foram criados no primeiro ano e até mesmo em experimentações das outras máscaras, anteriores à experimentação do palhaço. Um exemplo pode ser encontrado numa das cenas do exercício “Enfim são”, da sexta turma, onde os alunos Celina e Marcos atuavam com as máscaras de Capitano e Arlequino, inspirado em um canovaccio da disciplina de *Commedia Dell’Arte*.

É também neste momento do processo criativo que a aluna e o aluno investigam o figurino. Durante minha observação, Denise Guilherme foi responsável por provocar a criação dos figurinos dos alunos da sétima turma e já foi atuou na mesma função em anos anteriores. Como um dos procedimentos para a criação do figurino, nas aulas da Denise, os palhaços deveriam escolher roupas consideradas “elegantes”, “cotidianas” e “sensuais” como temas para essas experimentações. Depois desta etapa, que incluía os exercícios de imaginação e experimentação com roupas vindas do acervo de figurinos dos Doutores, ou trazidas pela própria formadora e pelos alunos, estes passavam a desenhar suas criações em *croquis* que permitia problematizar as ideias e discutir cada proposição, que deveria, dentre outras coisas, ressaltar algumas das características das figuras clownescas construída por cada um deles. Só então, eram encaminhadas à confecção das peças.

Após a etapa dos ensaios de criação, são realizadas uma sequência de apresentações. Em um primeiro momento, se organiza temporadas em teatros da cidade de São Paulo e, posteriormente, apresentações - que integram uma ação estratégica do Programa, com o objetivo de levar o trabalho final às comunidades, ou cidades, onde residam os alunos. Dessa maneira, os locais são escolhidos pelos próprios jovens, que se utilizam desse momento para se aproximar, também, das tarefas de organização e produção necessárias em um projeto de circulação.

Somam-se, a esse aprendizado, as experiências trazidas a cada apresentação, o encontro com o público, que é diferente a cada localidade. É o momento de descobrir se o trabalho realizado foi preciso, capaz de conduzir o

riso do público em momentos específicos e se as palhaças e palhaços estabelecem uma relação, efetiva e direta, com ele.

As aberturas de processo passam a ser vistas como experimentações únicas e, ao final de cada uma delas, uma roda de conversa é construída com a intenção de refletir e apontar aquela experiência. Assim, nenhuma apresentação passa isenta de observações e provocações por parte dos formadores, tornando a análise, *a posteriori*, como parte fundamental desta etapa de finalização do curso.

Quando chegamos próximos à escola de Suzano todos se calaram. Estávamos receosos de que o ônibus não conseguisse enfrentar as ladeiras de terra esburacadas que nos esperavam. Nossas palavras deram lugar à percepção de como era distante o caminho que a Jussara, mulher, negra, aluna da sétima turma do PFPJ, percorria todos os dias, de transporte público, do bairro onde estávamos, chamado Jardim Brasil, para estudar a linguagem do palhaço em Pinheiros. Pelas contas eram mais de quatro horas de viagem. Finalmente aportamos na escola. O lugar da apresentação era um pátio aberto, de onde se podia avistar uma quadra e algumas casinhas, pequenas e sem acabamento, localizadas em uma rua de terra - nenhuma rua próxima era pavimentada – uma dessas casas era a sua. Dava para ver ali, ao lado de um coqueiro, a estreita escadaria que levava até a sua porta. Aquela era a escola à qual ela menina, frequentou durante sua infância e adolescência e onde havia passado grande parte da sua vida até entrar na SP Escola de Teatro e ouvir falar do PFPJ. Estavam ali alguns ex-professores seus, o diretor da escola, alunos e moradores da comunidade, sua irmã. Da janela de sua casa, a mãe, tímida e impossibilitada de subir até o local por um problema nas pernas, acompanhava, de longe, a apresentação. Crianças vinham subindo e sentando para ver o que ia acontecer ali. Olhos impressionados e atentos. Quando as palhaças e os palhaços começaram a tocar a música inicial, uma imensidão nos transpassava, em comunhão. Os olhos marejados da Jussara, plenos de sentido fizeram os meus também marejarem. A emoção transbordava entre todos. Para muitos sentados no público, era a primeira vez que estavam diante de uma apresentação de palhaços. Para nós, era a realidade estampada na nossa cara, de condições complexas e precárias, de direitos básicos negados àquela população pelos governantes, uma realidade local desconhecida por nós até então, mas tão próxima da realidade de tantas periferias espalhadas por outras localidades brasileiras. (Registro pessoal)⁸⁵

⁸⁵ Registro pessoal escrito pela autora em junho de 2018 durante a circulação da sétima turma. Arquivo particular.

Acompanhar a circulação pelos bairros e municípios de cada aluno parece ser uma escolha afetiva do Programa, que faz parte de sua proposta pedagógica, desde seus primeiros anos e se relaciona ao momento da chegada dos alunos na escola, quando as atenções se voltam às suas origens. Neste momento final, essas relações são revisitadas, agora, no entanto, todos estão modificados pelo processo que vivenciaram juntos.

A seguir encontram-se registros fotográficos de exercícios cênicos realizados por algumas das turmas em suas etapas de conclusão do Programa de Formação de Palhaço para Jovens:

Figura 4: Exercício Cênico da Turma 4.
Cuidado! Palhaços trabalhando! 2011

Figura 5: Exercício Cênico da Turma 5.
Nada de Crachá, meu chapa, 2013,

Figura 6: Exercício Cênico da Turma 6. *Enfim sãos*, 2015.

Figura 7: Exercício Cênico da Turma 7.
O que dizer de tudo isso ou ..., 2018.

É desta forma, através do compartilhamento dos exercícios cênicos com o público e da circulação pelos seus bairros de origem que se encerra oficialmente a trajetória percorrida por cada aluno desde seu ingresso no PFPJ. Apesar desse caminho, aparentemente, poder ser vislumbrado como um desenho em linha retilínea e sem desvios, não se configura assim. Sua forma é permeada por traçados em espirais e diagonais, que perpassam o desenho deste trajetória, criando teias que se cruzam em pontos distintos, estabelecendo conexões diretas, mas nem sempre previsíveis, em relação ao *jogo*, à criação, à experiência crítica; sendo construída a partir do diálogo com as necessidades e percepções de cada nova turma que ingressa nessa jornada.

CAPÍTULO 3

O *jogo* como eixo da prática pedagógica na formação do palhaço

É no brincar, e somente no brincar, que o indivíduo, criança ou adulto, pode ser criativo e utilizar sua personalidade integral; e é somente sendo criativo que o indivíduo descobre o eu – *self*. (WINNICOTT *apud* FULGENCIO, 2012, p.477).

As funções do *jogo* na vida humana são alvo de pesquisas científicas em diversos campos. No campo da psicologia as pesquisas de Winnicott⁸⁶ tratam o “*jogo*” como uma forma fundamental de vida e defendem que é apenas experienciando ações criativas, reunindo as relações entre o subjetivo, transicional e o externo, que o indivíduo descobre a si mesmo.

Jean Piaget⁸⁷, que apresenta o processo de aprendizagem a partir de uma relação de equilíbrio entre assimilação e acomodação, defende o *jogo* como um processo de assimilação da realidade, etapa essencial que antecede o processo de adaptação dessa nova realidade e, conseqüentemente, do desenvolvimento cognitivo. O crescimento intelectual foi dividido, por ele, em etapas, de acordo com suas estruturas variáveis. (PIAGET, 2009).

Wallon⁸⁸ (1989) também trata da importância dos *jogos* e brincadeiras no desenvolvimento infantil, em sua teoria, a psicogenética, que considera o desenvolvimento humano como uma integração dos campos afetivo, motor e cognitivo, enfatiza as relações da criança com o meio, considerando o sujeito como “geneticamente social”. Outros nomes, como Anna Freud, Margaret Lowenfeld e Melanie Klein buscaram compreender a função do *jogo* e possíveis relações entre ele e a formação de identidade no universo infantil.

⁸⁶ Donald Woods Winnicott (1896 - 1971) foi um pediatra e psicanalista inglês que desenvolveu sua teoria com base nas relações familiares entre a criança e o ambiente.

⁸⁷ Jean Piaget (1896-1980) foi um biólogo, psicólogo e epistemólogo suíço. Dentre seus trabalhos desenvolveu a Teoria Cognitiva, na qual dividiu a capacidade de cognição da criança em estágios de desenvolvimento: sensório-motor, pré-operatória, operatório concreto e operatório formal ou abstrato.

⁸⁸ Henri Paul Hyacinthe Wallon (1879 - 1962) foi um filósofo, médico e psicólogo francês que se tornou mundialmente conhecido por seus trabalhos sobre Psicologia do Desenvolvimento, nos quais estudava as mudanças de comportamento de crianças, de acordo com suas faixas etárias.

De um ponto de vista filosófico, o *jogo* é defendido por Huizinga⁸⁹ (2001) como uma função vital que pode ser encontrada em todas as culturas. Embora não seja possível definir, com precisão, sua origem, podemos reconhecer a sua estrutura complexa, que permite atribuir definições ou classificações precisas:

Em suas formas mais complexas o *jogo* está saturado de ritmo e de harmonia, que são os mais nobres dons de percepção estética de que o homem dispõe. São muitos, e bem íntimos, os laços que unem o *jogo* e a beleza. Apesar disso não podemos dizer que a beleza seja inerente ao *jogo* enquanto tal. Devemos, portanto, limitar-nos ao seguinte: o *jogo* é uma função da vida, mas não é passível de definição exata em termos lógicos, biológicos ou estéticos. O conceito de *jogo* deve permanecer distinto de todas as outras formas de pensamento através das quais exprimimos a estrutura da vida espiritual e social. Teremos, portanto, de limitar-nos a descrever suas principais características. (p.10)

Apesar do termo *jogo* não ser passível de nenhuma definição exata, o filósofo dá pistas para este estudo através da análise de suas características. Para ele o *jogo* possui uma finalidade biológica, e por não ser uma qualidade que se encerra em nossa espécie ultrapassa a esfera da vida humana, não se trata, portanto, de algo racional. Da mesma maneira, não é material, porque “ultrapassa, mesmo no mundo animal, os limites da realidade física” (p.6).

Ainda segundo Huizinga (*op. cit.*), “as grandes atividades arquetípicas da sociedade humana são, desde o início, inteiramente marcadas pelo *jogo* (p.7)” Huizinga cita a linguagem, que é capaz de criar imagens e permitir a distinção das coisas através de sua representação pelas palavras. Para ele a metáfora é um dos maiores exemplos do fenômeno da linguagem como *jogo*.

É a partir da metáfora que o autor estabelece uma relação entre *jogo* e mito, tal como reconhece com as imagens e as palavras; neste caso, o *jogo* estaria presente através de uma “transformação ou ‘imaginação’ do mundo exterior”, implicando, no entanto, em um processo mais “elaborado e complexo do que ocorre no caso das palavras isoladas” (p.7).

89 Johan Huizinga (1872-1945) foi um historiador e linguista holandês, conhecido por seus trabalhos na área da história cultural, da teoria da história e da crítica da cultura. Seu livro *Homo Ludens* apresenta uma análise do elemento lúdico em nossa sociedade.

Explorando outras possibilidades de análise, Huizinga aponta que “nossa maneira de pensar o *jogo* é diametralmente oposta à seriedade” (p.8), mas, reconhece contudo que esta não pode ser uma afirmação única e imutável:

É lícito dizer que o *jogo* é a não seriedade, mas esta afirmação, além do fato de nada nos dizer quanto às características positivas do *jogo*, é extremamente fácil de refutar. Caso pretendamos passar de “o *jogo* é a não seriedade” para “o *jogo* não é sério” imediatamente o contraste tornar-se-á impossível, pois certas formas de *jogo* podem ser extraordinariamente sérias. (*idem.*, p.8)

Como exemplo Huizinga cita as brincadeiras infantis que, expressam o ponto de vista de quem está dentro do *jogo*, e são levadas muito a sério pelos participantes,. Ainda que as características do *jogo* apresentadas por ele sejam precisas, o autor afirma que “a arte mímica do palhaço, cômica e risível, dificilmente pode ser considerada um verdadeiro *jogo*” (*Idem*) e expressa isso categoricamente:

O cômico é compreendido pela categoria da não-seriedade e possui certas afinidades com o riso, na medida em que o provoca, mas sua relação com o *jogo* é perfeitamente secundária. Considerado em si mesmo, o *jogo* não é cômico nem para os jogadores, nem para o público. Os animais muito jovens, ou as crianças, podem por vezes ser extremamente cômicos em suas brincadeiras, mas observar cães adultos perseguindo-se mutuamente dificilmente suscita em nós o riso. Quando chamamos cômica a uma farsa ou uma comédia, fazemo-lo levando em conta o não *jogo* da representação propriamente dito, mas, sim, a situação e os pensamentos expressos. A arte mímica do palhaço, cômica e risível, dificilmente pode ser considerada um verdadeiro *jogo* (p.9)

Huizinga exemplifica a dança como uma linguagem na qual, diferentemente do palhaço, é possível reconhecer características perfeitas para a natureza do *jogo*, pois, segundo ele:

São tão íntimas as relações entre o *jogo* e a dança que mal se torna necessário exemplificá-las. Não é que a dança tenha alguma coisa de *jogo*, mas, sim, que ela é uma parte integrante do *jogo*: há uma relação de participação direta, quase de identidade essencial. A dança é uma forma perfeita do próprio *jogo*. (p.184)

A perspectiva acima, que reconhece a intrínseca relação entre *jogo* e dança e, ao contrário, nega os fundamentos de *jogo* na linguagem do palhaço não é compartilhada por autores que pesquisam e escrevem sobre a linguagem do palhaço, que utilizam o termo *jogo* sempre que abordam as bases e a técnica da linguagem.

Bolognesi (2003) afirma que “a plateia recebe a realização cênica do palhaço como uma espécie de convite ou de provocação para um *jogo* sem tempo previamente determinado” (p.196) e em outro trecho expressa que “a improvisação é a insólita ferramenta do palhaço e, nesta, o acaso inesperado exerce uma influência decisiva (*idem* p.198).

A visão de Luis Otávio Burnier sobre a linguagem do palhaço, citada por Renato Ferracini apresenta o ato de “jogar” como inerente à sua própria atuação já que “o clown introduziu a noção do *jogo*, da brincadeira, sem abandonar a técnica corpórea de representação, mas ao contrário, precisando dela para poder conquistar a liberdade de jogar” (BURNIER apud FERRACINI, 2003). Segundo Ferracini:

O clown improvisa porque deve estar aberto para a relação. Mesmo as esquetes e gags previamente construídas não são extremamente codificadas, fechadas; sempre existe um espaço para que o clown possa introduzir pequenas variações, de acordo com a relação com o público. Ele improvisa com suas ações codificadas, seguindo seu estado orgânico e sua lógica (p.220)

Em sua tese, Elisabete Vitória Dorgam Martins (2004) também utiliza o termo jogar ao se referir sobre a atuação das palhaças e palhaços, durante o processo de construção do espetáculo Chá de Alice, em 1999, em São Paulo, e distingue o *jogo* competitivo da condição de *jogo* do palhaço, que teria um “objetivo lúdico e lírico” (p.10).

Além disso, para esses estudiosos, o “estado clownesco” pressupõe um estado de alerta e prontidão constante e Dorgam nomeia esse estado a partir do termo *jogo* e mesmo quando analisa os procedimentos utilizados no processo de criação do espetáculo, afirma que “os atores entravam no *jogo* limpos, vazios, sem ideias pré-determinadas; sua escuta havia se refinado e eles respondiam com mais inteireza e prazer ao estímulo lançado pelos companheiros” (2004, p.82).

Do mesmo modo, Cristiane Paoli Quito (2016) em sua dissertação reconhece o *jogo* presente nas máscaras de *Commedia dell'Arte* e na linguagem do palhaço e

ressalta que, em ambas as linguagens, “a triangulação é também um *jogo*, no qual reside o ritmo, e a dinâmica das relações entre as personagens e a plateia” (p.25).

Na observação da prática de formação na linguagem do palhaço, desenvolvida pelo PFPJ, podemos reconhecer que o *jogo* se torna um elemento central na aprendizagem. Heraldo cita que ao longo do tempo, “a questão do *jogo* se tornou uma coisa muito importante” e Ferrara define a disciplina “*Jogo e Improvisação*” como “estruturante” na formação.

É a partir destes pontos de vista que vamos analisar a situação de “*jogo*”, cerne da natureza da linguagem do palhaço, bem como de outras máscaras, que pôde ser observado dentro dessa pesquisa como eixo da prática pedagógica presente no processo de formação de palhaços, proposto pelo PFPJ, dos Doutores da Alegria – não apenas como ponto de partida para a criação cênica, mas também como elemento substancial para a existência de tais figuras.

3.1 A influência do jogo em práticas teatrais francesas

Jacques Copeau foi um artista de teatro francês que influenciou uma vasta quantidade de artistas, através do primeiro teatro-escola na França. Segundo Maria Lúcia Pupo (2005), Copeau ‘considera o ator um elemento indispensável para a renovação do teatro de seu tempo e passa a sistematizar diretrizes para sua formação global e progressiva, dando origem a uma verdadeira pedagogia do ator’ (p.224).

Em seu livro “O Corpo Poético”, Lecoq identifica sua pesquisa como uma espécie de retomada do trabalho de Copeau e reconhece como seu mestre, Jean Dastè, já que foi nas apresentações com o grupo de Grenoble que descobriu o “espírito ‘Copiaux’, ou seja, essa vontade de dirigir-se a um público popular, com um espetáculo simples e direto.

Jacques Lecoq chega ao teatro a partir da prática do esporte. Cursando Educação Física, descobre o teatro por influência de Jean-Marie Conty, que nessa época era o responsável pelo esporte na França e um interessado pelas relações entre esporte e teatro, sendo, ainda, colaborador da escola de Educação pelo Jogo Dramático (EPJD), fundada por Jean-Luis Barrault e na qual, anos mais tarde, Lecoq ensinaria expressão corporal. Suas primeiras experiências, como aluno de teatro, são as aulas de improvisações mimadas com Claude Martin, aluno de Charles Dullin que, por sua vez, havia sido colaborador

de Jacques Copeau. Mas é na companhia Comédiens, de Grenoble, onde debuta como profissional com Jean Dasté, que Lecoq conhece duas fontes que deixam profunda influência em seu trabalho: a atuação com máscaras teatrais e o teatro Nô japonês. (LINARES, 2011, p.40)

Ao escrever sobre o trabalho com a *Cia. des Comédiens de Grenoble*, dirigida por Jean Dasté, Lecoq considera tais experiências como as primeiras propostas de descentralização teatral na França. O espetáculo “O Êxodo”, uma figuração mímica, da qual participou Lecoq, foi encenada logo após o fim da Segunda Guerra mundial e “reevocava o drama dos camponeses obrigados a abandonarem suas aldeias e escapar pela estrada, na tentativa de fugir do invasor” (SARTORI *et al*, 2012, p.155). Segundo ele, o grupo levava apresentações às aldeias localizadas nas montanhas “onde o público jamais havia visto uma representação teatral” (*Idem*).

É importante lembrar que não havia, naquele momento, nenhuma política pública cultural estabelecida no país, uma vez que o Ministério da Cultura francês seria criado apenas uma década depois, em 1959, período em que a França começa a propor estratégias de descentralização, visando a democratização cultural em seu território. Dessa forma, experiências como as do *Vieux Colombier* (Velho Pombal), fundado em 1913, e de grupos, como a *Cia des Comédiens* de Grenoble, apresentavam-se como tentativas de renovação da arte teatral sustentadas por ideais simbolistas, e eram precursoras do desejo de que o teatro voltasse a ser uma arte popular. Do mesmo modo, quando Chancelrel passa a ensinar teatro para não-atores, e em locais periféricos, influenciam Lecoq, anos depois, na opção, uma clara escolha política, de trabalhar com formas populares.

Uma outra característica a ser considerada é que nos trabalhos do *Vieux Colombier*, Copeau defendia a ideia de que apenas o *jogo* e o improviso poderiam trazer de volta à/ao atriz/ator a vivacidade e a presença necessárias para a expressão teatral. “Ao conceber sua trupe, desde o início da sua primeira temporada, como um laboratório para se investigar o novo teatro, fica claro que para o diretor a ideia de uma Escola e a ideia de teatro sempre estiveram unidas” (MACHADO, 2009, p.70).

A *École du Viex Colombier* foi criada por Copeau em 1920 e, a partir do ano seguinte, já possuía um rigoroso Programa de formação escolar com duração de três anos, cujas disciplinas priorizavam os exercícios físicos, voltados para o desenvolvimento do trabalho corporal e *do jogo de máscaras*, passando por outros conteúdos - como dicção, música e dança clássica.

Encontramos nos escritos de Copeau uma inspiração criativa que vislumbrava novos caminhos para a atuação teatral a partir das formas populares:

O pai de Fratellini era acrobata no antigo Hippodrome [Hipódromo] de Paris. Ele próprio tem quatro filhos pequenos que se agitam pelas pernas dele e que ele me apresenta. Ele e seus dois irmãos inventam em comum. Não preparam muito longamente os números deles. O hábito de trabalhar em conjunto é o segredo de sua inspiração. "Inventamos continuamente" — diz ele. "Basta um piscar de olhos entre nós. Imediatamente nos compreendemos." Ele repete várias vezes: "Somos artistas". E ele me fala com convicção, mas muito simplesmente, dos próprios princípios da sua arte: o movimento, o ritmo e a precisão" (COPEAU, 1979)

Assim como relata com detalhes o trabalho dos acrobatas Fratellini, Copeau expressava a sua admiração pela atuação dos palhaços, considerando ser esta uma arte superior à dos atores daquele tempo, destacando o trabalho coletivo que, em suas palavras, se organizava como uma confraria, uma corporação, com pessoas que trabalhavam juntas e não poderiam passar umas sem as outras; são homens de um ofício difícil, artesãos de uma tradição viva. Sobre o circo anota em seu diário, no dia 14 de setembro de 1916:

O circo, pela disposição e pelas proporções da sua arquitetura, realiza, em certa medida, essa área vazia do teatro sobre a qual a minha imaginação atua à vontade. Pequena proporção das personagens e sua completa liberdade de estilo, com o vazio em torno deles. (COPEAU, 1979).

Copeau buscava nas formas populares uma certa qualidade de expressão física que, se dominada, seria capaz de conceder a liberdade para um *jogo vivo*. A mesma busca pela qualidade de expressão levou Lecoq, anos mais tarde, a fundar uma escola de formação para atores e sua pesquisa tinha como foco a investigação do movimento.

O seu projeto pedagógico considera a mímica como um saber essencial para o aprendizado do ator e, nos anos iniciais, antes de se fixar como Escola Internacional de Teatro Jacques Lecoq, as primeiras nomeações da sua escola levavam o termo "mímica" no nome⁹⁰, o que demonstra o uso do procedimento como linha de frente da sua pedagogia. Posteriormente, Lecoq abandona a palavra por identificar que o termo

⁹⁰ Os primeiros nomes da escola passaram por "Mímica, educação do ator", "Mímica e teatro", ou ainda, "Mímica, movimento, teatro".

já estava desgastado e havia se tornado vazio, nulo, sendo, inclusive, rejeitado pelo teatro francês da época.

Um exemplo da rejeição ao termo é a sua participação, no final da década de 50, no *Théâtre National Populaire*, como convidado de Jean Villar, com a tarefa de criar as cenas de movimento. Ainda que Vilar tenha lhe concedido a liberdade para fazer o que desejasse no trabalho, havia uma exceção: a expressa proibição de uso da “mímica”. Era claro que, naquele momento, a ideia de mímica estava relacionada a uma forma cristalizada do gesto, distanciando-se do entendimento o qual Lecoq possuía pelo mesmo termo:

É por isso que algumas vezes uso o termo mimismo (tão bem esclarecido por Marcel Jousse em seu *Antropologie du gest*), que não se confundirá com mimetismo. O mimetismo é uma representação da forma; o mimismo é a busca da dinâmica interna do sentido. (2010, p.51)

Marcel Jousse (1886-1961), citado por Lecoq, no trecho acima, foi um antropólogo e linguista francês que, tendo considerado a ideia aristotélica de que o ser humano era o mais mimético dentre os seres, desenvolveu o que chamou de “Antropologia do Gesto”, cujo termo “mimismo” Lecoq utiliza como referência para seu trabalho. Nele, o antropólogo apresenta o corpo como totalidade humana –sem a usual distinção entre corpo e mente – e descreve a relação entre o ser humano e o mundo como algo peculiar. Para ele “As impressões do mundo, captadas como interações, são transformadas, modeladas e expressadas como gestos antropológicos” (BOURDIN, 2016, p.75).

É por esse motivo que, no trecho acima, Lecoq (2010) associa o termo “mimismo” ao que nomeia como uma busca da dinâmica interna de sentido. Pela perspectiva de Jousse, só entendemos o que está fora de nós através da expressão preenchida do sentido que isto nos provocou. O termo em francês seria “*rejoue*”, um termo sem tradução imediata para o português, mas que carrega o sentido de re-jogar.

Numa conferência de Ritmo-Pedagogia, em dezembro de 1937, Jousse explicita o que compreende como uma expressão gestual plena do sentido que ela seja capaz de provocar. Ele parte da pergunta: “O que é a fumaça?” O menino que eu trouxe aqui há alguns anos atrás para fazer uma experiência me disse: ‘A fumaça

é algo que faz isso (gesto).’ E, efetivamente, falamos das nuvens de fumaça”. (JOUSSE *apud* BOURDIN, 2016, pp.75-76)⁹¹.

Segundo Lecoq, a utilização da máscara põe em destaque a ação do ator, e a *Commedia Dell’Arte*, com seu amplo repertório, demonstra os caminhos necessários para alcançar uma refinada improvisação, tão almejada por estes artistas, se contrapondo a uma noção simplista de improvisação difundida, equivocadamente, como algo livre e sem forma. Para ele, o princípio da máscara é coreográfico e está associado ao *jogo* constante com o público.

Podemos encontrar nas práticas do “*jeu dramatique*” (*jogo dramático francês*), frequentemente estudado no Brasil em pesquisas da área de Teatro e Educação, possíveis semelhanças no que diz respeito à importância dada ao *jogo* nas práticas desenvolvidas para não-atores com as práticas de estudo das máscaras que foram se desenvolvendo ao longo do século XX por estes artistas na França.

De acordo com Pupo (*Idem*), o “*jeu dramatique*”, tem em sua origem uma modalidade de improvisação com regras, sofrendo transformações depois da segunda guerra mundial, ampliando e se diversificando no “âmbito de organizações de educação popular” (p.224). O termo é proferido pela primeira vez na França, nos anos 30, por Léon Chancerel (1886-1965), diretor teatral que, ao longo de sua trajetória artística, recebeu a influência de Copeau e Charles Dullin e “preconiza a improvisação teatral como o caminho por excelência para que o aluno descubra seus próprios meios expressivos” (PUPO, 2005, p.224).

Podemos reconhecer em Copeau o ponto de convergência, do qual se originam as ideias que serão trabalhadas posteriormente no “*jeu dramatique*” e, principalmente, na ênfase do trabalho com as linguagens populares. Além disso, um traço evidente nas propostas de Copeau é o prazer da diversão, não apenas entre atriz/ator e público, mas entre todos que integravam o processo criativo e o espetáculo, “dando grande importância à coletividade e à irmandade no trabalho teatral” (MACHADO, 2009, p. 69). Sobre isso, discorre Pupo (2005):

É em meio a esse panorama que a prática do *jeu dramatique* deve ser analisada. Ela privilegia a relação entre o trabalho em grupo e a expressão pessoal dos participantes, mediante uma atuação

⁹¹ “¿Qué es el humo? El niño que traje aquí hace pocos años para hacer una experiencia me dijo: “El humo es algo que hace esto (gesto)”. Y efectivamente, hablamos de las volutas de humo. Tradução nossa.

improvisada que se contrapõe à simples reprodução de formas teatrais consagradas. (p.10)

Tais semelhanças, entre as idéias de Copeau e o *jeu dramatique*, são consequências dos anos de trabalho de Chancerel ao lado de Copeau, no *Vieux Colombier*. Chancerel manteve um contato muito estreito e, durante alguns anos, com o mestre, presenciando a abertura de sua escola e “sendo uma testemunha imediata de uma pesquisa sobre a formação metódica do ator” (FALEIRO, 2008, p.2).

Jean-Pierre Ryngaert, em seu livro “Jogar Representar” (2009), uma obra que se tornou referência para o estudo da prática do “*jeu dramatique*”, no Brasil, expressa o desejo de “centrar a reflexão em torno da dimensão de *jogo*” (*op. cit.*, p.29) e diz que neste trabalho sua preocupação estaria voltada à “relação do indivíduo com o *jogo* e com o mundo” (*Idem*). Durante toda a obra, refere-se aos integrantes de uma oficina teatral como jogadores e não apenas participantes ou alunos. Essa noção de que quem está em cena é um jogador faz bastante sentido com a forma como os autores que estudaram o palhaço se relacionam com a atuação na linguagem, como já foi explicitado no início deste capítulo.

A capacidade de jogo de um indivíduo se define por sua aptidão de levar em conta o movimento em curso, de assumir totalmente sua presença real a cada instante da representação, sem memória aparente daquilo que se passou antes e sem antecipação visível do que irá ocorrer no instante seguinte. Essa capacidade se apoia na disponibilidade e no potencial de reação a qualquer modificação, ainda que ligeira, da situação. Ela não abrange a totalidade da arte do ator, mas é seu componente fundamental, interessante de ser desenvolvido no não-ator. (RYNGAERT, 2009, pp.54-55)

É essa inteligência viva e presente corporificada na fisicalidade das reações sagazes constantes que chamamos de *jogo*, estava presente no centro do estudo da linguagem das máscaras em Copeau, e, posteriormente, em Lecoq, apresentando-se também como eixo da aprendizagem na formação do palhaço em práticas observadas desde os anos 80 em São Paulo.

3.2 O Jogo e os Brincantes

Vimos como o *jogo* esteve presente nas experimentações de artistas europeus no início do século passado que, em busca de renovação da linguagem cênica,

tornaram-no a investigação fundamental de suas práticas. Muito já se falou também, como essa influência chega até nós - seja através de artistas europeus que trabalharam diretamente com artistas brasileiros, seja através de profissionais brasileiros que estudaram em escolas europeias e disseminaram esse conhecimento nos estudos e nas práticas de formação da linguagem do palhaço e de outras máscaras.

Contudo, a investigação de manifestações populares brasileiras como disciplina em um curso de formação para palhaças e palhaços, no PFPJ, abre uma perspectiva para o estudo do *jogo* a partir das possíveis relações dessas tradições com a linguagem do palhaço.

Em sua entrevista Heraldo se diz cansado de uma visão eurocêntrica presente na maioria dos discursos voltados à formação da linguagem:

A minha formação é eurocentrada. Mas dá tempo de enxergar que chega, né? Vamos quebrar essa base porque a gente tem muita coisa. Ela não tá sendo transposta para o que a gente tá vivendo. Cadê os indígenas da nossa cultura? Cadê os negros? Cadê a cultura periférica no que a gente tá trabalhando? Aí a cultura brasileira que eu digo está nesse lugar, e ela é negada o tempo inteiro. Isso é um pensamento que não é de agora, mas nos últimos tempos ele ficou muito forte. (Informação verbal)⁹²

Brincar é o termo usado em folguedos e manifestações populares brasileiras, como o cavalo marinho, o bumba meu boi, o Pastoril Profano, o jongo e a Folia de Reis, nos quais os artistas populares responsáveis por tocar, dançar e cantar em tais festas “não se intitulam bailarinos, atores, cantores e sim *brincantes*” (LULU E FRANCO, 2009. p. 5)

Outra definição de brincante pode ser encontrada num artigo da pesquisadora Juliana Bittencourt Manhães, que investiga a teatralidade nas manifestações culturais populares brasileiras. Segundo ela:

Os brincantes são aqueles que brincam, se divertem, são aqueles que têm o compromisso de “segurar e sustentar” a brincadeira ano a ano, são os integrantes dessa irmandade coletiva, são indivíduos que participam criativamente da sua atuação, fazendo da encenação uma brincadeira popular, em que a comunicação com o público é fundamental para firmar uma rede de comunicação; ou simplesmente, essa platéia se mistura a essa manifestação, se unificando corporalmente àquela situação, àquela performance.

⁹² Entrevista de Heraldo Firmino, concedida à autora em 2017.

(MANHÃES, 2010, p.1)

A utilização da palavra “*brincar*” para o que acontece em tais manifestações é extremamente importante para compreendermos a função do *jogo* como elemento fundamental destas festas populares. Para a pedagoga Maria Amélia Pereira, que foi professora do curso de formação de Educadores Brincantes no Teatro Escola Brincante, “brincar é usar o fio inteiro de cada ser. Quando você está usando seu fio inteiro de vida, você está brincando! E é profundamente sério isso”. (TARJA BRANCA: A Revolução que faltava, 2014)

Na tradição das festas de Boi ⁹³, por exemplo, que acontecem desde 1840 ⁹⁴, no nordeste brasileiro, há sempre um capitão, que comanda a brincadeira entre as figuras de destaque, como a Catirina, O Mateus e o Bastião. Essas figuras também podem ser conhecidas por outros nomes, dependendo da região como Pai Francisco ou Chico. Outras figuras, como o Vaqueiro, o Dono da Fazenda e o próprio Boi, aparecem para improvisar entre si e com o público.

O *jogo* parte da situação presente em uma lenda regional, onde Catirina, grávida, pede ao Mateus que lhe arrume uma língua de boi para comer. Ao matar o boi, Mateus é preso e o Dono da Fazenda é avisado pelo Vaqueiro da morte do animal, ficando profundamente bravo. O boi é, então, ressuscitado com a ajuda de um pajé e seus rituais indígenas e sua vida é celebrada por todos.

Lulu e Franco citam, entre outros folguedos, o Cavalo- Marinho, que é uma das formas populares derivadas do Bumba meu Boi, encontrada, principalmente, na Zona da Mata Pernambucana:

o Auto é principalmente uma forma direta e indireta sobre a vida e história do povo, e mostra claramente as relações de patrão e empregado. E é no momento da brincadeira que eles se vêem potencialmente criativos e livres para se manifestarem sem os julgamentos baseados nos padrões da “vida real”. A brincadeira se dá em torno do banco, onde os tocadores com rabecas, pandeiro, minero (tipo de chocalho) ou ganzá e a bage (um tipo de reco-reco), esbanjam diálogos e cantos e interação com as figuras como uma espécie de teatro. (*op. cit.*, p.50)

⁹³ O Bumba-meu-Boi é uma festa tradicional brasileira, atualmente reconhecida como patrimônio cultural imaterial brasileiro, pelo IPHAN (Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional), desde 2012. Pode ser conhecido no Maranhão como Boi de Matraca, Boi de Zabumba ou Boi de Orquestra, diferenciando-se uns dentre eles pelas diferentes formas, toadas, expressões e ritmos de música praticados em cada região. Uma das formas derivadas das festas de boi, encontradas em Pernambuco, é conhecido por Cavalo-Marinho.

⁹⁴ O primeiro registro da festa apareceu em 1840, num pequeno jornal de Recife chamado “O Carapuceiro”.

Também chamado por “Brinquedo” pelos próprios participantes, essa manifestação possui em sua formação mais de 76 figuras, divididas “entre humanos, fantásticos e animais, representadas, em média, em 63 atos” (*idem*, p. 49). O espetáculo é coordenado pelo capitão, que contrata duas figuras chamadas Mateus e Bastião, dois negros amigos, para cuidar da festa.

Os brincantes desafiam o público com brincadeiras, falas e rimas improvisadas, com a função de contar essa história. No folguedo, há regras que devem ser seguidas e repetidas para que a tradição aconteça, no entanto, cada brincante carrega sua individualidade e sua forma de realizar cada figura. Joana Oliveira, que defende o aprendizado desta manifestação brasileira para a formação da atriz/ator, afirma que através do amplo domínio dos movimentos e códigos aprendidos e repetidos por um desempenho racional, surge, paradoxalmente, a liberdade da criação, possibilitando a originalidade e a composição cênicas.

Uma vez que a regra foi dominada com a experiência de exercitá-la em *jogo*, o jogador está livre para jogar. A partir do momento que o brincante conhece os códigos da brincadeira, pode de fato brincar. Quando o artista ganha maestria nas regras de seu fazer, pode criar. Pensando assim, a tradição é indicadora de caminhos novos. Repetir ou imitar, desse ponto de vista, não é uma limitação, mas uma liberação. (OLIVEIRA, 2006, p. 53)

A semelhança das características destes brincantes com a figura do palhaço foi o tema da pesquisa de dissertação de Ivanildo Lubarino Picoli dos Santos. Em seu trabalho o autor nos apresenta as manifestações aqui citadas e analisa as figuras cômicas características de tais folguedos:

Estas personagens, por suas características, estão ligadas às raízes das festas profanas e públicas principalmente as carnavalescas. Utilizam-se de canções, brincadeiras, jocosidade, paródia, vocabulário grosseiro, atos obscenos, caracterizações exageradas, ou seja, são representantes daqueles que dificilmente se enquadrariam como o “certinho” ou o “bom exemplo”. (SANTOS I. L., 2008, p.149)

Heraldo demonstra um grande interesse pelo estado de *jogo* instaurado nessas manifestações e que, para ele, permanece vivo ao longo de toda a duração da festa:

E aí você tem o palhaço lá também. Aí você tem os brincantes, e aí o meu olhar nesse sentido é de, por exemplo, ir numa festa de cavalo-marinho e ver um cara com sessenta, setenta anos de idade e começar a brincar às seis horas da tarde e ficar até às seis horas da manhã brincando e você pensa como assim? Vivo! Jogando! Brincando! Com uma alegria, uma felicidade, e eu penso: isso interessa. E muito. (Informação verbal)⁹⁵

Outra relação possível entre a figura do palhaço e do brincante pode ser vista na relação entre os personagens Mateus e Bastião, que se assemelham às relações presentes entre diversas duplas cômicas, nas quais um destes personagens costuma se apresentar como “mais esperto” que o outro, estabelecendo um *jogo* constante entre eles, com o Capitão, a Catirina e outras figuras. A relação destas figuras com o público é constante e realizada de forma direta durante todas as suas aparições.

Podemos observar o jongo, o coco ou o frevo, danças brasileiras bastante conhecidas e praticadas na região Nordeste, como alguns outros exemplos nos quais existem estruturas formais prévias, aprendidas através da execução de passos característicos. No PFPJ, passar pelo aprendizado dos passos nestas danças é o objetivo de uma primeira aproximação, no entanto, a sequência e importância do momento seguinte, encontra-se justamente no aprendizado do *jogo* nascido entres os parceiros que dançam juntos e destes, com os outros participantes e músicos.

A improvisação de versos e rimas nessas manifestações é outra característica que desperta o interesse pelo seu estudo na formação do palhaço. A entoação dos versos, com a agilidade necessária à essa execução, pressupõe o conhecimento e domínio dos ritmos e musicalidades presentes nestas danças e sinaliza, também, a brincadeira gerada pelas observações e experiências de participar de tais manifestações, nas quais as repetições de procedimentos e *jogos* de palavras, vão sendo aprendidos, tornando-se parte do repertório para um novo *jogo*.

Ao aproximar estas vivências como aprendizado para a formação do palhaço, no PFPJ, a proposta feita aos alunos trata, justamente, de entrar em contato com o *jogo* vivo e presente, característico de tais manifestações tradicionais. Assim como as tradições teatrais populares europeias tornaram-se referência para estudo do *jogo* nas experimentações de artistas europeus do início do século XX, como Copeau e Meierhold, os brincantes brasileiros, responsáveis pela condução destas celebrações

⁹⁵ Entrevista de Heraldo Firmino, concedida à autora em 2017.

populares, podem servir como grandes referências no estudo do *jogo* aos alunos que investigam esta linguagem cômica.

3.3 o jogo como disciplina prática

O ator se diverte sugerindo sentimentos, e o público se diverte recebendo-os. Nada é de verdade, tudo é de mentira, a não ser a nossa imaginação... tão frágil...ela nasce com o jogo e morre com a realidade.

(GAULIER, 2016, p.41)

A Escola Philippe Gaulier, dedicada à formação de atores, na França, é coordenada por um discípulo de Jacques Lecoq. O primeiro módulo do curso, no qual os participantes iniciam sua jornada, se chama “O *jogo*”. Apesar de comumente serem vistas como escolas voltadas apenas à linguagem do palhaço, por receberem artistas do mundo todo interessados em investigar tal linguagem, as escolas de Lecoq e Gaulier não se definem por essa especificidade e pretendem ser, ao contrário, escolas de formação teatral, nas quais o palhaço é um dos territórios investigados.

Na escola dos Doutores da Alegria, o Programa de Formação de Palhaço para Jovens considera o *jogo* um elemento base para o aprendizado do palhaço, constituindo-se como uma disciplina prática, que tem início no primeiro semestre da formação. O trabalho tem como ponto de partida a observação do cotidiano e, além dos *jogos* reformulados a partir de brincadeiras infantis, encontramos nos registros das aulas o relato de improvisações cênicas criadas a partir de roteiros variados.

Para o Programa os *jogos* estimulam o jogador a encontrar saídas criativas para qualquer situação, reagindo aos mais variados estímulos. Os formadores direcionam para um aprendizado, no qual o jogador deve abandonar os julgamentos, passando a perceber sua relação interna com a crítica de si mesmo, que pode ser negativamente exagerada – ao acreditar não ter tido êxito num *jogo* - ou que pode ser apenas a exaltação do próprio ego – ao acreditar ter realizado uma boa escolha. Qualquer tipo de julgamento, *em jogo*, tem como consequência o direcionamento do

foco da improvisação para outras preocupações, fazendo, com isso, que os jogadores já não estejam presencialmente entregues naquele momento.

Nas aulas de Ferrara era evidente a preocupação em encontrar o equilíbrio entre as percepções interna e externa dos jogadores. Do mesmo modo, essa ‘medida’ sempre esteve presente nas aulas de Cristiane Paoli Quito, com quem Ferrara estudou a linguagem do Palhaço. Burghi (2017), que analisou a prática pedagógica presente no trabalho de formação de palhaços realizado por Quito, afirma que:

Quito costuma instruir os aprendizes de que, matematicamente falando – se é que isso é possível quando se trata de corpo e arte –, devem tentar estar 50% fora e 50% dentro de si. O que isso significa? Significa que, ao mesmo tempo em que precisa estar consciente de seu próprio corpo e analisando sua postura e seus movimentos, o artista deve estar atento ao seu entorno, externo, disponível às relações e aos acasos, aberto, com o olhar brilhando para fora. (p.59)

Essa consciência provoca a diminuição do tempo de resposta entre ação e reação, e é um dos objetivos quando se está em busca do aprimoramento do *jogo*. Porém, sua efemeridade, torna o aprendizado difícil de ser repassado, a não ser pela própria experiência de vivenciar tal estado, pois, muitas vezes, em poucos segundos a ação justa escapa ao ator, no mesmo instante em que parece atingi-lo. Neste processo, se colocar na posição de observador das escolhas de outros atores, é também uma escola e, em muitos momentos das aulas, os jogadores apenas observavam outros jogadores em cena, em uma dinâmica que variava exercícios individuais, em duplas ou em grupos.

Como podemos observar no relato de um dos alunos da sexta turma o *jogo* foi como algo que mudou sua visão de mundo, que o fez perceber como está implicado, ao se deixar afetar pelas coisas que acontecem ao redor. Thaís Ferrara afirma que se estamos em *jogo* e não percebemos algo que está no *jogo*, a plateia acha algo estranho, porque é capaz de enxergar, o que a atriz ou o ator não viram. Para ela há detalhes que o ator não pode ignorar.

Nos registros consultados podemos observar que os alunos passam a perceber o *jogo* como algo que parte do silêncio, compreendendo a auto percepção como elemento essencial de sua prática:

Para Jéssica, o que mais ficou como memória corporal foi o silêncio, que algo acontece a partir do silêncio e da calma, de olhar e esperar,

deixar nascer o jogo. Para Diyo foi a questão de se divertir com o jogo e não apenas querer chegar no objetivo, ganhar o jogo. Marcos fala que a abordagem do jogo mudou seu olhar sobre as coisas. Nayara F. diz que fica a ideia de se divertir durante o jogo e relata quando ela fez a brincadeira do esconde-esconde com as crianças no trabalho. Lucas fala que é nítida a consciência com relação à calma depois das aulas de jogo. Celso disse que para ele o efeito do jogo transformou seu dia-a-dia, quando ao invés de ficar frustrado com algum fracasso, ele começa a se alimentar dele. (registro verbal)⁹⁶

As considerações citadas pelos alunos tratam de percepções que ocorrem, internamente, no momento das tomadas de decisões dentro do *jogo*. A esse respeito, o campo da improvisação em dança pode nos fornecer algumas pistas sobre tais decisões, que não são aleatórias, exigindo um treinamento complexo para que se consiga fazer escolhas íntegras e atentas:

No ato de improvisar o que você está fazendo é uma escolha atrás da outra. Cada vez que se faz uma escolha, você não a esquece. Há consequências que conduzem você à próxima escolha. E você também vai criando limitações com essas escolhas, para fazer uma proposta de performance. Você não está fazendo tudo o que sabe, está coreografando, escolhendo uma gama de relações para explorar. (NELSON e PAXTON, 2001, p.28)

Podemos encontrar outros exemplos de estudos da prática de *jogo* na dança, como o trabalho de investigação em improvisação de João Fiadeiro chamado “Composição em tempo real”. Para ele o jogador deve desenvolver uma qualidade de escuta e estado de atenção que possibilite a revelação no lugar da criação. Dessa forma “a escuta não implica em uma atitude responsiva por meio de impulsos imediatos, mas a ativação de um estado de prontidão que requer observação e investigação dos processos de geração de hipóteses e tomada de decisão” (MEYER, MUNDIM e WEBER, 2012, p.7).

De acordo com Fiadeiro (*apud* MEYER; MUNDIM; WEBER, 2012) decisões não são tomadas por aquilo que o sujeito deseja expressar no mundo, mas em função da percepção de uma necessidade cênica coletiva, uma ética do compartilhamento, em que um estado de pausa torna-se a chave para a percepção do que pode vir como consequência, entendendo o *jogo* para além do que uma habilidade dos bailarinos, como:

⁹⁶ Trecho extraído de registro escrito pela autora em fevereiro de 2015, pertencente ao arquivo da instituição Doutores da Alegria.

Um posicionamento frente ao mundo que é, antes de tudo, ético, possibilitando uma experiência diferenciada para o artista. O que surge das relações geradas no aqui e agora a partir de uma percepção compartilhada ganha maior relevância do que as ingerências do sujeito, com o seu querer expressar ou agir por mero impulso. Os acontecimentos não surgem por diletantismo ou por ânsia por expressão, mas pelo que, no ambiente, faz-se presente. A chave para esta conduta é a pausa, ou seja, a inibição de uma ação imediata, abrindo espaço para uma atitude atenta ao entorno. Uma construção coletiva que emerge da relação, passo a passo, momento a momento, a partir “do que se tem a cada vez e com o que fica, com as marcas e os rastros do viver juntos”. Uma ética do compartilhamento se torna necessária: “Daí a importância crucial de se alargar a compreensão do que seja uma composição: muito claramente, um “pôr-se com” o outro, a posição de cada agente dada pela relação com os demais, a posição consequente, a “com-posição. (p.7).

Aqui encontramos um ponto central que o estudo do *jogo* desenvolve no aluno, o silêncio observado pela Jéssica assemelha-se à pausa mencionada no trabalho de João Fiadeiro, configurando-se como um instante de suspensão, antes da tomada de decisão sobre a próxima ação a ser realizada.

Lopes, em sua tese “Ainda é tempo de bufões” parece falar de um momento parecido com esse, o qual antecede à ação e o nomeia como ‘estado de *jogo*’. Segundo ela, este momento, extremamente relevante, foi profundamente estudado por profissionais que passaram sua vida buscando compreender o estado que antecede a teatralidade e relaciona-o aos trabalhos de Meierhold, Grotowski e Barba:

Talvez o que Meierhold tenha chamado de “pré-teatralidade”, Grotowski de “impulsos” e Barba de “satz” se relacionem com a compreensão do estado de *jogo* na medida em que trata de um momento quase implacável, parte do imaginário pessoal do ator, que antecede a ação física. (LOPES, 2001, p.86)

Uma última consideração a respeito dessa relação tem a ver com a ética do compartilhamento, citada por Fiadeiro (*op. cit.*), e o entendimento de que estar em *jogo* pressupõe a dimensão de uma lógica compartilhada entre todos, do prazer em dividir uma criação coletiva que é tecida e se presentifica na efemeridade da sua composição. Não à toa os estudiosos por um movimento de renovação cênica, no início do século XX, como Copeau, Meierhold e Dastè, que viam o *jogo* como foco central de suas investigações para o trabalho do ator, primavam por métodos que privilegiassem a coletividade. Sem dúvida, o trabalho com o *jogo* esbarra no exercício ético da alteridade.

3.4 O jogo na formação da palhaça e do palhaço

?Por volta do meio dia, angústias e incertezas começam a despontar na cabeça de um ator. Elas o lembram do compromisso à noite. Será que ele conseguirá jogar como se deve? Com leveza, fantasia, humor? Será que conseguirá estar à altura da apresentação? Consegue estar presente no *jogo*? Concentrado? Ampliado? Dilatado? Criativo? Comunicativo? Será ele capaz de retomar todo aquele prazer da infância quando brincava de esconde-esconde, de bandido e de mocinho?

(GAULIER, 2016, p.95)

Vimos no início deste capítulo como a atuação na linguagem do palhaço está relacionada ao termo *jogo* e estabelece-se como relação com um objeto, uma parte do seu corpo, um parceiro de cena e, em todos os casos, com o público.

Pelas palavras de Leo Bassi, um reconhecido palhaço de origem circense, o palhaço traz em si “o desejo de comunicar o mais possível com o público. Um desejo de manipular o público, de querer o público totalmente dependente de sua personalidade, de seu sorriso” (BASSI, 2006, p.108).

Em sua entrevista Thaís Ferrara afirma que o *jogo* foi seu primeiro contato com a máscara:

Então eu fui apresentada à máscara a partir do *jogo*. Eu nem tinha colocado o nariz ainda, mas já existia um *jogo* de relação que a Quito estabelece que me colocava em outro lugar. Um simples exercício que ela dava de introdução à máscara, a gente nem usava a máscara. (Informação verbal)⁹⁷

Sem dúvida, cada formador responsável por conduzir os alunos no exercício da máscara do palhaço possui características próprias. No entanto, geralmente, todos passam a representar uma figura de autoridade durante o processo de formação do palhaço, com quem o ator ou atriz em formação deve se relacionar. Deste modo, o formador, atrás da figura de um “*Monsieur*” ou uma “*Madame*” torna-se o primeiro indutor do *jogo* e, como afirma Martins (2004), é o responsável por criar situações que desencadearão um “estado de espírito” a partir da exposição do ator nas circunstâncias de *jogo*. A relação com essa figura de autoridade é o primeiro nível de

⁹⁷ Entrevista de Thaís Ferrara concedida à autora em fevereiro de 2018.

jogo e, talvez, o mais importante, treinamento para o desenvolvimento da presença cênica com a máscara.

Podemos dizer que é a forma de lidar com aquilo que se passa em cena, a partir do estabelecimento das relações colocadas em ação, que se encontra o centro do *jogo* do palhaço. Dario Fo (*apud* Martins, 2004), afirma que a improvisação e o incidente - definido como “a causalidade de um acontecimento, que tira o espectador de sua passividade e o insere no *jogo* da representação” (p.35) – eram os elementos fundamentais dos jograis e se mantiveram na *Commedia Dell’Arte*, nos palhaços e no teatro de variedades.

Para Souza (2011, p.58) a relação com o público confere ao palhaço um caráter democrático, por ter como compromisso o estabelecimento de um *jogo* cômico com qualquer público e, de acordo com ela, a relação entre artista e plateia só é comparável à mesma intimidade encontrada entre os que participam das festas populares.

Na primeira aula de palhaço, da sexta turma do PFPJ, Thaís Ferrara propôs um pacto, no qual estariam, juntos, investigando as causas do riso e, durante todos os encontros dedicados à experimentação da máscara do palhaço, os *jogos* e as brincadeiras, ainda que transformados com a relação de superioridade da coordenadora ou da “madame” que os conduzia, foi o procedimento principal na abordagem da máscara do palhaço.

No entanto, como é tênue a linha entre o divertimento pelo simples prazer de jogar e o prazer *necessário* ao *jogo*, Ferrara, com plena consciência da cena, distinguia o termo *brincadeira* do termo *jogo*, para que pudesse diferenciar uma relação de *jogo* descompromissada, pelo simples divertimento, de um estado de *jogo* cujo prazer deveria estar associado à atenção e à consciência cênica. Em uma de suas aulas, a formadora se utiliza da dança para exemplificar esta relação, quando esta se inicia como uma espécie de brincadeira prazerosa que, sutilmente, vai se transformando em um *jogo* entre os dançarinos. Neste sentido, a percepção do ator/atriz do que se passa internamente é extremamente importante, pois só assim pode ser exteriorizada e tornar-se material para o *jogo*.

Cristiane Paoli Quito, ao escrever o prefácio para a edição brasileira do livro “O atormentador”, diz que “a superação dos limites e das regras do *jogo*, por meio da diversão, favorece a prontidão, ampliando a disponibilidade e a potência de cada um, tornando o jogador vivo e presente” (GAULIER, 2016, p.25).

É interessante perceber que este estado de vida e prontidão estão associados, assim como no treinamento com outras máscaras, a um tempo de resposta imediata, ou seja, ao pensamento em ação, que é expressa através da fisicalidade. Martins (2004) nos mostra como essa forma de jogar se opõe ao drama, quando diz que não há “tempo psicológico” e, segundo ela, isso não significa que o ator ou atriz que esteja estudando a máscara do palhaço

Não pense ou sinta ou prescindir de uma vida interior intensa, mas que essa vida e esse sentimento são imediatamente traduzidos em ação física, são concretizados em seu corpo e no espaço, criando uma relação direta com o outro e com o público. (p.84)

Ao tratar dessa relação direta com o outro e o público, através de sentimentos que são concretizados em ações físicas, Martins (*Idem*) se aproxima da forma que Lopes (2001) apresenta o *jogo* na linguagem do bufão, pois tais ações “escapam do *jogo* psicológico que sustentam o Realismo, cuja proposta pretende uma abrangência de uma certa realidade” (*op. cit.*, p.73). Para ela o *jogo*, constantemente presente na linguagem do bufão, é “a invenção de uma forma clara e visível que nos faça enxergar não só as incongruências sociais, mas também o absurdo das relações humanas. Inventar histórias pelo simples prazer do *jogo*” (*Idem*).

Recuperar o prazer vivenciado pelas crianças brincando, tal qual expressa a citação de Gaulier, no início desse subcapítulo, é tarefa essencial para uma palhaça ou palhaço, sem com isso que estes precisem copiar atitudes infantilizadas; pelo contrário, as ações precisam apresentar verdade e sinceridade, uma espécie de coerência entre o que se sente e o que se expressa, no momento do *jogo*. Gaulier diz que esse prazer é o responsável por gerar uma “pulsão de vida, um impulso vertiginoso, o primeiro sopro” (2016, p.29). À esse impulso Paoli Quito nomeia “presença” (VIEIRA, 2016, p.23), ou seja, tornar a experiência de estar com o público em momentos de inteireza e presença cênicas é um desafio constante para quem estuda essa linguagem.

Registros finais

Paradoxalmente, esse trabalho sobre o movimento, que parece aplicar-se na interpretação e na direção, deveria servir sobretudo à escrita. Sejam quais forem os temas abordados, as ideias expressas, as fábulas ou as formas utilizadas, é indispensável que uma escrita teatral seja estruturada do ponto de vista dinâmico. É preciso também um começo e um fim, pois todo movimento que não termina nunca começou. Saber terminar é essencial.

(LECOQ, 2010, p.141)

Estamos próximos ao fim deste caderno de registros, escrito por essa antiga assistente que, de tanto observar e transpor para o papel situações contidas num processo tão efêmero, decidiu ir em busca de investigar o processo de aprendizagem na formação de palhaças e palhaços que passaram pelo Programa de Formação de Palhaço para Jovens, dos Doutores da Alegria. Espero que, ao chegar nestas páginas, o leitor possa ter acompanhado um pouco do cotidiano desta escola e, conseqüentemente, que elas tenham sido capazes de suscitar reflexões a respeito da formação de artistas que investigam esta linguagem cômica.

Desta forma, este trabalho procurou apresentar o percurso trilhado pelo grupo Doutores da Alegria até a criação de sua escola e, mais especificamente, do trabalho que vem sendo desenvolvido pelo Programa de Formação de Palhaço para Jovens (PFPJ), ao longo de mais de uma década de existência. A partir desse percurso, foi possível observar algumas características do processo de aprendizagem proposto pelo Programa.

Podemos notar como as primeiras experiências das práticas pedagógicas nos Doutores da Alegria surgiram da necessidade de transmitir a prática do trabalho hospitalar aos novos integrantes, que são agregados ao grupo a cada ano, e, através dos integrantes mais antigos, dissemina os estudos voltados para a máscara do palhaço. A reflexão sobre o trabalho nos hospitais e sobre a linguagem da pequena máscara, passa a integrar a práxis do Doutores, antes mesmo de se pensar na possibilidade de criação de uma escola. Da mesma maneira, o hábito de registrar os encontros voltados a estas transmissões de conhecimentos é uma característica que

pode ser observada desde as primeiras experiências formativas do grupo e que foi adotada pelo Programa, constituindo-se como elemento marcante.

Foi possível observar, também, que alguns princípios do PFPJ possuem relações diretas com o conceito de Circo Social, originárias de uma primeira proposta de curso que se vinculava ao Programa Bolsa-Trabalho, da Prefeitura Municipal de São Paulo, em 2004. Algumas destas influências podem ser encontradas inclusive nas turmas atuais, em escolhas estruturantes do curso, como a opção por desenvolver um trabalho com jovens que se enquadrem na condição de vulnerabilidade social, o pagamento de uma bolsa para a subsistência destes alunos no curso, a necessidade que o curso apresenta de que, caso os ingressantes não tenham concluído o ensino fundamental, devem retornar à conclusão dos estudos como condição para a permanência no curso.

Em certa medida, talvez seja possível aproximar essas características de discussões relacionadas ao conceito de cidadania cultural, de Marilena Chauí, presentes no eixo da política cultural na qual estava inserida a Escola Livre de Teatro, entre o fim da década de 80 e início da década de 90, uma vez que Heraldo cita a ELT como uma grande referência pedagógica, vivenciada em sua formação. Entre elas, a tentativa de estabelecimento de processos criativos autônomos, com os jovens, com vistas à aprendizagem de propostas que, para além do conteúdo, carregam a preocupação de dimensões éticas e da relação entre artista e cidadão.

Se por um lado a aproximação do Programa com o Circo Social pode ser observada nas características acima e pela utilização da linguagem circense como material para uma abordagem ética que envolve a noção de cidadania, por outro, o PFPJ apresenta vários pontos de divergência. A principal delas é que o curso está estruturado como uma formação artística profissional já que sua carga horária é comparável à de outras escolas de artes, ainda que se apresente como uma iniciativa informal, por não estar submetida pelas normas exigidas pelo MEC. Tais circunstâncias situam, portanto, o curso nessa zona intermediária entre a formação do artista e os objetivos e condições do circo social.

Do ponto de vista metodológico, foi possível constatar que o curso associa procedimentos que são originários de linhas de aprendizagem de tradição circense - como o estudo de entradas circenses, o aprendizado de truques de mágica e a prática do malabarismo - com outros, oriundos da tradição teatral de linhagem francesa,

sistematizadas por Jacques Lecoq, estabelecendo assim, relações constantes, e híbridas, entre as duas linguagens.

A influências das metodologias desenvolvidas por artistas teatrais do centro da Europa, e que estabelecem a linhagem de Jacques Copeau, como Jacques Lecoq, Phillipe Gaulier e Francesco Zigrino, nos permite identificar a herança na condução da pedagogia das máscaras, do estudo corporal e da descoberta do seu próprio palhaço, que se fundamenta, principalmente, na proposta metodológica da escola criada por Jacques Lecoq, na França.

Ainda do ponto de vista metodológico, é possível observar influências de práticas pedagógicas vivenciadas pelos coordenadores desta proposta, em suas respectivas formações, considerando que estes artistas entraram em contato com as máscaras nas décadas de 1980 e 1990, momento em que uma conjuntura se estabelecia em São Paulo, principalmente através de trabalhos com as linguagens da *Commedia Dell'Arte* e do palhaço vivenciados na Escola de Arte Dramática e nos anos iniciais de criação da Escola Livre de Teatro.

No entanto, a estrutura da escola oferece disciplinas, como “Música” e “*Jogo e Improvisação*” que trazem características que singularizam este projeto. É expressiva a carga horária que ocupam e a permanência ao longo de todo o curso e que revela a importância dada a esses conteúdos, como elementos que fundamentam esta formação. Assim, o aprendizado da música, um elemento que faz parte da tradição circense, apesar de não ser encontrada nas ementas de escolas de formação de artistas, exceto como disciplinas voltadas ao canto, pode ser visto, nesta prática, como suporte para o aprendizado de outras competências cênicas para a palhaça ou o palhaço.

Considerar o aprendizado do *jogo* como eixo da formação desta linguagem foi uma descoberta feita através das entrevistas e da observação do cotidiano das aulas. Dessa forma, pudemos observar como o emprego do termo “*jogo*” forma a base do vocabulário empregado pelos estudiosos da linguagem, que consideram o palhaço como uma figura que cria sua atuação a partir das relações.

Soma-se a essas duas características uma terceira, o interesse do curso pelo estudo dos palhaços da cultura popular brasileira – de personagens encontrados nas festas populares, como a Folia de Reis, o Pastoril Profano, o Cavalo Marinho ou Bumba meu Boi –, e dos ritmos das danças populares – como o frevo, o cavalo-

marinho, o coco de roda, o maracatu – como um caminho para o desenvolvimento corporal desta linguagem.

Quando iniciei estes registros, em 2014, antes mesmo do início da pesquisa em si, não imaginava como este percurso seria capaz de transformar com tanta intensidade o meu olhar para a formação do artista. Lembro de ter presenteado, ingenuamente, Heraldo Firmino com o livro “O mestre ignorante”, de Jaques Rancière, por encontrar relações do que via ali com as ideias contidas no livro deste filósofo francês. Longe de diminuir Rancière, cujas reflexões extremamente libertárias podem disparar inúmeras reflexões sobre a práxis artístico-pedagógica, ao longo da convivência destes anos acompanhando este projeto, aprendi que não seria justo com a prática da PFPJ aprisioná-la às visões de outro autor francês. Principalmente porque sua perspectiva pedagógica traz algo que não poderia ser refletida ao associar o aprendizado da linguagem do palhaço ao estudo do *jogo* e à corporalidade de manifestações populares tradicionais brasileiras, por exemplo.

Porém, ao final deste processo, elucida-se a questão de que a pesquisa, até este ponto, possa não ter conseguido dar conta de abarcar algumas transformações mais recentes, que começaram a amadurecer no PFPJ, principalmente a partir de 2016, quando a democracia brasileira sofre um Golpe de Estado, através do processo de impeachment da Presidenta Dilma Roussef. Talvez pelo fato da experiência pedagógica possuir uma natureza tão dinâmica, cujas propostas, vivas, passam por constantes alterações, ou em parte, por tais transformações terem também se traduzidos em tomadas de posicionamentos políticos diante de fatos mais recentes que abarcaram o nosso país. Dessa maneira, notícias de assassinatos de líderes de movimentos sociais, como Marielle Franco, no Rio de Janeiro, assim como os acontecimentos mais recentes, que envolvem a prisão política de Lula, ocuparam grande parte das ruas, teatros, museus, centros culturais, redes sociais e noticiários televisivos. Os jovens, periféricos, reagiram a isso e trouxeram esses assuntos à tona, de forma que até mesmo duvidou-se da possibilidade de utilização da linguagem do palhaço diante de tudo o que estava acontecendo, afinal, como seria possível convidar a rir diante dessa realidade?

Esses foram alguns dos temas que, muitas vezes, mobilizando alunos e formadores, fizeram com que avançassem o horário final dos encontros, ou então, passassem a discutir, cenicamente, tentando trazer para a materialidade do riso o desconforto e a ironia que ele também é capaz de provocar, desassociando-o do lugar

do entretenimento, ao qual é frequentemente submetido em nossos tempos e refletindo a respeito da função da linguagem cômica em nossa sociedade.

A sétima turma, formada em grande parte por negras e negros, levou a discussão dos racismos adiante, questionando, inclusive, a representatividade negra dentre os formadores do curso. Desse debate, outras vertentes filosóficas trouxeram novas perspectivas para a discussão dentro da escola, apresentando teóricos que fogem da visão eurocêntrica à qual os alunos foram apresentados.

Essas questões não são fáceis e não encontraram, ainda, consenso entre os próprios formadores do Programa, talvez sequer encontrem, mas o fato é que tais reflexões movimentam e encaminham o trabalho para uma discussão extremamente relevante a respeito da formação artística em nossos tempos e em nosso país. Através desses exemplos, é possível reconhecer uma grande preocupação nesta proposta pedagógica em não fixar o aprendizado da linguagem apenas em seus domínios técnicos.

É importante ressaltar, no entanto, que a tentativa de relatar uma prática pedagógica, que têm se consolidado ao longo de quinze anos, não deve transformá-la em uma metodologia aplicável em contextos díspares. Assim como, em tempo, reconhecer que esta é apenas uma tradução desses anos de experiência, uma das escritas possíveis para esta trajetória. Por fim, compartilho com o leitor uma questão provocativa que essa pesquisa instaurou em minhas reflexões, que se encontra sem resposta, inclusive no que diz respeito às escolhas teóricas deste próprio trabalho: o porquê de nossas produções acadêmicas a respeito da formação do artista, mesmo diante de todas as discussões atuais multiculturalistas continuarem a disseminar visões puramente eurocêntricas? Seria possível dizer que no cerne destas escolhas encontram-se o resultado de uma colonização cultural, iniciada desde a instauração da primeira escola de formação em arte em nosso país no início do século XIX? Que, levou, anos a fio, a ignorar esse conhecimento e gerar um contexto em que há, de fato, poucas pessoas que se dediquem a esse assunto, de modo aprofundado e crítico, que consiga trazer à tona, afinal, a realidade de formação artística nessa linguagem? Nesse aspecto, escolho finalizar com a reflexão de Santos, Boaventura de Sousa (2018), ao dizer que “o colonialismo não acabou, apenas mudou de forma ou de roupagem, e que a nossa dificuldade é sobretudo a de nomear adequadamente este complexo processo de continuidade e mudança”.

Referências

AGAMBEN, Giorgio. **Estado de exceção**. Trad. Iraci D. Poleti. 2. ed. Boitempo: São Paulo, 2004.

AGENDA 21 BRASILEIRA: **ações prioritárias**. Comissão de Políticas de Desenvolvimento Sustentável e da Agenda 21 Nacional. 2. ed. Ministério do Meio Ambiente: Brasília, 2004.

AZEVEDO, Fernando Antônio Gonçalves de. Movimento Escolinhas de Arte. Em cena memórias de Noêmia Varela e Ana Mae Barbosa. *In* **Ensino da Arte: memória e história/ Ana Mae Barbosa** (org). Perspectiva: São Paulo, 2014. (Estudos; 248 / dirigida por J Guinsburg).

BAKHTIN, Mikhail. **A cultura popular da Idade Média e no Renascimento**. Hucitec: Brasília, 1987.

BASSI, Leo. *Boca Larga*. Entrevista com Leo Bassi. Caderno dos Doutores da Alegria/nº 2 (agosto de 2006), pp.105-113. São Paulo: Doutores da Alegria, 2006.

BERTHOLD, Margot. **História Mundial do Teatro** [tradução Maria Paula V. Zurawski, J. Guinsburg, Sergio Coelho e Clovis Garcia]. São Paulo: Perspectiva, 2001.

BOLOGNESI, M. F. **Palhaços**. Editora Unesp: São Paulo, 2003.

_____. **Circos e Palhaços Brasileiros**. Editora Cultura Acadêmica: São Paulo, 2007.

_____. Circo e teatro: aproximações e conflitos. *In* **Sala Preta – Revista de Artes Cênicas**. Nº6. ECA/USP: São Paulo, 2006.

BORTOLETO, Marco, BARRAGÁN, Teresa e SILVA, Ermínia (Org). **Circo: horizontes educativos**. Autores Associados: Campinas, 2016. (Coleção Educação Física e Esportes).

BORTOLETTO, Marco; BARRAGÁN, Teresa; Erminia Silva (Orgs.), **Circo: Horizontes Educativos**. 1 ed. Campinas - SP: Autores Associados, 2016.

BOTELHO, Isaura e FIORE, Maurício. **Dimensões da cultura: Políticas culturais e seus desafios /Isaura Botelho**. São Paulo: Edições SESC São Paulo, 2016.

BOURDIEU, Pierre. **A Distinção: crítica social do julgamento/ Pierre Bourdieu**; trad. Daniela Kern; Guilherme J. F. Teixeira. Edusp: São Paulo; Zouk: Porto Alegre, 2007.

BURNIER, Luís Otávio. **A Arte de ator: da técnica à representação**. Editora Unicamp: Campinas, 2009.

CASTRO, A. V. **O elogio da bobagem: palhaços no Brasil e no mundo**. Editora Família Bastos/Petrobrás: São Paulo, 2005.

COSTA, Fabiola Cirimbelli Búrigo. **A Contribuição do Movimento Escolinhas de Arte no Ensino de Arte em Santa Catarina**. Revista Nupeart. Volume 8: Santa Catarina, 2010.

DA MATTA, Roberto. **Relativizando: uma introdução à antropologia social** / Roberto da Matta. — Petrópolis: Vozes, 1981.

DUPRAT, R. M. Notas Sobre a formação circense no Brasil. *In*: BORTOLETO, M.A; BARRAGÁN, T.O.; SILVA, E. (org). **Circo: Horizontes Educativos**. Autores Associados: Campinas, 2016. (Coleção Educação Física).

FRATESCHI, C.; MOREIRA, A.J. Não esquecer o rosto nem a partida: cultura e ação cultural em Santo André. *In* FARIA, H.; SOUZA, V. de (Orgs.). **Experiências de gestão cultural democrática**. Pólis: São Paulo, 1993. (Publicações Pólis, 12). pp.61-75.

FREIRE, Paulo. **À sombra desta mangueira**. 11 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 55ª ed. Rio de Janeiro/ São Paulo: Paz e Terra, 2017.

FULGENCIO, Leopoldo. **Críticas e alternativas de Winnicott ao conceito de pulsão de morte**. *In* Revista *Ágora*, v.XV, número especial, pp.469-480. Rio de Janeiro: Ágora Teatro, 2012.

GAULIER, Philippe. **O atormentador: minhas ideias sobre teatro**. Philippe Gaulier; tradução de Marcelo Gomes. São Paulo: Edições Sesc São Paulo, 2016.

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens**. São Paulo: Editora Perspectiva, 2001.

JUNIOR, E.M.O. **Personagens e Cenários: sobre o imaginário de Catita e Mateus**. ANO 3, N.3. Salvador: Cadernos do MAV – EBA – UFBA, 2006.

KOUELA, I. D. e JUNIOR J.S.A. **Léxico da Pedagogia do Teatro**. Ingrid Dourmien Koudela, José Simões de Almeida Júnior. (org.), 1ª ed. São Paulo: Perspectiva, SP Escola de Teatro, 2015.

LECOQ, Jacques. **O corpo poético: Uma pedagogia da criação teatral**. 1 ed. São Paulo: Senac-São Paulo, Edições Sesc-São Paulo, 2010.

MASETTI Morgana. **Soluções de palhaços. Transformações na realidade hospitalar**. Palas Athena: São Paulo, 1998.

NELSON, Lisa e PAXTON, Steve. **Lisa Nelson e Steve Paxton**. Entrevista concedida a Ana Maria Rebouças e Renata Ferreira Xavier *in* Revista D'Art, São Paulo, 2001.

NOGUEIRA, Wellington. **Doutores da Alegria – o lado invisível da vida**. Editora: Ministério da Cultura: São Paulo, 2006.

PIAGET, J. **Seis estudos de psicologia**. São Paulo: Forense Universitária, 2009.

PICON-VALLIN, Béatrice. **Meierhold**. Tradução de Fátima Saadi, Isa Kopelman, J. Guinsburg e Marcio Honorio de Godoy. São Paulo: Perspectiva, 2013.

PUPO, Maria Lúcia de Souza Barros. Para desembaraçar os fios. *In Educação & Realidade*, vol.30, n.2, julho-dezembro, 2005, pp.217-228. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2005.

RYNGAERT, Jean-Pierre. **Jogar, representar: práticas dramáticas e formação**. São Paulo: Cosac Naify, 2009.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização – do pensamento único à consciência universal**. Rio de Janeiro: Record, 2006.

SARTORI, Donato et al. **Museu Internacional da Máscara: A arte mágica de Amleto e Donato Sartori**. Tradução de Maria Lourdes Rabetti. São Paulo: É Realizações, 2013.

SARTORI, Donato et al. **Museu Internacional da Máscara: A arte mágica de Amleto e Donato Sartori**. Maria Lourdes Rabetti (ed.). São Paulo: É Realizações, 2013.

SAYAD, Beatriz. A palavra, a imagem: contar, olhar...os palhaços por eles mesmos. *In Boca Larga: Caderno dos Doutores da Alegria/ nº 4* (outubro de 2008). Doutores da Alegria: São Paulo, 2008.

SCALA, Flamínio. **A loucura de Isabela: e outras comédias da Commedia Dell'arte**. São Paulo: Iluminuras, 2003.

Silva, Erminia. **Circo-teatro: Benjamim de Oliveira e a teatralidade circense no Brasil/**. Erminia Silva. Altana: São Paulo, 2007.

_____. Aprendizizes permanentes: circenses e a construção da produção do conhecimento no processo histórico. *In* BORTOLETO, M.A; BARRAGÁN, T.O.; SILVA, E. (org). **Circo: Horizontes Educativos**. Autores Associados: Campinas, 2016. (Coleção Educação Física).

_____. **Respeitável público... o circo em cena** / Erminia Silva, Luís Alberto de Abreu. Funarte: Rio de Janeiro, 2009.

SLADE, Peter. **O jogo dramático infantil**. São Paulo: Grupo Editorial Summus.

SOARES, Carmen Lúcia. **Georges Hébert e o método natural; Nova sensibilidade, nova educação do corpo**. Rev. Bras. Cienc. Esporte, Campinas, v.25, n.1, p.21-39, set. 2003,

STOREY, John. **Teoria cultural e cultura popular: uma introdução**. Tradução de Pedro Barros. São Paulo: Edições SESC-São Paulo, 2015.

Teses e Dissertações

BARTOLONI, Giacomo. **O Violão na cidade de São Paulo no período de 1900 a 1950**. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Artes, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, São Paulo, 1995.

BURGHI, Danielle. **Cristiane Paoli Quito, formadora de palhaços**. 2017.163f. Dissertação de Mestrado – Instituto de Artes, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, São Paulo, 2017.

COSTA, Felisberto Sabino da. **A outra face**. 2AD. [s.n.] Tese (Livre Docência) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

DUPRAT, Rodrigo Mallet. **Realidades e particularidades da formação do profissional circense no Brasil, rumo a uma formação técnica e superior**. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação Física – Universidade Estadual de Campinas, Campinas-SP, 2014.

GALLO, Fabio dal. **Da rua ao picadeiro: Escola Picolino, arte e educação na performance do circo social**. 2009, 336p. Tese (Doutorado) – UFBA, Salvador - BA, 2009.

GOMES, Marcelo B. **Branco ou Augusto? – a duplicidade em cena: o palhaço em estado de transformação**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-Graduação em Artes, Uberlândia, 2012.

GONTIJO, Luciana. **O discurso dos Doutores da Alegria. Análise semiótica das estratégias comunicativas junto ao público infantil**. Dissertação (mestrado) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

HARADA, Ricardo Godoy. **A tentativa do impossível: a arte mágica como matéria poética da cena teatral**. 2012, 298f. Campinas-SP, Unicamp, 2012.

LIMA, S. P. F. de. **Escolinha de Arte de São Paulo: instantes de uma história**. 2014. 188 f. Dissertação (mestrado). Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Instituto de Artes, 2014.

LINARES, Fernando. **A máscara como segunda natureza do ator: o treinamento do ator como uma “técnica em ação”**. 2011, 180f. (Mestrado em Artes). Universidade Federal de Minas Gerais, Escola de Belas Artes, 2010.

LOPES, Elisabeth Silva. **Ainda é tempo de bufões**. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.

LOPES, Elizabeth Pereira. **A máscara e a formação do ator**. 1990. [389]f. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Artes, Campinas, SP.

MACHADO, Vinícius Torres. **A máscara no teatro moderno: do avesso da tradição à contemporaneidade**. 2009. 156 f. (Dissertação de Mestrado) - Universidade de São Paulo (USP). Escola de Comunicações e Artes São Paulo, 2009.

MARTINS, Elisabete Vitoria Dorgam. **O chá de Alice: A utilização da máscara do clown no processo de criação do ator**. 2004. (Doutorado em Artes Cênicas) - Departamento de Artes Cênicas da Escola de Comunicações e Artes – Universidade de São Paulo (USP), 2004.

MATOS, Debora de. **A formação do palhaço: técnica e pedagogia no trabalho de Ângela de Castro, Esio Magalhães e Fernando Cavarozzi**. Dissertação (Mestrado) – UDESCP, Florianópolis, 2009.

OLIVEIRA, Denivaldo Camargo de. **Formação em palhaço. Reflexões sobre metodologias de formação de novos palhaços**. Dissertação (Mestrado) – UNB, Brasília, 2012.

PEREIRA, Eliane Regina. **Aprendendo a ser circense e ampliando as possibilidades de "ser" aprendiz**. Tese (Doutorado). Universidade, Florianópolis – SC, 2011.

PIMENTA, Daniele. **A dramaturgia circense: conformação, persistência e transformações**. Tese (Doutorado em Artes) – UNICAMP, São Paulo, 2009.

_____. **Antenor Pimenta e o Circo-Teatro Rosário: uma história do Circo-Teatro no Brasil**. Dissertação (Mestrado em Artes) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

RÜGER, Alexandre Cintra Leite. **A percursão corporal como proposta de sensibilização musical para atores e estudantes de teatro**. 2007. 124 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, 2007.

SACHETT, P.O.F. **Da discussão Clown ou Palhaço às Permeabilidades do Clownear-Palhaçar**. Dissertação (Mestrado em Artes Cênicas) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul, 2009.

SANTOS, Leslye Revely dos. **A pedagogia das máscaras por Francesco Zigrino: uma influência no teatro de São Paulo na década de 80**. Dissertação (Mestrado) - UNESP. Instituto de Artes. São Paulo, 2007.

SANTOS, Sarah M. **Mulheres palhaças: percursos históricos da palhaçaria feminina no Brasil**. 2014, 180 f. Dissertação (Mestrado em Artes Cênicas) – Instituto de Artes, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, São Paulo, 2014.

SILVA, Pedro Eduardo. **A formação do palhaço circense / Pedro Eduardo da Silva**. Dissertação (Mestrado em Artes.) – UNESP, São Paulo, 2015.

SOARES, Ana Lúcia Martins (Ana Achcar) **Palhaço de hospital: proposta metodológica de formação**. 260p. Tese (Doutorado) – UNIRIO, Rio de Janeiro, 2007.

VIEIRA, Cristiane Paoli. **Movimento-imagem-ideia: o percurso de uma prática**. 2016, 103 p. Dissertação (Mestrado) - Escola de Comunicações e Artes, USP, São Paulo, 2016.

WUO, Ana Elvira. **O clown visitador: comicidade, arte e lazer para crianças hospitalizadas**. Edufu: Uberlândia, 2011.

WUO, Ana Elvira. **Clown, processo criativo: rito de iniciação e passagem**. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação Física – Unicamp, Campinas, 2005.

_____. **Clown: "desforma", rito de iniciação e passagem**. 2016 [s.n.]. Tese (Doutorado) – Instituto de Artes, Unicamp, Campinas, 2016.

ZARATE, Simone. *Santo André cidade futuro – esta cidade é show: verso e reverso das políticas culturais* – 2011. 140p. Dissertação (Mestrado) - Universidade de São Paulo (dissertação), 2011.

Obras audiovisuais

ECA/USP. **Percursos da Arte na Educação - Ana Mae Barbosa**. São Paulo, 2013. Disponível em: <www.youtube.com/watch?v=2XsbvPdVZHo&t=547s> (acesso em data)

TARJA BRANCA: a revolução que faltava. Direção de Cacau Rhoden. Produção Executiva de Estela Renner, Luana Lobo e Marcos Nisti. Roteiro de Cacau Rhoden; Estela Renner; Marcos Nisti. Intérpretes: Domingos Montagner; Wandê Doratiotto; Antônio Nóbrega; José Simão. Música: André Caccia Bava. São Paulo: Maria Farinha Filmes, 2014. 1 DVD (80 min.), son., color. Documentário.

Internet

BOURDIN, Gabriel Luis. **Marcel Jousse y la antropología del gesto**. Revista Pelicano Vol. 2. El asalto de lo impensado ISSN 2469-0775 - pelicano.ucc.edu.ar – Pp. 69-81 Agosto 2016 – Córdoba. Disponível em: <http://revistas.bibdigital.uccor.edu.ar/index.php/pelicano/article/view/1122>. (Acesso em junho/17)

DOUTORES DA ALEGRIA. **Relatório Anual de Atividades – Doutores da Alegria**, São Paulo, 2006. Disponível em: <https://www.doutoresdaalegria.org.br/wpcontent/uploads/2012/05/relatorio_anual_2006.pdf>. (Acesso em nov/2017).

LEITE, Vilma Campos dos Santos. Reflexões cênicas contemporâneas. A aprendizagem com as máscaras a partir dos brincantes. **Anais V SIMPOSIO INTERNACIONAL 2016**. Disponível em

<<https://www.cocen.unicamp.br/revistadigital/index.php/simposiorfc>> (Acesso em maio/2018)

MARQUES, Janote Pires. **A “observação participante” na pesquisa de campo em Educação.** Revista Educação em Foco, ano 19 - n. 28 – mai./ago. 2016 p. 263-284. Disponível em <<http://revista.uemg.br/index.php/educacaoemfoco/article/view/1221/985>> (Acesso em julho/18)

FIRMINO, Heraldo. **Entrevista ao Blog Mundo Solidário.** Disponível em <<https://mundosolidario.wordpress.com/2011/09/02/entrevista-conheca-heraldo-firmino-e-o-trabalho-junto-ao-doutores-da-alegria/>>. (Acesso em out/2017).

MS (Ministério da Saúde) 2001. **Programa Nacional de Humanização da Assistência Hospitalar.** Brasília. Disponível em: <<http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/pnhah01.pdf>> (Acesso em: fev/2018).

SÃO PAULO (município). LEI Nº 13.163, 05 DE JULHO DE 2001. (Projeto de Lei nº 736/98, do Vereador Carlos Neder - PT). **Institui o Programa "Bolsa-Trabalho" no Município de São Paulo e dá outras providências.** Disponível em: <http://www3.prefeitura.sp.gov.br/cadlem/secretarias/negocios_juridicos/cadlem/integra.asp?alt=06072001L%20131630000> (Acesso em out/2017).

SANTOS, Boaventura de Sousa. O Colonialismo e o Século XXI, 2018. **Outras Palavras – Comunicação Compartilhada e Pós-Capitalismo.** Disponível em: <<https://outraspalavras.net/autores/boaventura-o-colonialismo-e-o-seculo-xxi/>>. (Acesso em ago/2018).

SOARES, Carmen Lúcia. **Uma educação pela natureza: o método de educação física de Georges Hébert.** Rev Bras Ciênc Esporte. 2015;37(2):151-157, Campinas, 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbce/v37n2/0101-3289-rbce-37-02-0151.pdf>>. (Acesso em: ago, 2018)

TAKAHAGUI, Flavio Mitio et al. **MadAlegria: Estudantes Doutores-Palhaços.** In Revista Brasileira de Educação Médica, nº 38: 120 – 126 ; 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbem/v38n1/16.pdf>>. (Acesso em out/17)

SEIXAS, Victor. **Palavra de Palhaço,** Entrevista com Benedito Sbrano, palhaço PicoLy. Palavra de Palhaço, São Paulo, jun. 2014. Disponível em: <<http://palavradepalhaco.com.br/publicacoes/>>. (acesso em: 05 mar., 2018).

COPEAU, Jacques. **Inícios da Escola do Vieux Colombier.** Disponível em: <http://www.grupotempo.com.br/tex_inicios.html>. (Acesso em dez. 2017)

FALEIRO, José Ronaldo. **Leon Chancerel & o trabalho como “serviço dramático”.** Comunicação apresentada no XVII Congresso Internacional de Teatro

Iberoamericano y Argentino, Buenos Aires, agosto de 2008 Disponível em; http://www1.udesc.br/arquivos/porta_antigo/Seminario18/18SIC/PDF/062_Jose_Ronaldo_Faleiro.pdf (Acesso em out de 2017)

MEYER, Sandra; MUNDIM, Ana Carolina da Rocha; WEBER, Suzi. **A Composição em Tempo Real como possibilidade criativa**. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Anais do VII Congresso da ABRACE. Tempos de Memória. Vestígios, Ressonâncias e Mutações. Porto Alegre, outubro de 2012. Disponível em: <http://www.portalabrace.org/viicongresso/completos/textosmesas/Mesa%20VI%20-%20Composicao%20em%20Tempo%20Real%20como%20possibilidade%20criativa%20-%20MEYER%20MUNDIM%20WEBER.pdf> >. (Acesso em dez de 2017).

ANEXOS

ENTREVISTA COM HERALDO FIRMINO

COORDENADOR ARTÍSTICO DO PFPJ – DOUTORES DA ALEGRIA

THAÍS - Como surgiu o Programa de Formação de Palhaço para Jovens?

HERALDO - A primeira administração da Marta Suplicy aqui em São Paulo tinha um programa da prefeitura que era chamado Bolsa Trabalho. Nesse programa eles pegavam jovens da periferia ou em situação vulnerável e eles estavam propondo cursos. Aí tinha curso de computação, tinha para escriturário, corte de cabelos, essas coisas que ajudariam o jovem no início da carreira profissional e aí eles ficaram interessados em fazer um curso que fosse mais lúdico, e aí eles convidaram os Doutores da Alegria. Na época o Wellington pegou essa tarefa e ele trouxe perguntando quem gostaria de trabalhar com isso. Eu lembro que na época que ele fez isso o Doutores já tinha algumas incursões com jovens, do Colégio Equipe, que vieram assistir o trabalho no hospital, que era um projeto do Equipe também, para que esses jovens tivessem conhecimento de outras realidades sociais, né? Depois eles fizeram um grupo chamado Chá de Cadeira e o Doutores ajudou a eles montarem e eles iam para ambulatório de hospitais para poder desenvolver. Então eles se apresentavam, faziam teatro, e a gente ficou um tempo olhando e ajudando eles com oficinas e também tinha a incursão dos Doutores em um projeto que a Morgana Masetti começou que era o Hospital pelos olhos do palhaço que trabalha com os profissionais da saúde para eles entenderem um pouco como funcionava esse olhar, e a gente começou antes disso, dentro do elenco, enquanto eu trabalhava no hospital. A Soraia criou um método chamado Vide Bula que era para os palhaços novos que entravam no hospital e durante um tempo eles tinham que passar por esse processo até eles estarem aptos a cuidar de um hospital, por exemplo. Então acho que a coisa da formação ela tá nesse lugar e aí quando a gente foi trabalhar com esses jovens do projeto da prefeitura eu achei bem legal porque, é uma coisa que eu gosto de salientar, tem muita gente que dá aula porque tá faltando grana e aí eu acho uma sacanagem isso, né? Porque a pessoa não consegue trabalhar, não consegue fazer nada e pensa: Ah, vou dar umas aulinhas pra ver se eu ganho dinheiro, justamente num lugar onde

tem que ter pessoas bem envolvidas com isso, né? Muito envolvidas, que queiram pensar. Aí a gente fez esse primeiro, eram seis meses e eram sessenta jovens para a gente trabalhar, eu lembro que a gente começou a desenvolver o projeto lá no Clube de Santana. Era uma sala minúscula que tinha uma sala no meio. No primeiro dia eu cheguei, olhei e pensei: não vai rolar, né? Sessenta pessoas numa sala minúscula com uma pilastra no meio, a sala toda suja. Conversamos com eles, muitos ficaram surpresos que era um curso de palhaço, eles não sabiam. Então na hora me caiu uma ficha, eles estão vindo porque o projeto dava uma bolsa. Então naquela época a gente vivia uma situação – vive, né? – financeira muito complicada. Então era uma maneira deles ganharem um dinheirinho e vamos que vamos. Eu e o Raul a gente topou fazer esse negócio. No segundo dia a gente levou vassoura, rodo, lavamos o espaço, eles ajudaram a gente e a gente começou a trabalhar. Mas eram sessenta e foi difícil esse começo, porque muitos deles, não é que eles não estavam nem aí, eles não escolheram, mandaram eles para lá e eles foram. Então era muito complicado, e aí a gente dividiu trinta pela manhã e trinta à tarde e eu e o Raul a gente se dividia para fazer esse trabalho. Aí as coisas começam a se formar, a gente tinha a Daiane que estava olhando com a gente esse trabalho, porque era uma coisa de interesse dela, trabalhar com esse público. Aí tinha a Ana Paula, que trabalhava aqui no Centro de Estudos, ela era assistente da Morgana, e alguns dias ela ia acompanhar também. É importante essa coisa da Ana Paula, que é a figura do documentarista que a gente tem até hoje, do assistente em sala de aula. Lá naquele lugar, a gente já tinha porque a gente queria entender como é que ia se dar esse processo. E aí a gente terminou com onze pessoas, muitos foram trabalhar em brinquedoteca, em hospitais. Eu saí bem descontente com o que a gente conseguiu fazer, mas por outro lado eu também tinha noção de que não dava para a gente fazer muito mais do que a gente tinha conseguido fazer, não tinha condições mesmo. É uma área que você precisa estar muito a fim de fazer. Teve alguns que vieram para o primeiro FPJ, que na época chamava Transformando com Arte, que foi a Nataly e o Alex. E aí quando terminou a Dai e eu quisemos continuar algo parecido. A gente teve uma conversa com os Doutores. A organização disse que era muito legal o que a gente queria fazer, mas que não havia dinheiro. Bom, eu sou de uma época que a gente sempre fazia as coisas sem dinheiro, né? Montava espetáculo sem dinheiro, apresentava sem dinheiro, fazia um monte de coisa sem dinheiro. E aí eu e a Dai a gente começou a elaborar uma proposta. Fomos fazer um projeto. A gente escreve, olha aqui, e olha

dali. Resumo da ópera: fiquei oito meses trabalhando sem ganhar nada, a Dai tinha as atividades dela dentro dos Doutores e a gente se juntava nos tempos que a gente tinha livre. Aí surgiu um edital da Camargo Correa chamado Profissão de Futuro e aí a gente escreveu esse projeto e eles escolheram umas quinze ongs para fazer um retiro, que eles olharam os projetos e eles falaram assim, ó, vocês escreveram o projeto, mas vocês não sabem escrever projeto (risadas), porque eles estavam com uma perspectiva que tinha mudado, a maneira de pensar os projetos, eu lembro até do primeiro encontro que a gente teve, uma das coordenadoras falou que estava proibido de usar a palavra empoderamento, sustentabilidade, protagonismo juvenil, eles disseram que esses termos haviam se esvaziado. A gente ficou lá por três dias, trabalhando nesse projeto, no final um dos coordenadores disse, tá legal, mas eu ainda não entendi o porque vocês querem fazer esse negócio. Hoje eu sei muito bem, mas na época, a grosso modo, a gente pensava que era dar condições para alguém que quisesse fazer isso, para ela poder dizer eu quero ser artista.

THAÍS - Isso tem a ver com sua trajetória enquanto artista?

THAÍS - Quando eu era criança, eu ficava olhando pela janela, e os bilhetes iam chegando em casa, eu não estava muito interessado no Teorema de Pitágoras. Eu tava interessado nas crianças jogando bola fora da sala de aula e eu tinha mania de ser poeta naquela época. Eu lembro uma vez que a professora pegou uma coisa que eu estava escrevendo e ela rasgou e jogou no lixo. São pessoas que a sociedade não enxerga. Só que quando você faz uma festa, você bota a música de um cara desses, quando você quer assistir um filme é um cara desse que tá em cena, quando você vai num museu é um quadro de, provavelmente, um desses caras que são tão incompreendidos, só que a grande função da gente enquanto artista de poder contar, olha, a gente tá tão dentro da vida que a gente não enxerga isso que está acontecendo.

THAÍS - O que aconteceu com o projeto que vocês escreveram?

HERALDO - Quando a gente voltou, a gente conseguiu escrever um trem e mandamos para eles. E a gente foi aprovado. Nossa, eu e a Daiane a gente ficou muito feliz. Então a gente começou. O projeto era de um ano. Quando a gente começou a fazer esse negócio, eu já tinha dado muita oficina, mas como era fazer um curso de longa duração? A Soraia e a Thaís se juntaram ao projeto para a gente poder pensar como a gente ia fazer isso. Aí ficou os três mais perdidos que cego em tiroteio, né? Aí eu falei, gente, tem a Vilma Campos, professora da Federal de Minas. A gente

estudou juntos na Escola Livre e ela fez o mestrado dela e foi para essa universidade, e a Vilma cuidava dessa graduação lá. A Vilma explicou sobre ementa, foi um beabá. A partir desse curso que a Vilma deu para a gente explicando como é que funcionava a coisa é que a gente montou o que a gente chama de grade – e que a gente chama de janela agora, porque grade é muito militar, então a gente tá tirando isso e a gente começou a desenvolver o trabalho. A gente começou a pensar: o que a gente acha que um palhaço deve saber? Só que tanto eu, quanto a Thaís, quanto a Soraia, somos palhaços oriundos do teatro. A Soraia, que é jornalista e se formou na EAD, a Thaís que é psicóloga e se formou na EAD e eu que era mecânico de caminhão e me formei na Escola Livre – Fiz o curso de mecânico, mas nunca atuei. Aí eu falei bom, vou pegar o que a gente aprendeu individualmente, o que a gente aprendeu nas escolas e o que a gente aprendeu no trabalho. Então acho que esse é o primeiro lampejo de pedagogia, vai. E aí a gente montou. O que o palhaço precisa? Precisa ter escuta, precisa ter visão periférica, precisa ter um olhar desenvolvido, precisa aprender a lidar com as diferenças de linguagens e tudo o mais, então em cima desses princípios a gente começou a desenvolver as ementas para a gente poder trabalhar. Quando deu seis meses de formação a gente pensou que precisava de mais tempo. Então a gente pensou um segundo ano e mandamos para o Instituto e foi aprovado. Isso foi importantíssimo pra gente desenvolver o que é o FPJ, que na época ainda era Transformando com Arte. Durante a primeira turma também inscrevemos num edital do Governo Federal, e a gente ganhou o Pontos de Cultura, no final do primeiro ano da primeira turma, ou seja, no ano seguinte haveria o segundo ano da primeira turma e o primeiro ano da segunda turma. Você entendeu? (risadas)

THAÍS -Entendi. Vocês iam dar continuidade ao segundo ano da primeira turma, e ao mesmo tempo, iniciar o primeiro ano da primeira turma, através de outro incentivo, que seria o do Pontos de Cultura.

THAÍS - Sim. Todos os projetos recebiam uma verba para a condução e a gente dava lanche também. Na época a gente tava abrindo o Hospital do Campo Limpo. Coisas que vão acontecendo paralelamente. Doutores trabalhava no Hospital Albert Einstein, que é um hospital privado, e trabalhava no Nossa Senhora de Lourdes, outro hospital privado que foi onde começou mesmo o projeto. Nessa época entendemos que, bom, tem crianças no hospital privado, tem, mas onde a gente pode ser mais efetivos? Em hospitais públicos. A partir dessa época os Doutores adotou a política de trabalhar só em hospitais públicos. Na época o Wellington teve a ideia de fazermos

o ponto de cultura próximo ao Hospital do Campo Limpo. Essa foi uma experiência interessante, mas na primeira turma, a gente viu que os jovens da zona sul, eram muito diferentes dos da zona leste, da zona oeste, da zona norte. Tinha jovem, por exemplo que nunca tinha vindo para o centro e eles começavam a cruzar a cidade de um lado para o outro, eles se visitavam, e isso foi -é até hoje – de uma riqueza, que eles começam a perceber as coisas que são parecidas e as coisas que são extremamente diferentes porque geograficamente elas dizem daquela região de São Paulo. Mas o argumento de trabalhar numa mesma região, ao lado de um hospital onde a gente começava a atuar era forte também. E a gente começou lá e fez uma parceria com a ONG Arrastão, uma instituição muito antiga que faz um trabalho com jovens e adolescentes e a gente utilizou o espaço deles por dois anos lá. E lá a gente terminou também com dez. Então a primeira formação a gente terminou com dezessete, a segunda com dez, onze mais ou menos.

THAÍS -Quando o Transformando com Arte passou a se chamar Programa de Formação de Palhaço para Jovens?

HERALDO - Foi na terceira turma. Eu preferi esse nome do que Transformando com Arte. Nessa época o curso começou a se parecer muito com o que ele é nos dias de hoje. A gente foi ganhando prêmios, entrava em editais, a gente teve muitos apoiadores. Teve Itaú, teve WalMart, teve Certificação do Instituto Banco do Brasil, Sanofi, e só para entender como é que foi o começo dessa história. Nem os Doutores da Alegria tinha ideia do que a gente estava fazendo, demorou para os Doutores como um todo entender o que a gente estava fazendo, porque a princípio era um curso de palhaço ali para a moçada da periferia. Só que quem tava enfiado no meio já começou a entender que a gente tava fazendo um negócio bem bacana, uma coisa muito potente, dando possibilidades para pessoas que não conseguiriam fazer um curso como esse, né?

THAÍS - Pensando em proposta pedagógica, quando a Soraia e a Thais chegaram e a Vilma veio trabalhar com vocês, que escolhas vocês tomaram para este curso?

HERALDO - Como princípio a gente pensou no caminho das máscaras, porque foi uma formação que elas tiveram e eu também.

THAÍS - A pedagogia das máscaras?

HERALDO - Vocês falam pedagogia, mas para mim é um caminho, que se dá de várias maneiras. E aí as formações diferentes começam a ajudar nesse sentido. A Vilma também tinha a mesma formação que a minha, né? Aí você tem a Daiane, por exemplo, com um pensamento mais social, pensando na organização. A Soraia era a Coordenadora de Formação. O projeto sempre foi bem cuidado. A gente tava sempre dialogando, mas a mão na massa era minha. Quando você pensa caminho das máscaras, sabe que começa pela máscara neutra, e depois Commedia Dell'Arte, aí tinha a meia máscara expressiva que eles chamam de comédia humana e a máscara do palhaço. A gente sabe que tem as máscaras larvárias, mas de certa forma isso é um pensamento totalmente europeu. Mas nesse primeiro momento, a minha formação foi essa também, né? Do caminho das máscaras. Para a gente poder entender mais tecnicamente como funciona as máscaras, pensando no comentário, a prontidão, no corpo mais expandido, de uma neutralidade para você poder montar os arquétipos e até você chegar num momento de que você, como artista e pesquisador, você coloca isso no seu corpo. Porque o palhaço, ele é diferente, cada um tem um caráter diferente, é um caminho autoral. Tinha também muita gente sofrendo nos cursos de palhaços, onde era humilhado, xingado, professores desestruturando as pessoas para poder fazer arte. A questão do jogo se tornou uma coisa muito importante. Eu preciso entender quando estou em jogo e o jogo tira essa coisa pessoal. O que é importante é entender quem eu sou, o que eu tenho de potencialidades. A história deles é muito importante para chegar em algum lugar. Começamos a pensar em como esse estudo do palhaço era diferente. Tem um caminho que pode ser feito pela construção, pelo desenvolvimento, não precisa ficar humilhando. O caminho é outro. Lógico, não é fácil, porque você precisa se haver com você mesmo e muitas vezes não é um lugar muito simples de habitar.

THAÍS - Você falou que o caminho das máscaras era uma das coisas e agora a centralidade do jogo. Acompanhando as aulas vejo que a observação é uma questão muito tocada também. Você considera que este aspecto surge do trabalho desenvolvido nos hospitais?

HERALDO - A gente tem esse princípio dentro dos Doutores de observar para poder ler, eu só consigo ler se eu observo. E aí as coisas começam a se juntar, porque quando você pega uma máscara, ela tem linhas de expressão. Quando você sai na rua, essas linhas estão numa árvore, você olha um carro e ele parece que tem olho,

você começa a enxergar um monte de coisas que ninguém vê. Como aquela música do Chico César: “Os olhos tristes da fita, rodando no gravador”. Isso é um olhar artístico. Depois que ele cantou isso, quando você for olhar de novo uma fita rodando num gravador vai pensar, é triste mesmo, né? Esse olhar é que começa a ficar apurado e começa a levar para outros lugares, aí a gente começa a entender juntos, de como enxergar beleza em todos os lugares, ouvir dentro de um ônibus, por exemplo, uma conversa, de pessoas mais velhas e conseguir extrair sabedoria daquilo, da pouca coisa que está acontecendo ali, de passar pela rua e enxergar um grafite e ver que tem arte ali, de perceber beleza num vestido que a pessoa pôs, na forma como ela ajeitou a flor no cabelo, então tem um cuidado ali, né? De olhar as pessoas, dentro do metrô ou na rua e enxergar a história que tem ali, você começa a enxergar coisas, aí você começa a olhar a linha de expressão e começa a perceber um monte de coisas que geralmente a gente não está nem aí. Uma coisa que o Luis Alberto de Abreu fala é a coisa da sensibilidade. Ele diz: “sensibilidade todo mudo mundo tem, mas é possível exercitá-la”. Então é um grande exercício do sensível, do invisível. Eu falo isso até por mim, que fui criado numa sociedade machista, numa família patriarcal, onde homem não chora, né? E eu por exemplo, eu sou negro, então eu tinha que ouvir meu pai falar que eu não podia chorar, porque as pessoas iam pisar na minha cabeça, e eu precisava ser forte. Eu lembro de ter chorado pela primeira vez em público quando assisti a uma apresentação de balé. Era Romeu e Julieta e lá pelas tantas, não conseguia conter e eu comecei a chorar. Mas enfim, perceber que tem coisas que são concretas, você consegue perceber concretamente. O mais bonito está no invisível, no sentimento. E tem outra coisa além do sentimento, que é a intuição. Esse projeto lida muito com a intuição.

THAÍS - E depende de cada turma?

HERALDO - Sim. Cada turma tem características próprias. A gente tem um mapa, mas o caminho que vai ser feito vai depender muito de quem chega. Cada turma tem um jeito de funcionar. Nunca vai existir um curso onde a gente trabalha exatamente igual, porque se eu fizer isso eu perco uma grande oportunidade de aprender. Nossa sociedade está mudando muito rápido. Os jovens...é difícil de acompanhar. Se eu, como artista e como formador se eu não me permitir a ter esse diálogo, perco uma riqueza dessas. E eles têm muita coisa. A inovação vem deles. E eles, cada vez mais, vêm trazendo coisas novas. De um tempo para cá, com a

Filosofia, a gente vem provocando eles e eles respondem. Tem uma coisa que a gente trabalhava em determinados espaços do curso, que é a música. Num primeiro momento a gente trabalhava seis meses, até que chegou uma hora em que a gente achou que a música deveria ir do começo ao fim. A gente entendeu que a música para o palhaço era uma coisa muito importante.

THAÍS -Como é feita a seleção dos formadores? A maioria deles faz parte dos Doutores da Alegria?

HERALDO - O Doutores tem um material humano fantástico. Os que estão no elenco trabalhando hoje e os que já passaram por aqui. Num primeiro momento, a gente vai olhar o trabalho que a gente está desenvolvendo no hospital para a gente poder pensar essa proposta. Mas o curso não é para formar pessoas para trabalhar no hospital. E isso é bem lúcido para gente. Quando eu estava no elenco a Soraia pediu para que a gente formasse um grupo para pensar em treinamentos, entender o que a gente estava fazendo no hospital e fomentar o pensamento da nossa prática. Esse grupo era eu, a Soraia, a Thaís, o Raul. Tinha mais gente. A Roberta depois, num segundo momento, mas esse grupo começou a pensar e a gente começou a propor coisas. O que é o palhaço hoje? Quais são os arquétipos? O que faz rir? Isso começou a detonar o embrião que a gente chama de NUFO (Núcleo de Formação), que hoje não existe mais porque se transformou na Escola dos Doutores. E foram essas pessoas que vieram também para trabalhar na Formação de Palhaços. Teve uma pessoa super importante também que foi a Lourdes Atié, que era especialista em pedagogia. Eu lembro que ela veio assistir aula e ela trouxe alguns conhecimentos dessa área, por outro lado, somos artistas, a gente pensa um pouco diferente do que ela estava acostumada a ver, então a gente conseguiu juntar essas coisas. Ficamos três anos fazendo encontros que a gente chamava de Formação de Formadores. A Lourdes fazia o trabalho com a gente, nesse período a gente escreveu o DNA da Escola dos Doutores da Alegria. Muita coisa mudou desse DNA que a gente escreveu, mas nessa Formação de Formadores tinha um monte de gente que participava, mas essas pessoas ficaram. A gente tem o FPJ que é grande parte dessa formação da escola, mas a gente tem vários outros cursos menores. Uma coisa que mudou também é que a gente planeja o curso e pensa nos formadores para responder a essa demanda deles. Mas cada vez mais uma coisa é determinante para saber quem vem, porque o discurso precisa estar alinhado com a prática. A gente faz um perfil

socioeconômico, a gente trabalha com jovens em vulnerabilidade social, mas estamos realmente olhando para isso? Que tipo de formador a gente pensa para cá?

THAÍS -De onde vem a aproximação do curso com a cultura popular brasileira? Foi algo pensado desde o início?

HERALDO - Acho que aí é meu pé mesmo, porque eu tenho uma pesquisa com a cultura popular. Todo mundo fala no mundo inteiro que a nossa cultura é extremamente rica, porque é uma cultura que abarca vários povos, várias etnias, e ela é olhada de uma maneira menor, assim como se olha para o teatro infantil. E aí quando a gente trabalha com esse público também, eles estão vivendo isso em muitos lugares, principalmente nas regiões periféricas é onde você vai encontrar esse tipo de manifestação dessa cultura brasileira. Eu quero parar de falar em popular, porque eu acho que é uma cultura brasileira. E aí você tem o palhaço lá também. Aí você tem os brincantes, e aí o meu olhar nesse sentido e de, por exemplo, ir numa festa de cavalo-marinho e ver um cara com sessenta, setenta anos de idade e começar a brincar às seis horas da tarde e ficar até às seis horas da manhã brincando e você pensa como assim? Vivo! Jogando! Brincando! Com uma alegria, uma felicidade, e eu penso: isso interessa. E muito. E é arte. De você assistir e as pessoas serem tocadas com coisas muito simples. De juntar isso dentro de uma escola, colocar isso a serviço da formação cultural de um povo. A gente é muito eurocentrado. A minha formação é eurocentrada. Mas dá tempo de enxergar que chega, né? Vamos quebrar essa base porque a gente tem muita coisa. Ela não está sendo transposta para o que a gente está vivendo. Cadê os indígenas na nossa cultura? Cadê os negros? Cadê a cultura periférica no que a gente está trabalhando? Aí a cultura brasileira que eu digo está nesse lugar, e ela é negada o tempo inteiro. Isso é um pensamento que não é de agora, mas nos últimos tempos ele ficou muito forte. Por exemplo, a coisa da filosofia, tem o Emilio Terron que trabalha filosofia com os jovens. Ele vinha duas vezes por ano, e era muito legal. E a turma passada deu o start, porque eles estavam afim de falar muita coisa. Principalmente eles que estão em regiões mais periféricas, a polícia chega e bate, tudo o que chega é de segunda mão, o sistema de saúde não funciona, a escola, é bala perdida, o saneamento básico é ruim. E eles são inteligentes, eles estão vendo. E eles querem colocar isso para fora. De que maneira? É preciso organizar isso. Aí trazer a filosofia para trabalhar este lugar, aprender a pensar. Isso foi uma guinada no curso maravilhosa. E pior que dá problema pra gente, porque os caras estão pensando muito, até em coisas que a gente não tinha pensado (risos). Parece que a gente está

num ar mais rarefeito, você fica meio inebriado com umas coisas que estão acontecendo, eles vão trazendo isso para a cena. E a gente tem que valorizar, a gente tem uma cultura brasileira, uma cultura marginal, que está sendo sufocada e eu tenho a possibilidade de abrir um canal dentro de um curso como esse. Quando eu falo pra você a coisa dos formadores, é olhar quem é que está afim de trabalhar com esse lugar, e pode, sabe, tem conhecimento.

THAÍS -Em todas as turmas houve essa figura que trabalhava cultura popular?

HERALDO - Sim. No começo eu comecei a trabalhar algumas coisas nesse sentido. Na primeira turma, por exemplo, eu e a Sabryna começamos a trabalhar com eles nossa pesquisa sobre a cultura popular, e sempre foi muito potente. E a gente começou a trazer outras pessoas. A gente começou a fazer um primeiro trabalho com relação a isso, e a Rosane Almeida veio, fez um trabalho. A Sabryna também se aprofundou nesse lugar, depois ela volta como formadora. Tiveram momentos de trazer mestres de cavalo marinho. A gente começou a sair e ver coisas, trazer coisas de mamulengo, o povo do Recife deu uma força aqui também. E eles começaram a ir atrás, a buscar coisas do trabalho de máscara. Nesse sentido, o Alício Amaral e a Juliana Pardo (Cia Mundu Rudá) vieram fazer um trabalho. Eles desenvolvem pesquisa desse brincante. A gente trouxe a Flaira Ferro também. E agora, a gente chega num momento em que estamos trabalhando com a Anelise Mayumi e o Douglas Iesus (Fragmento Urbano). A Sabryna fez o primeiro trabalho no ano passado, e a Ane e o Douglas estão trabalhando agora com eles. E é muito legal porque a Ane é uma japonesa filha de baianos, ela tem essa referência oriental que ela pesquisa, e também sobre as danças brasileiras, desse brincante. O Douglas assumiu essa pesquisa para ele também, mas veio do Hip Hop, e eles foram para a África pesquisar coisas, e eu sempre querendo trazer isso para dentro. E eu pensei em trazer alguém para ensinar dança de rua, ou street dance (risos). Mas não tinha achado alguém com uma pedagogia, e o Douglas é esse cara. E são de uma cultura periférica que não é eurocentrada, muito pelo contrário, da gente ver outras coisas, outros corpos e possibilidades. E isso vai detonando um monte de coisas. Quando veio o Ricardo Matheus Benedicto, que é mestre em filosofia e doutor em educação. Assim, muitas discussões em relação a questão do racismo, do negro, quando a gente discute isso a gente está pensando também nas diferenças, desse povo nosso que mora nas regiões periféricas, e tudo que não é bom vai pra lá. E o que é bom está sendo retirado. Ele consegue fazer uma fala sem dar grito, sem nada. Ele apresenta um caso

criminoso e dá as provas do condenado. Essa reflexão sobre o racismo contemporâneo. E a partir dali deu uma reviravolta, para os alunos, a coordenação e todo mundo que está em volta. Tem um pensamento afrocentrado que começa a ir para dentro dos Doutores. Eu, por exemplo, estou estudando os afrocentristas. Eles tiram a Grécia do caminho. E muda completamente, você começa a estudar filosofia de várias coisas, como Ubuntu, por exemplo. Você começa a ver pensadores contemporâneos europeus que aparentemente beberam dessa filosofia e dizem que é deles. E negam essa colaboração. E quando a gente faz isso, a gente começa a olhar mais para o índio, para o negro, para o asiático. E tem uma coisa que o Deleuze fala que é o caminho do meio. E essa escola está fazendo esse caminho. Eu também não sou louco de negar a contribuição europeia, mas tem muitas coisas que foram escondidas. Que até hoje estudam na escola o descobrimento do Brasil. O Brasil não foi descoberto, ele foi invadido. Quando eu começo a olhar sob essa perspectiva, muda tudo. A gente não pode ser inocente de achar que os portugueses chegaram aqui primeiro. Já tinha muita gente vivendo aqui há muito tempo. Se você for para tempos imemoriais então, vai descobrir que a África veio antes de todos. Os caras acharam um fóssil, fizeram um estudo e ele é negro. Há dois mil e quinhentos anos da Grécia existir, os caras estavam lá construindo pirâmides. O conceito de raça...a gente está vendo com eles. E aí a minha cabeça muda. E a cabeça deles também. De pensar sobre o patriarcado, o matriarcado. Dá uma oxigenada. E a gente está vivendo isto, simultaneamente, com eles. É uma loucura porque eles sentem isso na pele. Os que são negros e os que estão junto, porque são pobres e julgados, e a sociedade coloca eles à margem. Mas é um curso de arte, né? Aonde está a arte dentro disso tudo? Aonde está a figura do palhaço? Do que a gente ri? Eu sei que você vai me perguntar depois sobre a coisa das gagues clássicas, e a Commedia Dell'Arte também, né? Os tipos da Commedia Dell'Arte, eles são completamente machistas. E é um clássico, né? O questionamento deles é esse. E a gente está pensando agora que temos que estudar e entender esse momento, prestar muita atenção no que eles estão dizendo, mas a arte não pode ficar careta nesse sentido. Do politicamente correto. Agora, acho que a grande pergunta é, pensando em arte: aonde a arte revela e aonde reforça? E aí, quando foi trabalhar Commedia Dell'Arte com essa turma já deu uma bagunçada, quando chegou nas gagues clássicas então...porque assim, se ri muito da mulher, do gordo, do negro, do gay, é muito machista, a mulher é colocada no lugar de souvenir, e não é. Em pensar que a arte e

o humor precisam de inteligência, a gente tem que ser inteligente o bastante para criar uma nova forma de fazer rir. Respeitando essas coisas. A partir do momento em que você começa a olhar o clássico como algo que não me diz mais respeito, deixa de ser um clássico. E disso tudo, o que é clássico, né? O Chaplin, é clássico? O Buster Keaton? Chocolat? Mussum? Então, o que é clássico? E aí o clássico vai para todos os lugares. Que tipo de cultura que eu olho hoje e me pega de alguma maneira? Por que está até hoje? Que filme eu assistia quando era criança, assisto de novo e ainda fala comigo? Ou de coisas que não falam mais, porque foi naquele momento. A coisa da arte verdadeira, ela fica. Você vai pegar os afrescos, dos tempos da caverna, você olha o pensamento do cara desenvolvendo civilização. Nos sarcófagos, você olha, que arte de mumificação, pra mim é arte. Hoje o pessoal olha e pensa, “Que tecnologia para poder fazer isso”. Os caras construíam pirâmides, e você pega as coisas mais sofisticadas hoje, que ainda não tem mesma capacidade. Se você pensar que a gente está falando de um Egito antigo. E aí quando você vai estudando, o Egito era uma colônia da Etiópia. Começa a dar uma bagunçada. Porque tinha a Etiópia antes, e quando se fala de África, tem mais coisas anteriores ainda. Fui enganado, completamente enganado. A Europa jogou uma coisa, tampou e disse “Esse conhecimento é nosso”. Não é.

THAÍS - O estudo das gagues clássicas sempre esteve presente na proposta do curso, desde o começo? Porque agora ele é uma disciplina mesmo, um percurso por onde você acha que, necessariamente, a turma deva passar.

HERALDO – No início dos Doutores, os palhaços eram todos vindos do Lecoq, ou da Quito, basicamente era isso. Nesse sentido a Soraya é importante, porque disse que a gente precisava de diversidade entre os palhaços. Então, começou a chegar gente da rua, do circo, palhaços que são dançarinos, músicos. Essa vertente que Doutores não tinha. Quando eu cheguei nos Doutores eu era considerado palhaço musical, hoje eu sou palhaço que toca instrumento, é muito diferente. E, pensando nisso, a gente queria ter essa diversidade dentro dessa formação. E pensamos que teria que vir o palhaço de circo. Nas primeiras turmas, a gente teve algumas incursões, a Val de Carvalho veio trabalhar, que trabalhava muito com o Picolino. E aí a gente começou a conversar com o Centro de Memória do Circo, e eles propuseram um projeto pra gente, em que os alunos tiveram contato com esses palhaços “da antiga”. Vieram Picolino, Xuxu, Pururuca. Eu me lembro que a Thais estava junto nessa época e a gente percebia que os alunos não entendiam. Porque esses palhaços chegam e

mostram como se faz, pra fazer igual a eles. E os alunos não entendiam muito bem, e esse caráter não aparecia, porque eles não conseguiam fazer, eles achavam tão besta o que estava sendo feito. Mas, quando você traz uma verdade pra isso, funciona. Como coordenador, eu olho e pergunto: por que é importante, para um curso como este, o que a gague clássica traz? Estrutura. Começo, meio e fim. E tempo, isso é importante. Aí muda tudo, porque a gente começa a olhar a gague clássica deste lugar. Estruturalmente, como é que você pode pensar um número, com começo, meio e fim. Aí você estuda possibilidades de entrada, habilidades, e começa a burilar uma série de coisas. E quando a gente faz isso, o palhaço consegue emprestar o seu caráter dentro da estrutura da gague. No primeiro momento, a gente percebeu que tinha gente que conseguia acessar o palhaço através dessa estrutura, tinham os que ficavam perdidos, que conseguiam acessar a partir de um caminho mais relacional, de entendimento do que eu quero falar, mas a gente percebe que a gente consegue juntar os dois. E, neste interim, as outras habilidades vão aparecendo. É importante habitar este lugar do circo, pra eles entenderem o que está rolando dentro de uma lona, como que é isso. Desse palhaço mais europeu, e aí desse palhaço brasileiro. A gente está chegando numa formação do palhaço que é brasileiro. No Brasil a gente pensa assim. A gente é diferente de qualquer outro povo porque temos uma mistura muito grande. Então, o caminho do curso é entender que palhaço é esse. Que tipo de pedagogia que é para esse povo? Pensando a coisa da pedagogia, isso muda completamente. Porque não existe um curso montado, e eu vou fazendo. Eu tenho uma proposta, e quando chegarem os agentes dela, juntos podemos ver pra onde ir. E isso estimula muito o pensamento de quem está olhando. Porque as coisas vão acontecendo, um dia após o outro.

THAÍS - Eu me lembro das discussões, da gague clássica vir antes ou depois do palhaço. Na turma em que eu estive vocês fizeram antes, nesta turma de agora também. É interessante...

HERALDO - É o start da máscara. Até, na gague clássica, a gente pediu que eles usassem mesmo o nariz. Depois eles podem optar de não usar. Pode pintar, fazer o que for. Porque é a máscara. Assim como a gente faz com a *Commedia Dell'Arte*. Você põe a máscara e experimenta. Aqui eles colocam a máscara e experimentam algumas coisas, para entender esse universo. Depois de entender como funciona a máscara do palhaço vem a parte autoral. Mas, mesmo na gague clássica, a gente foi mudando. No próximo vamos chamar palhaço clássico, e tudo o que está em volta.

Por exemplo, uma coisa que eu estava desenvolvendo com eles, observar uma cena do Chaplin tropeçando e entender como ele tropeça. Como a gente já fez um trabalho para poder entender como o corpo funciona, esse trabalho mais corporal, poder decupar, analisar movimento. E de olhar quadro a quadro, o momento em que ele está caminhando, começou a preparar, o peso dele está aonde. Aí, de pensar como física mesmo, e matemática, e depois quando solta a cena, é tão natural o que ele faz. Fico até pensando no livro que você me deu, “O mestre ignorante”, de entender junto com eles. Nessa mesma cena que a gente estava estudando, o Chaplin risca um palito de fósforo na cabeça do cara. E aí vamos olhar quando o Chaplin pegou o fósforo. E aí a gente consegue identificar em que momento, acho que 1 minuto antes ele pegou o fósforo. E aí a gente estava estudando uma outra matéria, que é a mágica. Que você faz sempre o mesmo gesto, e o olho do ser humano acostuma, né? Com essa repetição, você tira alguma coisa do bolso e eu acho que você não pegou nada, porque você está fazendo esse gesto desde que você entrou em cena. E a gente percebe quando o Chaplin pega o fósforo, e percebe que o cara tinha alguma coisa na cabeça para riscar o fósforo, e aí quando ele risca é muito surpreendente. Essa investigação é interessante para poder entender. Eu posso trazer um formador aqui para ensiná-los a tropeçar, mas e se eles quiserem descobrir alguma coisa depois que saírem daqui? E aí eles terão ferramentas. A mágica ajuda nesse sentido, porque ela fica desvendando esses caminhos da *mise-en-scène*. Nesse sentido, o caminho é científico. E não é nenhuma novidade, tem gente que já faz isso. Mas quando isso acaba se tornando um pensamento de pesquisa dentro de uma formação, eles se dão conta e começam a criar outras coisas. Tanto que, depois, cada um trazia uma novidade de pensamento. E acho que esse é o ponto. Quando eles começam a aparecer com coisas que a gente não desenvolveu aqui dentro. Porque eles elaboraram o que trabalhamos juntos, e a pesquisa deles começa a ir para outro lugar.

THAÍS - Quando eu acompanhei o curso diariamente, eu ouvia muito você falar a palavra autonomia. E vejo que tem muito a ver com isso que você está falando. Se você puder falar sobre autonomia agora, acho que é importante.

HERALDO - Eu penso muito na autonomia por uma questão de gerenciamento de vida mesmo e gerenciamento de arte. Quando a gente começa a pensar nessa questão da autonomia, de como eu consigo fazer arte e me manter, fazer e sobreviver dela. Então essa questão parte até da nossa vivência teatral. Você tem que saber escrever um projeto, fazer uma luz dentro do teatro, saber o que eu quero, saber sobre

figurino, como falar na hora de vender um espetáculo, quanto custa, questões de produção. Essa autonomia começa a partir do pensamento de não ter que depender de alguém e de como eu começo a cuidar do meu processo. Como é que eu pesquiso algo que a cena pede e que não está no meu repertório? Como eu me abro para adquirir novas referências? Como eu quebro o lugar de conforto, do que eu já conheço? E aí voltamos na questão da observação. E uma coisa que está acontecendo agora, é de trazer o discurso para perto da prática. O que eu estou falando e escrevendo é o que eu faço realmente? Em muitos lugares, no papel é de um jeito, na prática é completamente diferente. A proposta é: vamos colocar no papel o que a gente consegue fazer. E a autonomia entra nesse sentido. Como eu consigo, depois de um tempo de trabalho, me ater àquilo que eu estou produzindo, aquilo que eu estou pensando, o que eu quero falar? E isso demora um tempo. Então, tem algumas coisas em que eu consigo ter mais autonomia, tem coisas que menos. Por exemplo, a bandinha. No primeiro momento, sempre tinha um formador cuidando da bandinha. E não tem mais. Eles se juntam, vão conversando, decidem um repertório, quando começa a ficar muito fora a gente fala. “Vamos pensar porque está saindo fora, vocês são palhaços”. Às vezes a gente tem que puxar, mas eles têm liberdade. E tem muitos que começam a fazer isso fora. Tem muitos, por exemplo, que vieram morar mais perto dos Doutores, porque demoravam três horas para chegar aqui, para poder estudar. E aí, como esses caras ganham dinheiro? Novamente, eles são autônomos para poder buscar fontes de renda. Eles vão para o farol, para a praça, para um monte de lugares, fazer eventos. Então, a autonomia está nesses lugares. Mas no fundo é: eu, como artista, com as coisas que eu tenho hoje, como eu desenvolvo. E a Escola está pensando nesse lugar. Tanto que essa turma, por exemplo, tem uma autonomia de se juntarem em assembleias e decidirem coisas. De discutirmos as normas com eles. Tanto que já mudamos várias vezes a maneira de funcionar. E vamos instaurando novos formatos para poder entender. E, de tempos em tempos, vamos chamando para a consciência, para não virar algo que ninguém dá conta. Então, eles são chamados para essa “resposta”. Todos eles falam que é um ambiente muito legal, que permite que eles desenvolvam coisas, eu tenho um instrumento disponível, e a autonomia passa por essa coisa da responsabilidade. Daqui a pouco eles vão embora mas virão outros estudarem com esse material, assim como o chão, o computador, tudo que é usado. Rapidamente, é você se dar conta do

seu processo. Tem uns que conseguem mais, outros conseguem menos, mas o tempo vai dando isso.

THAÍS - A gente sabe que não é fácil viver como artista nesse mundo. Também seria cruel da nossa parte falar “Dá pra ser artista, sim. E vai”. Mas também, se a gente não acreditar que dá, morremos, né?

HERALDO - Eu penso muito no perfil de saída deles. E uma coisa que eu acho muito bacana, a gente está ajudando a formar artistas que podem sobreviver sem um patrão. Essa liberdade, do cara colocar uma mochila nas costas, a gente já teve aqui situações do cara viajar a América Latina inteira com uma mochila nas costas, fazendo número, aprendendo, fazendo acordos. Essa coragem para poder fazer isso, é fantástica. Ele sai desse modo de operar social que a gente tem, completamente fechado, e esse cara está com a marreta na mão. Ele vai quebrando e abrindo espaço, porque está pensando uma coisa diferente. E aí, você começa a perceber que tem muita gente pensando isso. E você vai encontrando essas pessoas. É que a gente vive numa sociedade em que querem que isso fique escondido. Porque esse tipo de gente não interessa para sustentar esse modo em que a gente vive. Gente que questiona, que vai atrás, que briga, faz arte, faz pensar. E a gente está aqui fomentando isso.

THAÍS - Eu vou voltar numa outra questão. Quando você falou do caminho das máscaras, algumas turmas não passaram pela máscara larvária nem pelo bufão. Ficou mais claro, pra mim, que não é do interesse fazer a pedagogia das máscaras ao modo Lecoq, né?

HERALDO - Agora, cada vez menos. Porque esse é um caminho que a gente sabe que funciona, eu vejo que a máscara neutra é um bom start, porque ela busca uma neutralidade. E não é que a gente está negando a Europa, é que a gente está vendo que existem outras possibilidades. E a máscara larvária, por exemplo, acho que fizemos uma incursão só. Pode ser um caminho. Mas, quando você começa a pensar que ele não é o único, e aí a coisa de se rever, a gente está nesse momento. E conversando com a Vilma Campos, que fez o pós-doutorado dela olhando as máscaras da América Latina, ela talvez seja a maior referência que temos no país sobre essa questão. E ela ajudou a fundar o PFPJ. Ela falou: “O Lecoq é muito importante, o Sartori, a gente bebeu muito desses caras, mas o que se faz com máscara na América Latina, depois que eu virei o meu olhar para dentro, tem um mundão aí que a gente precisa descobrir. Tem uma grande potência e está fora desse

eurocentro, quiseram esconder isso da gente”. Agora sim, a gente pode ir no descobrimento da américa. Esse é o descobrimento da América, da África, da Ásia. Tem muita coisa. Vamos olhar os indígenas, os aborígenes. Tem um caminho aí, mas o start foi dado. E se a gente quer ter um pensamento buscando outras possibilidades, porque o mundo está buscando essas possibilidades. Esse sistema não funciona. As pessoas estão enlouquecendo, se matando. A gente tem que buscar uma outra forma de poder viver.

THAÍS - Mas se vocês trazem tanto a questão política, o bufão não seria uma questão importante? Existe algum motivo pelo qual ele não é trabalhado?

HERALDO – Pedagogicamente, a gente pensa que o bufão vem depois do palhaço. O palhaço pode brincar, pode ser bufonesco. E aí a gente pensa que está trabalhando com uma clientela bem jovem, eles têm um caminho para poder percorrer. Isso eu estou falando agora, mas talvez no mês que vem mude. Mas eles precisam entender, porque o bufão busca uma sabedoria, e aí é a história de vida mesmo, né? Então, talvez eles tenham que amadurecer um pouco mais para poder brincar com essa figura. Por isso que a gente não usa a figura do bufão. E a gente está vivendo num mundo que, tem tanto bufão aí, né? Eles estão aí, na televisão, nos jornais, está bem complicado. E aí, como a gente faz a leitura disso tudo? Está tão explícito o mundo, a gente tem que reler essa figura do bufão. Mas eu acho que, pra poder brincar com essa linguagem, precisa de um tempo de vida. Que é algo que eu penso também sobre transmissão de conhecimento. Eu posso fazer um curso de palhaço, como muita gente faz, e já sair dando aula. Mas, muitas vezes, não é só o jogo, ou o exercício que foi colocado em aula, tem um pensamento ali de uma pessoa que já está há um tempo olhando. É diferente. Eu posso falar isso, do alto dos meus quase 50 anos, que tem coisas que trabalhava há 20 anos atrás e agora eu entendi. Isso é o tempo e a pesquisa. Se você continua em pesquisa, em estudo, aí você consegue entender. Senão você para e continua reproduzindo o que fazia. E a gente tem muito isso. Que é uma coisa muito louca, por exemplo, do Emilio pedir pra eles fazerem os três gêneros de pensamento do Spinoza, e você os vê na cena, esse é grande lance, de eles trazerem coisas e você se assustar. De uma maneira boa e gostosa, você vê o que os caras estão pensando. E é muito louco que às vezes eles não sabem sobre o que estão falando, mas está lá. Eu me lembro que em uma das aulas da Malu Puppo ela falou sobre isso, a Clarissa Malheiros também, ela falava “A gente fala da arte, mas tem alguns entendimentos que a gente não dá conta”. Eu pensei nisso mas,

intuitivamente, a gente está pensando em outras coisas. E aí, vem alguém da academia que vai sentar e escrever sobre isso. E daqui um tempo vem outro que vai escrever sobre aquele que já escreveu. Só que nós somos artistas, a gente continua indo. Depois alguém vai estudar o que a gente está fazendo. Mas a gente está no olho do furacão. Então eu não posso parar para poder pensar, “Estou fazendo isso, por causa daquilo”. A gente está fazendo arte e, nesse caminho, a nossa descoberta está aí, no dia-a-dia. É trocar o pneu com o carro andando. E como a Escola, a gente para e olha. Esse trabalho que você está fazendo é de uma importância gigantesca. Por mais que a gente reflita sobre que a gente está trabalhando, tem alguém que para e fala assim: “Eu acho que isso que está sendo feito precisa ser documentado”. Porque senão, daqui a pouco, a gente vai olhar para trás e não vai saber juntar “lé com cré”. Já mudou tanto. Mas de pensar que, você está fazendo esse trabalho de 2004 a 2018, e a Escola é assim. Talvez você volte pra fazer o doutorado, porque a gente já vai ter mudado tanto. A gente já serviu de inspiração para outras coisas, assim como o trabalho no hospital.

THAÍS - Falando sobre os registros, quando eu cheguei aqui, essa figura da assistente não se vê em qualquer lugar, né? Ela tem uma particularidade, a gente tem várias formas de registrar, ou o próprio professor poderia fazer um registro. Mas não. Vocês escolheram, desde o primeiro, ter uma pessoa que faça esse registro diário. E o que é essa figura da assistente? Por que ela veio e permanece, como é isso para esse curso?

HERALDO - Na verdade, é muito simples. A gente está pensando uma maneira de desenvolver um curso de formação de palhaço, se a gente for ver isso, não tem. Você tem cursos de palhaço, oficinas, mas não tem um curso de longa duração. Como muitas das coisas que a gente está desenvolvendo, nunca foi feita, eu preciso documentar para entender isso. Aí vem uma coisa que vem do Centro de Estudos dos Doutores, que era a Morgana que trabalhava, de sempre estar documentando as coisas. Aí vem Paulo Freire, Madalena Freire, vem uma galera que faz esse tipo de coisa para poder entender. Aí vamos pensar na coisa do registro. A Madalena tem um documento que fala sobre essa figura, não do documentarista que a gente tem em sala de aula, mas ela fala da figura do registro. A Lourdes Atié, quando vem trabalhar com a gente, tem essa coisa do registro que é super importante. E eu preciso olhar para trás e entender o que está acontecendo. Ou o que aconteceu, ou porque a gente veio para esse lugar aqui. Aonde o curso saltou, aonde ele emperrou, aonde a gente

pegou um caminho completamente errado com essa turma. Então, ele é uma leitura. E aí eu não posso ter um burocrata nesse lugar, tem que ser um artista. Porque ele está vendo arte. Nesse sentido, todas as assistentes que vieram, são artistas. A que ficou talvez mais fora desse perfil, foi a Ingrid. Ela era secretária do Wellington, do fundador, e ela veio trabalhar com a gente. E era muito engraçado. Porque a Ingrid organiza muito, mas ela foi bailarina. E quando a Daiane propôs de ser ela, porque dizia que precisava de uma pessoa mais madura nesse lugar, aí ela veio. Mas tem um dinamismo aí, que ela já não tem mais. Ela cumpre, ela registra mesmo, mas precisava de um olhar artístico nesse lugar. Mas, essa figura, além da coisa do registro, ela ajuda a coordenação a pensar. E acaba sendo o olho da coordenação dentro desse lugar, e vai soprando muita coisa no ouvido. Aí você lê o que ela está escrevendo, a gente vai conversando e isso vai ajudando. Dela apontar pensamento de formadores, ou o que eles estão trabalhando dentro da matéria deles, se está fugindo ao que a gente está pensando. De apontar aspectos positivos, ter um olhar bacana para isso. Ou de coisas que estão acontecendo, que estão à deriva e ninguém está olhando. E poder refletir junto, né? Sobre o que está acontecendo. E isso que a gente está falando, é no âmbito do registro. Aí a gente vai falar do invisível. A gente tem uma diversidade desse público, mas tem algumas características que precisam ser olhadas. Pelo olhar de vocês, a gente percebeu que precisava ter uma assistente social. Olhando os registros e as conversas, eu e a Daiane chegamos à essa conclusão. Tanto que vamos contratar uma assistente social, porque tem coisa que a gente não consegue dar conta. Nem a assistente, nem o coordenador, nem ninguém. Porque a gente mexe com um público que é cultural, artístico, mas é social também. Isso é uma coisa. E muita coisa chega pra ela que não chega pra gente. Tem muita coisa que eu fico sabendo, mas já começou, andou e foi resolvido. E isso tem muito a ver com cada assistente que vem. Por exemplo, você tem um perfil de “Vamos resolver esse negócio aí”. Eu lembro de uma vez que você queria organizar a minha agenda (risos). E cada uma das assistentes que vieram, trouxeram uma coisa pra gente, que a gente foi agregando. Teve uma coisa que você começou a apontar muito, que é da gente ter, não um manual, mas de entender, “Como é que funciona isso?”. Agora, por exemplo, a Thais fez um processo com toda a organização, com os técnicos, de entender os procedimentos. E eu olho, hoje, se vier uma pessoa que está por fora, ela tem um documento de base. Já sabe o que acontece, e a gente consegue antecipar. Essa pessoa também é muito importante pra gente antecipar coisas. Aí esse

profissional tem que ser alguém que consegue lidar com a produção. Só que eu preciso de um artista para fazer isso. Não pode ser uma pessoa que sabe só de prego e martelo, precisa de um olhar sensível para os jovens. E isso quem vai trazendo é o assistente. Então, nesse sentido, o assistente é importantíssimo. E, cada vez mais, ele consegue dialogar com o todo dentro dos Doutores. Antigamente, quando a gente funcionava fora, ninguém sabia quem era o assistente. Agora todo mundo sabe. Até o último relatório que a gente fez para o patrocinador, quem fez foi a Amanda. Quem assumiu esse lugar, foi ela. Eu sou coordenador e tenho que estar com a cabeça mais livre para pensar processo. E, cada vez mais, ela toma uma importância dentro do que a gente está fazendo, que é muito bacana. Eu até quero fazer uma conversa para trazer todas as assistentes, da gente sentar e falar o que é a assistente hoje. Como é que esse caminho se deu. Porque você está conversando com as ex-assistentes, né? Talvez você consiga até me ajudar neste lugar. Porque é uma figura que, pra mim, é super importante. Até chegaram a questionar de não ter mais a assistente. Eu disse que talvez estejam tirando, sabe, a rolimã? Ela tem um monte de bolinha dentro dela, para a engrenagem funcionar.

THAÍS - Mas sugeriram de tirar os registros?

HERALDO – Não, de que outra maneira a gente pode fazer o registro. Só que não é só o registro. Na verdade, era o questionamento, né? Qual a função da assistente? Você mesmo já chegou a perguntar. Eu não vejo esse projeto sem essa figura. Hoje, não consigo ver. Talvez alguém consiga me provar mais para frente, que a gente consegue fazer outro tipo de registro, porque talvez o curso já atingiu uma maturidade e que talvez não precise dessa figura. Mas não é só o registro. Essa é uma das funções. Cada vez mais ela tem uma importância dentro do programa. Ela ajuda a administrar o projeto. É uma coisa que não é simples. Não mesmo. Até, por exemplo, a Amanda é CLT. Então, tem um olhar a respeito dessa figura. Mas eu sei que é um objeto que merece um estudo mesmo, de entender o que é o PFPJ pelo olhar das assistentes. Já me perguntaram por que são todas mulheres.

THAÍS - Boa pergunta (risos).

HERALDO – Em uma das versões seria o Diogo, que trabalha com o Alício e Juliana. Tinha pensado muito nele. E aí, fiquei pensando, por que sempre uma mulher nesse lugar? Talvez eu fale uma grande bobagem agora. Mas eu acho que tem um, pensando no feminino, tem um lugar de um cuidado, mais do que o cuidado. Tem uma sensibilidade já feminina para esse lugar. Você vai pegar os professores, a maioria,

são mulheres. Vai estudar pedagogia, a maioria, são mulheres, psicologia também. Não é à toa que elas estão ligadas tanto a essa parte mais humana do conhecimento. E, intuitivamente, talvez seja por isso. A diretora de formação é uma mulher, a diretora institucional é uma mulher, a coordenadora até um tempo atrás, era uma mulher.

THAÍS – A gente estava falando, de quantas mulheres trabalham aqui.

HERALDO – A mulherada aqui manda prender e manda soltar. Elas são poderosas. A gente não vai adentrar a isso, mas é a coisa do pensamento matriarcal. Da Grande Mãe, dessa pessoa que agrega, porque o estrangeiro é aceito. Mas é algo para a gente discutir.

THAÍS - Eu acho que tinha que ter um Boca Larga especial do PFPJ.

HERALDO – Já vai ter um documentário, né? E a sua pesquisa vai ajudar bastante a gente. A Daiane Brum já começou a tese dela. Mas aí você focou aqui, vamos aprofundar mesmo. Aí, nesse sentido, o que você precisar. Porque talvez algumas coisas contradigam o que eu estou dizendo, e aí...

THAÍS - Aí é que está...(risos)

HERALDO – Aí tem uma coisa que é assim, a Thais Ferrara fala muito isso: “A gente vem, ajuda, mas quem está com a mão enfiada lá na lama, esse cara é você”. A Soraya pondera uma série de coisas, mesmo a Roberta, o Raul, ou a Dai, mas a Thais sempre fala, “Quem sabe disso tudo é quem está com eles no dia-a-dia, fazendo as coisas”. Eu sempre estou conversando, até pra pensar sobre o que eu estou fazendo. Mas eu te confesso que essa afrocentrada deu uma bagunçada.

THAÍS - Eu fico muito feliz, Heraldo. Porque, quando eu vim pra cá, existem outras coisas muito conhecidas dos Doutores, né? O PFPJ não tem essa...claro, é mais recente perto da história dos Doutores...

HERALDO – Eu não sei se você vai conversar com o Wellington, mas ele falou, lá no começo, que um dia a gente poderia ser uma escola. Ele tinha esse pensamento. Talvez ele não tenha imaginado que seria por aí. Talvez ele tivesse uma outra linha de pensamento. O PFPJ, pra mim, é a coisa mais significativa que eu já produzi em matéria de arte, é esse projeto. E tem uma coisa, que está fora de moda, mas que está voltando, e aí eu fico pensando quem é que quis que esse negócio ficasse fora de moda? Que é você ter paixão por o que você faz. É uma coisa de você estar implicado mesmo. Mas nessa paixão você não pode...porque às vezes a gente fica surdo, né? Fica cego. E muito pelo contrário. Essa paixão permite que eu consiga enxergar outras coisas. Porque, novamente, a gente está mexendo com arte, mas a

gente tem pessoas que vão receber isso. Pessoas pra quem tudo foi negado. E aí, para esses, tem que ser o melhor possível. Tem que ser tudo que a gente puder disponibilizar de ferramenta, de pensamento, de ideia, de grana, o que for, é pra eles. Porque assim, a gente já percebeu, e depois você vai poder comprovar melhor isso, que eles saem daqui e fazem um “estrago”, um bom estrago, maravilhoso. E cada vez mais. Mas é porque tem uma escola pensando nisso. E se aprimorando nesse sentido. E eu aprendi e estou aprendendo muito. Eu levo pé na bunda o tempo inteiro, para poder ir pra frente e pensar coisas. Toda vez que eu olho, eu não consigo ficar parado. Porque eles me movimentam muito. Como artista, como ser humano, eles me movimentam muito. Eles questionam, eles pedem coisas, que eu tenho que ir atrás, e quando você começa a ir atrás, começa a descobrir uma série de coisas, “Gente, nunca vi isso”. Isso que é legal. A gente fala da pedagogia, ela é viva. A gente pode até falar de coisas do hospital que a gente desenvolveu, mas em tempo de, quem bebe agora, é o hospital. Porque a gente está em um ambiente de pesquisa e formação de palhaço. Então, está em tempo desses artistas, desses palhaços olharem a pesquisa. O que tem de ponta, talvez saia daqui. E a gente vai beber do que estiver acontecendo.

THAÍS - E você? Vamos finalizar com você. Sendo você essa figura, que coordena esse projeto, focando no percurso da máscara, de onde vem essa trajetória? Como é que você chega na trajetória da máscara?

HERALDO – Eu fiz Escola Livre de Teatro. E dentro da Escola Livre, na época, era a Clarissa Malheiros, e ela veio do Lecoq, né? Então, ela começou trabalhando a máscara neutra com a gente. Era muito louco, porque a gente tem uma coisa com a máscara neutra. E a Clarissa, na época, não tinha a máscara. Então, ela trabalhava com as de papel. Depois, eu achei um livro de ensino, para criança, livro primário, brasileiro, que tinha máscara neutra feita de papel. E aí, eu lembro quando ela foi trabalhar com a gente, ela disse que a máscara neutra é a primeira máscara do teatro, então, vamos começar por ela. E começou, põe a máscara e vamos. Logo de cara. E a Clarissa Malheiros, talvez seja a melhor formadora que eu tive até hoje. Porque ela tinha uma lucidez do que ela estava querendo, ela tinha na pedagogia do trabalho feito com a gente. Eu lembro de um dia que eu fiz uma gracinha, em um exercício, ela só me olhou. Aquilo me cortou no meio. O olhar dela dizia: “A gente está aqui, desenvolvendo um trabalho sério, muito bacana, e você vem desenvolvendo um negócio muito legal, eu já te falei isso. E aí você vem e faz isso” E não precisou ela

falar nada. Eu até pedi desculpa para ela, fiquei emocionado. Ela disse que não precisava pedir desculpa, se eu tinha entendido. E eu disse que entendi. E ela já lançava mão de coisas que depois eu vi muita gente trabalhando, porque ela trabalhou com o Lecoq mesmo, né? E ela tinha uma coisa muito legal, não tinha uma arrogância do colonizador, agora eu posso falar isso. Depois dela, veio a Tiche Vianna. Foi a segunda parte do trabalho com máscaras. E ela trabalhava a Commedia Dell'Arte, e o Arlequino pra ela, era essa figura do nordestino que vem pra cá, já tinha uma leitura. Aí pra mim, o cômico popular brasileiro. Depois eu fui trabalhar com a Cida Almeida, que tem uma pesquisa em cima desse lugar, né? E eu começo a olhar pra mim também. O que eu gosto de fazer? E a Commedia Dell'Arte é uma coisa que eu adorava, tanto que até hoje eu faço o Arlequino num espetáculo. Eu dou aula de Commedia Dell'Arte. Se bem que ela já foi para outro lugar, né? Esse também era um caminho que todo mundo tinha passado. Máscara neutra e a Commedia Dell'Arte. Só que eu trabalhei uma coisa do Lecoq e a Tiche não era Lecoq, era outra coisa. E ela tinha trabalhado com o Zigrino, e ele era Lecoq. Mas começou a se fazer a leitura, ali. E a Cida trabalhou com o Zigrino. Tem a figura da Quito também, super importante. Um monte de gente, uma colcha de retalhos. Eu fiquei muito tempo trabalhando com a Tiche também. E, posteriormente, com a Cida. E a coisa da cultura popular, que eu chamo de cultura brasileira, desses brincantes, vinha através do samba. Dessa questão de ser negro, quando você pensa no terreiro de macumba, tudo isso era marginalizado, né? E aí falar pra você que eu frequentei? Não frequentei muito. Mas tinha minha tia que era macumbeira, um monte de gente da família, envolvida com isso. De você poder ir lá olhar, entender algumas coisas. De conseguir olhar aquilo mais como um fenômeno, do que uma religião. E esse acho que é o ponto de mudança. Voltando às máscaras. Você sai no carnaval, começa a ver que tem máscara pra tudo quanto é lado. Mas isso era muito incipiente na minha cabeça. Depois de ter parado de trabalhar com a Cida, a pesquisa continua. Quando eu e a Sabryna nos juntamos para pesquisar, aí a coisa ficou mais forte. Mas antes eu fui para a Zona da Mata ver os brincantes de cavalo marinho. Aí os starts começam...mas ainda era incipiente. Era muito forte a máscara através do Sartori. Só que tem outras máscaras aí, né? De começar a pensar a Commedia Dell'Arte, o cavalo marinho, que tem muito a ver com a cultura europeia, mas a gente está no Brasil, e aí você começa a bater tambor. E vai vendo a figura do brincante, aquela coisa que comecei a falar pra você no começo. Que eles vão para a cena, e tem uma beleza, aí novamente o

Luis Alberto de Abreu aparece, forte nesse lugar. O Abreu tem uma pesquisa do cômico brasileiro. E isso começa a criar um pensamento dentro da minha cabeça, como artista. E começa a ver as figuras africanas que usam máscara, que eles dançam, tem um corpo que é completamente diferente desse que a gente aprende no Lecoq. E os índios, os xamãs, vai virando um caldeirão de coisas, porque essa é a formação que a gente tem. E, hoje, eu posso te falar que tem bastante coisa aí nesse negócio. A gente fala que todas as culturas são importantes. Mentira, é conversa para boi dormir. Mas, aqui, a gente quer que seja. Que tenha importância. Você pega o Lecoq, que conseguiu estruturar um pensamento. Mas você já parou para ver a coisa dos movimentos no Tai Chi Chuan? Tem outras artes milenares aí, mais antigas. E eu estou nesse movimento de pensar, o Lecoq deve ter feito muito Tai Chi Chuan. Os orientais são base para ele poder trabalhar. Aí o cara cria um método. É legal ver o trabalho que o Nóbrega e a Rosane fazem, o Alício e a Juliana, o que Ane e o Douglas estão fazendo, de outros pesquisadores. Mas tem a fonte, né? Então, vamos beber nessa fonte aí. É importante o que eles estão fazendo, porque eles vão fazer a coisa continuar. Mas a gente tem lá, essa coisa sendo feita. E isso muda tudo.

THAÍS - Muda de onde se parte, né?

HERALDO – Muda completamente. Não vai ninguém chegar pra dar aula de filosofia aqui e dizer que o primeiro filósofo foi Tales de Mileto. Pitágoras? Tem que começar de novo.

THAÍS - Você sabe que eu estou estudando com a Lucia Serpa, que foi discípula da Clarissa, e ela é do Sul, e ela está estudando teatro egípcio. Ela diz que não aguenta mais ouvir as pessoas dizendo que o teatro começou na Grécia. O teatro egípcio é muito mais antigo e ninguém fala sobre. O doutorado dela é em cima disso. E ela e a Maria Thais me apresentaram um livro, “Aristóteles, o vampiro do teatro”.

HERALDO – Depois quando você tiver tempo, tem o Cheik Anta Diop, que apresentou a questão da afrocentricidade. Década de 80. Ele apresentou esses estudos na universidade da Europa, os caras queriam “socar” a cara dele. E ele prova documentalmente. Até o termo filosofia, que fala que é uma palavra grega. Mas para os gregos, ela vem de onde? Do Egito! Nos sarcófagos tem falando o que é filosofia. E aí fala que é grego? Por que é branco. Enfim, tem uma discussão.

THAÍS - Eu também estou nessa busca, porque tudo o que a gente aprende, é do ponto de vista europeu. E aí, como a gente desconstrói tudo? Não é nada simples. Eu conheci o Amadou Hampâté Bâ, “A tradição viva”. É um autor africano e

tem uma coisa bem bacana sobre a questão da palavra. Foi uma das primeiras vezes que eu encontrei um texto acadêmico, essa questão de um outro ponto de vista mesmo, né?

HERALDO – Eu estou com a tese do Ricardo aí. Tem a questão do Ubuntu também. Tem o Assanti, que fala da cosmovisão africana. Você começa a reconhecer que é o que falou Hegel, Spinoza, Nietzsche.

THAÍS - E é muito legal, porque eu estudei um pouco de filosofia, mas também estudei muito aqui, com as aulas do Emilio. Movimenta tudo para as assistentes. Tanto que, quando eu entrei aqui, eu não pensava em fazer mestrado. Não agora. O caminho do mestrado pra mim, foi muito consequência de vir aqui, desejar voltar a estudar, porque estava estudando todos os dias. Foi aqui que eu voltei a estudar.

HERALDO – Eu também.

THAÍS - E é muito maravilhoso, eu não quero parar mais. Enfim, eu estou em um processo. O que será escrito também estará em processo. Vai ser aquilo que é nesse momento, talvez daqui cinco ou dez anos seja outras coisas. Eu queria perguntar se você tem o desejo de acrescentar algo nessa conversa.

HERALDO – Essa coisa da trajetória das máscaras, é esse caminho de perceber que o uso da máscara é muito antigo. E aí a gente pensa muito no teatro grego, e quando você vai para as civilizações mais antigas, você vê que a utilização das máscaras...senão a gente fica pensando que usava máscara nos ditirambos, né? É o que a gente aprende. Aí você vai vendo que não, né? As manifestações culturais. Dependendo de como a gente for afunilando esse trabalho, não sei se começamos mais pela máscara neutra. Não sei mais nada na verdade, se você quer saber (risos). E eu estou adorando não saber mais nada. E aí as mudanças que essa turma trouxe, a coisa das assistentes sociais que está em processo. A gente terminou a primeira turma com 17, a segunda com 11 ou 12 e a terceira com 22, a quarta com 23, a quinta com 22, a sexta e agora com 23. Então, assim, isso significa muito a mudança em como fizemos a seleção. A gente fazia tudo em um dia. Prática e entrevista. A gente mudou, eles ficam uma semana trabalhando com a gente. Para a pessoa que vem, ter o gostinho do que é, perceber se quer e se pode estar aqui. E agora com a assistente social, para ser mais rigoroso com a questão do recorte social. E a gente está fazendo o curso, realmente, para quem não tem condição nenhuma. E aí você olha essa pessoa se desenvolvendo, vê possibilidades dela, de mudar esse giro familiar que é sempre o mesmo e saltar para uma outra realidade, um outro lugar,

através da arte. Dele ter um trabalho, mas o jeito de pensar, mudou. Isso é importantíssimo. Porque vai criando um outro tipo de massa. As assistentes sociais ajudaram muito nisso. Porque elas vão até a casa da família, conversam, isso mudou tudo. Quem chega pra gente é quem não tem condições de estudar arte mas que quer muito. E para muitos, talvez seja a única possibilidade de a pessoa ter um curso de formação, e não é qualquer curso de formação. Isso, hoje, eu posso falar. Que tem uma potência muito grande. E se ele conseguir ficar, porque tem uma série de coisas que ficam em volta. Se conseguir ficar e estudar, a possibilidade de mudança da realidade dele é muito grande, na hora em que sair. No fundo, é isso que interessa. Desse cara se tornar um artista que consiga mudar a realidade dele, e muitos conseguem mudar também a do entorno. Era isso que eu queria falar, que eu não falei.

ENTREVISTA COM DAIANE CARINA BARBIERI RATÃO DIRETORA INSTITUCIONAL – DOUTORES DA ALEGRIA

THAÍS – Eu gostaria de saber da sua chegada. Como você ingressa nos Doutores? E se até chegar na época do PFPJ, houve alguma mudança, se você já tinha mudado de função. Como é que se deu essa trajetória?

DAIANE – Eu entrei nos Doutores bastante jovem, acho que eu tinha 20 anos. Vai fazer 18 anos já, faz bastante tempo. Mas, por incrível que pareça, antes de chegar nos Doutores, eu já trabalhava...a minha vida profissional sempre foi permeada ou pela saúde ou pela arte. Desde muito cedo. Porque meu pai vendia antiguidades, era antiquário. Então, desde criança eu ia com ele nesses bazares, família que muda, e ele me contava a história daquelas peças. Se era uma porcelana, ele falava da inglesa, da italiana, e a história daquele país, era muito interessante. Tanto que a gente trabalhava aqui na feirinha do Bixiga e da Benedito Calixto. E antes de chegar nos Doutores, além de trabalhar com meu pai com essas peças, eu trabalhava em empresas na área da saúde, mas muito na área de apoio, na área administrativa de atendimento. Então, eu vim para os Doutores para ser o braço direito do Wellington. Eu era a faz tudo do Wellington Nogueira, cuidava da agenda dos palhaços, da relação

com os hospitais, de toda a agenda louca do Wellington. Depois de uns três anos eu comecei a trabalhar com a Morgana, que na época era coordenadora do Centro de Estudos dos Doutores. E aí eu comecei a trabalhar com ela, ajudando nos processos de formação. Mais ainda na produção do que no conteúdo. Mas o fato de trabalhar na produção do Centro de Estudos, ter que fazer os relatórios de prestação de contas, isso foi me aproximando desses conteúdos que o Centro de Estudos trabalhava na época. Eu não lembro se na época já tinha a questão da memória de pacientes que a Morgana trabalhava, ela já estava começando a fazer a pesquisa do mestrado dela. Então, ali foi onde eu me apaixonei pela parte de conteúdo, de formação, muito em virtude desse trabalho com a Morgana. E nesse meio tempo, em 2003, teve o episódio do índio, lá em Brasília, aqueles jovens que colocaram fogo, não me lembro se era um índio ou um morador de rua, acho que era um morador de rua em Brasília. E o Wellington, no dia seguinte a esse episódio, chegou muito abalado falando que a gente precisava fazer alguma coisa por essa juventude porque estava perdida, os jovens precisavam ter mais acesso à arte para ampliar o olhar de mundo, senão seria “ladeira abaixo”. O impressionante foi que, na mesma semana que ele trouxe essa fala dele, a prefeitura de São Paulo, na época era a Marta Suplicy a prefeita, tinha o projeto chamado Bolsa Trabalho, que eram cursos profissionalizantes para a juventude. Curso de padaria, de oficina de costura, tinha mecânica, área administrativa, e na época eles sabiam dos Doutores da Alegria, não tinha ainda uma escola constituída dos Doutores, mas eles entraram em contato com o Wellington dizendo que seria muito legal que os jovens tivessem acesso à linguagem do palhaço, à arte, e lançou esse desafio para ele. A Morgana já estava com o mestrado dela, na publicação do segundo livro, que foi o “Boas Misturas”, e não estava com muito tempo para cuidar desse processo com os jovens. O Wellington lançou esse convite para o Raul e o Heraldo, que aceitaram, e eu entrei junto para dar um apoio de produção. Ajudar a escrever os projetos, a organizar os conteúdos, na prestação de contas. Porque, na prefeitura, funcionava como se fosse um fomento. Tinha um recurso que eles disponibilizavam para a ONG, para a gente executar o projeto e tinha que prestar contas. O que era muito engraçado era que tinha um eixo que era obrigatório e que a prefeitura exigia nessa formação, que era formação de cidadania. Então, tinha um módulo que era Cidadania, que a gente torcia um pouco o nariz, mas que era obrigatório na formação. Um outro aspecto que foi estranho, o jovem não escolhia...o processo seletivo da prefeitura era uma inscrição que o jovem fazia e tinha um sorteio.

Quer dizer, ele não escolhia qual curso profissionalizante ele faria, ele era jogado, era um sorteio. Então, os jovens que chegaram para essa primeira formação do Bolsa Trabalho, eram jovens que na verdade não queriam ser palhaços, eles não escolheram aquilo. E também, muitos se inscreviam por conta da bolsa, que hoje corresponderia talvez a um terço do salário mínimo. A maioria ia por conta da bolsa. Então, qual era o perfil destes jovens? Eram jovens de diversos bairros da periferia de São Paulo e já com perfil bastante vulnerável, do ponto de vista social e econômico. Eram jovens muito pobres, boa parte deles negros, e que iam principalmente por conta da bolsa, do valor que era repassado. E nessa primeira turma a gente recebeu 60 alunos. Então, o Heraldo e o Raul tiveram que dividir em duas turmas de 30, uma no período da manhã, outra no período da tarde. Sempre tinha o módulo da Cidadania, quase Educação moral e cívica. Falava o que é moral, o que é ética, alguns módulos eram até interessantes porque falavam dessa questão do direito, da cultura como direito, do transporte, moradia, tinha um aspecto informativo que era até relevante. Mas tinha outra parte que era muito moralista e não tinha nada a ver com Doutores. E o que a gente via é que eram jovens muito humildes e com uma formação educacional muito deficitária. O primeiro desafio que a gente se deparou foi como é que a gente vai falar de arte, de linguagem artística, mesmo que fosse ainda uma introdução ao teatro, com jovens que muitos não tinham ainda nenhuma vivência com arte, não sabiam nem o que era um teatro. Tanto que, desta turma de 60, ficaram 9. Teve uma evasão enorme, porque eles não foram lá em busca de uma vocação, de um desejo de serem artistas. Mas o que foi interessante, é que esse primeiro contato com esses jovens, fez Doutores enxergar essa vocação em trabalhar com a juventude. Porque, até então, a Morgana já fazia formação com profissionais de saúde. Então, a Escola dos Doutores, não de uma forma já formalizada, mas Doutores já trabalhava com formação com alguns públicos, principalmente os profissionais de saúde. E o Bolsa Trabalho foi a primeira experiência. Não sei se o Heraldo comentou também sobre o Chá de Cadeira, ou o Raul. Que foi uma experiência com os jovens também, no Colégio Equipe, foi antes. Que também fomos convidados para fazer uma introdução à linguagem do palhaço, uma introdução na linguagem teatral.

THAÍS – Chegou a comentar, mas só citou.

DAIANE – Até informações sobre o Chá de Cadeira, acho que foi o Raul que coordenou esta atividade mas tinha um outro foco, porque eram jovens do Equipe, quer dizer, jovens de classe média e alta, que já tinha essa vocação para as artes

cênicas e para o teatro, então, o foco já era bem mais tranquilo. E foi muito desafiador na época do Bolsa Trabalho, porque, para o Heraldo, foi a primeira vez que ele assumiu uma coordenação e uma atividade contínua de formação com os jovens, e pra mim, muito desafiador também, de como organizar e estruturar esse projeto. Pensar um monitoramento para esse projeto, o quanto ele estava sendo, de fato, útil para esses jovens ou não. Mas foi a partir daí que a gente começou a repensar o projeto todo. Primeira coisa: seleção em que o jovem não escolhe ser artista, não funciona. Então, com certeza essa evasão toda aconteceu por conta desse jovem ter sido sorteado, e não ter escolhido essa formação. Então, a primeira grande mudança foi que Doutores deveria fazer o processo seletivo. Seis meses é pouco tempo para trabalhar qualquer questão artística com esses jovens. Então, o primeiro modelo do PFPJ, que não era PFPJ, era Transformando com Arte, que foi o nome que a gente encontrou na época. Depois a gente viu que não fazia sentido o nome, mas na época fazia muito, porque a gente estava muito impactado com esses nove que ficaram, que vieram sem pretensão nenhuma, o quanto ampliou a percepção de mundo desses meninos. Que não sabiam o que é arte, que não sabiam que eles tinham direito à arte. Então, para esses nove que ficaram até o final, foi muito significativo. A gente tem inclusive uma pasta com todo o perfil socioeconômico, como eles entraram, como eles saíram, que mudanças eles relatam que aconteceram na percepção deles, de mudança de perspectiva, de olhar, tal. É muito interessante.

THAÍS – O nome Transformando com Arte, vocês deram já para essa turma do Bolsa Trabalho ou logo depois?

DAIANE – Depois.

THAÍS – Então, essa turma do Bolsa Trabalho, ela não é considerada PFPJ 1, né?

DAIANE – Não.

THAÍS – Essa é o “pré-PFPJ”?

DAIANE – Exatamente.

THAÍS – E depois vocês continuaram, então, renovaram o contrato com o Bolsa Trabalho?

DAIANE – Com o Bolsa Trabalho ainda ficou mais um tempinho, acho que uns seis meses. Pouco tempo. Por quê? Primeiro porque essa relação com a prefeitura, na época, começou a ficar estranha, porque demora o repasse de recursos, aquilo que a gente sabe que é. E tinha uma questão também que era conceitual. A gente

não acreditava nesse módulo Cidadania. Porque as conclusões reflexivas elas poderiam acontecer dentro do processo artístico em sala de aula. A gente entendia que não precisava dessa estrutura rígida, “Hoje vamos falar sobre cidadania”, sabe? Esse formato mais careta, mais disciplina, grade curricular. E como era algo obrigatório, e depois dessa primeira experiência, institucionalmente a gente percebeu que era um projeto relevante, trabalhar com jovens, isso passou a entrar no planejamento anual dos Doutores da Alegria, e Doutores começou a assumir essas atividades de maneira independente da prefeitura.

THAÍS – Isso já desde o primeiro Transformando com Arte?

DAIANE – É, desde o primeiro.

THAÍS – Porque esse era um outro caminho que eu queria te perguntar, que é entender as formas de financiamento.

DAIANE – Depois a gente pode checar essas informações, porque agora aqui eu estou recuperando. Pode ser que as datas não sejam exatas. Porque depois desse processo com a prefeitura, que a gente conseguiu olhar para o projeto e reestruturar, veio o prêmio da Camargo Corrêa que chamava “Profissão do Futuro”. E foi aonde deu a grande mudança, por quê? Eu e o Heraldo ficamos numa imersão de três dias, com pessoas muito queridas do Instituto Camargo Corrêa, consultores, que fizeram uma imersão com várias organizações do edital que a gente se inscreveu, e ali a gente pôde pensar o projeto como um todo. Foi ali que a gente falou “Seis meses é pouco, tem que ser um ano”, foi ali que nasceu a questão dessa sequência das máscaras, que tem esse formato hoje, da Commedia Dell’Arte. Primeira coisa dessa sequência de máscaras e da reelaboração do projeto se deu nessa imersão. E aí a gente ganhou esse prêmio, foi viabilizado pelo Instituto Camargo Corrêa, e a gente conseguiu fazer um ano do PFPJ com esse apoio. E junto com esse apoio financeiro, tinha uma pessoa que era designada em todas as ONGs para fazer esse acompanhamento. Para falar do que tinha sido planejado, o que deu certo, o que não deu, onde que poderiam ser melhorados os processos do programa. Mas a primeira grande mudança foi passar de seis meses para um ano e o processo seletivo ser feito com Doutores da Alegria. Mas a gente ainda tinha muitas dúvidas em relação ao perfil desses jovens. Porque, a princípio, a gente pensou que seria uma formação que qualquer jovem deveria ter direito, independente da sua condição social. Mas eu tinha isso muito forte, desde aquela época, mesmo que fosse um recurso privado, que era do Instituto Camargo Corrêa, Doutores da Alegria é uma associação, uma instituição sem fins lucrativos, é

dinheiro público. Então, a gente tem que beneficiar quem menos tem acesso. Sempre tinha essa divergência dentro da organização. “Não, a arte tem que ser para todos”. Concorro, mas é muito diferente um jovem com perfil do Equipe, que os pais podem pagar uma formação pontual, de um jovem de periferia que o máximo que ele vai ter acesso é um Vocacional, tem também os que são de longo prazo, mas a gente sabe que é muito diferente do que a nossa escola oferece. Então isso já rondava, essa questão do público. Mas a gente divulgou, essa segunda experiência do Bolsa Trabalho que virou o Transformando com Arte, e o perfil de jovens que veio foi também jovens de periferia, a renda da família era bastante baixa, então continuou com esse perfil ainda, desse jeito.

THAÍS – As aulas eram lá no Campo Limpo também, nesse primeiro?

DAIANE – Não, ainda não é no Campo Limpo. O Bolsa Trabalho acontecia em clubes desativados, tenho quase certeza de que era na Zona Norte. Eram esses balneários, que tinha clube, quadra de esporte, não eram CEUs. Eram balneários públicos, que tinham algumas salas livres, mas ainda não era nos Doutores. Quando a gente saiu desse formato Bolsa Trabalho e migrou para o Transformando com Arte, que a gente pode falar que é a turma 1, aconteceu aqui na sede dos Doutores. Era aqui no Galpão já. O Campo Limpo é o PFPJ 2, a turma 2 com outro nome. Era Agentes Comunitários de Intervenção Cultural. THAÍS - Esse era outro projeto?

DAIANE – Era outro projeto. Por que tinha esse nome? Então, só recuperando. O Bolsa Trabalho, o Transformando com Arte, com apoio do Instituto Camargo Corrêa, e a segunda experiência, que foi o PFPJ 2 no Campo Limpo, a gente era um ponto de cultura. A gente participou do primeiro edital de ponto de cultura que abriu. E para que os jovens conseguissem receber uma bolsa, pelo ponto de cultura, tinha essa questão desse jovem, de ter algum tipo de intervenção cultural na comunidade dele. Por isso que a gente chegou nesse nome. Mas era o Transformando com Arte, só o nome do projeto mudou. Mas era a mesma metodologia.

THAÍS – E esse vocês fizeram a parceria com o grupo?

DAIANE – Ah não, com o Projeto Arrastão. Mas a gente fez pelo seguinte. O PFPJ 1, a gente recebia jovens de São Paulo todo. No Campo Limpo, o que a gente queria experimentar como piloto? Trabalhar no entorno de algum hospital onde Doutores já trabalhava. Que era o Hospital do Campo Limpo. A gente tinha aberto o hospital do Campo Limpo, tinha acabado de implementar e pensamos que seria muito interessante trabalhar com jovens do entorno do Campo Limpo. Foi aí que a gente fez

uma pesquisa, no Campo Limpo também tem a Monte Azul, tem outras organizações, e a gente chegou no Projeto Arrastão. Eles já tinham bastante experiência com a juventude, são uma organização bastante séria, até hoje, e eles tinham espaço, eles apoiariam com lanche, com espaço, seria uma parceria, e a gente queria experimentar trabalhar no entorno de um hospital onde Doutores atuava e com os jovens de uma mesma comunidade. E aí a gente abriu um processo seletivo só para a comunidade do Campo Limpo, que foi a turma 2, e a gente se deparou com uma realidade também...cada turma foi um desafio diferente. Lá no Campo Limpo, no Arrastão, eles tinham uma cultura de colocar o jovem debaixo da asa. Eram jovens que entravam na creche, bebês naquela comunidade. De mães que precisavam trabalhar, geralmente mães solteiras, e deixavam esse bebê no Campo Limpo. Então, eram jovens, a maioria, que já estavam no Arrastão há muito tempo. Isso, por um lado, a gente chegava e tinha uma estrutura, tinha um espaço pra fazer as aulas, tinha o lanche para os meninos. Por outro lado, a gente encontrou os jovens muito alienados. Porque eram jovens que não saíam da comunidade. Tinha jovem que nunca tinha ido para o centro da cidade. Então, a gente pegou um perfil muito assim, quase interior de São Paulo.

THAÍS – Porque Campo Limpo, pra você chegar no centro, antes do Bilhete Único, era uma grana e tempo...

DAIANE – Então, era tudo ali na comunidade. A escola, o hospital, a UBS. Então, a vida social deles era toda em torno da comunidade. Muitos não conheciam o centro. E aí a gente percebeu que foi uma experiência válida, mas que era fundamental que esse jovem rompesse com esse cordão umbilical. Não que ele deveria negar a comunidade, muito pelo contrário, mas ele tinha que desbravar São Paulo. E tanto que foi a única turma que a gente fez em uma comunidade específica. Nunca mais. Porque a gente percebeu que não era tão potente. Porque eram jovens com o mesmo tipo de pensamento, então, você não tinha uma diversidade de olhares no processo. Eram jovens com o olhar muito parecido. E para o processo artístico, não era tão enriquecedor. Mas eram jovens que já traziam questões sociais muito sérias, de violência doméstica, de pobreza, tinha um dos meninos, o Luan, que morava na favela, favela mesmo. Mas depois a gente sabe o resultado dos meninos que se formaram dessa turma. Imagina, hoje o Luan é uma referência no sarau, ele tem livros publicados, o Diego fez EAD depois, também hoje é uma referência lá na comunidade, o Washington. Teve poucos jovens que se formaram também da turma, de 25 eu acho

que se formaram 11. Mas os que se formaram, hoje viraram referência lá na comunidade. E quando a gente foi para o PFPJ 3, quer dizer, a gente já tinha a experiência do Bolsa Trabalho, que virou o Transformando com Arte, tinha que ser um ano. Fomos para o Campo Limpo e vimos que não rola fazer em uma comunidade, só com um perfil de jovens, tem que ser expandido. E foi aí que a gente começou a perceber também, que um ano era pouco. A gente falou “Não. Um ano não dá conta de aprofundar”. Quer dizer, quando os meninos começam a apontar alguma coisa, que ainda nem chegaram no palhaço, tem que finalizar o processo. É no Campo Limpo que a gente começa a perceber a necessidade de circular além do próprio Doutores e além do Campo Limpo, porque eu lembro que teve apresentações de conclusão no Campo Limpo, e a gente pensou que eles tinham que experimentar outros públicos. Então, foi ali que começou a mudança para que fosse dois anos de formação, e não só um ano. Tem mais alguma questão desse período?

THAÍS – Até então, ainda é Transformando com Arte?

DAIANE – É o Transformando com Arte mas, para o edital do MINC, a gente colocou Agentes Comunitários de Intervenção Cultural, que é o ponto de cultura. E também a gente percebeu que, de novo, essa relação com o poder público é muito deficitária, de pouco vínculo de confiança, de repasse que não chega, e a gente se viu em uma saia justa de ter que atrasar cachê de formador, atrasar bolsa dos jovens, foi ali que a gente percebeu que não dava mais para depender dessa parceria com o poder público. Porque fica muito defasado o projeto. Desestrutura, porque se você não tem recurso para pagar formador e pagar bolsa dos alunos, o projeto vai minguando. E como já iria para a terceira turma, a instituição começou a se dar conta da relevância do projeto. Porque até então era um projeto legal. A partir do PFPJ 3, é que o PFPJ começa a virar a menina dos olhos dos Doutores. Que culminou, mais ou menos, com a formalização da Escola. Quando a Escola começa a ganhar uma cara, ter um escopo realmente, que a gente começa a pensar no DNA da Escola. A Lourdes Atié, que é a pedagoga, que depois entra para ajudar a estruturar esse pensamento pedagógico da Escola. Porque, até então, era Heraldo, eu e Deus e vamos em frente. Sem muita interferência, né? Era um projeto que as pessoas gostavam, mas que não tinha muito apelo aqui.

THAÍS – E quando você fala Escola, você está falando do Núcleo de Formação?

DAIANE – O Núcleo de Formação já existia. Porque, até então, a Escola tinha o programa de formação para profissionais de saúde, fazia alguns workshops, fazia algum tipo de formação com grupos semelhantes...

THAÍS – E nem era chamada de escola. Eram projetos educacionais, né?

DAIANE – Exatamente. Ainda não tinha um DNA da Escola. Foi nesse período também que começou a se pensar nessa constituição da Escola dos Doutores. E aí, no PFPJ 3, agora eu não lembro se ainda era Transformando com Arte, acho que foi na turma 3 que muda de Transformando com Arte para Programa de Formação de Palhaço para Jovens.

THAÍS – Pelo que eu vi lá nos documentos, mas a gente pode confirmar...

DAIANE – Aí que é a grande virada. Precisou do Bolsa Trabalho, precisou do Transformando, precisou do Agentes Comunitários de Intervenção Cultural para chegar no modelo que é hoje. Então, no PFPJ 3, já foi reestruturado para que acontecesse em dois anos. Nessa turma que a gente consegue uma carga horária de 1850 horas de formação.

THAÍS – A carga horária não mudou ainda, até hoje?

DAIANE – Mudou agora para 2000 horas e poucas, porque agora a gente tem dois anos e meio, né?

THAÍS – Ah sim, mas isso só aconteceu nessa última turma, né? Desde quando a formação passou para dois anos, a carga horária se manteve?

DAIANE – Sim, se manteve. Quase certeza (risos). Mas foi no PFPJ 3 que teve a grande mudança. E aí, o que aconteceu? A gente flexibilizou essa questão do público alvo. Então, a prioridade era ser jovem de periferia, mas vieram, muito no boca a boca, principalmente depois do Campo Limpo, que um aluno indicava para o outro, falava que era uma formação consolidada, bacana, que aí a gente começou a ter um movimento aqui de alunos que vinham de outras escolas, que já tinham uma formação. Então, tinha gente formada pela São Judas, pela Anhembi Morumbi, pela SP. Aqui que começa esse fenômeno de jovens, já com uma formação artística, alguns até com DRT, fazendo inscrição no PFPJ. Diferente dessas turmas anteriores, que eles não tinham formação quase nenhuma ou, se tinham, era, no máximo, o Vocacional. A partir do PFPJ 3 é que esses alunos começam a chegar mais bagagem artística. E a gente começa a ver uma mudança no perfil. Então, ainda nós tínhamos jovens pobres, vulneráveis, mas tinha um perfil meio classe média, que começou a se misturar. E isso seguiu com a turma, 3, 4 e com a turma 5. E, numa certa medida, isso

começou a me incomodar um pouco. Não só eu. O Heraldo estava mais tranquilo com relação a isso, mas preocupado que fosse uma formação para o jovem mais vulnerável. O que eu comecei a perceber é que o processo seletivo tinha uma falha muito grande. Por mais que o edital estabelecesse as regras muito claras, da renda familiar, que tinha que comprovar, a gente não conseguia checar se, de fato, este jovem estava dentro do perfil que o programa buscava, né? Aliás, aqui no PFPJ 3, o Transformando muda para Programa e tem uma questão conceitual que é muito importante. Porque o projeto, do ponto de vista conceitual, ele tem começo, meio e fim. Quando ele vira um programa, significa que ele tem uma relevância institucional tão grande que ele é perene, é contínuo. Significa que, do ponto de vista institucional, Doutores vai honrar com essa formação a cada dois anos. Independente que seja recursos próprios, recursos incentivados. Aqui, o PFPJ já passa a entrar no plano anual dos Doutores da Alegria e ser viabilizado via Rouanet. E aqui a gente recebeu também o prêmio do Instituto Wal Mart.

THAÍS – Sempre tiveram prêmios. Aqui foi o prêmio da Camargo Corrêa...

DAIANE – Depois o Ponto de Cultura...prêmio Profissão Futuro, o da Camargo Corrêa. O do Campo Limpo foi o Ponto de Cultura, e o PFPJ 3 do Instituto Wal Mart, não tinha um nome específico esse edital, era de cursos profissionalizantes para a juventude.

THAÍS – Você era responsável por buscar a viabilização destes projetos?

DAIANE – Isso. Porque nessa época, eu buscava esses editais para o próprio Centro de Estudos e para viabilizar esses projetos pontuais dos Doutores. E foi nessa época, na transação da turma do Campo Limpo, que eu fui estudar Direito, que eu me dei conta dessa questão da arte como direito. Da importância de levar esse conceito, da defesa e garantia dos direitos para os jovens. Isso na ONG era muito ainda incipiente, até esse conceito. E de trazer essa questão da associação. Eu queria estudar isso com mais profundidade, porque eu via que Doutores, muito embora fosse uma ONG, do ponto de vista estrutural, ela funcionava muito mais como uma empresa, como uma companhia de teatro, do que como uma associação. Então, eu queria entender um pouco isso também. Porque era confuso na minha cabeça. Eu estava aqui, na prática, sabia que era uma ONG, mas como eu já tinha experiência no segundo setor, com empresa, eu via que funcionava muito parecido. Eu via que tinha uma incoerência que eu queria entender melhor para poder contribuir. E foi aí que eu decidi fazer Direito para entender com profundidade essas questões, mas ainda

trabalhando dentro do Centro de Estudos. Mas eu que ia atrás dos editais, fazia inscrição, fazia a prestação de contas, tudo isso. Então, eu tinha que estar junto... e eu dava aula já aqui também, eu dava Elaboração de Projetos. Acho que desde o Campo Limpo. Não, no Transformando com Arte já, porque eu lembro da turma da Monique, do Sandro, que foi a primeira turma, já tinha o módulo Elaboração de Projetos. Muito incipiente ainda, bem no início. Mais um módulo básico, mas já tinha.

THAÍS – Eu vou te perguntar da aula de Elaboração de Projetos, mas eu estou gostando desse caminho aqui do PFPJ 3 para o 4, que é o histórico mesmo. Um histórico estrutural quase do projeto, que é super importante, porque as coisas vão acontecendo ao mesmo tempo. Então, é bacana de a gente ver como é que as coisas foram estruturalmente se dando. O fato do PFPJ 3 ser abrigado pelos Doutores, já diz muito sobre o que vocês estavam passando por aquele momento. E quando foi que vocês fizeram as aulas lá no Centro de São Paulo, que foi lá no Capobianco?

DAIANE – No Instituto Capobianco, eu acho que foi a turma do PFPJ 3. Que, na verdade, a gente teve uma turma que foi na Companhia do Feijão...

THAÍS – Vamos buscar isso, que eu ainda estou confusa quanto a esses locais.

DAIANE – O PFPJ 3 foi no Capobianco. A do Feijão eu não lembro se foi só o processo seletivo. O PFPJ 3 começou no Capobianco e depois foi para o Feijão.

THAÍS – Por que o espaço no Centro? Por que vocês buscaram no Centro e não em outro lugar?

DAIANE – Porque a gente entendeu que o Centro era um espaço, primeiro que era um pólo cultural, que no Centro tem muita atividade, muito teatro, exposições, para que os jovens pudessem continuar a pesquisa após as aulas. E também porque o Centro, do ponto de vista da localização, era interessante para quem vinha da periferia. Então, qualquer lugar de “perifa” tem ônibus e tem condução para o Centro. Então, tinha uma questão também de locomoção.

THAÍS – Então, desde o PFPJ 3 eles estão dentro do plano anual da Lei Rouanet?

DAIANE – Isso.

THAÍS – Existem outras formas de financiamento, além da Rouanet? É sempre através da Rouanet?

DAIANE – Isso, a partir da turma 3, sim. Sempre via Rouanet. Então, até os parceiros, o atual que é o Societe Generale, é via Rouanet. Mas o PFPJ está dentro do plano anual dos Doutores. Então, tem o trabalho no hospital, as outras atividades

da Escola e o PFPJ. Mas, o Societe, destinou especificamente para o PFPJ. Ainda assim, mesmo com o plano anual, a gente sempre procura inscrever em editais privados. Então, a gente teve o reconhecimento da Fundação do Banco do Brasil, como Tecnologia Social. Acho que foi em 2015.

THAÍS – E ganhava prêmio em dinheiro?

DAIANE – Não. O grande ganhador recebia o prêmio em dinheiro, mas a gente só teve a certificação. É bem interessante. Mas ainda nas transições das turmas 3, 4 e 5, ainda essa questão do perfil que era...dessa falha no processo seletivo. A gente percebia que tinha alguma questão que a gente estava deixando escapar. A gente descobria que tinham jovens que não tinham nada de vulnerabilidade nem de risco social, entendeu? Muitos deram o “trucão” mesmo para poder entrar na formação.

THAÍS – Porque não tem, né? Uma formação assim.

DAIANE – Porque não tem. Pois é. Então, é um paradoxo que o programa enfrenta. Porque a gente entende que a cultura independe da questão social do ser humano. Mas, quando você tem uma turma restrita de jovens, a cada dois anos, e esse programa sendo financiado, nos moldes atuais, via recurso incentivado, quer dizer, recurso público, não tem como, você tem que fazer um recorte. Porque senão, quem não tem oportunidade, que está na “perifa”, vai ter menos ainda. Se a gente abre para qualquer jovem, de qualquer condição social, a gente está beneficiando o público que tem acesso e que pode pagar. Talvez não uma formação como essa. Porque na Escola, por exemplo, o que é interessante, é que outros cursos foram estruturados a partir do PFPJ. A Formação Básica, que é um curso que hoje está sendo viabilizado pelo ProAc, ele nasce a partir da estruturação do PFPJ. Quer dizer, de todo esse caminho pedagógico, das máscaras, para chegar no palhaço. Então, ele é inspirado no PFPJ. E é um curso que, no ProAc, foi feito gratuitamente para artistas, sem esse recorte socioeconômico. Mas já foi um curso pago. Para jovens de classe média, classe média alta que quisessem ter uma formação bacana, parecida com o PFPJ. Parecida, porque nem chega perto de todos os conteúdos que são trabalhados no PFPJ. Então, legal de ver também estes desdobramentos. O quanto o PFPJ inspirou também outras formações aqui dentro da Escola.

THAÍS – Tem outros cursos que foram inspirados pelo PFPJ?

DAIANE – Acho que não, Formação Básica é o principal.

THAÍS – Existem outras dessas certificações que o PFPJ ganha?

DAIANE – Não, essa foi a última. Os prêmios foram esses. A gente ganhou Profissão Futuro, Ponto de Cultura, Prêmio do Instituto Camargo Corrêa, e o de Tecnologia Social. Ah, teve o Prêmio Betinho que a gente foi um dos cinco finalistas. Sabe, o Betinho? Sociólogo. É um prêmio em homenagem a ele, da Câmara Municipal de São Paulo. Não é um prêmio que tem muita relevância.

THAÍS – Para a instituição Doutores, ter uma escola que tem um curso voltado para jovens em vulnerabilidade social, faz diferença do ponto de vista do reconhecimento da organização? Isso gera algum impacto nas doações que vocês recebem? Ou isso é, de fato, um desejo artístico das pessoas envolvidas? Mais um pensamento conceitual mesmo?

DAIANE – Eu vou falar um pouco Daiane, não sei se isso é a realidade, é como eu percebo. Do ponto de vista institucional, eu acho que traz essa dimensão para além do trabalho no hospital. Eu acho que o PFPJ, além de trazer consistência para Doutores, é o grande exemplo de trabalho dos Doutores da Alegria além do que as pessoas conhecem, que é o hospital. E o PFPJ está muito coerente com a nova tarefa institucional dos Doutores. Acho que é o projeto, hoje, que tem mais coerência. Eu não sei se o Heraldo chegou a relatar isso, teve a mudança de governança nos Doutores, teve todo um redesenho de uma nova tarefa institucional. Porque antes, a missão dos Doutores era levar alegria para crianças hospitalizadas, seus pais e profissionais de saúde, nutrindo essa forma de expressão como enriquecimento da experiência humana e compartilhar esse conhecimento com a sociedade. Era uma missão, e a gente nem usa mais essa terminologia, que está muito ligada ainda à questão da guerra, essa coisa “missão dada, missão cumprida”, a gente quer abolir dentro dos Doutores. Mas, a missão antiga, não traduzia toda a complexidade dos Doutores hoje. E com um trabalho de dois anos, em que a organização toda se envolveu, teve o grupo de trabalho que foi para um psicanalista institucional, que era o Marco Aurélio Veloso. E depois isso reverberou no hospital, na escola, e na equipe administrativa, pra gente chegar na construção da nova tarefa institucional. Na nova tarefa a gente conseguiu, finalmente, trazer com muita propriedade o que é Doutores da Alegria hoje. E qual público que a gente vai priorizar. Então, quando a gente fala o primeiro conceito, intervir na sociedade propondo a arte como mínimo social, esse é o primeiro recorte. Quer dizer, elevar a arte como uma necessidade básica assim como os outros direitos fundamentais previstos na constituição federal. Transporte, educação, moradia. A arte é tão importante como estes outros elementos. Então, todo

esse conceito da arte como mínimo social tem a ver com acesso a arte, descentralização, democratização do acesso. Essa é a primeira grande mudança. O outro aspecto que é muito relevante é que, qual o público que a gente elegeu como prioridade? Público em situação de risco e vulnerabilidade social. Isso para todas as ações dos Doutores. Não só para as ações da Escola. Então, atuação em hospitais públicos e ambientes adversos para crianças, adolescentes, jovens em situação de risco e vulnerabilidade. Então, o PFPJ e o trabalho no hospital, porque todos os hospitais em que nós atuamos hoje são públicos, e as crianças que estão hospitalizadas também são crianças em risco e vulnerabilidade, mas o PFPJ eu acho que é o que está mais alinhado com essa questão da arte como mínimo social e para esse público em situação de risco e vulnerabilidade. Então, o PFPJ traz coerência para Doutores da Alegria. Traz coerência para um trabalho que é artístico, mas é realizado dentro de uma associação sem fins lucrativos. Uma organização da sociedade civil. Então, junto com essa nova tarefa institucional, veio essa nova gestão, para trazer essa coerência. Não tem que ser voluntário. Se a organização é profissional, tem que ser nosso e tem que ser profissional também. Eu não sei te dizer se o PFPJ aumenta as doações. O que eu percebo, muito até pelo relato da Edilene, que é a pessoa que hoje faz a captação de recursos para Doutores, é que as pessoas se encantam muito com o projeto, porque revela uma outra faceta dos Doutores da Alegria, que as pessoas não conhecem. Então, isso é muito bom para desmistificar um pouco o senso comum, que Doutores da Alegria é sinônimo de trabalho no hospital. E não, é uma instituição muito além disso.

THAÍS – E por que vocês decidiram dar aulas de Elaboração de Projetos dentro de uma formação de palhaço?

DAIANE – Parece muito louco, mas tem sentido (risos). Por que, o que a gente começou a perceber? Não só pelos alunos, mas por pessoas que já eram formadas, o próprio Herald, os próprios formadores da Escola, falavam “Gente, a gente sai artista, sai minimamente com uma formação e a gente não tem ideia de como funciona o mercado cultural”. Porque, quando a gente fala de projetos, principalmente com essas últimas turmas, o foco não é só projeto cultural. É elaboração de projetos de uma forma bem ampla. O jovem pode ter o desejo de fazer um projeto em qualquer área. Não necessariamente na área artística. Mas quando a gente fala de projeto cultural, a gente fala de como funciona o mercado artístico, de como funciona o mercado artístico para um jovem, de baixa renda, de periferia, que precisa conhecer

como funcionam as leis de incentivo. Porque hoje, como é que a cultura sobrevive? Tem gargalos muito grandes dentro do setor cultural. Então, a gente entende que para esse jovem ter essa formação completa, precisa passar por esse...na verdade, a elaboração de projetos é uma desculpa para falar de estruturas de poder, para falar como é que funciona esse mercado, para mostrar possibilidades para esse jovem para além de uma atuação artística em uma companhia de teatro. Ele pode se constituir como uma organização sem fins lucrativos e atuar na área cultural, quer dizer, abrir essa perspectiva e, minimamente, trazer essa...a elaboração de projetos, o propósito maior é fazer o jovem pensar sobre o seu futuro profissional. E fazê-lo refletir sobre esse mercado. Que é cruel, sim. Que tem interesses capitalistas, comerciais, e como ele, enquanto artista, responde a isso. Conhece, para não entrar de gaiato na história. Como ele, enquanto artista, olha para esse mercado cultural, super capitalista, que é desenvolvido principalmente a partir de fomentos. Mas a proposta é que ele saiba escrever um projeto, que ele saiba como funciona o mecanismo, que ele tenha um olhar crítico sobre. Isso é o mais importante.

THAÍS – Eu lembro de uma das ex-alunas falando que iria pegar o DRT, que iria participar de um processo que precisava do DRT, e eu perguntava se ela sabia pra que precisava do DRT, se tinha conversado, se sabia do que se tratava. E ela não sabia. E eu lembro o quanto ela ficava deslumbrada com as aulas, porque eu cheguei a acompanhar algumas aulas suas, onde também você explicava sobre INSS, recolhimento, a vida burocrática de qualquer profissional, ou de um profissional autônomo. E que isso já é super difícil para qualquer pessoa. E eu me lembro de como isso era importante. Foi ao longo dos anos que você foi percebendo essa necessidade?

DAIANE – Sim, e cada turma traz questões diferentes. Para essa turma, por exemplo, eles tinham muito essa preocupação do DRT. Porque estava em voga também toda a discussão da previdência social, do INSS, mas cada turma traz uma necessidade diferente. Nessa turma atual, nesse segundo ano com eles, eu vou trabalhar muito a questão das estruturas de poder. Porque eles estão pegando um momento que é projeto de lei que entra, que sai, o sucateamento da cultura. Então, para eles entenderem como funcionam as políticas públicas, em que esferas do poder as decisões são tomadas. Qual o papel de um vereador, de um deputado, como que tramita. Porque isso tudo é super relevante para o artista. Para qualquer cidadão, né? Para o artista é mais ainda, ele saber como funciona. Até para criticar, pra isso

aparecer artisticamente em forma de protesto, de arte, sei lá. Mas você vê que, dependendo do momento político e social, também é um tipo de recorte que eu dou. Porque, para eles agora, menos importa falar de lei de incentivo e mais importa falar dessa estrutura. Então também é o quanto o formador tem que estar atento para estes cenários que se apresentam para trazer um conteúdo que seja relevante para o aluno. Para aquele momento que ele está passando também.

THAÍS – E faz todo o sentido porque é muito comum artistas ficarem à mercê dos produtores. Daqueles que tem o conhecimento sobre os mecanismos.

DAIANE – É o que eu falo para eles, podem até contratar um produtor depois, mas irão saber do que estão falando. Acho que isso é o mais importante. Porque pode ser uma escolha do artista não querer produzir ou escrever um projeto. Mas eles tendo essa dimensão de como funcionam esses mecanismos, a conversa é outra. Eles não ficam reféns. E, na hora que o calo apertar, eles conseguem dar conta de, minimamente, elaborar sozinhos. Eu comentei com você que a gente vai ter o documentário, né? E o documentário, o que ele vai abordar e que vai ser muito legal, é que pouco interessa pra gente que tenha um vídeo institucional do PFPJ, sabe? Na verdade, a gente vai levantar questões que a juventude enfrenta. Então, questões da pobreza, do racismo, da dificuldade de você buscar uma formação artística, de quanto o nosso país é preconceituoso com quem vai fazer arte. Então, é investigar a vida desses meninos, a história de vida deles, durante a formação até...e como isso volta. Principalmente para a comunidade. A gente tem as meninas do Pretas Peri, por exemplo, da Jô Freitas. É muito legal. Através da poesia, da música, das manifestações artísticas elas falarem sobre feminismo, sobre racismo. Isso é muito importante. Então, mais do que falar institucionalmente do programa...claro que vai ter que falar, porque tem uma Escola que está pensando a partir deles, mas vai ser muito legal.

THAÍS – Hoje então, o PFPJ é fomentado por várias instituições através da Lei Rouanet, o Societe é uma delas, não é a única?

DAIANE – É uma delas, mas é a principal. Porque o recurso do Societe, por exemplo, de 2017, cobriu quase cem por cento do custo. Uns oitenta e cinco por cento do custo. A outra parte é via leis de incentivo. A bolsa dos alunos, até nesse anos e anos anteriores, foi financiada por recursos próprios dos Doutores, tá? Nesse ano existe uma tentativa de colocar isso em leis de incentivo.

THAÍS – E essa bolsa então, a primeira delas, na época da Bolsa Trabalho, não veio dos Doutores, né? Veio de lá.

DAIANE – Não. Veio cem por cento da prefeitura.

THAÍS – Só que aí vocês acharam que precisava da bolsa?

DAIANE – Exatamente. Não foi uma iniciativa dos Doutores. Já veio desse histórico.

THAÍS – Na época do ponto de cultura a bolsa também não podia ser vinculada?

DAIANE – A bolsa era do próprio ponto de cultura que tinha uma outra parceria. Qual era o nome?

THAÍS – Só quando entra pela Rouanet, que não pode mais?

DAIANE - No caso do Ponto De Cultura, era repasse direto do MINC. Não era mecenato, era convênio com Doutores. Com o Cultura Viva que vinha a bolsa dos meninos, mas também do poder público. A partir do Camargo Corrêa, turma 3, que Doutores começou com recursos próprios, a bancar a bolsa deles.

THAÍS – E vocês nunca pensaram em extinguir a bolsa? Sempre defenderam a bolsa?

DAIANE – Sim. Porque a gente percebia que, mesmo a bolsa...teve um ano que teve um aumento. Quanto mais a gente “radicalizou” na questão do perfil do público, que a gente colocou as assistentes sociais para fazer esse estudo socioeconômico. Elas vão na casa desses jovens e olham se, de fato, eles estão nessa situação de risco e vulnerabilidade, aí que a gente percebe em que condições esses jovens vivem. E aí que a gente percebe que, se não tiver a bolsa, é impossível. Porque tem vezes em que a família está com muita necessidade. Então, a família ainda ter que ajudar esse jovem na condução, no lanche, inviabiliza.

THAÍS – E agora a assistente social está...

DAIANE – No processo de seleção.

THAÍS – Houve assistentes sociais contratadas nas outras seleções?

DAIANE – Não. A da turma 6 a gente contratou para fazer o perfil socioeconômico, porque a gente tinha essa dúvida de alguns alunos que se diziam em vulnerabilidade e não estavam. Lembra? Que a gente fez o estudo e percebeu que não estavam, boa parte não estava. E aí, a gente tomou a decisão de que elas entrariam também no processo seletivo.

THAÍS – Antes era uma declaração, né?

DAIANE – Exatamente. E para a turma 8, elas não só farão a seleção, como também um trabalho de acompanhamento desses jovens, com as famílias. De entender como é que esse jovem...porque o que a gente enfrentou muito nessa turma? Muito problema de jovens com depressão, algum tipo de problema psiquiátrico. E muitos decorrem de desestrutura familiar. Então, a assistência social entra, porque as pessoas confundem assistência social com assistencialismo. A assistência social vem com esse propósito de encaminhar as famílias ou esses jovens para as políticas sociais. Então, às vezes pode ter alguma família que não tem acesso ao Bolsa Família, por exemplo. E tem direito. Então, a assistente social vai olhar isso. Vai olhar como a família está e em que programas sociais a família pode se cadastrar para se desenvolver, para ter mais estrutura. É esse o propósito.

THAÍS – Que bom, porque tinham coisas que a gente não dava conta mesmo.

DAIANE – Exatamente. E fica muito misturado. Não adianta, tem uma questão que a Escola não dá conta, das questões sociais. E não pode misturar. Porque são competências diferentes. A escola tem que acolher isso e encaminhar. Mas quem tem condições de acompanhar e de, realmente, fazer esses encaminhamentos é a assistência social.

ENTREVISTA COM SORAYA SAIDE

NÚCLEO DE FORMAÇÃO – ESCOLA DOUTORES DA ALEGRIA

THAÍS PÓVOA – ...a gente vai conversando. Mas pode continuar o que estava falando...

SORAYA – Em relação ao papel das assistentes, da assistência à escola dentro do PF, que você falou que o nome mudou, que antigamente era formadora assistente, hoje em dia o nome perde, perdeu o formador mas é mais honesto ao que a gente dá conta de fazer, a gente precisa realmente fazer uma revisão desse papel, porque é claro que quem acompanha quatro diárias, do começo ao fim, né? Então você tem todo o processo, o processo de criação, o processo de cada aluno, como que cada aluno se desenvolve, enfim...a gente precisa cuidar desse aspecto de realmente ser uma formação para futuros formadores. Mas, honestamente, a gente nunca deu conta disso aí. Porque foi um curso que nasceu sem querer e que a gente foi aprendendo. A Escola tem essa qualidade, a gente acaba aprendendo o tempo todo com os

públicos que a gente pensa, que às vezes a gente até idealiza, e com os cursos que às vezes caem no colo, como foi o caso do PFPJ.

THAÍS PÓVOA – Eu conheço um pouco da sua trajetória, de ter encontrado a máscara com o Zigrino, na EAD, mas queria saber se, de fato, esse foi o seu primeiro contato com a máscara.

SORAYA – Com certeza. Eu tenho uma história romântica, né? Eu fazia teatro escondido de pai e de mãe, eu fui da primeira turma do Célia Helena. Eu mandei uma cartinha uma vez pra Célia, ela estava anunciando a abertura de um curso de teatro para adolescentes, pensando na filha dela, na Ligia, a gente bate de idade, né? E um dia, indo para o inglês, eu fazia inglês na Liberdade, eu vi o teatro sendo reformado e tinha um anúncio, que ia abrir um curso para adolescentes. Eu fui fazer, eu sou da primeira turma do Célia Helena. E eu fui muito feliz nisso, porque eu tive como madrinha, né, uma pessoa apaixonada pelo teatro que me ensinou essa paixão. Mas eu tinha uma perspectiva realista. Então, quando eu fui pra EAD, eu tinha a perspectiva realista. E Brecht tudo bem, você está ainda ali em um território mais seguro, dramático. E, de repente, o Claudio Luchesi chamou o Zigrino para trabalhar, com uma turma...eu sou de uma turma, eu entrei em 83 na EAD. A turma de 85 que era Plínio, Paschoal da Conceição, Magali Biff, que eles um bombardeio. E a turma do segundo ano, era o Leo Pacheco, a Cida Almeida, que eram mais Broadway, Debora Evelyn, e aí eu não sei porque cargas d'água...a minha turma era mais complicada, a minha turma, a original, se formou a Marisa Orth, o Cassio Scapin, aliás o Cassio não se formou nessa turma, se formou em outra, o Willi Bolle, que é o maior entendido em Walter Benjamin, em Guimarães Rosa, ele é lindo, ele é incrível, é um teórico, o (?) e a Cristina Santos, quatro se formaram de vinte. E pessoas que lutaram, prestaram três, dez anos a EAD, quando entraram... então era uma turma muito complicada, eu acabei repetindo que eu abandonei em massa, uma montagem do Fausto foi abandonada, porque era muito caótico o processo, enfim. Eu não sei porque cargas d'água, que a leitura que o Claudio Luchesi, que era o diretor, era um jovem, ele tinha acabado de assumir, era um jovem diretor, ele entendeu que ele tinha que chamar alguém e chamou o Francesco Zigrino que trabalho com a turma do terceiro ano, o Beckett, Esperando Godot. E para a minha turma, ele ofereceu Commedia Dell'Arte. Eu nunca tinha ouvido falar em Commedia Dell'Arte, eu não sabia o que era aquilo. E a gente tinha que optar, ou fazer uma montagem com o Ulisses Cruz, que a minha turma com oito pessoas, despencaram da turma original e caíram na outra

turma, tinham trinta pessoas, e a outra turma eram funcionários públicos. Eles eram muito empenhados, quadradinhos. A turma se dividiu, e eu não gostei da proposta do Ulisses Cruz, eu achava que ele eu poderia conhecer no CPT, fora da EAD. E o Zigrino era um italiano que eu nunca mais iria ver na vida, eu falei “é com esse que eu vou”. Era o “Despertar da primavera”, com o Ulisses, e isso não me interessou. Até foi uma montagem que ganhou um monte de prêmios, ele pegou muitos homens da turma e ficaram só mulheres para trabalhar com o Zigrino. E foi incrível, porque na tradição só os homens portam máscara. E com o Zigrino a gente inverteu tudo. Só mulheres, e faltava elenco, porque a minha turma ficou menor e a gente pode convidar amigos. Eu tinha um grupo paralelo dentro da EAD, que era eu, o Cassio, a Tiche, a Carmem, mas quem era de fora: Quito, que trabalhava como atriz, a Monica Furtado e a (?). E aí a gente montou, a gente viveu todo o processo da máscara, e pra mim foi perturbador, eu nunca tinha imaginado fazer rir. Eu tinha acabado de sair de uma experiência, quando a gente repetiu, quando a gente abandonou o Fausto, pra não perder o ano, pra gente ter uma vivência, a gente trabalho um texto do Arthur Miller, “Depois da queda”, a gente pegou só o aspecto amoroso. Era um homem, que era o Cassio, falando para um terapeuta, com a consciência, sei lá, no plano da memória. E aí ele falava das mulheres na vida dele. Então tinha a mãe, que era a Carmem Cozzi, primeira esposa, que era a Tiche, a terceira esposa que era a Angela Barros, e eu era a segunda mulher, que era a Merylin, que na história dele não era a atriz, mas era uma cantora que vai até o suicídio e tal. Então, a gente tinha a gênese do personagem, a gente escrevia carta para o personagem, tinha bicho, música, tudo. A gente tinha gráfico de intenção do espetáculo e de cada cena. E o Damasceno, duríssimo né? Faz de novo, faz de novo...até que uma hora, vinha né? Então, eu tinha encontrado na EAD, tudo o que eu queria, tudo o que eu imaginava dentro do realismo. Aí, de repente, vem o Zigrino e fala assim: “eu quero que você atravesse a cena agora, passa pra lá”. Aí eu dizia “mas por quê?”, “porque eu acho bonito, vai”. Eu tomava uns sustos e, no começo, eu era mau humorada até, porque eu não estava entendendo. Porque era completamente de fora para dentro, não tinha uma razão, tinha que entrar em cena porque tinha que entrar, tinha uma coisa da urgência, do tempo. De repente, eu ajudei muito no texto, é um aspecto que eu gosto, enfim...porque a gente trabalhou com um roteiro do Flaminio Scalla e a gente criou “O arrancadentes”.

THAÍS – Vocês reescreveram?

SORAYA – Na verdade a gente escreveu. Porque, assim, era um roteiro de ação. Briguella está na praça, Pantalone entre e se diz apaixonado por Isabella.

THAÍS – Mas vocês chegaram a escrever falas e tudo?

SORAYA – Sim. A gente fez uma dramaturgia.

THAÍS – A partir deste roteiro?

SORAYA – É. E a gente montou, e era muito pesado o espetáculo. A gente amava fazer. A gente ficava em cena o tempo todo, então ele armou uma arquibancada, era um tapetão, e duas janelas em uma praça. Era rústico, cru, o figurino a gente catou na EAD, então, uma capa, eu virei pra frente, amarrei um nó atrás, virou um avental, as máscaras eram de papel machê mas eram incríveis, eram do Pato, um artista argentino, depois ele foi embora. Ele se baseou no Sartori. Você vestia, era uma coisa assim, eram incríveis. E, no começo, o processo foi muito difícil. Ele fez Lecoq, né? Então, ele deu máscara neutra, aí ele fez um trabalho com meia máscara neutra, parece que é um trabalho muito particular dele, que já era uma leitura do Lecoq para entrar na comédia. E, no começo, a gente afogava dentro da máscara. A gente não sabia respirar, a gente queria falar, e esse caminho de entender que o corpo fala, de entender que o corpo amplia, que a máscara é uma síntese do corpo, aliás, a máscara é a síntese e o corpo é a amplificação, tudo isso, de criar uma voz, no meu caso foi medonho porque eu amo realismo, eu amo...eu sou atriz, mas eu sou comediante. Eu aprendi, tomei gosto, porque foi muito legal. E a gente fazia um espetáculo muito clássico, a gente fala o tempo todo pra frente, quase como um teatro de bonecos. A gente dava aqui, pra frente, para o público e no final a gente jogava pra quem contracenava. E era um engessamento, mas ele ensinou a estrutura clássica. Aí foi um fracasso, era um tédio, as pessoas odiavam assistir e a gente amava fazer. E aí, o que aconteceu? O Zigrino ele iria ficar, ele tinha um projeto com máscaras de trabalho, de operários, dentro do contexto do Cem Anos de Solidão. As oito meninas ficaram “a gente quer”, e ele foi embora. Teve um problema pessoal e foi embora. E a gente tinha se inscrito em uns festivais, e junto com ele saíram a Ariela, a Miriam Palma, a Tuna, saíram umas pessoas. E a gente teve que readaptar o espetáculo, e não dava tempo de ensinar ninguém a usar, nem a gente sabia fazer isso. Porque tem que decantar, né? As pessoas me cobravam para dar curso de Commedia Dell’Arte, eu levei uns bons anos para me sentir segura, madura e começar a ensinar. A gente teve que readaptar com oito mulheres. O elenco original, éramos onze. Aí três saíram, e ficaram oito. E aí a Quito falou “eu dirijo”, e eu falei “eu faço o capitão também”, eu

fazia o Servetto, a Deborinha fazia o Arleccino, a Tiche o Briguella, a Carmem fazia o Dottore, ela falou “eu faço a Isabella também”. A gente cortou a Servetta da Tuna, que era a Pasquella, e a minha Servetta assumiu. E aí a Quito atualizou, ela trouxe Cazuza para o enamorado, “exagerado, sou mesmo”. E aí “O Arrancadentes” foi um sucesso. A gente fez Sesc, a gente concorria melhor atriz entre a gente, a gente ganhou figurino. A gente só não ganhava direção porque tinha sido uma adaptação da Quito sobre o Zigrino. As vezes a gente estava indo para uma cidade receber prêmio e a Dona Neide, mãe da Quito, estava indo em outra. Ela falava que saía do palco com uma sacola. Foi uma delícia. E a EAD deu uma chamada, “ou vocês voltam ou vão embora”. Aí a gente voltou pra EAD mas formamos um grupo, o Le Maschere. Aí a gente começou a trabalhar roteiro, a investigar, a investir nisso. Aí o grupo dispersou, a Quito foi embora. Em 90 ela volta com a história do clown, que eu tinha vivido um pouco com o Zigrino mas não vivi profundamente. E tinha vivido experiências com o Cassio Scapin, porque ele viajou com o Zigrino, montou o Pinocchio, que era um espetáculo primoroso, era um absurdo, era uma partitura musical, era tremendo. Eu sempre digo que a Celia Helena me descobriu a paixão pelo teatro, que tem o palco, tem o outro, tem a luz. O Zigrino mudou meu olhar. O Damaceno foi um recorte profundo, o Celso Frateschi a questão da palavra, do sentido, e o Zigrino mudou minha estética. Eu comecei a enxergar o tabuleiro. Eu sempre sofria o personagem, e eu aprendi que eu não precisava sofrer, ele me trouxe um dado do jogo, do jogo cênico mesmo. E eu já tinha gosto de contracenar, mas o que era de dentro para fora, o intuitivo, ainda é intuição, mas ela é ampliada e não parte do que eu sinto. Era uma tecla que o Celso já batia, a coisa do distanciamento, tal. Na Commedia Dell’Arte e no palhaço é inevitável isso. E o fingir, né? É de verdade e é fingimento. Trabalhar presença, que era uma coisa que também ficava tímida. Tinha uma timidez e ele escancarou tudo.

THAÍS – Quando você se aproxima do PFPJ?

SORAYA – Eu me aproximei desde o início, primeiro porque eu fui contra quando vieram oferecer. Em 98, como eu já era professora no Celia Helena, professora de realismo, eu gostava muito de acompanhar processo de ator, e eu tinha esse olhar. E tinha a mania de escrever, escrevia diários, saía do hospital e escrevia. E a gente adotou o relato, por alguma razão, e outras pessoas também. E o Wellington um dia começou a me jogar gente pra eu treinar, e eu reparava que o primeiro mês era igual pra todo mundo, tinha uma perplexidade, ninguém se entendia no espaço,

não dava pra adiantar o querer ser, tinha um tempo de apreensão do espaço. Inevitavelmente, viesse de onde viesse, tinha esse tempo. Eu fui me dando conta de algumas coisas, e um dia ele me provocou. Ele falou “por que você não escreve um manual?”. Eu nunca entendi como um manual mas eu escrevi um roteiro que é o Vide Bula. E a partir desse roteiro a gente também começou a trabalhar internamente com os atores do elenco, por o nariz. Depois a gente abriu a linguagem, não mais beber na fonte da Trupe de Atmosfera Nômade ou do Circo Novo, mas de realmente ampliar para a dança, a música, a rua, o “circão” tradicional. E aí, em 2004, a gente fez a seleção, estabeleceu que seria a partir de edital porque seria mais democrático, que poderiam vir várias vertentes e não por indicação. Isso acabou dando base para o PFPJ também. Mas ele nasceu de um jeito muito torto. A prefeitura jogou aqui no colo, era um curso de seis meses, as pessoas eram sorteadas. Eu me lembro que dei a primeira aula, não era pra mim, mas teve um problema, Raul e Heraldo, eram eles dois. E eram pessoas que tinham se matriculado imaginando fazer computação, padaria, tudo, menos arte, menos palhaço. Era um negócio do outro mundo. E era horrível, porque eles não escolhiam, e nem a gente. A gente estava pegando na mão e a gente falou “não, espera lá, como que a gente gosta de trabalhar?”. E aí, o NUFO foi muito importante. A pessoa que mais lutou pelo PFPJ, o Bolsa Trabalho na época, a Morgana falou “a gente tem que trabalhar com esse público”. Eu falei “não, imagina, a gente não tem a menor “tarimba”, a gente trabalha com ator”. Ela falou “a gente tem que por um foco na formação, no futuro”. E dessas discussões, enfim, teve uma pessoa que foi convidada pelo Heraldo. Ele tinha abandonado o hospital, e a gente pensou nele para cuidar do programa e pensou no Raul, porque ele trabalhava com jovens, do Equipe, e fazia um programa, uma vivência, criaram o Chá de Cadeira e a Thais pensou no perfil dos dois. E o Heraldo trouxe a Vilma, que foi muito legal para estabelecer ementas, para aprofundar. E foi um curso que a gente...filosofia, o que a gente sente falta, fono, porque a gente sente falta. Tudo o que a gente sonha, que deveria ser um curso, que deveria ser uma escola. Aulas de português, porque a gente via que os meninos tinham uma expressão incrível, mas escreviam muito mal. Tem uma falha na formação formal que fica uma marca, né? Então não é o personagem que fala errado, é o ator que fala, e isso é muito ruim pra vida profissional. Aí veio um cara que é incrível, o Valmir. Então a gente foi aprimorando o curso, e ele está pronto, está bom. Mas sempre que a gente pode, a gente melhora. A gente sentia que a Commedia Dell’Arte, e eu dava antes...

THAÍS – Isso que eu queria perguntar: desde o começo você dava Commedia Dell'Arte junto com o Heraldo? Como é essa história?

SORAYA – Não teve Commedia Dell'Arte logo de cara, mas depois a gente precisava fazer escolhas. Então a gente fez um recorte. Teatro Ocidental, muito baseado nas ementas das escolas...

THAÍS – Foi depois que a Vilma veio que vocês fizeram esse recorte?

SORAYA – Eu não sei te falar isso, a Vilma ajudou desde o princípio. E o curso foi ganhando fôlego. Ele foi aumentando, a gente começou a trabalhar seleção. Era o Transformando com Arte...eu dei palhaço antes. Para a turma do Sandro, da Monique, acho que era a primeira turma, do Transformando. Aí já era um curso grande. A Sabryna era assistente, e eu dava palhaço junto com a Thais. E claro que a gente se baseou muito no que a gente fazia, já de uma maneira que não é o “Faça-me rir”, já de uma maneira de um trabalho apoiado, no contraponto, no outro. Essa máxima “a máscara se dá pelo outro” foi uma coisa que eu aprendi com o Zigrino lá na Commedia Dell'Arte. E a gente encontrou ela aqui dentro da escola. Então, essa máxima persiste em qualquer curso. Para dar Commedia Dell'Arte tinha que dar a neutra. Tinha que criar um solado. Primeira coisa jogo, porque eles vinham sem nada. E a partir dessa coisa muito rudimentar, né? No começo, a gente dava história do teatro, depois a gente fez um recorte mais oriental para a palhaçaria. Mas, a princípio, era História do teatro. Hoje em dia, eu acho que eles tem que ir para museus, tem que aprender arte clássica, até para negar depois. A gente está vivendo um momento muito...tem aluno se contrapondo a ter o ensino do teatro europeu hegemônico, mas é o que a gente tem como base. Eu não sei dar Kabuki. Até a gente descobrir o palhaço oriental vai levar um tempo. Acho que a gente tem que abrir janelas pra isso, mas eles não podem perder a base. Porque eles já não tem a base formal da escola. Se ficar um teatro que começa a partir de mim, a partir de quando eu nasci, eu acho perigoso, eu sou bastante conservadora nisso. Porque depois eu acho ótimo negar, jogar fora, mas sabendo o que está jogando fora, e não sem saber.

Aí a gente criou essa base. Na teoria, começou com um recorte mais amplo e depois a gente viu que precisava focar na palhaçaria. A Leslye contribuiu muito, né? E no jogo, a gente foi percebendo, porque antes a grade tinha mais habilidade e o jogo parava, mas continuava na Commedia Dell'Arte, mas continuava no palhaço. E a gente sentiu falta de um jogo puro. Eles terem jogo o tempo todo. Como voz, como música, é importante ter o tempo todo. São bases pra uma escuta e para uma

habilidade. E o jogo também. Porque às vezes a gente aprende o jogo dentro de uma técnica muito elaborada, fechada, e você cria um vício, né? O improviso, né? Esse pessoal que eu acho bacana, mas eu acho que limita. Porque a forma...você ensaia, você se estrutura para cada vez ficar melhor. E acho os Barbixas grandes, acho lindo, mas acho perigoso. E acho que dentro de uma escola, você oferecer uma forma muito fixa...porque facilita a vida, por um lado, mas acomoda, sabe? Então, a gente tenta privilegiar isso. Que tenha o jogo dentro da Commedia Dell'Arte, dentro do palhaço clássico, dentro do palhaço na perspectiva...que aí o hospital contribuiu também, que é como... você não está no foco e é vulnerável, não tem um roteiro, você tem que realmente trabalhar uma percepção e uma escuta, a gente tem isso como metodologia, hoje em dia.

THAÍS – Como você chamaria a isso?

SORAYA – Eu acho que “a máscara se dá pelo outro” cumpre bem esta perspectiva de jogo.

THAÍS – Um parênteses: quando eu iniciei o processo eu não tinha imaginado o que eu iria encontrar. Aliás, o meu projeto parecia muito pronto, que eu já tinha as respostas. Mas, no meio do caminho, eu encontrei o jogo. Então, eu estou tentando dedicar um capítulo todo ao jogo como (?) da prática de vocês. Porque acho que de tudo que eu vivenciei aqui, da forma como vocês falam, esse é o ponto nevrálgico de fato da formação do palhaço e que difere. Eu também passei por essa formação realista, embora a gente já tenha tido um pouco de jogo.

SORAYA – O que você fez?

THAÍS – Eu sou formada nas duas escolas. Eu sou de Santo André, foi naquela época em que a cultura tinha 3,2%. A cultura “bombava” em Santo André na época em que eu cresci. Foi o Celso Frateschi, a Maria Thais, eles fundaram a Escola Livre. Então eu descia de chinelo no SESI, que era o EMEI...

SORAYA – A gente deu curso de verão lá...eu, Thais. Eu conheci a Thais em uma carona pra lá.

THAÍS – O que aconteceu? Eu conheci a Escola Livre muito jovem, né? Então eu fazia circo lá, eu fazia curso de direção, como atriz, com o Tó, eu tinha 16 anos, 17 anos. E eu nem sabia o que era EAD. Porque minha família é de vendedor, costureira, eu não sabia. E as pessoas querendo muito entrar, né? E eu só sabia que eu tinha que fazer uma faculdade, porque se não meu pai me matava. E eu também fui rebelde, porque meu pai disse que de jeito nenhum era pra eu fazer teatro. E eu falei que eu

fui rebelde, que quem fazia o “xizinho” era eu, e na hora eu fiz o x em Artes Cênicas. Aí depois ele veio perguntar “o que você fez?” e eu “Artes Cênicas”. E naquele ano, eu estava atirando para todos os lados. E eu prestei a EAD, e estava prestando a faculdade. E eu passei na EAD. Na primeira vez que eu prestei, foi uma sorte assim, né?

SORAYA – É um susto. Eu não iria prestar de novo se eu não tivesse entrado. Eu fiquei traumatizada.

THAÍS – E o resultado saía antes, né? Eu fiquei estudando e passei na ECA nesse mesmo ano, em Artes Cênicas.

SORAYA – Que legal! Aí você fazia as duas?

THAÍS – No primeiro ano eu fiz as duas. Ficava manhã, tarde e noite. Dormia no CRUSP. Então, essa foi minha vida. Eu demorei sete anos para sair das duas. Mas, enfim, eu não conheci o palhaço lá também. Lá a gente não tem aula disso. Aí a Quito me formou na EAD. Nossa turma queria muito a Quito, e ela dirigiu nossa montagem do “Ato sem palavras I” com palhaço, então, era Beckett e palhaço. E foi muito maravilhoso. Mas foi um pouco desse lugar de onde...e eu cheguei no jogo, então. Ouvindo vocês falarem, acompanhando, estudando os registros, eu acho que de fato o jogo, e é isso que eu estou redigindo, escrevendo na pesquisa, que é o lugar onde no realismo, apesar de haver jogo, não se fala disso. Na escola de formação, não se tem uma disciplina específica para isso. Hoje o Gaulier também defende que se começa pelo jogo. E as pessoas que se relacionam com a máscara falam que se começa pelo jogo.

SORAYA – A gente tem a coisa do objetivo, do super objetivo, vontade, contravontade, está numa base. Eu me lembro que, por sorte, eu trabalhei com o Rubens Correa. Ele era um monstro, né? Eu tive muita sorte. Ele trabalhava jogo. Ele punha uma corda e dois atores. Que é coisa que a gente faz...ele fazia as amebas lá, nos anos 70 tinha umas coisas assim, né? Que era inspiração. Eu fiz porque eu dava aula no Celia, e ela chamou o Rubens para trabalhar com os formadores. Eu amei, eu não esperava. Eu gostava dele né, Artaud, eu assistia e gostava dele. Eu peguei ele velhinho, acho que foi a última oficina que ele deu. Eu tive a sorte, fui abençoada porque, o que me fez gostar de teatro foi ver “Gota D’água” e eu fiquei atravessada, eu não conseguia nem aplaudir. Eu fiquei sem dormir, fiquei perturbada, e aí eu descobri o que queria, eu tinha 14 anos, “eu quero ser atriz!”, aí eu ouvi um não. E como era um negócio sério, eu dei um jeito de me virar e fazer escondido. Mas eu não

sabia o que era, eu era muito novinha. Eu sabia do texto, do ator, eu não sabia direção, não sabia nada de teatro. E anos mais tarde, eu fui trabalhar na peça que comemorava oitenta anos de vida e cinquenta de carreira do Gianni Ratto. Que dirigiu o “Gota D’água”. E foi um momento difícil, eu estava bem desanimada, e esse homem é uma estrela guia, né? O Gianni pra mim, ele era...um artista absurdo, super generoso. Uma vez eu estava...a gente errava muito, né? A Quito era uma jovem diretora, a trupe era onde ela se fez. Até entender que ela era uma grande mestra, levou anos. E ela é uma senhora mestra, ela sabe trabalhar palhaço, tem uma sensibilidade e um cuidado. Mas os espetáculos eram caóticos. A gente passava por oito roteiros, quinze textos, era aquele tumulto. Batia a cabeça e voltava, batia a cabeça e voltava. E um dia, o Gianni falou pra mim que eu perdi o ritmo em uma cena. Aí terminou o espetáculo e ele disse “o que deu em você? Eu falo que você está sem ritmo e você me sai correndo. Ritmo não é velocidade”. “Mas Gianni, eu tentei não perder o ritmo”, “Não! Mas não é correr. Você perde o ritmo porque na frase tal, na palavra tal, você dá a entonação pra baixo. Tem que dar a entonação pra cima, senão você fica sem ar e leva tudo pra baixo. É pra cima”. Ele tinha um conhecimento de tudo. Da estrutura do texto, da narrativa, do cenário, figurino, ele tinha umas certezas. E ao mesmo tempo, abertura. Eu fiz trabalho de mesa, a gente fez um mês de trabalho de mesa, e aquela coisa, a gente queria mexer. E não, trabalho de mesa. E aí, quando a gente foi para o palco, estava de pé. Eu assisti ensaio que não era meu para ficar aprendendo com ele. Eu fiquei louca, apaixonada por ele.

THAÍS – Eu sei que você está desde o início, quando o Wellington chega, você e a Thais, vocês são do primeiro grupo, né?

SORAYA – A gente é. Mas o Wellington inaugurou Doutores em 91, eu entrei em 93. A Thais entrou em fevereiro de 93 e eu tive a sorte dela me treinar. Eu não conhecia a Thais direito. Eu saí da EAD e a Thais entrou depois de mim. Aí teve oficinas de verão no SESC Santo André e um dia ela me deu carona. Um dia a gente brigou para receber salário. E a Quito inaugurou um outro grupo, começou a trabalhar com o Quadri Matzi. Mas eu não conhecia o Quadri Matzi. Na estreia, a gente assistiu e ficou de garçom, teve um coquetel e a gente ficou de clown, de palhaço, na época a gente falava clown, é uma bobagem isso, né? Uma criança, quando olha pra gente, ela olha para o palhaço, não olha o clown. Enfim, mas eram umas discussões que a gente tinha. A gente também precisava de um rigor, se agarrar numas coisas, era um período de crise do palhaço. Tinha uma conspiração no Sul, e ela trouxe para São

Paulo, do Rio Grande do Sul, a Maria Helena Lopes, trouxe “Reis vagabundos”. Foi no ano em que eu entrei na EAD. Eles apresentaram em um circo, ali na Praça Roosevelt. E eu fiquei abismada, falei “que coisa mais poética, mais linda”. Era uma coisa o espetáculo. Tinha uma conversa que ninguém sabia mas a gente estava engendrando sem querer. Aí veio o Zigrino. Tudo assim, aos trancos e barrancos, e que marcou, né? Marcou tanto que eu...às vezes eu até me arrependo. Porque eu adoro teatrão, adoro texto, e me dedico pouco a isso. E a Escola também tira muito a gente do circuito, de estar em cena.

THAÍS – De onde vem o seu desejo de registrar? E o seu olhar pela importância do registro.

SORAYA – Olha, eu fazia diário desde menina. Eu sempre li muito e escrevi, eu gostava de escrever. Eu escrevia contos, eu gostava. E quando eu fiz Celia Helena, por exemplo, eu saía da aula, eu saía grávida, parindo. Era muito, então, eu anotava, o que tinha feito, o que eu tinha sentido, o que eu tinha visto no outro. Então, eu tinha como prática o registro. Eu nem sabia, eu fui me dando conta com a profissionalização. Que eu tinha um ponto de partida, que eu tinha um ponto de chegada e de mudança. O registro me ajudava a refletir, a mudar, mexer, a descobrir, a apontar. Foi pela prática, tentativa e erro. Não tinha perspectiva, não tinha expectativa nenhuma com o registro.

THAÍS – Mas ele virou uma prática dos Doutores, né?

SORAYA- Virou. Eu nem sei se por minha causa. Claro, como eu tinha esse olhar para a formação, eu já era professora. Em 90, A Celia me descobriu em um anúncio. Foi o primeiro curso de Commedia Dell’Arte que eu dei no Vento Forte. E a Celia viu o papelzinho e ligou para a minha mãe. E ela me chamou para dar aula. Eu entrei no Celia Helena com uma turma só de meninas para trabalhar Bernarda Alba, do Lorca.

THAÍS – No Celia Helena você sempre deu realismo?

SORAYA – Então, não. No começo sim. Eu fiquei cinco anos lá. Depois de uns dois anos, eu pensei que eles tinham que se responsabilizar por um projeto. Então, eu ofereci um projeto realista, com um texto, um projeto de Commedia Dell’Arte e um projeto que era vazio, que seria um desejo da classe. E aí a gente votava, defendia, discutia e escolhia. E teve um ano que eu dei aula para o Kleber Montanheiro, o Rui Cortez, e eles compraram a coisa da Commedia Dell’Arte. E foi uma delícia. Porque aí eu tinha um semestre para desenvolver, eu trabalhava a máscara neutra, usava a

meia máscara neutra pra questão da voz. Porque eu acho que o ator trabalha muito pouco a voz. Meio aos trancos e barrancos, né? E aí a gente trabalhava um projeto. Passava pelo improviso e desenvolvimento de raciocínio. Eu tenho muito medo de desenho da máscara no corpo, eu acho isso muito ruim. Porque o mapa está todo aqui, mas ele tem um caráter, ele tem uma movimentação, ele é ideológico. Não pode ser “o pezinho do Arlequino é assim”. O que movimenta essa máscara é a fome, né? E aí, eu trabalhei com eles o roteiro do Arrancadentes, mas eles refizeram. Depois, o Nilson também. Sabe o Nilson Bicudo? Foi meu aluno. Nilton Bicudo. Ele fez um Arlequino lindo, italianado, super bonito. E depois, a outra turma viu e quis. E aí eu trabalhei Suassuna, eu peguei “A pena e a lei” e montei. E depois eu levei o mesmo texto para a Trupe, a gente montou na rua, era “Torturas de um coração”, que é a primeira parte de “A pena e a lei”. E aí eu trabalhei a Commedia com algumas turmas. Alternava, dependia da votação da classe.

THAÍS – E quando você encontra o Heraldo para trabalhar com ele no PFPJ, como dupla de professor de Commedia Dell’Arte?

SORAYA – Então, eu dava palhaço, ele dava Commedia. Aí eu trabalhei uma turma e a gente sentou um dia para...porque ele veio de uma herança parecida, né? Da Cida Almeida, depois Tiche. Ou o contrário, não sei. E eu tinha feito o Zigrino. E aí a gente resolveu arriscar, porque na Escola dos Doutores a gente tem essa coisa da dupla, que encarece. O PFPJ é diário, é mais complicado. Mas esse contraponto, de dois, é uma coisa que a gente tem como pedagogia para a escola. E sempre que a gente pode, a gente tenta. Eu e Thais demos palhaço, para a primeira turma. A gente sempre tenta dosar isso, né? Tirando o palhaço, acho que a Commedia Dell’Arte é o módulo mais extenso. É a primeira vez que eles enfrentam personagens críticos, que o comentário é obrigatório, é a linguagem, não tem como fugir, e que tem uma construção cômica. E a gente decidiu que eles tinham que ir para a rua. Fazer aqui na caixinha preta e experimentar rua. Porque aqui, essa caixinha preta é muito pequeninha, né? Ela não é adequada. Então, de jogar os meninos em uma experiência para eles experimentarem a expansão, a coisa do gesto, do alcance, de concorrer com o peixe que está estragando na sacola, do bêbado entrar, do cachorro. Do sino, carro, caminhão. De como eu trabalho presença, comentário. Aí a gente foi. O Heraldo tem um dado, ele é mais físico. Eu gosto do contraponto político das máscaras. Eu acho que esse contraponto campo e cidade, é uma coisa que a gente arrasta no nosso elevador. Quando você entra no prédio, elevador social e de serviço.

A gente carrega isso. Então o peso da narrativa, a dramaturgia das máscaras...e o Heraldo é um Arlequino por natureza. E aí a gente foi se experimentando. Teve um ano que foi difícil para ele, perdeu o pai. Enfim...

THAÍS – Qual é a sua máscara, que você mais estudou?

SORAYA – Eu acho lindo o Arlequino, acho que é um herói popular. Mas a minha máscara é a do capitão. É o drama do homem moderno, porque essa coisa da vaidade com a feiúra, e da bravura com a covardia. Claro que eu fico defendendo o aspecto quixotesco, né? Mas a gente não pode esquecer que o Collor, o Aécio, vestem bem o capitão.

THAÍS – Você considera que a Commedia Dell'Arte é uma base para o seu trabalho também como palhaça?

SORAYA – Com certeza. Aqui na Escola eu sinto falta de os meninos viverem a máscara neutra, Commedia Dell'Arte, comédia humana, e eu colocaria a farsa antes do palhaço. Eu tive essa sorte. Eu trabalhei com o Ednaldo Freire, o Petrônio Nascimento, porque eu acho que é um meio do caminho muito gostoso. Se na comédia é muito estruturada no corpo, a farsa é mais leve nisso. Se na comédia você não entende o contraponto do outro, o jogo, que entre os servos é horizontal, entre os senhores e os servos é vertical, essa coisa do poder, da autoridade, na farsa está mais amaciado. Você pode brincar, está mais dentro talvez por se aproximar do realismo, estou usando palavras perigosas, mas talvez seja mais fácil você entender, você habitar. O vilão, a ingênua. Então, eu acho que seria um caminho pedagógico muito legal. E em algum momento a gente tem que jogar o bufão, porque o bufão é maravilhoso e a gente tem uma professora que a gente não pode desperdiçar, que é a Roberta, ela é um absurdo.

THAÍS – Existe um motivo pela escolha de não ter bufão? A máscara larvária, por exemplo?

SORAYA – Acho que não tem motivo para não ter. A gente conseguiu criar uma linha que dá uma boa base para os meninos, mas se a gente puder complementar, e agora a gente tem mais meio ano, né? Com a larvária eu tenho pouca vivência. Eu vivi com a Quito uma experiência, mas eu não sei falar dela dentro de uma construção pedagógica. Eu não sei se ela não pode ser feita a parte. O bufão eu incluiria. Eu tive aula com algumas pessoas e a Roberta é sensacional, ela entende do babado. E agora ela está com uma coisa do grotesco, do feio, do Umberto Eco, eu queria até acompanhar o curso que ela vai dar para aprender mesmo.

THAÍS – Aqui em São Paulo, especificamente, quando a gente fala do caminho das máscaras, dessa pedagogia das máscaras. Eu não sei se vocês nomeiam o caminho do PFPJ assim. Mas é inegável a influência do Lecoq, uma vez que o Zigrino foi beber lá, participou do Lecoq. Nesse sentido da linhagem, é um pouco inegável este lugar. Como é que você vê isso?

SORAYA – Eu até brinco com a Roberta, porque ela é a representante, o que eu acho legal aqui dentro da Escola. Porque o núcleo fundador você tem a Thaís que é EAD, mas um outro momento da EAD, e eu, que vivi a máscara purinha lá com o Zigrino. Você tem o Raul que é Unicamp e teve aula com o Burnier, que também é uma influência. E aí o Burnier, eu não sei se tem Lecoq, mas tem Eugênio Barba. O Heraldo com a Escola Livre em um momento muito feliz. Então a gente tem uma briga boa. E para completar a Daiane e a Morgana que não são da área artística, mas com uma dimensão de organização, de política pública, que completaram. Mas, tecnicamente, as nossas discussões para engendrar tudo: escolha de público, curso, olhar para a demanda. Alguns cursos, muitos, nasceram de pedidos e demanda, e a gente conseguiu olhar para isso e ter uma visão, enfim. Eu sinto falta de tragédia no PFPJ. Porque eu acho que ia dar um contraponto para a comédia e aqui a gente coloca muito em xeque. Por exemplo, a gente fez uma formação continuada, que hoje em dia é o PI, e que a gente só trabalhou a primeira delas com ex-alunos da escola. E aí vieram alunos da formação noturna, que eram cruz no sentido de como é um curso de oito meses, a gente dava jogo e palhaço. Não tinha mais nada. Tinha um dia de Commedia Dell'Arte para eles entenderem o que é isso. E a gente sentiu que o aluno do PFPJ tinha uma mala muito pronta. Mas muito com o pé assentado na gague clássica, partia já de uma construção, não partia do nada, do outro. Já chegava com a malinha. Que não é pecado, mas o aluno da noite que era completamente mais cru, que era uma iniciação à linguagem, ele tinha uma prontidão para o jogo, uma disposição para ir pra qualquer lugar, muito mais interessante do que a prontidão do PFPJ. Por isso que a gente voltou com o jogo puro. Voltou não, a gente falou “não dá para ficar trocando o jogo”, porque parece que uma coisa substitui a outra. Não substitui. E aí, assim, o Lecoq é muito organizado. Você faz o exercício do muro, você começa a olhar movimento de outra perspectiva, você começa a analisar. O ponto de partida, o método está muito explícito. Nem sempre numa outra escola isso é tão palpável. Então, é muito tentador. Mas, de qualquer maneira, a gente suja bastante o Sr. Frango (risos). Porque a gente tem outras influências também, né? Quando a

gente joga pra um curso do PI, o trabalho com nariz e sem nariz, trabalha a questão do poder, do tirano, o “Terror e a Miséria”, por exemplo, do Brecht, a gente está desconstruindo. Tem Lecoq, mas tem Escola Livre, tem EAD. Tem o que os alunos também trazem, tem hospital.

THAÍS – Eu gosto de ir em busca dessas origens, é bonito de ver essa linhagem acontecendo, vocês tem ascensão nisso que vocês viveram. Eu terminei as minhas perguntas e queria saber se tem mais alguma coisa que você gostaria de acrescentar.

SORAYA – Eu não sei dizer, eu acho que falei pouco da vida com Heraldo. O que a gente deu pra valer foram dois cursos. Teve um terceiro, mas teve um caos aí. A gente teve problemas pessoais que não deixaram a coisa acontecer. E o segundo curso foi mais redondo que o primeiro. Porque o primeiro tinha o meu jeito de dar, e o jeito dele de dar. E no segundo, realmente a gente conseguiu casar isso. E depois, eu achei que eu não tinha mais que estar no PFPJ, no sentido...eu dou maquiagem de vez em quando, mas só para ajudar.

THAÍS – Os alunos pedem você...

SORAYA – (Risos) É um curso muito comprido. Acho que são três meses, três vezes por semana, deixa eles viverem gente de fora. Tem o Fernando, até para o Heraldo é difícil também. Ele até deu agora de novo. Eu até pedi, eu gosto de fazer o comezinho. Porque eu acho que essa questão do campo e cidade, essa questão do contraponto do servo e o patrão, isso eu acho o mais legal no meu curso. E depois é jeito, né?

THAÍS – Uma última pergunta em relação à Commedia Dell’Arte. Eu não pude acompanhar as suas aulas, mas no curso com o Heraldo e pela forma como a Tiche lida, existe uma aproximação da Commedia Dell’Arte a um olhar mais brasileiro. Isso veio do Zigrino?

SORAYA – O Zigrino faz a transposição, tanto que o Arlequino da Deborinha era nordestino. Eu tenho um pouco de medo disso. Eu gostei quando o Nilton fez italiano porque é um imigrante. Hoje em dia, se a gente for pegar, talvez ele fosse boliviano, venezuelano, peruano. Ou coreano. Mas ele fez, e estava muito imbuído, ele estava chegando no Brasil, então, a princípio, ele queria essa tradução. O Dottore seria mineiro, ele queria localizar. Claro, o Arlequino é um imigrante, a roupa, um pedaço de bandeira de cada lugar, pela fome ele chega numa cidade portuária, mas é um imigrante. Aí ficava o Briguella carioca, ou o Capitão do Sul, porque tem muitos generais no sul. O meu era espanhol mesmo, e eu traduzia, meu sobrinho na época

era criança e ele adorava o He-Man. Então eu brincava “Yo tengo la fuerza!” (risos). E as pessoas levavam um segundo para traduzir e achar engraçado. Mas eu deixo o meu capitão espanhol. Talvez fosse americano se a gente fosse pensar em outra relação. A Tiche trabalha muito com o capitão americano. Tinha essa coisa da transposição que era muito do Zigrino. E o nordeste, quando você pega o Suassuna é uma maravilha, são todos nordestinos, né? Aí você tem o pantalone, que é o Pantaleão, fazendeirão. Aí você tem um ideário europeu, é como se a gente esperasse Dom Sebastião, né? A gente tem um pouco disso. Apesar da cultura americana, a gente tem uma raiz europeia muito forte. O Suassuna explora isso de uma maneira belíssima, faz uma transposição completamente regional, e com outro recorte. O Zigrino pegou o mapa do Brasil, e tentou jogar as pessoas nas regiões. Apesar que o pantalone...é, acho que tinha uma coisa de ser paulista, claro. A gente tem figuras que casam perfeitamente. O Collor com o capitão, “não me deixem sozinho”. Mas com certeza o Zigrino foi...marcou todo mundo, né? Teve uma marca estética mesmo. Cada um seguiu uma linha de trabalho. A Cida faz um trabalho super popular, até no palhaço, isso ficou impregnado no palhaço.

THAÍS – A Cida está fazendo um doutorado agora, que ela está falando sobre a pedagogia das máscaras para a formação do ator.

SORAYA – A Beth Dorgam também, né?

THAÍS – É, a Beth fez o doutorado dela sobre a influência do clown para o ator. A Cida acho que está oferecendo um curso de preparação para o ator, mas a base é máscara.

SORAYA – A gente tem um grupo de ex-alunos da EAD e ela falou.

THAÍS – Esqueci de te perguntar uma coisa que a Thais também falou um pouco sobre. O PFPJ não é o único curso da Escola dos Doutores. Sei que eles nascem de formas distintas mas como está a Escola hoje, qual a visão de vocês, o NUFO ainda se chama NUFO?

SORAYA – A gente é um núcleo, a gente se chama NUFO, não sei como é que Doutores chama. Doutores tem uma dificuldade em enxergar a Escola, enxerga os projetos. Então, o PFPJ como se ele fosse independente. E, realmente, a gente é meio Frankenstein no sentido...o primeiro curso que nasceu aqui dentro, em 98, foi para profissionais de saúde, por obra e risco da Morgana e da Daiane.

THAÍS – Mas não tinha nem pretensão de ter uma escola, né?

SORAYA – Não. Mas o Wellington falava de ter uma “Clown Universidade”. A gente tinha uma coisa com esse nome, e tal. Mas a gente tinha, ao mesmo tempo, uma vocação formadora. Mesmo ele, trouxe um modelo americano, e ele treinava palhaço. Então, era um modelo assim: primeiro eu abro a porta, proponho um jogo, a partir do que a criança estabelece, e você novo, vai se sentindo à vontade, vem vindo comigo. No segundo quarto, eu faço a mesma coisa. Abro a porta, instauró o jogo, mas dou mais abertura pra você se colocar. E no terceiro quarto, a gente inverte. Você abre a porta, você propõe, a partir do que a criança...o teste até era esse. Dava uma aquecida, tal, no corredor, apresentava para a enfermagem e, finalmente, você abria a porta. E, claro, se você se perdesse, ele te socorria. Mas ele tinha uma coisa fixa que trouxe de Nova York. Quando eu comecei a cuidar do treinamento...várias pessoas cuidavam, não só eu. Mas eu tinha essa mania de escrever, então eu saía “aqui aconteceu tal coisa”. O Heraldo, por exemplo, eu peguei um pouquinho ele. Ele veio chamando Firmino, depois Severino. Ele tinha as mesmas questões que o Cesar, que tinha feito Quito, Butoh. Era um vazio, era uma insegurança de onde eu estou. Era igual. Depois tinha uma questão, “o que eu faço”. Aonde eu estou, o que eu faço, quem eu sou. Tinha uma coisa assim clarinha. E, claro, você não pode cobrar ritmo de um cara que está entrando. Ritmo, você vai cobrar depois de um ano. Tem uma ordem, tem uma cronologia, obedecendo entender o lugar, ler o lugar. E a Escola nasce disso. O Wellington convidou Thais, Pedro e eu para cuidar de questões de uma perspectiva de escritório. Então, a gente continuava no hospital, mas eu fui cuidar da formação dos palhaços. Então, a gente viu a importância, tinham reuniões burocráticas de por o nariz e a gente brincar. Então, na terça-feira, a gente jogava na...não tinha email, um recado, sei lá como é que era o negócio. Então terça-feira tinham encontros. Os exercícios que eram preciosos de palhaço, a gente trazia. Criava uma linha lógica, um aquecimento, um estímulo, e um jogo. Tem esse desenho. E aí, quem que vinha? Eu, Thais, Heraldo, Raul. Não era obrigatório, não ganhava. E a gente vinha, e na sexta a gente dava o exercício. Enfim, tinha gente que gostava, tinha gente que não, era para o elenco. Quando a gente começou a cuidar da seleção e a gente abriu a linguagem, a gente viu a necessidade de alinhar. Então, tinha a questão da permissão, condição *sine qua non* para o palhaço no hospital. Você lê o lugar e, a partir de uma leitura, de um entendimento, de uma permissão, estabelecer um jogo com sinais que a criança vai apontando. E aí tem os truques. Você espelha a timidez, se um pira o outro não, para a criança não pirar junto, ela tem que sentir que tem

alguém no plano com ela. E isso durava dez meses, um ano. Então, toda semana tinha o galpão. E tinha os relatórios dos colegas da seleção, e tal. E isso serviu de base pra gente trabalhar o palhaço no PFPJ. Ele é o modelo mais...todo dia, quatro horas, é um luxo, né? A gente tem uma questão com o tempo. Curso, pra gente, leva um tempo. Para você formar alguém. Ou você faz uma vivência, a gente tem essa coisa a longo prazo pra decantar...

THAÍS – Isso é uma escolha para os cursos da Escola...

SORAYA – É. E a gente tem dois apelos muito fortes. A gente tem um público que é impactado até pela confusão que se tem com o trabalho no hospital, de ser voluntário...então, a gente tem uma demanda muito grande de um público em geral. E a gente tem uma preocupação muito grande de não banalizar a linguagem. Que aqui dentro mesmo, hoje em dia, você tem um status de bom artista. No começo não tinha. Soava como um trabalho menor, voluntário, estou falando da década de 90. Porque a ação voluntária, da caridade, ela desmoraliza. Porque tem muita confusão. Então, a gente tem uma preocupação de não banalizar a linguagem, de não oferecer qualquer coisa para cada um, de cuidar do ambiente hospitalar. Então, pra gente, não é palhaço de hospital, é palhaço. E ele pode estar em hospital, em qualquer lugar. Hoje em dia, a gente tem a compreensão, Doutores trabalha com três frentes: o palhaço no hospital, que a dupla traz, o Plateias Hospitalares que a gente prescinde do palhaço, mas a gente trabalha uma orientação de um olhar para os artistas, a gente convida os artistas a olharem o hospital como um palco possível, é uma ação política, né? Os dois casos. Porque esse palhaço que foi para o hospital, ele não foi de qualquer jeito. Ele foi com travestimento, paródia, o nome que você quiser dar, da figura do médico, tinha um contraponto. Você pega a figura mais desprezível, que é o palhaço, e põe o jaleco de doutor e diz um nome, tem uma provocação. Você está confrontando. Por mais que seja amoroso, divertido, simpático, tem uma crítica. E, finalmente, a Escola. Que a gente tem uma perspectiva no futuro mesmo. E a gente tem esse cuidado de trabalhar, você tem um público que não é artista, não pretende ser, então porque eu vou enfiar o nariz na cara desse cara e dizer “seja engraçado”. E botar ele para repetir, para treinar, porque é chato. E só pra quem gosta. E tem o público que quer, que quer se rever, que é o PI (Palhaço Interventor). O PI é um curso danado. O PFPJ é lindo porque ele dá...oitenta por cento se profissionaliza, é gostoso. É um curso que a gente queria ter feito (risos). Eu não me importaria de fazer. Eu iria passar umas vergonhas aí, enfim. A gente tem a Formação Básica, que são 264 horas

contra 2000 (do PFPJ), mas ele é um curso honesto. Vale a pena conversar com quem fez a formação. E ele acaba dando material para o PF, porque quando a gente vê que o PF está muito com resposta pronta, você fala “Opa! Então vamos jogar na grade jogo puro”. Para esse cara nunca perder esse pé. Ele vai fazer a gague clássica, ele vai fazer a comédia humana, mas ele tem o jogo puro aqui. Pra ele cair no vazio, pra jogar ele nu em pleno século XX sem, sequer, uma arma na mão. E, no PI, é um curso que começa até meio briguento, porque é um curso de revisão. Então, a gente olha porque se ri, onde está a graça, se precisa da graça. Ele é picante, é pontudo. Mas é muito legal. E a gente exercita um palco possível, que em nosso caso é o hospital. Mas não com a perspectiva de treinar o cara dentro da atuação dos Doutores da Alegria. Claro que a gente dá as bases de segurança para entrar, ele porta um jaleco, porque ele está sob a Escola, mas ele não vai ser um doutor da alegria, não é um treino de doutor da alegria. Mas ele trabalha permissão, leitura de ambiente, escuta, observação. Isso são bases da Escola, né? Para qualquer curso. O pessoal da saúde trabalha essas bases. A gente tem muito problema com voluntariado e o pessoal da saúde, porque eles muito prontamente querem usar o palhaço, porque é gostoso. É meio você se vestir pra uma festa, um bloco de carnaval, é gostoso se fantasiar. Mas tem que habitar isso. E a gente não trabalha com esse dado. Trabalha com o lúdico, com o imaginário, isso a gente sabe fazer bem. Mas, numa escola honesta, tem muito ainda pra gente...mas o que ela tem, é bom (risos). Eu acredito nisso, né?

THAÍS – Eu, particularmente, vejo, pelo tamanho do PFPJ, o carro chefe da Escola, né? Porque está aqui todos os dias, não tem como, né? É muito tempo.

SORAYA – Faz a Escola virar escola. Porque você tem a tarde o cara tocando (risos), eu quero morrer, mas ele tem que ter esse espaço, é um espaço de aula, de ensaio.

THAÍS – Os outros cursos acontecem mas chega uma hora em que eles param, né? Para chegar o próximo.

SORAYA – Tem uma permanência, é gostoso. É vida.

THAÍS – E é muito legal, porque eu cheguei aqui através da Escola. Claro, a gente conhece os Doutores da Alegria e o trabalho de vocês no hospital, mas ninguém tem o conhecimento da Escola. Então, eu tenho achado uma honra escrever sobre isso, poder pensar sobre esse trabalho tão lindo de vocês.

SORAYA – E eu acho maravilhoso, porque o PF é um curso de longa duração muito bom e ele está muito escondido. Ele atende a um público que não formador de

opinião. Que é um público com grana, da universidade, aí você divulga, né? Ele é para um público que não forma opinião. Então, você ter um trabalho dentro da universidade, falando que esse curso existe e contando, é super importante pra gente.

THAÍS – Eu lembro de quando eu estava aqui, eu instigava o Heraldo pra você escrever sobre, a Thaís. Eu lembro da gente ter feito uma reunião pra vocês escreverem sobre, e nunca saiu.

SORAYA – A Lourdes Atié deu uma bronca ontem. Eu comecei a contar umas coisas e ela “Como que você não fez um memorial?”. É que a gente trabalha muito. Eu e a Thaís, a gente fazia o edital de seleção do elenco, ia nos teatros e pregava o chamamento nos camarins. A gente escrevia o texto, imprimia, levava para os lugares, pregava, aí a gente fazia o café às vezes, e preparava oficina, dava oficina, julgava, e ia para o hospital. E a gente escreve para isso, eu tenho tudo escrito, mas não está organizadinho. E precisa.

THAÍS – Mas olha, anota aí, eu sou teimosa. Vocês tem que, daqui a pouco, fazer uma Boca Larga de novo.

SORAYA – A Thaís falou exatamente isso, “Vamos fazer um Boca Larga deste memorial”.

THAÍS – Eu me ofereço para trabalhar com vocês. Não quero nem dinheiro, eu venho ajudar (risos).

SORAYA – A gente precisa mesmo, porque é muita coisa já.

THAÍS – Eu sou fã de carteirinha do Boca Larga. Porque assim, eu venho do ABC, que não é um lugar muito distante, não é “perifa das perifas”, mas quando eu era jovem, 17, 18 anos, eu não tinha onde...sabe como eu aprendi sobre Beckett? Eu pegava o livro da Biblioteca Municipal de Santo André e devorava. Eu lembro de quando eu comecei a pesquisar palhaço, porque eu estudo palhaço pela companhia do ABC, que é a Lona até hoje, que eu tenho vai fazer 12 anos. E, na época que eu vim pra cá, eu fiquei tão mexida e tocada, queria tanto que a minha companhia pudesse fazer uns cursos, uma imersão assim. E na época eu tive uma intuição, a gente já conhecia o Heraldo, ele veio trabalhar com a gente no “Otelo e a Loira de Veneza”, que é um espetáculo de rua, que tem um pouquinho de Commedia Dell’Arte e um pouquinho de bufão. E eu vi que o ProAc tinha aberto a primeira vez para aprimoramento técnico. E aí eu falei “Pessoal, eu queria muito que vocês experimentassem”, porque eu também não passei pela pedagogia das máscaras. Você vai fazendo curso, porque até de formação de palhaço, como é que você

aprende a ser palhaço? Você vai fazendo um pouco do que pintar. Eu tive máscara neutra na faculdade, mas palhaço ou outra máscara, não tive. A Commedia Dell'Arte era só teórica. Então, nesse ProAc, eu escrevi uma proposta de vários treinamentos, eram cursos que tinham a sequência da pedagogia. Começava com a larvária, com a Cida Almeida e a Sofia Papo, depois a gente fez Commedia Dell'Arte com o Heraldo, depois a comédia humana com a Lu Viacava, que deu o bufão também. E depois a gente passou para o palhaço e eu convidei a Thais Ferrara, porque dentro da companhia a gente tinha passado pela Beth Dorgam, eu e outros integrantes pela Quito, e a gente pensou em quem seria uma pessoa que nos provocasse. E então a gente fez esses cursos. E é muito legal, porque isso transformou também a nossa forma de relação. E eu, aqui, como as coisas borbulham, né? Porque é muito delicioso estar aqui, de estar acompanhando o processo.

SORAYA – É uma escola viva, né?

THAÍS – É, eu falo para o Heraldo que essa assistência ela é pulsante, eu tenho certeza que todo mundo que acabou de se formar em escolas, eles teriam desejo de vir aqui.

SORAYA – Eu acho que a gente podia sentar com vocês, Leslye, Melina, Amanda, a Sabryna, lá atrás, enfim, pra gente por em dia essa função e ver se tem alguma perspectiva. Se a gente, como um lugar de formação, o que a gente pode fazer. Me preocupa muito a questão da formação de formador. E não só de formador aqui do elenco. Eu acho que ator ele tem um vício, ainda mais palhaço que você tem que se virar para aprender, então, se sacudir cada um, cada um tem um curso. Mas a questão de você ter um guarda-chuva de uma pedagogia. Isso né, o PFPJ é mais velho que a Escola. Mas a escola, quando conversa com outros públicos, quando ela experimenta...tem um trabalho de observação que o pessoal da saúde faz, que a gente arrastou pra cá. A gente partiu da memória, e construiu o palhaço a partir da memória. Hoje em dia, a gente trabalha a partir do personagem. Foram experiências que a gente fez dentro e fora do PF.

THAÍS – O personagem do ponto de vista da observação?

SORAYA – Sim.

THAÍS – E isso veio da saúde?

SORAYA – Veio.

TAHÍS – Alguém que trabalhou isso com vocês?

SORAYA – Não. Na verdade, a gente inventa exercícios, a gente pensa coisas, né? E a gente viu que aprofundar na memória era um caminho muito perigoso de cair em um psicologismo. E é outro tempo, você tem três horas por semana, durante um ano, é bastante. Mas não se compara. Esses meninos saem daqui eles ficam fuçando, o pessoal sai para curso a noite ainda, depois de ter uma carga horária absurda, em outro planeta. Eles tinham uma coisa de estudar, treinar, completamente diferente. O recorte tinha que ser outro, não podia ser aquele. A gente vivia feliz. Para o elenco foi lindo, cria um elo, você trabalhar aquele exercício da infância. Cria uma coisa deliciosa. 2004, 2006, que foi a última seleção, foi...e levar isso para o PF foi lindo. Porque eles tem tempo para desconstruir qualquer engano psicológico. Mas ali não, a gente não tinha tempo de afundar nisso, então, a gente precisava de outra ferramenta. E também para sair de uma coisa muito pessoal. Porque a gente corre esse perigo como ator. Meu olhar, eu, o que sinto, o que sofro.

THAÍS – E acho que, de uma certa forma, o palhaço ficou por uns anos marcado por esse lugar, né? O meu palhaço.

SORAYA – O meu eu, o meu eu...

THAÍS – Eu lembro de uma colega dizendo assim: “Mas o meu palhaço não faz assim”. Aí você pensa, está em jogo ou não está em jogo?

SORAYA – Uma vez o Michael estava fazendo teste com um palhaço, e era um velhinho, o personagem, o palhaço era velhinho. Então o cara andava devagar, e você tem que dar conta de cinquenta crianças por dia. E uma hora ele falou, “E aí, vamos?”, e o cara falou “Não, o meu palhaço anda devagar”, ele disse “Então dá licença que o meu palhaço tem setenta crianças esperando por ele” (risos). Então, como é que você tem que sair de si, e o personagem ajuda muito. E essa observação cotidiana, te dá essa perspectiva.

THAÍS – Vocês tem essa linha no curso de um ano, né? Em todos os cursos. A observação...

SORAYA – Sim. É claro que a gente tem que olhar para cada público. E a gente tem que trabalhar a relação do tempo que a gente tem de trabalho, mas, basicamente é isso.

ENTREVISTA COM THAÍS FERRARA

TP . Você passou pela Escola de Arte Dramática e pela Psicologia. Como você chega à máscara do Palhaço?

TF: O teatro sempre fez parte da minha vida de um jeito informal, né? Porque eu sou daquela geração onde falar que ser atriz não era exatamente uma coisa muito boa, não é? Era muito pesado, então eu acabei indo para a psicologia porque me pareceu uma formação razoável para estudar e o teatro foi fazendo parte na paralela. As grandes celebrações da minha vida, de sair do ensino médio e ir para a faculdade, era teatro. Eu fazia peça de teatro. Saí do fundamental, peça de teatro. Sempre teve esse lugar de celebração. Era aquela coisa que eu fazia informalmente. Depois que eu me formei eu trabalhei em banco, como você já sabe, trabalhava em treinamento, e ainda fazia o teatro informalmente, fazia cursos, nunca me desvinculei do teatro. Até que eu estava morando no Rio, voltei para São Paulo e entrei na Escola de Arte Dramática. Nem sei como eu entrei na Escola de Arte Dramática. Acho que eu estava com a cabeça tão fresca que eu não tinha essa preocupação de ter que entrar e eu entrei. Eu te confesso que a formação de teatro foi muito frustrante para mim. Foi um pouco esquisita, do ponto de vista de que o ator sofre, sabe? Eu não fui bem na escola, fui muito mal avaliada, inclusive, por alguns professores. Até que eu conheci a Quito que estava fora e voltou naquela época. Na verdade, eu me inscrevi para uma oficina de clown, que era com o Fernando Vieira e ele não pôde dar a oficina, ela veio e eu acabei fazendo. Então eu fui apresentada à máscara a partir do jogo. Eu nem tinha colocado o nariz ainda, mas já existia um jogo de relação que a Quito estabelece que me colocava em outro lugar. Um simples exercício que ela dava de introdução à máscara, a gente nem usava a máscara. Nem sabia o que era isso, a gente sabia que era um nariz. E isso ficou muito marcado para mim, do jeito que ela se relacionava. Ela sempre se colocou num lugar, que eu não sabia qual era o nome, mas que era o “Branco”, o lugar da autoridade, seja ela qual for, uma autoridade até bem precária, tão estúpida quanto o outro. Mas até a gente entender todo esse jogo, né? Pra mim, a máscara começou pelo jogo, o jogo das relações. O que veio fortalecer isso, depois de muito tempo, o Franchesco Zigrino veio para o Brasil e a Soraya tinha feito um curso com ele na Escola de Arte Dramática e ela me deu de presente uma oficina de palhaço com ele e ela me disse que ele era alguém ligado à base da máscara, de formação tradicional. Era italiano o cara, né? E eu fui fazer a oficina dele. Para mim foi incrível como ele lidava com o grupo e era jogo o tempo todo. Era uma coisa assim, ele dizia, “Eu vou dividir o grupo, metade para cá e metade para lá”. Aí ele perguntava

se alguém tinha alguma coisa a falar sobre aquilo e nem era essa coisa que a Quito fazia da autoridade, ele era um professor que perguntava: “tá tudo bem assim?”. E eu me lembro que eu levantei a mão e ele perguntou: “O que você quer?”. Eu falei que queria passar para o outro lado e ele disse: “Então vai!”. Não tinha a menor importância a gente passar de um lado para o outro. Ele estava provocando a gente a fazer escolhas, a tomar decisões, a falar eu quero desse jeito ou não quero daquele, ele estava provocando a gente o tempo todo a fazer escolhas através das relações. Nem tanto com força na autoridade, não tinha muito esse caráter como eu aprendi com a Quito e eu falei olha que coisa interessante. E depois de muito estudo, trabalhei com Celso Frateschi, a gente trabalhou na época do Tendal da Lapa, lá atrás, a gente pegou o Sr. Schimidt, que era um clássico do Brecht que é aquela coisa de dois caras destruindo o terceiro. É um texto que também fala muito desse jogo de dois palhaços e um cidadão comum. Então, essa também foi uma outra apresentação à máscara. Mas eu tô esquecendo de uma coisa importante. Na verdade, a primeira apresentação cruíssima que eu tive foi com o Mário Mazzetti que dirigiu uma montagem na Escola de Arte Dramática.

TP: Vocês tiveram máscara na escola?

TF: Não. Era uma montagem, com direção do Mário, que não entendia muita coisa de palhaço, onde a gente escolhia um figurino, fazia uma maquiagem e ia. Era algo superficial. Lembro que optei por uma coisa da máscara, uma mulher que nem tinha um gênero muito definido, era um casacão comprido. A gente falava alguns textos, variados, do Luis Fernando Veríssimo, do Karl Valentim. Eram textos que continham humor. Mas não é à toa que eu esqueci de falar, porque eu não fui apresentada à máscara nessa oportunidade. Não tinha jogo ou relação. Falava de texto decorado e humor. Era um palhaço, mas poderia ser qualquer outro personagem falando.

TP: Você se aproximou em algum momento do que é chamada de Pedagogia das Máscaras em sua formação?

TF: Não. Eu comecei pela Quito e dessa oficina, que eram quarenta pessoas, sobrou um núcleo que era eu, Bete Dorgam, Noêmio Duarte e Walmir Santana. A Quito dirigiu uma peça chamada Quadri Matzi com a gente, que foi uma peça que teve uma carreira muito forte porque ela falava muito de uma relação de jogo. Quem fez o texto foi o Eduardo Amos. A Quito trabalhava com a Trupe de Atmosfera Nômade, que era onde estava a Soraya e a Vera Abudd. Depois é que eu fui trabalhar com a Soraya

e ela me apresentou a Commedia Dell'Arte e eu comecei a juntar, aí eu fiz Máscara Neutra em outro momento. Não teve essa sequência maravilhosa.

TP: Você está desde o início da formação dos Doutores da Alegria, mas quando a escola toma forma? O desejo de que os Doutores fossem além das visitas hospitalares?

TF: Eu acho que a escola começa a acontecer com a Soraya. A Soraya sempre foi muito fundamental, porque ela sempre foi uma pessoa ligada a processos e eu, como eu venho do mundo das empresas, o Wellington chamou a mim para integrar a parte de planejamento estratégico, gestão, etc, que também era muito incipiente, e a Soraya, para ajudar na seleção de palhaços e treinamento. E eu e a Soraya, informalmente aqui dentro, a gente foi fazendo uma dupla - a gente era uma dupla de palhaças, mas aqui dentro a gente ficou uma dupla, eu pelo lado da gestão e ela pelo lado da seleção, eu era um braço dela. Eu acho que a escola começa, os primórdios da escola, quando a Soraya vai registrando os processos de treinamento e de entrada no hospital. Ela escreveu o Vide Bula, que é todo o caminho que um palhaço precisa entender quando ele entra e esses registros, o próprio processo de seleção registrado, o que a gente observa do palhaço que vem. Então, isso foi um começo, considerando que a aprendizagem ela se dá pela observação, pelo registro, pelo relatório que você lê. Aí você pega esse conhecimento e transpõe. Como a gente pega a experiência da gente e transpõe para uma sala de aula. Aí a Morgana, que trabalhava no Centro de Estudos dos Doutores da Alegria para os profissionais da saúde, falou que seria legal se a gente começasse um processo de formação para formadores. Porque não adianta a gente ser só artista, como é que se passa essa experiência? Tem artistas incríveis que não conseguem fazer essa transposição. Como é que eu aprendo e como é que eu passo a experiência para outro aprender? Como eu gero um processo no outro? Então a escola começou dessas iniciativas que eram meio borrão, assim. Enquanto isso, o FPJ estava começando na marra, o formato escola. Então era a Morgana trazendo formação de formadores, junto com a Lourdes Atié, que questionava a gente, "como é que eu aprendo", sobre o processo de aprendizagem, a Soraya pegando todo esse registro de experiências e falando, bom, como a gente olha para esse conhecimento e gera esse processo? E o Heraldo mandando bala naquilo que ele sabia fazer, chamando gente para dar aula, etc. Então a escola nasceu de várias coisas.

TP: Chega um momento em que a Vilma Campos veio trabalhar com vocês...

TF: A Vilma veio quando o Heraldo estava estruturando as ementas do FPJ. Enquanto isso, o que era dos Doutores e o que a Soraya estava fazendo em termos de formação e registro ainda estava tudo meio separado, sabe? E eu sou a pessoa comum, eu nunca tive a aspiração de ser artista, então eu pensava: “eu acho legal trabalhar com pessoas, interessadas em geral, que não querem ser atores, mas querem se aproximar da arte”. Eu tive bons professores que souberam lidar comigo. Aí eu falei para a Soraya que a gente precisava criar um curso que aproximava as pessoas sem que tivesse essa exigência, porque as pessoas não sabem o que é, é injusto. Eu me sentia muito exposta quando eu fazia cursos com pessoas que se achavam o máximo e eu nem sabia se eu queria aquilo. Então foi aí que surgiu o curso Palhaços para Curiosos. Não é para banalizar a máscara, mas é para trazer o que pode interessar para a pessoa. Aí depois ela vai descobrir, depois ela vai fazer um curso profissional. Mas ter essa medida da Escola no sentido de não ficar misturando tudo...você põe o cara que já fez vários cursos de palhaço, com a dona de casa que nunca fez curso. Dona de casa sem nenhum preconceito, mas uma pessoa que quer se aproximar de um curso novo, ou de engenheiro que queira, não tem didática nisso, eu acho muito traumático isso. Então a escola foi constituída assim, de experiências individuais, de como cada um se formou. A Soraya com um ponto nessa coisa do registro, tendo muita clareza nos processos, a Morgana com uma visão mais estratégica da escola, eu mais na gestão mas também como alguém que nunca pensou em ser palhaço, fui sendo, com calma, e o Heraldo ali na linha de frente que foi trazendo o FPJ que iniciou a partir da experiência com a prefeitura. Também tinha um processo de avaliação, de registro, de olhar de falar, vamos ver, é no dia-a-dia, cada momento é um momento, mas estudando, pegando esse conhecimento, e a Vilma entrou nessa história.

THAÍS PÓVOA – Deixa eu aproveitar e perguntar: o registro começou a ser usado pela Soraya já em função dos treinamentos ou vocês já utilizavam do registro para alguma outra questão, de alguém observar? Sempre foi no treinamento de vocês aqui?

THAIS FERRARA – O registro era nosso, de processo, não tinha ninguém observando. Por exemplo: você tem um grupo novo, que foi selecionado pela Soraya e pelo Wellington. Depois o Wellington saiu, entrei eu e a Soraya. Então, todo esse processo de seleção, desde o edital, a Soraya tem tudo escrito. Ela registra absolutamente todo o processo. Aí em sala de aula, como é que a gente começa? Do

jogo até o cara ir para o hospital, ele entender o que é o hospital, sempre com um coordenador junto...

THAÍS PÓVOA – No trabalho de hospital, vocês tinham os relatórios...

THAIS FERRARA – O relatório era o registro. E, particularmente, não acontecia nada com os nossos relatórios, nunca. A Soraya sabia o que fazer com os relatórios. Em um dado momento, comecei a trabalhar os relatórios. O Zé Ernesto Pessoa era jornalista e ator, da Cia. Do Feijão, e trabalhava na comunicação aqui. A gente trabalhava mais colado, era assim: os palhaços mandavam os relatórios, e eu dava uma “garibada” no relatório, do ponto de vista de alguém que conhece o trabalho no hospital, que conhece a linguagem, porque eles escreviam coisas que eles faziam no hospital que eu não entendia. Uma coisa que foi muito engraçada lá, quando era transposta para o escrito, ficava um lixo, porque ninguém precisa saber escrever. “Ah, foi super engraçado, nós demos risada”. Mas eu pensei, como é que vamos mandar isso pra um sócio mantenedor? Porque teve um desafio de uma sócia que falou assim: “A gente tem um imaginário do palhaço no hospital mas a gente não tem a palavra dele”. E essa sócia pegou um relatório meu e disse que achou incrível. E eu escrevi um registro que foi simples, do que me chamou a atenção, era o meu olhar. Aí que a gente pensou que esses relatórios não estavam sendo bem aproveitados. Então, o relatório que é um registro, que é o olhar do palhaço para aquela realidade, vinha pra mim, eu olhava para aquilo, eu editava, não do ponto de vista comercial, “isso vai pegar bem do ponto de vista da comunicação institucional”, mas do ponto de vista do que está no imaginário das pessoas que ouvem falar dos Doutores da Alegria. Então, foi uma época muito fértil, às vezes eu até escrevia errado, o Zé dizia que só iria corrigir o português, porque a gague estava inteira. Um exemplo: uma vez tinham dois palhaços no Emílio Ribas. Eles entraram, foram trabalhar, e quando voltaram, a manutenção tinha fechado a porta de onde eles guardavam os pertences deles. Então o que aconteceu? Eles ficaram das duas até as seis da tarde peregrinando pelo hospital pra achar alguém que poderia abrir a porta do lugar. Porque foi feito para não dar certo aquilo, não tinha um cara da manutenção que conseguia abrir a porta, tinha que ter autorização. E aí, quando eles escreveram, foi feito de um jeito que era uma chacota ruim. Eu falei, bom, podemos transformar isso na saga da chave. E aí, a gente não falou que o hospital é um lixo, mas estava ali. É uma pena que depois a palhaça foi lá e em vez de publicar o que a gente fez, ela publicou o dela e deu uma “merda” federal. Mas era isso, esse registro era muito bem aproveitado do ponto de vista da

linguagem, o que era engraçado naquela situação, tentando trazer isso para o papel. E aí o Zé, que é ator e jornalista, conseguia fazer essa transcrição boa. Foi um período muito fértil, o registro começou aí.

THAÍS PÓVOA – Eu fazia parte de um projeto hospitalar, comecei como substituta, e depois eu fui dupla da Carina (Prestupa), e a gente lia bastante os materiais de vocês, porque vocês já estavam começando a publicar esses relatórios...

THAIS FERRARA – Foi uma época bem boa.

THAÍS POVOA – As revistas também, às vezes eu falo para o Heraldo: tem que fazer de novo, aquilo é muito bom!

THAIS FERRARA – Você diz do Boca Larga né? Você sabe que o Boca Larga, nasceu esse nome e eu gosto de lembrar: minha mãe, quando era pequena, ela lembrava de um palhaço chamado Boca Larga, ele fazia careta e assustava, e ela sempre contou isso. E quando a gente foi batizar a revista eu falei pra gente colocar o Boca Larga, e todo mundo gostou. É uma homenagem e o Boca Larga é um palhaço popular, mas eu nunca consigo localizar esse cara.

THAÍS PÓVOA – A sua chegada no FPJ foi nesse momento da estruturação do programa?

THAIS FERRARA – Acho que foi na primeira turma, logo depois da experiência com a prefeitura, a gente ficou lá na Cia. do Feijão, inclusive, e eu dava aula em conjunto com a Soraya porque a gente já fazia a seleção dos artistas aqui, já fazia um processo de treinamento e a gente foi estruturando o curso de palhaço, era o jogo e o palhaço, a gente dava palhaço a partir do jogo. E fomos juntas, a gente vinha olhando para o conteúdo do treinamento, vendo qual era o melhor caminho para chegar no palhaço, começando pelo jogo. E aí eu dava um módulo junto com a Soraya, só não chamava jogo, mas era a introdução da máscara.

THAÍS PÓVOA – Pensando nisso, como você vê a formação do palhaço? O que você acha necessário?

THAIS FERRARA – Eu vou te responder a partir do que eu tive também como experiência, com a Quito, como eu te falei. Como eu fui apresentada para a máscara como um estado. Eu acho que tem tanta coisa pra entender antes de colocar este nariz, e a gente vive um mundo que está imediatista. Pela própria situação da tecnologia, tudo é rápido. Eu fiz um ano e meio de seminário Waldorf, e eu aprendi muito com eles, muito. A primeira coisa que eu aprendi com eles é a observação. Foi pra mim uma das coisas mais importantes. Eu ter a capacidade de olhar para uma

coisa, observar e descrever. Eu não preciso fazer uma poesia logo de cara, eu não sou tão importante assim, sabe? Acho que a gente precisa aprender a observar, só observar, descrever, deixar aquilo entrar mais, sabe? Então, a minha experiência na Waldorf, nesse começo do seminário, foi muito fundamental para observar uma planta, tinha botânica, tinha escuta, olhar pra uma determinada coisa. Tanto é que quando eu comecei a dar introdução ao jogo, pra mim, era muito claro que não dava pra chegar nesses caras já com o jogo, porque não é o caso, não adianta entrar numa frequência de jogo se eles não sabem nem o que estão fazendo, faltou isso pra mim também. Então quando eu fiz essa formação de formadores perguntando “como é que você aprendeu?”...a Quito me colocou em um estado, a observação era muito fundamental, de tudo. Antes de fazer a piadinha, eu acho triste isso, porque o cara vai pra ser engraçado, né? E o palhaço tem tantas possibilidades, tantas, ele tem fundo, ele tem lado, ele tem frente. Então, pra mim era importante que eles fossem apresentados para o jogo não como uma coisa que eu pulo, eu domino, mas para eles entenderem que tem elementos que são importantes pra jogar. Depois joga, brinca, faz. Eu fui misturando isso, né? Pra mim eram coisas muito fundamentais, você vai criando frente e fundo, sabe? Você dá espaços, o cara vai descobrindo. Acho que, como escola, a gente ainda está muito imediatista. Eu acho que a escola não pode ter essa eficiência. Ela perde, o aluno perde.

THAÍS PÓVOA – Você acha que a questão da observação tem a ver com sensibilidade?

THAIS FERRARA – Eu acho que estimular a sensibilidade. Quando você observa um quadro, você vê tons de verde, você vê formas, você estimula. Antes de querer virar poesia você estimula a sensibilidade. Deixa o cara mais sensível para as nuances. O repertório chega uma hora que ele acaba, você tem que gerar uma fonte no cara que seja inesgotável, não repertório. Repertório acaba. Entendeu? Mas de onde ele vai tirar a curiosidade, a sensibilidade, a observação. De onde ele vai tirar isso? Ele vai ficar “cópia e cola”, sabe? Então eu acho que a escola tem que dar essa fonte para o cara, e eu acho que o jogo, quando é trazido para eles, ele tem que ser largo, tem que dar possibilidades. E às vezes você tem que lidar com um grupo de uma forma imediata também, porque o grupo está na vida. Às vezes eu acho que eu exijo muito deles, chega uma hora em que eles devem ficar bem de “saco cheio”, também tem o meu lado do meu tempo. Por outro lado Thaís, assim, eu estou estudando, eu estudo piano. E não tem jeito: se você quiser aprender uma linguagem,

não tem saída, entendeu? Você tem que aprender, você pode ter mais vontade, menos vontade. Se não tiver a vontade, esquece. Você vai fazer tudo de qualquer jeito. Então, aprender linguagem é isso. Uma coisa que eu lembrei: quando eu pus o nariz, eu não precisava ser nada. Eu tinha um estado que eu sabia das relações que podiam transitar por vários lugares, sabe? Pra mim foi muito importante com a Quito, e depois com o Zigrino vem...você quer ver um exercício que eu acho incrível? E muito mal aplicado por vários, inclusive por mim nos primórdios, é o Baltazar. Se o cara souber lidar com o jogo das relações, ele suscita no participante um pensar completamente insólito, completamente louco. A lógica é incrível. O cara que sabe aplicar, eu ainda estou aprendendo a aplicar, porque ele vai longe, você apresenta um mundo pro cara, das índoles, do ser humano mais precário, é muito forte.

THAÍS PÓVOA – Eu lembro de você aplicando o Baltazar, realmente...

Como você vê a disciplina Jogo dentro do Programa de Formação de Palhaço para Jovens?

THAIS FERRARA – Eu acho que ela é estruturante. Aliás para o ator, o ator está muito sem jogo na vida. Ela é completamente estruturante, porque ela é que vai suscitar a qualidade das relações, entendeu? Ela amplia a capacidade do aluno, do participante, de ver até onde ele pode ir e como isso tem relação com a plateia, que jogo eu tenho aqui e ali, aqui dentro. É uma grande responsabilidade, acho muito estruturante. Não é só a brincadeira tradicional. Tudo bem, você partir dessa capacidade da brincadeira tradicional, principalmente porque os jovens são jovens e eles estão mais perto dessa brincadeira, se é que isso ainda existe na vida, do que nós, do que um cara mais velho, que já está mais enrijecido, cristalizado. Então, supostamente, eles estão mais perto disso pra poder ir trazendo o cara e dando elementos estruturantes da linguagem. Eu acho estruturante a coisa do jogo.

THAÍS PÓVOA – Você acha que o ator estuda pouco o jogo?

THAIS FERRARA – Acho que ele estuda muito pouco. Essa coisa de ler o texto e interpretar...e o não é o jogo como eu fiz na EAD, eu achava muito ruim. Eu tive uma coisa de jogo que era esquisito, porque uma coisa é você jogar, brincar e depois ir para um texto. Mas o diretor tinha na cabeça uma cena, aí ele pegava aquela cena de duas crianças brincando, vamos supor que o texto original fosse esse. Aí o que ele fazia? Ele transpunha isso como um jogo, para o aquecimento, como se fossem duas lavadeiras, lavando roupa e brigando. Ele ia trazendo tematicamente, e eu não conseguia fazer a transposição disso. Isso não era uma boa estratégia, pra mim, pelo

menos. Mas eu acho que o jogo do ator em cena, pelo menos na época em que fiz a Escola de Arte Dramática, não tinha. Tinha a coisa da interpretação, você olhar, mas era tudo muito “cool”, sabe? O ator se acha, eu acho um pecado.

THAÍS PÓVOA – Um parênteses: tudo é tido como jogo. As pessoas falam como se atuar já fosse jogar, mas atuar não necessariamente jogar, né?

THAIS FERRARA – A gente foi construindo isso. Você quer ver? Uma coisa boba: um dia no aniversário do Heraldo, aquela festa surpresa, que foi na escola do Arthur, tinha uma casinha de criança, e a filha da Daiane estava dentro da casinha, na janela. Eu bati e falei assim: posso entrar? Ela falou: pode. Mas ela olhou pra mim, como quem diz: o que vem aí? E eu fiz assim: ai, eu tô morrendo de dor nas costas, vou sentar aqui. Você é quem? Ela falou: eu sou a médica. Você entendeu? Assim, foi um segundo, ela sacou: vai rolar um jogo. Já estava ali. É tão lindo isso, é no comecinho, aonde nasce. Ela já estava ligada. Porque um adulto vai entrar em uma casa de criança por quê? Ela não está pensando em palhaço, em nada disso.

THAÍS PÓVOA – E você nem estava de palhaço...

THAIS FERRARA – Eu nem estava, eu podia entrar só pra sentar.

THAÍS PÓVOA – Você acha que essa construção tem a ver com a experiência do hospital?

THAIS FERRARA – Eu prefiro responder que também está lá. Porque eu acho que todo o meu processo com a Quito foi anterior, quer dizer, ela tinha o jogo dela com a gente e ela não forçada muito a barra para a identidade, a identidade era um dever. A gente ia descobrindo coisas, possibilidades. Agora, o hospital, ele esclarece mais, esclarece isso, porque ele torna mais evidente, a Soraya fala muito isso. É bonito quando a gente se apresenta como médico porque é de cara um jogo de ficção, está na cara que eu não sou médica. Quer dizer, poderia né? Tem muito cara que se veste de enfermeiro e médico...tem esses equívocos. Mas dependendo como você chega, tá na cara, eu faço de conta que eu sou médica e a criança faz de conta que acredita. É um jogo, logo de cara.

THAÍS PÓVOA – Eu lembro muito de você falando do jogo que parte do silêncio, do vazio. Como você descreveria isso que acabou de me dizer, dessa criança que não é vazio...

THAIS FERRARA – Não, ela pode estar preenchida, pode estar no silêncio. É o jogo, é a gente estar vivo, estar presente ali, para entender cada gesto. Eu me lembro que eu vi coisas assim... por exemplo: a mãe está trocando a fralda da criança,

e a gente bate e entra. A tendência da mãe é falar: pode entrar! E a criança tem uma coisa mínima, ela faz isso aqui, eu sei que ela está com vergonha, eu sei que não é o momento de entrar, a criança está pelada, está nua, e mãe também tem essa pouca sensibilidade às vezes.

THAÍS PÓVOA – É o tempo da leitura...

THAIS FERRARA – Então, essa leitura eu acho que...porque esse segundinho que você soube respeitar, a gente volta depois, sai. Esse segundinho eu já ganhei com a criança. Ela sabe que ela pode contar comigo. É um segundo de confiança que você ganha. Eu acho que é leitura o tempo todo. Da mãe, da criança, é leitura né.

THAÍS PÓVOA – Sim, e ao mesmo tempo você vê relações com a psicologia?

THAIS FERRARA – Engraçado, é diferente da psicologia, sabia? Pela psicologia dá pra fazer, pela arte pura dá pra fazer também, sem nenhuma conotação, sem nenhuma relação. Eu percebi alguma coisa, eu saio. Eu acho que é diferente. Aliás, a psicologia me atrapalhou muito na escola. Porque é um caminho mental, pega por uma outra via. Eu acho a Morgana boa nisso. Ela sacou isso. Quando uma psicóloga vai visitar um paciente, é muito insuportável. Tem uma coisa que irrita as pessoas. Tanto é que quando ela foi observar o palhaço, ela falou: o que do palhaço esse profissional de saúde deveria aprender? Foi isso que ela fez. Mas eu acho que são caminhos diferentes.

THAÍS PÓVOA – Você gostaria de falar mais alguma coisa, que a gente não conversou por hoje?

THAIS FERRARA – Acho que esse imediatismo dos tempos atuais, a gente tem que driblar o imediatismo e levar o foco deles, não para uma coisa antiga, uma coisa atual, mas que ajude, que eles expandam essa percepção para a vida. Eu realmente acredito que se a gente conseguir, no FPJ, formar artistas que tenham a capacidade...primeiro que eles descubram essa fonte constante neles, de olhar para o mundo e falar “hmm”...e sem preconceito do que pode ser triste, do que pode ser alegre, do que pode ser depressivo, incluir tudo isso. A gente tem que quebrar com esse mundo feliz que tá aí, não pra ser infeliz. E o jogo é o caminho, ele é estruturante nesse sentido. Ele que tem que desarmar o cara e tem que abrir, sabe? É o jogo.

THAÍS PÓVOA – Eu lembrei só de uma dúvida mesmo: quando você pensa a aula de jogo, tem alguma linha que você goste de seguir, que você pensa, ou a trajetória, da onde esses caras iniciam, onde eles chegam. Porque você já me falou que não é o jogo infantil. Qual é essa linha quando você pensa a disciplina jogo?

THAIS FERRARA – Eu penso primeiro nesses aspectos estruturantes: o que eu observo, o que eu descrevo, e como a descrição pode virar uma criação ou não necessariamente. Isso está sempre na linha desse tempo que eu tenho com eles. E aí eu tenho que pegar esses elementos e trazer para um dia a dia de jogo, eu não posso perder a capacidade deles de brincar. Sem muita preocupação de “eu estou escrevendo”, “eu estou observando”, eles têm que saber que isso é importante. Observar, né? Eu estou no meio de um jogo, eu tenho que observar. Se eu entro pra fazer um improviso, eu não posso entrar só por entrar, eu preciso saber o que está acontecendo pra dizer eu vou jogar aqui, eu vou entrar com isso, eu vou entrar com aquilo...eu preciso observar. E eu não posso tirar a impetuosidade deles. Então é uma matéria que tem que ser estruturante, tem que contar com a espontaneidade, mas eles têm que saber o que irão fazer com isso. Então, eu vou caminhando de forma que esses elementos de observação, pra quando chegar no final, eles entrem em um improviso, em um jogo, sabendo porque eles estão entrando. Eles observam, de forma a absorver esses elementos que são racionais, mas eles tem que fazer parte. Eu acho que eu caminho para este lugar. Menos palavra, para chegar na palavra. Mais grupo para chegar no indivíduo. Eu vou neste caminho. Ah pode falar? Não, não precisa falar. Pra eles entenderem que a linguagem começa antes da boca. Sabe? Ter esse processo. E fazer isso através de jogos infantis, que vão caminhando pra uma coisa menos infantil, como aquela roda de provocação, do lenço atrás, aquilo eu inventei, eu criei aquilo, eu gosto daquilo, porque é isso aí. O lenço atrás é o lenço atrás, e depois eu provoco no corpo, e depois eu provoco de frente. Então, a minha pesquisa é de como eu vou trazendo esses jogos pra um estado puro de jogo, daí para o palhaço. Que dê espaço futuramente para o palhaço. Ou para o ator, sei lá. Eu penso nesse caminho.

THAÍS PÓVOA – Muito legal, porque é uma coisa que eu vi na turma 6, acompanhei, li os registros... eu não sabia por exemplo da Waldorf, do que não tem a ver exatamente com a EAD, pelo contrário né?

THAIS FERRARA – E também Thais, a minha aula de piano. O Paulo é um pianista, mas é professor e regente. Ele poderia ser um grande pianista e eu não aprender nada com ele, mas ele tem uma técnica comigo, ele tem uma metodologia, que me dá essa tranquilidade. Eu acho que quando você chega no palhaço, por exemplo, clássico, aquilo é uma partitura, se não souber ler essa partitura, tem que

aprender. São os tempos, é muito uma partitura né? Então a Waldorf e meu estudo, e lembrando da Quito, me alimentam.

THAIS POVOA – Eu queria te agradecer. É muito maravilhoso como aquilo está, é bonito de ver as palavras nascendo, se concretizando.

THAIS FERRARA – Uma vez a Quito fez um exercício que era assim: uma fila aqui que eu quero ver quem sabe falar poesia. E aí ninguém sabia falar poesia, né? Não lembrava. Então tinha um medo que era real, “o que eu vou fazer?”. E, por outro lado, não tinha isso que está acontecendo agora que é quase que a metodologia do palhaço está sendo interpretada. Isso eu acho um lixo. Tipo, eu fico constrangida porque eu interpreto o constrangimento, eu fico constrangida porque eu não sei o que eu vou falar, eu interpreto. Então, a gente tem que quebrar as pernas dessa metodologia, entendeu? Eu sei o que cola, eu sei o que...então, nós vamos ter que quebrar as pernas de uma coisa que está vigorando e que não deixa o cara livre, o cara não está livre.

THAIS PÓVOA – E que também no início nem era bem isso, né? Se a gente for pensar no Lecoq, nem era, exatamente, uma metodologia que ele estava propondo...

THAIS FERRARA – Nem era.

THAIS PÓVOA – Era uma experimentação.

THAIS FERRARA – Então, eu acho que a metodologia hoje está...está na hora de tomar um tombo, quem sabe você dá um tombo nessa metodologia, né? (risos)

THAIS PÓVOA – Obrigada, Thais.

ENTREVISTA COM SABRYNA MATO GROSSO FORMADORA E 1ª ASSISTENTE DO PFPJ

THAÍS - Você foi a primeira assistente do projeto, então eu queria saber um pouquinho como você conheceu e recebeu essa proposta, e como que era o início, eu sei que no início não chamava FPJ ainda, era bem diferente, se você puder falando de como era sua função, porque que a assistente foi criada? Se tem alguém que sabe disso é você (risos).

SABRYNA - A função era bem diferente. Na verdade eu sabia já do projeto, por causa do Heraldo, ele começou no Bolsa Trabalho, e a gente estava namorando, tínhamos acabado de começar a namorar.

THAÍS - E vocês já tinham a companhia?

SABRYNA - Já trabalhava na companhia, a gente tinha espetáculo, foi bem a saída dele do hospital, então eu comecei a namorar com ele nesse processo, ele estava indo poucas vezes ao hospital, e nesse projeto ele fazia o Bolsa trabalho, tanto que alguns alunos do Bolsa Trabalho como o Alex que é da primeira formação do FPJ, ele foi, e chegou a assistir nosso espetáculo. Foi em dois mil e quatro já tinha esse contato. Acompanhei esse processo do Heraldo com a Daiane, lá para o interior essa imersão que eles fizeram que foi muito legal, ele falando ainda... Quando começou o projeto que era “Transformando com Arte” o primeiro ano, aí ele veio me convidar, nós já trabalhávamos juntos em São Bernardo, dando aula em São Bernardo, então ele me chamou pra fazer a assistência lá e ele me convenceu nisso: “olha, é importante, você tem um olhar artístico, eu conheço o seu trabalho, a mesma linha de pensamento, você já trabalhou palhaço, então você tem todos os requisitos, você dá aula, é educadora, escreve bem...”. E eu já tinha característica também, de escrever em outros projetos, fui assistente dele em outros projetos, em Bolsa Trabalho e também Bolsa família, no clã fizemos outros trabalhos, eu fui assistente, enfim... Então eu fui fazer, só que eu não sabia certo o que era, e a função surgiu muito, por que ele começou a dizer: “cada dia vai ter um educador eu não vou conseguir dar conta de estar lá todo dia, pois vou ter outras coisas pra cuidar, e vou ter que cuidar do projeto como um todo, precisa de uma pessoa todo dia, para fazer essa ligação entre os formadores e então vai precisar desse registro, desse olhar...” Então a função surgiu mais ou menos assim. Tinha algumas características diferentes na função, do que é hoje a assistente, na época eu era educadora assistente, era esse termo porque tinha essa ideia, e uma das coisas que acontecia era que logo nos primeiros meses, uma vez por mês eu ia dar aula, então eu comecei a ver, a pedido do Heraldo, o que faltava ali na turma, por exemplo, se estavam muito dispersos, então faltava exercício de concentração. Eu pegava os exercícios que os professores tinham dado durante um mês, que buscasse a concentração e fazia uma “mistureba” e dava minha aula mensal. Que era pra trabalhar o que eles precisam, pra trabalhar o que estava faltando na turma, e por outro lado era uma forma de me formar como educadora. Então tinha esse objetivo, que mesmo eu já sendo professora, a função tinha também esse

objetivo, então eram muitas aflições que tinha. Depois com o tempo, fomos vendo que não era legal... que seria mais interessante eu não ficar trazendo conteúdo que os professores tinham dado, mas que eu trouxesse o meu próprio repertório, meu próprio conteúdo e começasse aplicar pra eles. E aí o que aconteceu... cada dia eu dava alguma coisa diferente, que era o que eles precisavam e era o que estava experimentando na vida, então teve dia que dava história da arte pra eles, de trazer coisas da cultura popular, cada dia eu trazia uma coisa, e eu era muito coringa, o professor faltava quem ia dar a aula era eu, era a assistente. Tinham várias outras questões, então por exemplo, uma questão foi do espaço. A turma um, ela teve três/quatro espaços diferentes, quatro espaços diferentes. Então o primeiro foi na Galeria Olido, ali aonde é o centro de memória do circo, lá em cima, o escritório da Verônica, lá em cima, foi a primeira aula, o primeiro mês, depois aquilo foi ficando pequeno, e o centro de memória do circo ia começar a usar, e aí passamos pra “salona” lá de baixo que é o aquário lá, então a gente fazia a aula lá, que era muito legal mas era muito louco, as vezes a gente estava na aula e vinha gente da rua e se enfiava no meio da aula que a gente fazia (risos)... Depois... e aí não tínhamos muito recurso, carregava o aparelho de som, eu tinha que ir de carro todo dia pra levar o aparelho de som, sem recurso nenhum. Depois com o tempo, acho que no meio do ano, fomos pra Companhia do Feijão e no segundo ano fomos para ação educativa, que é tudo ali no centro né. Então o curso foi se reformulando, o primeiro ano iria ter só um ano, você deve saber que conseguimos mais patrocínio... Então o curso, no primeiro foi bem importante por ser primeira turma, a gente foi aprendendo, e tem coisas que reverberam na primeira turma, que até hoje eu falo “nossa como fez diferença né”. Eu estava até pensando outro dia que eu trazia muita cultura popular pra turma, hoje a gente chama de “cultura brasileira”, e eu trazia porque eu estava estudando isso, estava experimentando, era parte da minha pesquisa de trabalho pessoal, e aí tudo que eu aprendia eu levava pra turma, e às vezes algum educador chegava atrasado, eu dava o aquecimento com coco, com jongo, e foram algumas das pessoas dessa turma que reverberou muito, que é Monique a Anelise, e reverberou muito esse contato que estava, aprendendo e descobrindo a paixão por ensinar uma coisa que eu estava apaixonada, e daí essa paixão reverberava neles e eles se apaixonaram . Muitos né, o Rafael... Muita gente da primeira turma tem essa ligação forte com cultura popular. E eu lembro de um retorno, de uma avaliação, que eu sei que é da Nice, não pra eu saber mas só pelo jeito de escrever eu sabia que era da Nice, que as avaliações

era anônimas né, que ela falava isso “ a Sabryna sempre dá aula de cultura popular pra gente, ela dá quando o professor falta...” Meio que se desculpando por estar ali enfiando uma coisa nossa que não tem haver com o conteúdo, e eu lembro que ela falava “porque vocês não assumem logo isso?”. Ao invés dela ficar cobrindo, as outras coisas, assume que é isso, pois está com uma reverberação grande da turma. E só anos depois, só na sexta turma, que na verdade nas outras turmas surgiram, mas surgiram com outros educadores né. O Heraldo sempre me convidou pra eu assumir a turma de cultura popular brasileira, e eu falava que não, que tinha gente que dançava melhor, mais história, e então ele sempre trazia essas pessoas que tinham mais conteúdo. Só que depois de muitos anos, quase dez anos depois que a gente entendeu, que eu entendi também, que o que a gente precisava passar era uma outra história, mais do que um repertório, era um conteúdo reflexivo e uma identidade né, e isso eu entendia muito bem, e quando o Heraldo falou “ agora eu entendi” , a gente já experimentou vários educadores muito bons, só que nenhum conseguiu fomentar nas turmas essa identidade brasileira, que não é pra pessoas saírem apaixonadas e saírem dançando super bem, mas é pra elas entenderem que aquilo faz parte da história do repertório de vida delas e que pro processo do palhaço, hoje se entende o quanto isso é fundamental. A gente também precisou desse percurso, eu lembro do retorno de uma aluna do primeiro ano, percebendo coisas que a gente levou quase dez anos pra entender, hoje a gente entende muito concretamente e fala “aí sim tem que ser você, que você sabe passar, informa-los, com essa essência brasileira.”

THAÍS – Eu vi um registro, uma aula sua, que você estava dando uma aula teórica e que você começava um trabalho corporal com eles.

SABRYNA - Que turma?

THAÍS - Ah acho que era turma quatro, por aí... Você estava falando...

SABRYNA - História do teatro ou História da Commedia Dell'Arte.

THAÍS - Era História do Teatro. E eu fiquei bastante impressionada em ver, de ler, que geralmente isso é bem dividido, teoria ou prática, então quem pensa não age, parece que tem essa bobagem... Eu vejo muita preocupação nas suas aulas de um conteúdo reflexivo, sempre ligando o reflexivo com o corporal, quer dizer, como é que você pensa isso nas suas aulas?

SABRYNA - É assim, eu não sei lhe dizer quando eu entendi que as coisas era ligadas... Em São Bernardo eu dava aula de teoria, fui aquela que dava aula de várias coisinhas, que não tive uma única verticalização, e acabo buscando por vários

caminhos, que acho que as coisas estão muito interligadas, isso também é uma característica do trabalho artístico mesmo, trabalho na Companhia Baitaclã, eu danço, toco, canto, brinco, atuo, faço comédia, a gente faz um pouquinho de tudo, que é um jeito que a gente acredita e que a gente aprendeu, eu falo a gente porque dentro da companhia o Heraldo também tem esse caminho, e não é aquela coisa de “Ah! Eu sou isso e isso, e verticalizei os instrumentos e toco...” não! Um pouquinho de cada e vai se virando, tá tudo junto. E isso também é uma característica do meu trabalho. E foi muito legal a Vilma Campos, a importância dela vir no primeiro ano, que ela fazia muito isso. Eu já tinha uma forma diferente mesmo, uma forma minha, lá em São Bernardo, de dar a história do teatro que era muito ligada à prática, e quando a Vilma veio ela reforçou isso, que não adiantava passar milhões de conteúdos, que o importante era vivenciar de alguma forma, e alguma coisa ficar daquilo. E quando eu vi ela fazendo isso, então “Ah! Legal, então pode ser”. E com o tempo eu fui, também, desenvolvendo esse caminho, porque pra mim é junto, embora quando passei a dar aula de História da Commedia Dell’Arte com a Leslie ...

THAÍS - Foi na turma seis, na turma cinco?

SABRYNA - Foi na turma cinco eu acho. Acho que era turma quatro... Aconteceu uma coisa que: eu dava aula de história do teatro, e também isso foi uma mudança, porque na turma três eu dava aula de história do teatro e o Heraldo se deu conta que não fazia sentido a gente ter aula de história do teatro, porque não era curso de teatro. E essa pra mim é uma das grandes mudanças do FPJ, que é essas pequenas coisinhas que parecem óbvias e que faz toda diferença! Então essa foi uma grande mudança. Eles tinham história, estuda lá história da Grécia, história de teatro ocidental, que hoje não faz sentido algum, faz menos sentido ainda, quando chegou na terceira turma a gente viu que isso era muito concreto, e então não é mais história do teatro, vai ser história do circo, história do palhaço, história da comédia, história de qualquer outra coisa, e aí a História da Commedia Dell’Arte. Então a Leslie assumiu as turmas, e a gente assumiu juntas a História da Commedia Dell’Arte. E parece uma coisa besta né, mas muda tudo, porque muda o conceito. Como outros pequenos conceitos vai mudando, terminologia, o jeito de falar, o jeito de chamar uma oficina, essa mudança de cultura popular pra cultura brasileira, de entender que se você chamar de popular você está reforçando que é algo diferenciado e algo menor, que é separado da cultura erudita, como se: tem a cultura e tem a cultura popular. E não! É cultura! Porque essa música que a gente chama de popular ela tem que ter essa

separação? E ela já vem carregada de preconceito social... enfim, que eram coisas que a gente já ouvia falar, mas quando a gente entendeu de fato, isso muda uma chavinha, parece que você dá um passo além.

THAÍS - E você ficou junto por três ou quatro anos?

SABRYNA - Voltando lá na história, eu fui assistente do FPJ um em 2005, e em 2006 eu fui pro segundo ano como assistente do FPJ um, que durou só seis meses, e junto eu dava aula de história de teatro pro FPJ dois, que era no campo limpo, era simultâneo e já não era eu a assistente, minha assistência durou só uma turma...

THAÍS - Juntando os caquinhos de quem eram as assistentes de qual turma...

SABRYNA - Antes de você chegar e só depois lá do quinto que deu uma quebrada, mas assim, era uma assistente por projeto, e a assistente ficava do começo ao fim do projeto, então eu fui assistente do um, a Leslie foi assistente do dois, a Anelise do três, Monique do quatro, a Mel do cinco e pegou um pedacinho do seis. Porque no comezinho do cinco foi a Iris, depois a Mel. E teve isso de me perguntarem se eu queria ser a assistente, mas eu sabia que iria ser possível, e no final do primeiro ano eu já estava esgotada minha cabeça doía, meu olho doía, tudo doía, porque era muita reflexão ...

THAÍS - E a assistente assim como hoje, também tinha a função de produção executiva ou era diferente, era mais a função de educadora?

SABRYNA - Era mais função de educadora, a função de coordenar, de fazer a ponte com os educadores. O meu ano por exemplo, a minha função foi um pouco diferente porque eu chegava a interferir na aula, eu chegava a falar, eu dividia, eu tinha um caminho que eu podia interferir, às vezes eu falava, na hora de criar cena eu falava junto, era assistente do educador não era só assistente do projeto.

THAÍS - Era quase uma assistente de direção né?

SABRYNA - Era assistente de direção... Lembro que a Bete Dorgam dirigiu o primeiro espetáculo, então ela me delegava muitas coisas de cena: “ manda eles fazerem isso, pede pra eles passarem tal cena... Pede pro Dago que eu quero uma música assim, pra trabalhar tal cena...”, era muito comigo que era tratado e no primeiro ano do espetáculo da circulação, a gente não teve muita noção de como isso seria, então não teve esse olhar para uma produção executiva, mas fiz também, era dentro da minha função, como o Heraldo carregando o carro dele pra gente circular, como eu indo comprar figurino na 25 de Março, então era tudo junto, não tinha essa separação, a gente encarava o projeto como encarava nossa companhia de teatro, a

gente fazia de tudo e um apoiava o outro. Conforme o projeto foi crescendo a gente viu o quanto era importante, só na turma três com a Anelise, que a gente viu o quanto a circulação era importante, a Anelise já estava trabalhando com produção, em outros lugares e então ela disse “vou produzir também”, e daí já começou a entrar em outro lugar também. Tinha uma outra característica, como era um projeto que estava surgindo, eu me tornei a assistente artística do projeto, porque era o Heraldo a Daiane e eu entrei para ajudar eles a pensarem no projeto, então minha função não era tanto executiva... Se você ver meus relatórios eram muito simples. Era mais importante pensar o projeto, eu ajudava a pensar que professor iria entrar o ano que vem... então eu acho que fiquei ainda um ano e pouquinho nessa função de assistente artística do projeto, que era diferente da assistente.

THAÍS - Realmente o Heraldo fala que ele queria fazer uma publicação só com o olhar das assistentes, porque de fato essa função ela foi se modificando, até chegar um ponto que a gente não sabia mais o que era essa assistente.

SABRYNA - Eu já não sei quais são as crises, porque só uma coisa que eu lembro, não sei nem quando foi, mas a gente fazendo uma reunião, e eu perguntava (foi bem na turma quatro, cinco não sei), ficava perguntando pra assistente “mas o que você acha? O que você acha de fulano?”, e aí depois o Heraldo falou assim “o que você está perguntando o tempo todo? “e eu falava “a assistente está aqui pra isso! Tem que dar a opinião”, ele dizia “Não, mudou é outro objetivo” “como assim!?”. Eu lembro que fiquei bem chocada, porque a minha função era assistente artística, e não era uma assistente executiva, era assistente que tinha um olhar artístico, tanto que meus cadernos que eu tenho que passar a limpo, porque tem meu olhar pessoal, eu acho que tem que manter isso, mas eu queria organizar. E tinha meu olhar pessoal falando “fulano fez tal coisa”. Então assim eu pensava junto. O meu registro por exemplo era extremamente poético, eu fazia uma poesia pra cada educadora, falava do olhar, era um olhar subjetivo, e era bonito, floreava, se você ler você chora.

THAÍS - Eu vi um relato lindo da Bete Dorgam.

SABRYNA - Tinha uma coisa que lembrei nada haver, no começo não deu certo, tinha um caderno que todo final da aula o educador tinha que ir lá e escrever sua aula, eu tenho esse caderno em algum lugar, ele tinha que escrever a aula para o outro olhar e ver o que ele tinha dado no dia anterior, e aí dava as impressões...

THAÍS - Então a questão do registro tinha uma ideia de poder comunicar pro outro educador.

SABRYNA - É porque acabam se perdendo as informações né, até pra entender “ Ah! Entendi porque agora é assim”. Por exemplo a questão da educadora ser mais imparcial e afastada, o fato da Anelise e da Monique terem sido educadoras, foi de uma responsabilidade de você pegar duas ex-alunas e colocar nessa função super importante, que até então a referência era eu, e depois a Leslie, mas assim eram duas formadoras, eu que era não só uma assistente, mas uma assistente artística do projeto, que pensava o projeto e depois a Anelise com toda sua carga de mestrado, enfim, que vem de um outro lugar. Logo a terceira educadora foi a Anelise e depois a Monique, que foi comprar a ideia de também formar essas assistentes com a função pedagógica, tinha esse olhar, não foi à toa que elas entraram, foi pensando elas têm um estofo, elas conhecem o projeto também, melhor que ninguém, e elas sabem pra onde vai, elas têm um olhar de formadoras, de assistentes, tinham as características e daí a gente vai formá-las, dar uma continuidade para elas que saíram do projeto, era uma possibilidade. As duas tiveram acho as características, de como elas conheciam bem o projeto, elas nasceram no projeto e elas amavam o projeto de um outro lugar, diferente da gente que vem de fora, elas nasceram ali. E elas tiveram um envolvimento pessoal com a turma, nesse sentido de igualdade, e aí por conta disso eu acho que teve esse repensar dessa função, que tinha que ser cada vez mais distante, e que isso me incomodava, pensar em quem veio depois tinha que ser imparcial e distante e eu nunca concordei, porque eu vim da primeira e eu falava tudo o que eu queria, mas daí é pra gente entender da onde que as coisas acontecem.

THAÍS – A Anelise era da turma um?

SABRYNA - Anelise era da turma um. A primeira assistente fui eu, depois a Leslie, depois a Ane depois a Monique. A Monique passou por uma seleção de assistente...

THAÍS - Foi a primeira vez que teve uma seleção?

SABRYNA - Foi a primeira vez que teve uma seleção. E aí ela acabou entrando, mas depois acho que parou, acho que foi a única vez que teve uma seleção. E se entende ainda hoje que é um cargo de confiança, tem que ser uma pessoa de parceria que vai estar o tempo todo do lado né.

THAÍS - Muito legal! A Amanda me falou que eles combinaram de ficar até o ano que vem... Porque hoje com as mudanças já não tem mais essa relação, de ficar uma por ano... isso está mudando, por questão da CLT ... Nossa mas eu tenho mil coisas pra conversar sobre a assistente, da gente conversar e conversar (risos) no

fundo eu fico feliz de conversar com você porque ... o que eu pensava na função era exatamente o que você falou que era a função no começo, uma função pedagógica. Quando eu fui pra lá, eu também não estava começando, eu já dava aula, dava aula no vocacional, dava aula em outros lugares, já tinha companhia, um pouco na mesma posição. Só que quando eu cheguei lá, virou minha entrevista (risos), quando eu cheguei lá eu estava afim de passar por novas experiências né, eu estava cansada de dar aula só de teatro, e eu queria me aproximar com a máscara, então foi perfeito “vou estudar, vou estar junto” e eu tinha esse olhar de assistente artística...

SABRYNA - e você se questionava “porque que não pode ser?”

THAÍS - Mas o Heraldo até tinha essa relação comigo, o Heraldo nunca deixou de ter essa relação com as assistentes...

SABRYNA - Acho que não, porque ele sempre abria, mesmo com as outras, ele perguntava, pedia por coisas, colocava dentro da aula. E eu lembro até teve um período teve também tanto com a Ane e com a Monique, ele pediu pra gente como educador ele falava assim “incluam elas na aula, como é que vocês podem incluir?” Então tinha dia que a gente pedia “Ane você dar o aquecimento tal dia?”. Porque era um pedido do Heraldo, mas ele não pedia pra todos educadores eu acredito, porque ele respeitava o processo, e ele pedia pra gente, pra mim, pra Leslie, que ele conhecia nosso processo e sabia que isso pra gente era tranquilo e que a gente acreditava nisso, enfim. E ele sempre pedia pra gente também como função, a gente tinha que passar por essa função. Não sei como foi depois com a Mel, não me lembro, mas ele sempre reforçava isso, de continuar a formação do assistente.

THAÍS - Isso é muito legal! Porque de fato é uma formação impressionante, estar na assistência.

SABRYNA - Um exemplo que eu queria passar sobre essa formação da assistente, me formou muito como educadora, hoje modéstia parte (risos), eu sou ótima no que eu faço. Tem duas coisas que eu faço muito bem na vida, uma é escrever, tipo nasci pra isso, embora eu não escreva profissionalmente, e a outra coisa é dar aula. E essa formação foi fundamental, não só pelo processo, de eu poder experimentar lá, mas enquanto eu estava no FPJ como assistente, eu estava dando aula em São Bernardo, eu tinha mais de uma turma em São Bernardo e em outros lugares, na Oswald, às vezes me chamavam em outros lugares. E eu pude pôr em prática, pois eu sempre tive algumas referências, o Heraldo era uma referência, então as minhas aulas eram muito parecidas com o caminho dele, com o trabalho artístico

parecido e tal. Mas de repente eu vi a Bete com um caminho diferente, vi a Lu Lopes com uma referência, uma pegada que trazia uma coisa mais poética, e vinha a Sheila Areas doidinha e punha a galera pra meditar no meio da São João ali, da São João com a Ipiranga, a galera meditando, gente passando fome do lado... e era muito louco, eu falava “um processo mais maluco que outro”. E isso foi muito importante pra mim, e eu como educadora fui descobrir o meu caminho. No começo você fala “Ah! Eu posso usar aquele caminho que a Bete usa, posso usar aquilo que a Cida usa”, e depois eu descobri o meu caminho e aí nesse sentido eu acho, eu falo que sou boa por conta dessa escuta de perceber realmente o que o aluno precisa, de estar indo num caminho só e falar “não eu posso ir pra outro” e isso me formou. E artisticamente como palhaça, o que aconteceu comigo: eu tinha estudado palhaço com a Cida, eu tinha estudado clown, depois fiz faculdade de artes cênicas, na faculdade fui fazer clown lá no Clã com a Cida Almeida e entrando no processo, fiquei alguns anos lá, mas chegou em um lugar que não ia pra frente, foi muito importante todo esse meu estudo lá no Clã, mas atravancou, parou, na prática mesmo o negócio não ia. E eu parei de fazer palhaço e fui fazer teatro de rua também que me ajudou muito, na Companhia do Miolo, e eu estava no FPJ como assistente simultâneo na Companhia do Miolo que me deu um repertório de rua muito grande, depois de um tempo, me chamaram pra eu voltar e ir pra rua de palhaço, pra fazer evento, tinha que dar a cara a tapa, eu “ai caramba, não vou dar conta”, e eu lembro que a Monique que foi uma pessoa que fez junto comigo que disse “não Sa vamos, você tem que ir”, e era um projeto grande e eu “não vou dar conta”. E eu que quando eu fui, já estava pronto, e daí eu entendi, claro que foi minha bagagem com teatro de rua, teve toda experiência e maturidade de vida, mas parece assim que você ficou um tempo... quando você está tocando um instrumento e para um pouquinho, quando você vai tocar depois, o dedo vai, a mão vai... e eu entendi que tudo que eu sabia até teoricamente e tecnicamente, eu sabia mesmo não tendo experimentado, eu sabia triangular, eu sabia jogo, tanto que hoje eu sou boa no palhaço nisso na questão técnica, e aí a questão técnica me dá base pra brincar e pra me jogar, pois eu tenho tanta confiança na técnica, que eu observei tanto, que aí chegou uma hora que entrou, e isso eu acho bizarro!

THAÍS - Eu sinto a mesma coisa, lá na FPJ foi a primeira vez que eu entrei em contato com a pedagogia das máscaras, exceto com larvária e o bufão ali, mas nesse processo de continuidade, de construção. Então, até isso eu queria perguntar, porque você fez palhaço com a Cida Almeida, mas você tem relação com essa construção

que eles chamam de pedagogia das máscaras, estudam lá Lecoq, você teve outras experiências ou foi lá no FPJ que você teve contato?

SABRYNA - Simultâneo também, na companhia do Miolo, na época era a Cuca Bolaff. Então eu estava ensaiando, já tinha tido um processo no Clã, um pouco porque esse era um caminho que a Cida acabava tentando passar, mas era mais focado no palhaço então tinha um caminho mas diluído pra chegar no palhaço, e eu passei um pouco pela máscara neutra mas muito pouco, e tinha esse processo, teve a Commedia Dell'Arte que eu não acompanhei o processo, entrei depois, lá no Clã. Então era algo que a Cida já trabalhava mais pincelado, porque o foco era maior, o palhaço já entrava logo de cara no começo, e junto quando eu estava sendo assistente da FPJ eu estava ensaiando, e estava sendo ensaiada pela Cuca Bolaffi, que também tinha sido dos doutores, tinha feito Lecoq, também tinha esse processo, e aí eu tive um pouquinho também, o espetáculo que a gente fazia não era de palhaço, mas era de máscara sem máscara, era de rua então ...

THAÍS - Tinha a máscara no processo mas não no espetáculo?

SABRYNA – Isso, não a máscara física mesmo, algum conteúdo do Lecoq, na máscara teve através da Cuca.

THAÍS - Você nunca teve contato com a Escola Livre?

SABRYNA - Não, nunca nenhuma, sou a única pessoa do planeta que não?

THAÍS – Não... (risos) é por causa da sua relação com o Heraldo minha pergunta, porque foi bem depois que você entrou no clã...

SABRYNA - A gente se conheceu no clã, porque eu entrei ele era tipo o diretor lá né, ele trabalhava junto com a Cida que era a cabeça assim e ele ajudava nessa coordenação do clã, dava aula também, dirigia as finalizações, e foi aí que eu comecei a ser assistente dele, me chamaram eu estava saindo da faculdade, e eu fazendo o curso era uma pessoa muito “CDF”, que anotava tudo e era “CDF” mesmo, e aí a Cida pegou um dos artistas lá pra ser assistente dela, mas ela queria ele pra dar um olhar, acho que até pra formar, e o Heraldo me chamou! Ela anotava tudo organizava e até eu fiz a assistência de direção do espetáculo “Pó” que foi no centro cultural, que era de Comedia Dell'Arte.

THAÍS - Eu assisti! Eu assisti o “Pó”, “O Baú” (risos)

SABRYNA - O baú é lendário, o que tem gente que fala “ah! Quando eu era criança, assisti uma peça chamada “O Baú”, mas eu vim ser atriz”, Monique é uma, assistiu “O Baú” devia ter onze anos de idade...

THAÍS - Quando eu descobri que comecei a fazer teatro por causa da política pública de Santo André, daí comecei a querer saber da onde surge, e como é que é, quais eram as políticas públicas de Santo André quando iniciou a Escola Livre... Eu gosto muito de pensar sobre estes inícios, por isso eu estava muito ávida pra falar com você, porque você foi a primeira pessoa que sabia exatamente onde foram os locais, agora conversando com você, fiquei pensando aqui que foi depois do FPJ 3 que as aulas passaram a acontecer lá nos doutores né?

SABRYNA - O FPJ 2 foi lá no Campo Limpo, o FPJ 3 foi no Capobianco...

THAÍS - Mas começou no Capobianco?

SABRYNA - Começou no Capobianco. Eu entrei logo no começo como professora de teoria do teatro. Aí no final...

THAÍS - Foi de novo pra Companhia do Feijão? Porque essa era a dúvida do Herald.

SABRYNA - Não foi pro Feijão. Eu acho que foi até o fim Póvoa, eu sei que a turma quatro começou no espaço, lá no TBC, era uma academia, em frente à casa da Dona Iaiá, era tipo uma academia, isso a turma quatro, pode pegar, e aí a turma quatro foi pros doutores, não lembro quando, mas eles foram pros doutores, eles começaram lá nesse espaço. Agora a dúvida é da três, mas tenho quase certeza que a três foi o processo inteiro, talvez o finzinho eles foram pros doutores, ficaram um tempo... ou estou viajando? Mas não foi um processo diferente não ...

THAÍS - Mas já está ótimo, porque a história dos primeiros anos era uma loucura de construir, eu falava "Meu Deus, como que era o primeiro ano?"

SABRYNA - Eles não têm o registro? Olha que coisa louca.

THAÍS - Não têm, era só memória, porque lá não tem registro.

SABRYNA - No meu caderno que irá ter, porque eu lembro até que a Cida Almeida, por exemplo, que ela veio com máscara neutra, ela começou no meio do ano, começou dando aula na Galeria Olido, terminou na Companhia do Feijão. Então foi meio que um semestre que passou por esse locais. Ainda sobre as assistentes, eu iria falar da Anelise desse processo, que aí lá trás eu falei que ela fazia aula.. Eu fui muito uma inspiração pra essas meninas, nesse período, a gente se vestia igual, a gente virou amiga, a gente até hoje, comadre, amiga frequentou a casa, e a Sabrina era um pouquinho essa referência e tal, o que eu lia, isso era muito visível. E daí essa coisa da cultura popular que eu trazia, e elas tiveram contato, a Monique foi uma das pessoas que teve, fez o Mateus, foi escrever o livro dela, e a Ane que aí depois foi

atrás, não é que eu formei essas meninas não, na verdade semeei ali, pus uma sementinha nelas, neles, que tem outras pessoas, mas no caso da Ane ela foi atrás de outros caminhos, foi estudar, foi educadora, foi assistente, foi estudar pedagogia, foi estudar dança, foi pesquisar pelo país, ganhou um projeto pra viajar o país e estudar a cultura brasileira, deu um pulo na África, voltou, e aí ela está num processo, e ela tem esse envolvimento político (depois me lembra de falar uma coisa sobre político social do primeiro ano), e aí ela teve essa importância, e hoje ela está sendo fundamental, não sei porque não estou lá dentro, mas eu acho que a Anelise é uma pessoa importante por que ela está sendo fundamental, porque agora está virando outra chavinha. E aí foi importante entender que sou eu essa pessoa que vai semear e voltando aquela sua pergunta, que sempre trago reflexivo nas minhas aulas, entender que a aula de cultura brasileira é uma que ela vão experimentar um pouco da vivência, da dança, mas não de uma forma técnica mas de uma forma que eles vão curtir isso e de uma forma reflexiva, pensar o negro, pensar em identidade, pensar origem, pensar as relações fora da metrópole né. E aí eu venho de fato pra trabalhar essa diversidade e esse olhar na raiz dentro da cultura brasileira, dentro da dança, dentro do corpo, e aí eu só venho, tenho alguns encontros, semeio lá, hoje a gente tem esse olhar, esse caminho, e aí quem dá essa continuidade? Esse ano acho que está sendo um ano chave.

THAÍS – Em relação às questões sociais?

SABRYNA – Sim. Na turma seis que foi quando eu vim com essa proposta de já entender isso um pouco, eu não tinha tanto o olhar dessa questão de diversidade, dessa questão do negro, da mulher tão forte mais eu fiquei um pouco impressionada o quanto os alunos da turma seis gostaram e queriam mais o que eu tinha dado, e eu falei “nossa mais eu nem cheguei aqui”. E eu fiquei pensando “nossa porque ficou tão forte?”, e não entendia que eu mexi em ponto que eu nem estava preparada até então pra mexer e que mexeu né, e aí na turma sete eu já fui com outro olhar, de falar, e toda essa questão de reformulação do FPJ, a chegada do Ricardo como palestrante de olhar e de repensar o jeito de se relacionar com a mulher, de pensar que é um curso que conversa com ex participantes que falavam que não era um curso pra mim, porque eu era negra, e aí é um outro lugar né. Por exemplo a turma quatro que é uma das turmas que teve mais participantes negros, com uma pigmentação bem escura mas era a turma mais eurocêntrica que não aceitou, não acolheu bem também essa cultura brasileira mesmo porque a forma que foi colocado não foi... Enfim. Mas é uma

turma pra se pensar a turma quatro, isso aqui é bem delicado tá, mas acho que é importante, é uma turma que eu lembro que eu me sentia um pouco coagida, eu me sentia um pouco, era estranho, porque eu falava assim “nossa mas que turma, tinha meninos, vários homens altos, todos muito altos, era uma turma que tem seis, sete, todos muito bonitos, e todos com a presença muito forte, hoje eles são referência na arte, no país, mas que traziam muito forte essa referência euro centrista e masculina, foi e aí quem fez parte dessa turma que não tinha essas características pros negros e pras mulheres e as pessoas que buscavam a cultura brasileira que é uma coisa mais matriarcal, não tinha existência, foi uma turma que a maior parte que deu certo, que rolou, mas era a turma do virtuosismo, era a turma da viabilidade, isso é bem um olhar pessoal, mas é algo pra refletir e o quanto que era... fico olhando o quantos essas mulheres negras que fizeram parte dessa seleção que ... hoje eu sei que aquele curso não tinha uma maquiagem pra minha pele, não tinha um figurino pro meu corpo, não tinha um jeito de rir, de fazer piada com a minha identidade então foram resistentes... isso é uma questão reflexiva de agora, que na época a gente não tinha noção né, e eu lembro eu dando aula pra esses meninos e aí que eu coloca essa palavra “coagida” que eu me sentia ... é muito louco, hoje eu consigo refletir sobre isso, mas é assim eu tinha que preparar algo incrível pra passar pra eles, o que eles iam pensar, é muito forte isso, é muito maluco né.

THAÍS - Você sabe que nós vamos ter que marcar outro dia (risos)

SABRYNA - Que horas são?

THAÍS - Já são dezesseis e quarenta.

ENTREVISTA COM ROBERTA CALZA

THAÍS – Agora sim, pode continuar o que estava dizendo...

ROBERTA - É Humbalada, que é um grupo de periferia assumido, que tinha, hoje não tem mais, gente do PF. Eu fui pra lá por conta de uma relação de trabalho com uma aluna, que acabou me convidando para dar bufão, porque o FPJ não tinha, não tem, e eu fui. Dez anos atrás era estranho chegar na cidade Dutra, e eu moro ali do lado, moro do outro lado da ponte, no Jardim, era mais para ali ainda. Era estranho no sentido, era uma companhia teatral, sem recurso que tinha ganho um fomento, de um tamanho lá para fazer uma ocupação de uma praça que chamava Zé não sei o

que Beißola era tudo muito ali, pra eles, a ocupaço da praça naquele tamanho. A gente tinha aula, s tinha horrio a noite, tinha aula no cho de cimento assim, a mscara neutra, a gente no tinha nem mascara “que” h 10 anos atrs, a gente punha papel na cara; e eu lembro, era um menino da vocacional, era gente que estava em uma luta de um acesso a arte, de outra ordem. E eu falei : olha que interessante isso aqui, um rapaz e uma menina que eu no conhecia, eram cinco pessoas, eu vinha com essa pedagogia muito disciplinar e que casou muito bem com eles , que eles falaram “p”, e o bufo tinha uma caracterstica de subverso, que a forma e o contedo para ns foi um encontro muito feliz. A fui ver um dia a apresentao deles na praça, tal, me chamaram pra fazer um treinamento de movimento depois de anos, a o tema era de mscara neutra, s que a Humbalada teve... cresceu, virou referncia pro Graja, pra zona sul. O ano passado eles fizeram um trabalho sobre Dandaras contam Zumbi no paralelo do arena conta Zumbi, e tinha uma coisa panfletria explicita, mas era muito divertido de ver, mas era muito “um contedo muito pele com pele”, ento eram as putas do bar, as representaes eram todas daquela observao. Mas teve uma cena que era um menino, um trans, que fazia sob uma condio de um travesti, e que ontem eu ainda falava para eles, porque eles fizeram tambm uma coisa muito feminista, o feminismo no me afetou em absoluto, eu falei ontem numa boa, achei que a gente est empobrecido com o discurso que muito exclusivista, sei l, policalesco, e trans teve uma conotao humana, que ali me... a condio de transexual afetou uma mulher e acho que isso do universo da arte, a gente rompeu umas barreiras. Por mais que o processo pra eles seja identitrio, eu acho que a gente como artista no tem lugar de fala, o lugar de fala nosso do outro, a gente cria personagem, e eu sou totalmente contra, eu falava isso ontem, eu precisar ser estuprada para ter lugar de fala do estupro, eu no quero isso pra mim como artista; como cidad, a gente vai estar falando de outro lugar, mas aqui, acabou dialogando o que a gente acabou construindo nos doutores, ns aqui somos mulheres que no participamos de nada que circunde s a mulher, a palhaa mulher, o resumo feminino, porque pra ns o palhao da ordem do humano, o espao que a gente tem que conquistar. A acho que tem uma conversa interessante, mas de qualquer maneira a militncia do palhao como linguagem, ela to... ela est to longe tambm, que eu preciso estar no palhao, e no na palhaa mulher, ento a gente aqui fez um acordo, e vamos nessa “n”.

THAIS - A gente, quando voc quis diz a gente ...

ROBERTA – A gente dialoga aqui

ENTREVISTADORA – Vocês mulheres?

ROBERTA – É, a conversa entre as mulheres daqui

THAÍS – Da formação ?

ROBERTA – Da formação. Eu sempre vou falar em nome da escola, nunca em nome dos Doutores da Alegria

THAÍS – É porque tem o elenco né?

ROBERTA- Sim, o “nunca em nome dos doutores da alegria” foi uma clareza para nós, uma liberdade na história, da gente aqui dentro , a nossa história se mistura com tudo que foi criado aqui dentro , mas, teve uma hora que a gente falou que não ia falar em nome dos Doutores, porque tem outros espaços aqui que a gente não tem como falar. Eu não posso falar de um trabalho do hospital, de um cotidiano que eu não estou vivendo, vivo o hospital em um outro projeto, a produção do hospital tem sido outra quando eu estava no hospital. Os espaços se separaram, antes a gente era um grupo que conversava às sextas feiras, na época de Ézio, Marcio Balas, Lu, Gabi, nessa época, quando eu entrei. Que eram conversas sobre linguagem, isso quando eu ainda frequentava o elenco, a gente começou a manter a conversa de linguagem, a conversa de resultado de produção, não tinha mais pesquisa, os espaços separaram institucionalmente, teve uma coordenação que separou escola de elenco do ponto de vista do orçamento; cada um foi cuidar da sua vida, e aí nesse sentido a gente teve convites como doutores, vamos nos engajar movimento palhaças mulheres, e aí a escola não, aí eu e a Soraia a gente foi em um, para entender porque não, vamos ver porque a gente quer ou não, aí a gente falou não, acho que essa não é a nossa batalha, nossa batalha é outra

THAÍS – Eu queria... Já que você falou da história, que era por aí que eu queria ir, porque... quando você chega aqui , você acaba de voltar do Lecoq, qual a sua história no Lecoq?

ROBERTA- Sim, a minha história é, eu era muito nova, era uma adolescente, fazia teatro, fiz uns cursos no Tapa, mas era um teatro, eu vou colocar, era um teatro de Boulevard, um teatro de situação, realista. Que legal, eu estava começando a entender o teatro com dezesseis anos, eu vinha de uma escola de esquerda, onde tinha aula de astronomia à noite, concurso de declamação de poesia, eu não sei fazer dois mais dois, mas eu sei ler um texto, era uma escola com muitas falhas, mas era uma escola que tentava fazer a gente refletir; não só pensar, mas pensar sobre...

repensar o material, se apropriar daquele material, e lá eu tive contato com o teatro, porque era tudo muito...Tinha concurso, concurso de música... tinha uma questão sustentada na cena, apresentações, e que racionalmente eu não pensava que eu ia fazer teatro e tal. Não tinha muita internet na época, um dia, eu fazia publicidade. Um dia uma mulher, duas mulheres de referências bem diferentes, não vou citar nomes, uma muito inspiração ainda, outra uma catástrofe, mas as duas falaram, porque você não vai fazer a escola Lecoq, e eu, mas o que é isso? Uma delas, a de direita, eu tô sendo bem rasa nessas localizações, ela é uma mulher legal, mas não sei muito, mas acho que tem a ver com você, é um negócio meio diferente; e a outra falou é uma escola de teatro físico, e não tinha como, tinha que mandar uma carta, não tinha material, não tinha site, falei, como que eu descubro o que é isso

falei, aí eu mandei uma carta toda em Francês, eu não falo Francês, aí eu falei quer saber, eu vou. Meu irmão tinha ido pra França estudar circo, só que ele tinha conseguido uma grana, de um trabalho que deu muita grana pra ele de dança e ele foi, e eu tinha que juntar dinheiro , fiquei um ano e meio pra poder juntar e ir, sem saber o que era a escola , não sabia nada. Eu chego lá e a mulher olhou para minha cara, eu cheguei em maio assim, tinha que tentar me adaptar ao espaço, fui coerente até, tentar falar um pouco de Frances, juntando pra poder fazer um mês e meio de língua francesa lá. E aí eu cheguei pra poder falar com a pessoa até, eu tinha atravessado o oceano pra entregar aquele material, pra poder ingressar na escola, ela olhou na minha cara, ela pegou o material e falou assim, me desculpa mas você não pode fazer, porque você não tem idade, você é muito nova , aquilo, eu falei, não estou acreditando.

THAÍS – Você tinha dezesseis ?

ROBERTA – Não, eu tinha vinte já. É, dezesseis terminando o colegial, a vida, um ano e meio pra juntar.

THAÍS – E vinte era muito nova ?

ROBERTA – É, porque é uma escola profissionalizante, não é uma escola de formação. E aí eu me desesperei. Eu estava lá nesse desespero e eu fui muito astuta, eu não sei como essa idéia nasceu , foi pelo desespero, eu não sei se eu tinha outra alternativa, eu nunca fiz isso, foi a única vez, eu voltei no dia seguinte, com uma roupa extremamente de mulher, mudei o cabelo, falei eu sou mais velha, e eu entrei, e tinha uma mulher que era meio que uma guardiã da escola, ela morreu de câncer, mas era uma entidade, Teresse, meio que ela filtrava o que se passaria lá dentro. É engraçado

porque ela não era artista, mas ela fazia isso já, e era muito louco porque acho que a escola meio que autorizava esse filtro. E ela pegou o material e eu entrei. Três meses e eu recebo a carta “você foi aceita”. Eu vivi uma relação muito forte com essa pedagogia nos dois anos, que primeiro e segundo anos é muita pressão.

THAÍS – Quando você entra você falou que teve esses três meses de experiência porque não eram pra ser dois anos

ROBERTA – Não, não, o Lecoq são três meses de experiência, Aí a escola e você tem o direito de falar isso não é pra mim. Que é o ano de informação, eu acho, da escola. De uma mentalidade minha, de uma forma de ver o mundo. Do primeiro, segundo... dos cem ficam trinta, então tem um filtro, e esses trinta, no segundo ano, aí são territórios gramáticos que você vai passear, você vai viver em companhia, uma companhia de trinta, é uma outra proposta de trabalho, de diária. Eles falam, nós pegamos os melhores, mas pra fazer um grupo, então, tem uma outra relação com escolha, de pegar a Roberta e a Thais porque a gente entende que elas duas vão fazer uma boa companhia estrita, Cada grupo tem uma cara, mas vou chutar, pegar alguém mais explosivo, alguém mais louco, alguém mais racional, Eles tentam fazer uma.. sim, os três tem que ter uma unidade em atuação, é uma escola de formação de atores, mas sai de lá, padre, diretor, cenário, escritor, então é uma escola de criação, e que eles falam, bom, ela é uma ótima atriz, mas ela pode ser uma ótima diretora. Eles são bons criadores, é o que eles dizem que tem que ser por natureza. Habilidade é o jogo, mas são criadores. É engraçado, que quando eu entro no segundo ano, sou da classe C, né. A “A” dois dos trinta e é um momento em que as pessoas, a escola tem um critério de um terço ser Frances, no máximo, o resto tem que ser do mundo, porque o critério de heterogeneidade é muito importante, pra gente entender o que é esse outro, tem muito a ver com aqui também, viu. O que é a diferença, do ponto de vista da criação, ela precisa ter princípios naturais de eu nunca vi, não sei o que esse norueguês tá fazendo, o vermelho pro chileno, não entendo. Não é uma bolha, eles fazem o critério ser a diferença, que aqui é a minha briga, porque a gente tenta de alguma maneira, as vezes com conta de um critério de classe, eu acho que as vezes a gente empobrece umas questões, e eu sou muito crítica, tem espaço pra ser crítico. Não é nada que ninguém saiba há vinte e cinco anos, não é nada que ninguém saiba há vinte e cinco anos. Aí no segundo B ninguém, você pode desistir, meu ano tiveram três caras, mas pouca gente que fala eu não quero fazer o ciclo todo.

THAÍS – Como você vê as aulas de movimento na FPJ ?

ROBERTA - Não é Lecoq puro, é o único momento, aqui dentro do Doutores da Alegria... não tem nada que eu faça que não é de lá, nada. O jogo é totalmente outra coisa, na palestra é outra coisa, mas lá acho que é importante valorizar o método, até mesmo pra eles entenderem que vão ter aqui dentro vários, e só que tem uma coisa só, que eu faço, que não é do Lecoq no sentido cronológico, que eu uso duas coisas que acontecem em um ano e três meses, então eu adapto eu revejo, na verdade eu dou um ano em três meses, e lá eles têm uma semana de improviso, aqui eles tem um dia, eles passam mas não pela profundidade, eles experimentam aquela proposta mas não tem o que o Lecoq escolheu né. Nesse sentido, não é o Lecoq, mas é no conteúdo.